

Universidad Abierta Interamericana
Facultad de Psicología y Relaciones Humanas
Licenciatura en Psicología



Tesis de Grado

“Actitudes hacia la inclusión y Adaptaciones
de la enseñanza en Docentes del Gran
Buenos Aires”

Presentada por:

Sepúlveda, Liliana Edith

Legajo N°12150

Título a obtener con la presentación de la tesis: Licenciatura en Psicología

Tutora: Lic. De Grandis María Carolina.

Co-Tutora: Lic. Caccia Paula Agustina

Agosto 2020

Índice General

Agradecimientos	1
Resumen	2
Abstract	3
Capítulo 1. Planteamiento del Problema	4
1.1. Introducción	4
1.2 Relevancia de la Investigación	6
1.2.1 Justificación teórica.....	6
1.2.2 Justificación práctica.....	7
1.2.3 Justificación social	7
1.3. Objetivos.....	8
1.3.1. General	8
1.3.2. Específicos	8
1.4. Hipótesis	9
Capítulo 2. Marco Teórico	9
2.1. Inclusión	9
2.1.1 Marco normativo en Argentina	10
2.1.2. Educación inclusiva	11
2.1.3 Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	14
2.2 Actitud y Percepciones	15

2.3. Adaptaciones de la Enseñanza.....	21
2.4. Docentes	23
Capítulo 3. Estado del Arte	25
Capítulo 4. Metodología.....	32
4.1 Diseño	32
4.2 Muestreo	32
4.3 Muestra	32
4.3.1. Criterios de inclusión.	32
4.3.2. Criterios de exclusión.....	33
4.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	33
4.4.1. Cuestionario de datos sociodemográficos.....	33
4.4.2. Cuestionario de Percepciones y Actitudes del Profesorado acerca de la Inclusión:	33
4.4.3. La Escala de Adaptaciones de la Enseñanza.....	34
4.5 Procedimiento	36
Capítulo 5. Resultados.....	37
5.1. Caracterización de la muestra completa	37
5.2 Análisis de datos	40
5.2.1. Descripción de las variables.....	41
5.3. Análisis de Normalidad	41
5.4. Correlación entre variables	43

5.5. Análisis específicos según cuestionario sociodemográfico	44
Capítulo 6. Conclusiones.....	50
6.1 Discusión	51
Capítulo 7. Referencias Bibliográficas.....	59
Anexos.....	65

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Distribución de la variable Sexo en la muestra.	37
Gráfico 2. Distribución de la variable nivel educativo en la muestra.	38
Gráfico 3. Distribución de la variable nivel de formación docente.....	38
Gráfico 4. Distribución de la variable ámbito educativo en el que se desempeña la muestra.	39
Gráfico 5. Distribución de la variable Experiencia docente.....	40

Índice de Tablas

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables y dimensiones.....	41
Tabla 2. Pruebas de Normalidad	42
Tabla 3. Correlación entre las Actitudes hacia la inclusión y sus dimensiones, con las Adaptaciones de la enseñanza y sus dimensiones.....	43
Tabla 4. Comparación de las variables Actitudes, Adaptación de la enseñanza y las dimensiones de ambas, según Sexo de los docentes.	44

Tabla 5. Comparación de las variables Actitudes, Adaptación de la enseñanza y las dimensiones de ambas, según Nivel de formación docente.	45
Tabla 6. Comparación de las variables Actitudes, Adaptación de la enseñanza y las dimensiones de ambas, según ámbito público y privado.	46
Tabla 7. Rango Promedio de la comparación según ámbito Público y Privado	46
Tabla 8. Comparación de las variables Actitudes, Adaptación de la enseñanza y las dimensiones de ambas, según nivel Primario y Secundario.	47
Tabla 9. Comparación de las variables Actitudes, Adaptación de la enseñanza y las dimensiones de ambas, según años de experiencia docente.	48
Tabla 10. Rango Promedio de las comparaciones según años de experiencia docente. .	48

Agradecimientos

A Mauro por acompañarme incondicionalmente en este proceso desde el primer día con su amor, paciencia y comprensión, alentándome en cada paso, sosteniéndome ante cualquier dificultad. Gracias por ser parte de mi vida.

A mi familia y amigos que supieron entender mis ausencias y mi afán por mejorar y perfeccionarme.

A mis compañeros y ahora amigos que me dio esta querida Universidad. Su empatía, cariño y apoyo contante fueron un gran componente para transitar los distintos momentos que propone y genera la carrera.

A Paula, que conocí hace poco tiempo, y que formó parte también de este proceso. Gracias por responder, por apoyarme y animarme a pesar de los contratiempos.

Y un agradecimiento especial a mi tutora la Lic De Grandis María Carolina. por su asesoramiento y apoyo profesional.

Resumen

La actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa, entendiendo por actitud un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes. Por ello el propósito de esta investigación fue indagar si se asocian las Actitudes que los docentes tienen respecto de la inclusión de alumnos con necesidades educativas con las Adaptaciones de enseñanza que emplean.

Para ello se llevó a cabo un diseño descriptivo y correlacional. Se trató de un estudio no experimental y transversal. La muestra estuvo conformada por 155 docentes de nivel primario y nivel secundario. Del total, 84,5 % fueron mujeres (n=131) y 15,5% hombres (n=24). La edad promedio fue de 41,72 años (DT=8.948); mediana 41 años; Mín=23; Máx=68. El grupo de nivel primario estuvo compuesto por un 57,4% y un 42,6% del nivel secundario. Se administraron el Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión (Cardona, et al 2000; adaptación de Chiner 2011) y La Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (Cardona, et al 2000; adaptación Chiner, 2011). Los resultados indican que no hay relación significativa entre las variables Actitudes del Profesorado acerca de la Inclusión con la Escala Total de Adaptaciones de la Enseñanza. Pero si existe una asociación positiva con la dimensión Estrategias de Adaptación de las actividades y Estrategias de Organización y manejo efectivo del aula.

Palabras clave: Actitudes Docentes – Adaptaciones de la enseñanza – Inclusión educativa

Abstract

The teacher's attitude is fundamental in the process of educational inclusion, understanding by attitude a set of perceptions, beliefs, feeling for or against and ways of reacting to the educational position that focuses its effort on achieving the learning of all students.

For this reason, the objective of this research was to investigate whether the attitudes that teachers have regarding the inclusion of students with special educational need are associated with the teaching adaptations they use. For this, a descriptive and correlational design was carried out. It was a non-experimental and cross-sectional study. The sample consisted of 155 primary and secondary level teachers. Of the total, 84.5% were women (n = 131) and 15.5% men (n = 24). The average age was 41.72 years (DT = 8,948); median 41 years; Min = 23; Max = 68. The primary level group was made up of 57.4% and 42.6% of the secondary level. The Teacher Perceptions Questionnaire on Inclusion (Cardona, et al 2000; adaptation of Chiner 2011) and the Scale of Adaptations of Education (Cardona, et al 2000; adaptation Chiner,) were administered. The results indicate that there is no significant relationship between the variables Teachers' Attitudes about Inclusion with the Total Scale of Teaching Adaptations. But there is a positive association with the adaptation strategies dimension of the activities and organization strategies and effective classroom management.

Keywords: Teaching Attitudes - Teaching Adaptations - Educational Inclusion -

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

1.1. Introducción

La siguiente investigación se encuentra centrada en una temática presente en nuestra sociedad respecto a la inclusión de los alumnos en los niveles del sistema educativo.

El modelo inclusivo en la actualidad y en nuestro país ha llevado a que las instituciones educativas deban implementar ciertos cambios al interior de sus comunidades educativas, encontrándose en la lectura realizada para este estudio, autores que señalan ciertos factores que intervienen en el éxito o fracaso de la inclusión. La actitud del profesorado hacia la inclusión educativa, es uno de ellos. Así lo refieren Granada, Pomés, y Sanhueza, (2013), para quienes es un elemento importante, pues ésta puede facilitar la implementación o puede constituirse en una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado.

Respecto a la inclusión educativa, los autores Booth y Ainscow (2002) la definen como un proceso orientado a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Sus dimensiones incorporan la cultura, política y práctica. Dentro de la cultura se plantea una comunidad escolar con valores y creencias compartidos y orientados a que todos aprendan, implicando a la escuela en su conjunto; estudiantes, miembros del consejo escolar y familias. Las Políticas por su parte apuntan a focalizar a la inclusión como centro de desarrollo de la escuela y constituyen un único marco que orienta los distintos apoyos para responder a la diversidad. Asimismo, las Prácticas aseguran que las actividades escolares favorezcan la participación de todos evidenciando en coherencia la cultura a la que pertenecen y la política orientadora que poseen (Booth y Ainscow, 2011).

Así se desprende que la actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa. Se entiende por actitud una posición u orientación del pensamiento, que se traduce en una forma determinada de pensar, actuar o reaccionar (Beltrán, 1998). Una disposición de ánimo de algún modo manifiesta, compuesta de tres dimensiones: a) la cognoscitiva, formada por percepciones, creencias e información que se tiene sobre algo. b) La afectiva que implica sentimientos a favor o en contra de algo y c) la conductual referida a la tendencia a reaccionar hacia algo de una cierta manera (Beltran, 1998).

En torno a la inclusión educativa, se concluye que la actitud es un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes. (Granada, et.al 2013).

Si bien en nuestro país se reconoce que la inclusión es un derecho humano, también la lectura de investigaciones realizadas sobre esta temática, plantean que es aún un desafío. Es decir que pese a los avances en materia jurídica, la puesta en práctica reflejaría lo contrario.

Teniendo en cuenta lo expuesto, surgen los siguientes interrogantes, motor de esta investigación: ¿Se asocian las actitudes de los docentes del Gran Buenos Aires acerca de la inclusión con la implementación de prácticas educativas inclusivas en sus aulas? ¿ De qué manera? .

1.2 Relevancia de la Investigación

La realización de esta investigación nace principalmente del interés de poder aportar a través del ejercicio investigativo nuevos conocimientos que alimenten el desarrollo de futuras propuestas de intervención. Teniendo en cuenta además que a pesar de que la inclusión es un derecho y un gran avance tanto a nivel social como a nivel educativo, parecería que los avances en materia jurídica contrastan con su puesta en práctica; habría una brecha entre lo que se consagra en las leyes y los logros que efectivamente se alcanzan desde las instituciones educativas Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017).

Además se considera relevante el presente estudio, ya que posibilita profundizar en la importancia que tienen las actitudes de los docentes sobre la inclusión, como así también su relación con las adaptaciones de la enseñanza ante las necesidades educativas especiales de sus alumnos.

1.2.1 Justificación teórica.

La importancia de este estudio radica esencialmente en la necesidad de estudiar y conocer las actitudes y la visión que se posee sobre la inclusión y hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, ya que éstas, según Alemany y Villuendas (2004), pueden condicionar, en gran medida, el grado de inclusión o exclusión dentro de la sociedad.

Desde el punto de vista teórico, la justificación del presente estudio reside en la posibilidad de colaborar con datos empíricos que amplíen la información disponible acerca de la temática planteada. Se espera brindar nuevos antecedentes que vinculen estas variables en la población docente, en los contextos educativos, como así también para futuras investigaciones en el área de Psicología.

De la revisión bibliográfica realizada, se destaca que este tema es abordado por varios países de habla hispana como Chile, Perú, México y España, pero en nuestro país son pocos

los trabajos realizados; de allí entonces la relevancia de llevarlo a cabo, a fin de propiciarse mayores conocimientos del tema en Argentina.

1.2.2 Justificación práctica.

Los cambios de paradigmas sociales, han generado diferentes formas de abordar al sujeto y las realidades estudiadas acerca de la educación especial e inclusión educativa y social, lo cual permite replantear el rol del Psicólogo, pero no sólo en relación a ese sujeto con discapacidad, sino al sujeto en su contexto, inmerso en una familia, una institución, sus pares, sus educadores, la sociedad, etc. (Mateos, 2008).

Es imprescindible el aporte del psicólogo, en lo educacional como en lo social, institucional, familiar, vincular e individual, ya que no se pueden perder de vista los individuos en su singularidad, pero tampoco lo rico que el abordaje grupal puede brindar a la inclusión. En ese sentido la psicología puede aportar a la educación sus conclusiones acerca de las condiciones psíquicas y vinculares que inciden en el complejo fenómeno de la educación, entendida ésta como el desarrollo de la personalidad con todas sus posibilidades (Casullo, 2002). De allí entonces la importancia de este estudio.

1.2.3 Justificación social

Se considera relevante esta investigación ya que como bien lo menciona Chiner (2011) para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos es necesario que se produzca un cambio radical que deje de lado los viejos enfoques basados en la segregación y la exclusión y que se acoja a los principios de una escuela democrática. En ese sentido como lo refiere Aincow (2002), los docentes son un elemento clave.

Por su parte autores como Sarto Martin y Venegas Renauld (2009) plantean que la inclusión favorece a que todos (alumnos, profesores, padres, comunidad educativa) reconozcan lo diverso y esto empiece a formar parte de la comunidad promoviendo la

participación y desarrollando la idea de pertenencia; sin este sentimiento de pertenencia no se alcanza una sociedad inclusiva. La posibilidad de aplicar estrategias y practicas inclusivas, como bien lo plantean Forlin, Hattie y Douglas (1996; citado en Chiner, 2011) estarán determinadas por las actitudes que mantienen los docentes hacia la inclusión. En ese sentido este estudio resulta de importancia a la hora de innovar o crear contextos de aprendizaje que satisfagan las necesidades de los alumnos.

1.3. Objetivos

1.3.1. General

Indagar si existe relación entre las actitudes hacia la inclusión y las adaptaciones de la enseñanza en docentes del Gran Buenos Aires.

1.3.2. Específicos

- Caracterizar la muestra según edad, sexo, nivel educativo, experiencia docente, nivel de formación alcanzado, ámbito educativo.
- Describir las Actitudes de los docentes acerca de la inclusión educativa.
- Describir las adaptaciones de enseñanza de los docentes respecto de la educación inclusiva.
- Asociar las actitudes acerca de la inclusión y las adaptaciones de enseñanza de los docentes
- Comparar las Actitudes acerca de la inclusión y las adaptaciones de enseñanza según ámbito y nivel educativo primario y secundario.
- Comparar las Actitudes acerca de la inclusión y adaptaciones de enseñanza según las variables sociodemográficas.

1.4. Hipótesis

- Hipótesis 1: La Actitud de los docentes acerca de la inclusión se relaciona positivamente con las adaptaciones de la enseñanza.
- Hipótesis 2: Las Actitudes de los docentes de nivel primario hacia la inclusión son más favorable que las actitudes de los docentes de nivel secundario e implementan mayores adaptaciones de la enseñanza que los docentes del nivel secundario.
- Hipótesis 3: Las actitudes de los docentes del ámbito público son más favorables e implementan mayores adaptaciones de enseñanza que los docentes del ámbito privado.
- Hipótesis 4: Los docentes con más años de experiencia tienen una actitud positiva sobre la inclusión e implementan mayores adaptaciones de la enseñanza.

Capítulo 2. Marco Teórico

2.1. Inclusión

La educación inclusiva es fruto de un largo camino de transformación de la educación. Los modelos inclusivos comienzan a cobrar relevancia en 1994, cuando la Declaración de

Salamanca proclama la inclusión como el medio más eficaz para educar a todos los alumnos en el sistema educativo ordinario y que éstos accedan a una educación de calidad independientemente de sus características y necesidades individuales (Unesco, 1994). La inclusión como principio rector de la educación ha sido fundamental para convertir las escuelas en centros inclusivos que den respuesta a la diversidad del alumnado, no únicamente al alumnado con necesidades educativas especiales (Ainscow, 2012).

Es un término que surge en los años noventa y sustituye al de integración, hasta ese momento, dominante en la práctica educativa. Tiene como supuesto básico el de modificar el sistema escolar para que éste responda a las necesidades básicas de aprendizaje de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose en él (Ruiz de Garavito 2010).

Una idea clave que acerca a la inclusión es que ésta no es un estado físico, sino un proceso continuo que debe llevar a los centros a examinar su cultura escolar, sus políticas y sus prácticas con el objeto de detectar barreras que limiten el aprendizaje y la participación de los alumnos (León Guerrero & Arjona Calvo, 2011).

2.1.1 Marco normativo en Argentina

Tomando como referencia una investigación realizada por el Ministerio de la Nación (2019) se menciona que la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD-ONU), aprobada en 2006, proporcionó un apoyo fundamental a la educación inclusiva. A partir de allí el Estado argentino considera como central el modelo de derechos humanos de la discapacidad, aprobándose en el país mediante la Ley

Nacional N° 26.378 del año 2008 y con jerarquía constitucional mediante la Ley N° 27.044 en el año 2014.

Asimismo es aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006 La Ley de Educación Nacional N° 26.206, constituyendo un paso fundamental en el proceso de recuperación de la educación para la construcción de una sociedad más justa. Es así entonces que en el artículo 11 de la mencionada Ley, se propone garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Asegurando condiciones de igualdad, gratuidad, participación democrática de docentes, familias y estudiantes, eliminando cualquier forma de discriminación de las instituciones en todos los niveles educativos y modalidades.

Posteriormente, la resolución 16664 emitida por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires en el año 2018, especifica que se debe sostener y promover la construcción de prácticas educativas inclusivas en todas las escuelas del sistema educativo; asegurando el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, ya sea temporal o permanente, en todos los niveles desde un accionar corresponsable entre los Niveles y Modalidades. En ese sentido, se explicita que la educación inclusiva parte de que la existencia de diferencias es un valor que enriquece al colectivo social, a la comunidad y a la escuela (Resolución 1664, 2018).

2.1.2. Educación inclusiva

La inclusión educativa contempla el acceso y la participación de todos los y las estudiantes como condición para una educación de calidad, sin discriminación. No sólo significa el acceso a una educación obligatoria, sino que implica una participación efectiva

para apropiarse de los contenidos que circulan en la escuela contando con prácticas pedagógicas inclusivas (Granada et. al 2013).

En esa línea, Guillén, Valenzuela y Gutierrez (2010) consideran que la educación inclusiva representa la lucha contra las desigualdades sociales, la exclusión y la segregación que posteriormente se vivía, al rechazar del sistema educativo a personas de clases sociales desfavorecidas, grupos culturales minoritarios, mujeres y personas con discapacidad. La educación inclusiva es un concepto que ha tenido sus orígenes en la educación especial de hace unos años, hoy conceptualmente superada. Como relaciones explícitas están las tradiciones pedagógicas en las que se lucha por la defensa de la escuela y la educación pública, la crítica al neoliberalismo educativo, el currículo y la enseñanza democrática justa y equitativa (Escudero & Martínez, 2011).

Chiner (2011) por su parte refiere que existen diferentes enfoques respecto de la educación inclusiva.

a) Perspectiva ética. Donde se plantea a la inclusión como un derecho humano y universal que implica los ideales de justicia y equidad social.

b) Perspectiva social. 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 fomenta la participación social en condiciones de igualdad. Reconoce el valor de las personas con limitaciones y las contribuciones positivas que son capaces de hacer a la sociedad.

c) Perspectiva organizativa. Desde este enfoque, se toma a la inclusión como un proyecto global, donde cobra suma importancia la institución en su conjunto. Por lo que resulta imprescindible la transformación total de las escuelas para convertirlas en instituciones más inclusivas.

d) Perspectiva comunitaria. Desde éste punto de vista se considera fundamental la creación de redes sociales de apoyo a cualquier grupo o sector educativa y en cualquiera de sus componentes.

Los autores León Guerrero et al. (2011) aclaran que la educación inclusiva implica la creación de condiciones idóneas y realizables para alcanzar la oportunidad de aprendizaje de todos pero también apela a la manera en cómo se comprende y respeta la diversidad. Por tanto, destacan como imprescindibles: a) una capacitación adecuada del profesorado para abordar la diversidad; b) actitudes y valores centrados en el respeto, justicia, equidad y responsabilidad; c) renovación de la organización de los centros; y d) prácticas escolares inclusivas.

Para Escarvajal (2010) los modelos educativos centrados en la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo suponen una alternativa a los modelos tradicionales al no aceptar a nivel formal el currículum escolar como algo acabado, sino intentando cambiarlo para responder a los retos de la inclusión. Para Reyes (2010) este tipo de educación, implica que todos los alumnos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales e incluidos aquellos que presentan una discapacidad.

En este punto resulta necesario aclarar las diferencias respecto de los términos integración e inclusión. Por su parte Alemany (2004) refiere que desde un punto de vista semántico, si bien esos términos tienen significados muy parecidos, esta autora afirma que en los movimientos sociales, inclusión e integración conllevan diferentes filosofías, aun cuando los objetivos fueran aparentemente iguales: la inserción de las personas con discapacidad en la sociedad

Chiner (2011) aclara que con el desarrollo de ciertas políticas educativas el término de integración fue siendo abandonado, ya que integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo implicaría que está siendo ciertamente excluido. El objetivo básico de la inclusión por el contrario es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto en lo educativo como en lo social.

Para finalizar con esta distinción, Castillo Escareño (2016), refiere que la integración facilita a los alumnos con discapacidades a participar del aprendizaje junto con el resto de sus compañeros que presentan otras posibilidades en el ámbito escolar; mientras que la inclusión, da respuesta en la institución educativa a la diversidad, dicho término sustituye al de integración, ya que los alumnos no son los que se deben adaptar al sistema educativo, sino lo contrario, el sistema educativo tiene que amoldarse al educando.

2.1.3 Necesidades Educativas

Para Gonzalez Rojas y Triana Fierro (2018) se debe considerar a la educación inclusiva como la posibilidad de ofrecer un entorno educativo que se caracterice por un ambiente profesional que atienda las necesidades y demandas específicas de todos los alumnos, que les permita el aprendizaje significativo de los contenidos curriculares pero, también, para desarrollar sus habilidades sociales y emocionales como seres humanos capaces de sentir y mostrar sus sentimientos, aún y cuando entre ellos exista algún tipo de necesidad educativa especial.

Llorens Ferrer (2012) define a este concepto aludiendo no solo a los alumnos/as que presenten alguna discapacidad notoria sino que también incluye a aquellos niños que tengan dificultades de aprendizaje, retrasos madurativos, alteraciones emocionales, problemas conductuales, etc. Además, en la actualidad, se considera que los niños superdotados también presentan una necesidad educativa especial.

Asimismo este concepto, se encuentra asociado a la idea de diversidad de los alumnos que de forma complementaria y más especializada, precisan otro tipo de ayuda menos usual que puede ser de forma temporal o permanente (Álvarez, Castro, Campo Mon, & Álvarez Martino, 2005).

En ese sentido el concepto de necesidades educativas implica que cuando un alumno encuentre barreras para avanzar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, pueda recibir las ayudas y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible (Blanco, 1999).

En el marco de una política de educación inclusiva, el derecho que tienen los estudiantes con necesidades educativas, no se limita únicamente a que asistan a la misma institución donde pueden concurrir sus vecinos, amigos o hermanos: va más allá; implica una interrelación adecuada con el contexto: compañeros, docentes, gabinete, familias y otros. Quijano (2008) afirma:

Una institución inclusiva es aquella en la que no existe ningún tipo de discriminación; se caracteriza por el trabajo colaborativo tanto de docentes, como entre los mismos estudiantes y el resto de la comunidad educativa; de forma tal que se promueve el éxito de todos los alumnos en su proceso de enseñanza y aprendizaje (p. 142).

2.2 Actitud y Percepciones

Bravo (2013) define a la actitud como la disposición o predisposición aprendida de una persona, para actuar de determinada manera ante un fenómeno, persona o situación y que se manifiesta de algún modo organizado mediante la experiencia y que influye u orienta la

conducta sobre las respuestas del individuo a los estímulos relevantes, objetos y situaciones con los que se relaciona. Mampaso (2004)

Las actitudes de las personas tienden a reflejarse en su forma de hablar, de actuar y de comportarse y en sus relaciones con los demás. La psicología social también utiliza este concepto, en su intento de comprender y explicar el comportamiento humano (Glerean 2013).

Existe una gran variedad de conceptos acerca de la actitud, sin embargo, en una revisión teórica realizada por Rodríguez (1999; citado en Díaz Pareja, 2002) se concluye que:

Las actitudes se refieren a algo concreto, es decir hacia un objeto, una persona o una situación particular. (...) Las actitudes no son innatas al individuo, sino que éste aprende lo que es favorable o desfavorable para él, llevándolo a actuar de una forma u otra (p.152).

En relación a lo anterior Fernández Álvarez et al. (2005) refieren tres componentes actitudinales diferenciados, la idea, lo que piensa (componente cognitivo) que incluye tanto las percepciones y creencias hacia un objeto, como la información que tenemos sobre ese objeto. Tales ideas no tienen por qué ser verdaderas, ni necesariamente estar basadas en datos objetivos o en experiencias directas con las mismas. Es el componente que más caracteriza a las actitudes, ya que incluye el conjunto de emociones asociadas a un pensamiento o idea. Un segundo componente, es la emoción asociada a esa idea, lo que siente (componente afectivo). Y el tercer componente del que hablan los autores es la predisposición a la acción, la tendencia a manifestar los pensamientos y emociones (componente conductual).

En cuanto a la actitud de los docentes sobre la inclusión, Díaz Pareja (2002) lo considera como uno de los factores determinantes del éxito de la atención a la diversidad.

Para este autor la actitud es una unidad de análisis de la psicología social y puede ser definida como orientación sistemática de la conducta hacia determinados objetos del mundo social, como pueden ser personas hechos o grupos. Comúnmente se habla de actitud para señalar que una persona puede tener pensamientos y sentimientos hacia cosas o personas que le gustan o le disgustan, le atraen o le repelen, le producen confianza o desconfianza.

Las investigaciones de Ruiz de Garavito (2010), Granada et al. (2013) y Beltrán (1998) coinciden en definir a las actitudes hacia la inclusión como una predisposición organizada, componente cognitivo dice Beltran (1998) que incluye conjuntos de creencias, valores y conocimientos que el profesor tiene hacia los niños con necesidades educativas especiales, como también los sentimientos positivos o negativos que le generan y la tendencia o intención conductual de aceptación o rechazo. Los autores dicen que una actitud positiva hacia prácticas inclusivas favorece dicho proceso. En tanto una actitud negativa minimiza las oportunidades de aprendizaje y participación de estudiantes con algún tipo especial de necesidades educativas.

Angenscheidt Bidegain et al. (2017) dicen que las actitudes son aprendidas gradualmente a través de la experiencia. De esta forma, si las actitudes, se van adquiriendo a lo largo de la vida en función de las experiencias personales, la experiencia docente en aulas con alumnos con distintos tipos de discapacidad, por lo tanto, atendiendo la diversidad, puede influir en la percepción que se tiene sobre el tema y, por lo tanto, en la actitud hacia la educación inclusiva.

Por su parte Ajzen y Fishbein (1975; citados en Angenscheidt Bidegain et. al, 2017) dicen que una actitud positiva hacia la inclusión tiene mayor probabilidad de implementar prácticas educativas inclusivas en su aula cuanto más inclusivas sean la cultura institucional

y la política educativa de la institución en la que está inmerso (norma subjetiva). Ajzen (1988; citado en Angenscheidt Bidegain et al. 2017) agrega a este modelo la importancia del control percibido de la conducta. Es decir que un docente puede cambiar sus prácticas educativas, cuanto mayor sea su percepción de que es capaz de hacerlo (control percibido de la conducta). Para ello, se debe sentir competente en el manejo de dichas prácticas, y estar formado en aspectos relacionados con la atención a la diversidad y ser apoyado en términos de organización (tiempo para planificar, coordinar con pares) por la institución.

Según Chiner (2011) las percepciones y actitudes definen los procesos de pensamiento, acción y disposición al cambio del profesorado ante determinados retos, es por ello que el estudio de sus actitudes se convierte en un elemento determinante para conocer el desarrollo del proceso y comprender mejor el comportamiento instructivo del profesor en el aula. En esta línea Forlin, Hattie y Douglas (1996; citado en Chiner, 2011) dicen que las actitudes que mantienen los docentes hacia la filosofía inclusiva pueden ser determinantes a la hora de poner en prácticas políticas educativas de ese tipo.

En esa línea Chiner (2011) hablará de las Bases de la Inclusión, referida a las actitudes y percepciones positivas de los docentes hacia los principios filosóficos que sustentan la inclusión. Formación y Recursos para la Inclusión referida a las percepciones que tiene el profesorado acerca de su preparación y la disponibilidad de tiempo y recursos materiales para responder a las necesidades de sus alumnos, y los Apoyos Personales, centrado 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.

El autor mencionado, además sostiene que existen factores que afectan las actitudes de los docentes y que los mismos pueden ser variables relacionadas con el alumnado, con los

docentes y con el contexto. Por lo que las actitudes de los docentes se pueden ver alteradas cuando entran en juego dichos factores.

En cuanto a esos factores, Idol (2006; citado en Angenscheidt Bidegain et al., 2017) señala como relevantes los tipos de discapacidad de los estudiantes, el uso y la cantidad de personal de apoyo disponible, la percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre sus habilidades para generar cambios en sus prácticas pedagógicas, en las modificaciones curriculares y sobre sus habilidades para mantener la disciplina de los estudiantes y el manejo de la clase. Asimismo, sostiene como indicador de éxito de las prácticas inclusivas la actitud de miembros de la comunidad educativa hacia otros miembros, hacia el trabajo colaborativo, hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales y hacia la inclusión.

Como otras variables que pueden influir en las actitudes de los docentes, Damm (2009) menciona la capacitación del profesorado, es decir las herramientas materiales, estrategias, técnicas. Condiciones necesarias para lograr que el profesorado pueda atender en sus aulas a la diversidad con eficacia. Los autores Lindo y Zúniga Gonzalez (2016) hablan de perspectiva profesional, es decir, no sólo que los docentes puedan dominar los contenidos que imparten, sino que también conozcan a sus estudiantes, sus intereses, necesidades, deseos, sentimientos. Con esa perspectiva se facilita el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes propiciando además oportunidades de mayor inclusión educativas.

Según estos autores, otro de los factores que pueden incidir en las actitudes de los docentes es la Experiencia profesional, proceso pedagógico, condicionado por cinco aspectos, la experiencia de los docentes, las características de los estudiantes, el tiempo y recursos de apoyo, la formación del docente, y el entorno o contexto social del estudiante. Otro factor que menciona los autores son las características de los estudiantes, la

discriminación, los recursos y materiales, los cuales continúan siendo percibidos por el profesorado como una dificultad para el desarrollo de las prácticas educativas.

Para Chiner (2011) 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, 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. A su vez, la experiencia previa con alumnos con necesidades educativas especiales puede contribuir a una mejor actitud hacia estos alumnos y su inclusión. Esto mismo mencionan los autores Lindo et al. (2016) quienes concluyen que las experiencias vinculadas a las prácticas inclusivas influyen en el desarrollo de la personalidad del estudiante y favorecen su labor como profesional en las aulas de clase.

En lo que respecta a variables relacionadas con el contexto, que pueden influir en las actitudes de las actitudes de los profesores, Chiner (2011) menciona, 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.).

2.3. Adaptaciones de la Enseñanza

La inclusión de todos los niños, requiere el compromiso y aporte de diferentes sectores: implica una reforma por parte de la escuela que pueda responder a la diversidad del alumnado, también la posibilidad de un curriculum capaz de ofrecer posibilidades efectivas para el aprendizaje de todos los alumnos, pero también un compromiso desde el grupo familiar, la institución, profesionales, pares y principalmente docentes, que puedan responder a las nuevas y diferentes demandas y necesidades a partir del desarrollo de estrategias y prácticas educativas inclusivas.

En un estudio realizado por Diaz Pareja (2002) se pone en énfasis que la atención a la diversidad tiene que ver con entender la realidad educativa; la cual se enfrenta al reto de llevar a la práctica el derecho de todos a la educación y fomentar la igualdad de oportunidades. Es por ello que Chiner (2011) afirma que la forma de enseñanza que adopten los docentes en el aula resulta crítica para el desarrollo de la inclusión. Agrega que el camino hacia una educación inclusiva requiere del compromiso de las instituciones de poder dar respuesta a la diversidad de los alumnos. Del mismo modo Folco (2013) refiere que ese compromiso involucra a los profesionales, pares y principalmente los docentes, encargados de responder a las demandas en el aula y de lograr que los alumnos aprehendan los contenidos.

Para ello, la autora menciona que es indispensable la flexibilidad y el desarrollo de estrategias y prácticas educativas inclusivas que ofrezcan oportunidades reales a todo el alumnado por igual, en lo singular como en lo grupal, en lo intelectual como en lo social. Es decir estrategias y prácticas educativas inclusivas que hagan posible la participación de todos los alumnos.

Las adaptaciones de enseñanza, son definidas por este autor como estrategias o prácticas educativas inclusivas, es decir estructuras, tareas y/o actividades que ofrecen oportunidades reales de aprender a todo el alumnado respondiendo tanto a las necesidades

individuales como a las grupales. Dichas estrategias, pueden adquirir diferentes denominaciones pero engloban en su mayoría las mismas temáticas. Las abordadas en el presente trabajo y evaluadas con la escala son las siguientes (Chiner, 2011):

- a) Estrategias de organización y manejo efectivo en el aula, se refiere a las acciones que emprende el docente para organizar el aula y las diferentes actividades y crear así un ambiente de aprendizaje adecuado.
- b) Las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes hacen referencia a las distintas técnicas que utiliza el docente con el objetivo de que el alumno aprenda de manera más eficaz, contribuyendo así al mejor rendimiento de los alumnos.
- c) Las estrategias de agrupamiento consisten en formar grupos de distintos tamaños y bajo distinto y premeditados criterios en función de los objetivos planificados y las necesidades de los alumnos. Siendo significativa esta estrategia en las aulas inclusivas dado a que se basa en la heterogeneidad y fomenta el apoyo entre compañeros y la interacción entre estos y sus diferentes características.
- d) Las estrategias de adaptación de las actividades y de los materiales hacen referencia a los ajustes que realiza el docente, ya sea en el contenido o en el formato para favorecer el acceso de todos los alumnos al currículum formal y brindar la posibilidad de participación a todos por igual. Fomentando beneficios no solo académicos sino también sociales.

Para Chiner (2011) 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.

2.4. Docentes

Los docentes desempeñan un papel fundamental y decisivo en el proceso de la inclusión educativa, protagonistas al igual que sus alumnos de este proceso (Castillo Escareño, 2016).

Mampaso (2004) define como agente educativo todo aquel que está involucrado en la educación del alumno con o sin discapacidad. Cabe destacar al docente como referente inmediato en el ámbito escolar, por lo que este autor considera inevitable pensar qué repercusiones tendrán sus actitudes en el grupo clase.

Según la Dirección General de Cultura y Educación (D.G.C y E), se considera docente, con o sin título a quien imparte, dirige, supervisa u orienta la educación en general y la enseñanza sistematizada, así como a quien colabora directamente en estas funciones con sujeción a normas pedagógicas y reglamentación estatutaria.

Según la D.G.C y E se entiende por Nivel de Educación Primaria al Nivel obligatorio, conformado como una unidad pedagógica, de seis años de duración, a partir de 6 años de edad.

Nivel de Educación Secundario es un nivel obligatorio, de seis años de duración, conformado como una unidad pedagógica y organizativa comprendida por una formación de carácter común y otra orientada de carácter diversificado. Está destinado a los adolescentes, jóvenes y adultos que hayan cumplido con el Nivel de Educación Primaria.

En cuanto al rol del docente en el marco de la inclusión educativa, León Guerrero et al (2011) destacan que para el éxito de una educación para todos, es necesario un profesorado cualificado. Agregan además que la apuesta por una escuela inclusiva implica que los

profesores deben convertirse en profesionales más reflexivos y críticos, o concordando con Ainscow (2002; citado en León Guerrero et al, 2011) capaces de trabajar con motivación y en conjunto para investigar diversos aspectos de su práctica con la idea de perfeccionarla.

En el caso de los establecimientos del nivel Secundaria, esta necesidad se agudiza, ya que como apuntan Kartzkowicz y Macedo (2005):

Al docente, cuya tarea en Secundaria ha estado tradicionalmente caracterizada, en la mayoría de los casos, por “dictar clase”, se le demanda hoy un rol mucho más abarcativo, que incluye su integración en los equipos institucionales para desarrollar el proyecto de centro, la preocupación por generar escenarios en el aula que formen en valores, que trabajen habilidades para la vida, así como asociarse a tareas de innovación e investigación (...) los docentes deben prestar atención a niños, adolescentes y jóvenes con historias, trayectorias, situaciones, capacidades y expectativas muy distintas (p 102).

Capítulo 3. Estado del Arte

A partir de las investigaciones encontradas sobre la temática en cuestión se destacan aquellos resultados y conclusiones que guardan relación con las variables de este estudio.

La investigación de Ruiz de Garavito (2010) cuyo propósito consistió en establecer las actitudes que presentan los profesores de Educación Básica Regular acerca de la educación inclusiva, revela que los profesores poseen un nivel favorable alto, en cuanto a la actitud cognitiva, como así también frente a la educación inclusiva.

Otra de las investigaciones que sirvieron de base para el presente estudio es la de Glerean (2013) cuyo objetivo fue vislumbrar si existe incidencia de las actitudes y percepciones docentes en la puesta en práctica de estrategias educativas inclusivas frente a un niño con discapacidad mental en el aula de una escuela común. Utilizando una metodología cuantitativa obtiene como resultados una actitud positiva de los docentes acerca de la temática sobre la inclusión, no obstante su puesta en práctica, es decir, el empleo de estrategias educativas no resultó de la misma manera positivo. Asimismo en otra investigación referida a Estrategias docentes en la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad, se obtiene como resultados una actitud positiva hacia la inclusión, sin embargo esta actitud no se traslada en las prácticas correspondientes, ya sea por falta de capacitación, de tiempo o de apoyo institucional (Folco 2013).

Esto coincidiría además con lo obtenido por Chiner (2011), investigación que sirvió de marco teórico para este estudio, allí se destaca como resultados que los profesores que muestran una actitud favorable hacia la inclusión son precisamente quienes utilizan estrategias más inclusivas, pero consideran que no disponen de los suficientes recursos materiales y personales para ponerlas en práctica, ni el tiempo necesario para atender

adecuadamente las necesidades educativas especiales de sus alumnos. Por otro lado tampoco se sienten preparados para responder a dichas necesidades educativas, pese a ello la escasa formación y la insuficiencia de tiempo no parecen guardar relación con las percepciones y actitudes hacia la inclusión.

Por su parte el artículo de Cardona (2003) examina las percepciones del profesorado de diferentes etapas educativas, sobre dichas adaptaciones instructivas en términos de posibilidades de aplicación, efectividad y conveniencia de utilizarlas. Los resultados muestran que las adaptaciones instructivas tienen para el profesorado una aceptación moderada y que aunque una mayoría las considera posibles de aplicar y efectivas, sólo una minoría cree que es pertinente hacer un uso más amplio de ellas. Dicha apreciación básicamente no difiere significativamente entre los docentes de los niveles obligatorios de la enseñanza, pero sí entre éstos y los de bachillerato.

En un estudio realizado por Granada et al. (2013) se analiza las actitudes de profesores de Chile y Costa Rica hacia la educación inclusiva se concluye que el tiempo del que se dispone para implementar acciones educativas, constituye un factor relevante que impactaría la actitud del profesorado. Planificar, colaborar y coordinar el trabajo para atender las necesidades educativas especiales, requiere de momentos suficientes que le permitan a los docentes concretar estas acciones para dar respuestas educativas de alta calidad y que tengan un mayor impacto. El tiempo insuficiente continúa siendo una barrera para las prácticas más inclusivas.

Angenscheidt Bidegain et al. (2017) quienes realizan un estudio descriptivo de las actitudes de los docentes de nivel inicial y primaria de un colegio privado de Montevideo acerca de la educación inclusiva, analizando las mismas en función de algunas variables demográficas, como la experiencia docente, el cargo como docente, la formación

académica, el haber tenido contacto con personas con discapacidad, el haber trabajado con personas con discapacidad y la etapa educativa. Del análisis se obtiene una opinión claramente favorable hacia los principios fundamentales de la inclusión. La mayoría de los encuestados sostienen que la inclusión es posible en todas las etapas educativas y que la inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.

Por su parte los resultados de un estudio realizado por Álvarez, et al. (2005) refieren que tanto la actitud como la dedicación de los maestros hacia alumnos con necesidades educativas especiales es positiva además están de acuerdo con la integración y la creen necesaria, considerando también que la presencia de estos alumnos en el aula no perjudica al resto, aunque el funcionamiento de la clase se vea afectado.

En cuanto a los factores que pueden influir en las actitudes docentes, se destaca en la investigación realizada por Folco (2013) que entre las percepciones de los docentes, la falta de formación sobre la inclusión educativa y la falta de apoyos personales facilitan la tarea de inclusión. En este sentido para desarrollar con éxito el trabajo con alumnos con necesidades educativas, la mayoría de los docentes encuestados en la investigación realizada por Pegalajar y Colmenero (2017) consideran que es necesario disponer de suficientes recursos adaptados a las características y necesidades de los alumnos, una adecuada formación inicial sobre educación inclusiva, actitudes favorables del docente hacia la inclusión, así como una buena coordinación entre profesor tutor y profesor de apoyo a la integración. Por su parte en un estudio realizado por Alemany et al. (2004) con alumnos de polimodal en la zona norte del conurbano bonaerense, indican los resultados que el apoyo de la administración educativa es esencial para incentivar al docente, aportando como ayudas para la formación permanente los apoyos humanos y materiales, como la importancia de la colaboración y el trabajo participativo.

En esa línea en un estudio realizado por González Rojas y Triana Fierro (2018), se concluye que las instituciones educativas deben comprometerse para que las adaptaciones curriculares puedan ser realizadas por profesionales idóneos, que éstos puedan guiar a los docentes de aula y que los directivos-docentes gestionen capacitaciones en NEE para sus profesores y la consecución de los recursos humanos y materiales, así como las adecuaciones estructurales que las instituciones requieren para una atención integral a sus estudiantes con necesidades educativas.

En este marco, Horne y Timmons (2009, citados en Granada et al., 2013) plantean que, si no se ofrece un mayor apoyo administrativo, tiempo de planificación y capacitaciones en estrategias pedagógicas específicas según discapacidades, se podría ver deteriorada la percepción positiva que los profesores tienen acerca de la inclusión.

Sin embargo, en una investigación realizada por Angenscheidt Bidegai et. al (2017) un gran porcentaje de los docentes está de acuerdo o muy de acuerdo con que tiene el apoyo suficiente del equipo directivo y del de orientación educativa. En cambio, menos de la mitad siente no tener las habilidades necesarias para atender la diversidad en su clase, y un 70% indica no estar lo suficientemente capacitado para atender a alumnos con necesidades educativas, a la vez que perciben no tener el tiempo suficiente para atender a sus alumnos.

En cuanto a variables demográficas tomadas en este estudio, se mencionan los resultados obtenidos por los autores Pegalajar et al (2017), donde se destaca que las mujeres se muestran más dispuestas que los varones a considerar el deber de la escuela de atender a todo el alumnado. Las mujeres, en comparación con los varones, se manifiestan a favor de situar la responsabilidad de la educación de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo tanto en el profesor de apoyo a la integración como en el profesor tutor. Las mujeres se muestran más dispuestas a la hora de considerar que las actividades de

formación permanente relacionadas con la educación inclusiva deben ser impartidas por profesorado implicado en procesos de atención a la diversidad, así como por equipos de orientación educativa. No obstante, se aprecian diferencias entre los docentes varones y las mujeres al considerar suficiente la formación inicial recibida para trabajar con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. De igual forma, son los varones quienes más se inclinan a considerar que las actividades de formación permanente deberían llevarse a cabo durante el curso académico fuera del horario lectivo (Pegalajar et. al, 2017). Por su parte en el estudio realizado por Chiner (2011), se destaca que existe una mayor disposición de las mujeres para la realización de adecuaciones en los materiales y estrategias de enseñanza; así como que la experiencia adquirida en el contacto con estudiantes permite ser más sensibles al reconocimiento de la diversidad y en la atención apropiada para ellos.

Curone y Di Segni (2014) realizaron un estudio piloto sobre las percepciones y concepciones de maestras de dos colegios privados de Montevideo, hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales y las estrategias utilizadas en la práctica educativa. Sus resultados, aunque no concluyentes ya que la muestra fue pequeña, indican que las percepciones y actitudes de los docentes fueron moderadamente positivas hacia la inclusión y que las variables relacionadas con los docentes no aparecen como determinantes sobre las actitudes, pero sí, dejaron abierta una nueva línea de investigación relacionada con las variables del contexto (apoyos disponibles, entre otras cosas).

Por otra parte en cuanto a la experiencia docente, este es otro factor que surge en las investigaciones como relevante a la hora de analizar las actitudes de los docentes es la experiencia docente. Angenscheidt Bidegai et al. (2017) describen por experiencia docente al tiempo de ejercicio profesional que ha permitido a un docente conocer, desarrollar y vivir una determinada práctica educativa. Según estos autores los años de experiencia influyen

en la actitud que se tiene hacia la educación inclusiva. Los docentes con menos años de experiencia enseñando presentan una actitud más positiva que aquellos con más experiencia. Asimismo, una investigación de Granada et al. (2013) menciona que los profesores que tienen experiencias previas en educación inclusiva muestran una actitud más positiva que aquellos con menos experiencia en contextos inclusivos. Señalando que la experiencia de los docentes se puede analizar desde dos perspectivas. Por un lado, en cuanto a la cantidad de años de trabajo que un docente tiene y por otro, en relación con experiencias previas vinculadas a prácticas inclusivas. En el primer caso, más tiempo como docente no estaría favoreciendo la inclusión educativa, mientras que la experiencia específica en educación inclusiva impactaría positivamente su actitud. Vale la pena mencionar que no es sólo el contacto o el trabajo previo con personas con discapacidad sino la experiencia en entornos inclusivos.

En dicha variable sociodemográfica, se comprueba la existencia de diferencias significativas a la hora de considerar la atención a la diversidad como aspecto fundamental de la práctica docente. En ella destacan las diferencias entre los docentes que cuentan con un menor bagaje profesional (hasta menos de 9 años de docencia) y aquellos cuya experiencia profesional supera los 12 años, siendo los que cuentan con menos de un año de antigüedad docente los que tienen una significación más alta (Pegalajar et al., 2017). Los docentes encuestados, con más experiencia resultaron tener una actitud más favorable hacia la implementación de prácticas inclusiva (Angenscheidt Bidegai et al., 2017).

Sin embargo, para Granada et al. (2103), la cantidad de años de servicio que un profesor tiene no es garantía de una actitud más favorable hacia la inclusión educativa. No obstante, la experiencia previa en la atención a la diversidad si se visualiza como un factor que impacta positivamente en la actitud del docente hacia prácticas más inclusivas. Las

necesidades educativas especiales que presentan los alumnos se constituyen en un factor que impacta la actitud que el profesor manifiesta hacia la inclusión. Sin embargo, estas necesidades se abordan de manera diferente, causando variados niveles de aceptación o rechazo en el profesorado.

Para finalizar, una conclusión a la que se arriba en un estudio realizado por González Rojas et al. (2018) es que los profesores, especialmente los que trabajan en instituciones públicas, tienen múltiples responsabilidades y se ven enfrentados a la “masificación” de la educación, marcada por grupos muy grandes a cargo de un solo docente o, lo que es peor, por la existencia de un único profesor para varios grupos, lo que dificulta brindar una adecuada atención a los que presentan necesidades educativas. Sin embargo, en el aula, los maestros pueden superar los obstáculos, conociendo a su grupo de clase, identificando los estilos de aprendizaje más favorables y adecuando su metodología y estrategias pedagógicas, así como combinando estilos de enseñanza, para que los estudiantes potencien el que tienen interiorizado y aprendan a utilizar otros; es decir, salirse de la enseñanza tradicional y hacer realmente partícipe al niño del proceso enseñanza-aprendizaje.

Capítulo 4. Metodología

4.1 Diseño

El presente trabajo es una investigación no experimental debido a que no hay manipulación de la variable independiente, posee un alcance correlacional ya que pretende indagar las relaciones significativas entre las variables, utiliza una metodología cuantitativa, de corte transversal. Los instrumentos fueron aplicados en un momento y ambiente determinado (Vieytes, 2004).

4.2 Muestreo

No probabilístico, intencional, se “seleccionan casos o unidades por uno o varios propósitos. No pretende que los casos sean estadísticamente representativos de la población” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014 p, 171).

4.3 Muestra

La muestra estuvo conformada por 155 docentes de nivel primario y de nivel secundario de la zona Sur del Gran Buenos Aires. Del total 84,5% fueron mujeres (n=131) y 15,5 % hombres (n=24), con una edad promedio de 41,72 años (DT= 8.948); mediana 41 años; máxima 68; mínima 23 años. El grupo de docentes de nivel primario consideradas en este trabajo, estuvo compuesto por un 57,4% mientras que el grupo de docentes de nivel secundario por un 42,6%.

4.3.1. Criterios de inclusión.

- Docentes con experiencia laboral que se desempeñen en Instituciones Primarias y Secundarias (Privadas y Públicas).

- Docentes que hayan tenido alumnos con necesidades educativas especiales.

4.3.2. Criterios de exclusión.

- Docentes de nivel inicial

4.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Los instrumentos que se utilizaron en este estudio son los que a continuación se mencionan:

4.4.1. Cuestionario de datos sociodemográficos

(Construido ad-hoc para la presente investigación).

Edad, Sexo, ámbito de la institución educativa en el que ejerce la docencia, Nivel en el que ejerce docencia, nivel de formación recibida, años de experiencia en la docencia, si ha estado al frente de alumnos con Necesidades Educativas.

4.4.2. Cuestionario de Percepciones y Actitudes del Profesorado acerca de la Inclusión:

El cuestionario a utilizar es una versión reducida del Cuestionario de Percepciones del Profesorado sobre la Pedagogía Inclusiva (Cardona, et al, 2000; adaptación de Chiner, 2011). La versión final del instrumento consta de 12 ítems, estructurados en 3 factores: Bases de la Inclusión (BI) (7 ítems), Formación y Recursos materiales (FRM) (3 ítems) y Apoyos personales (AP) (2ítems).

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, y el tiempo de ejecución es de alrededor de 5 minutos aproximadamente.

La puntuación total de la prueba se obtiene a través de las puntuaciones de cada uno de los ítems oscilando los valores entre 12 y 60 e indicando las puntuaciones altas actitudes

totalmente favorables y las bajas actitudes desfavorables. 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 3 hasta los 15 puntos, señalando las puntuaciones altas una mayor formación, tiempo y recursos materiales para atender las necesidades educativas especiales (NEE) de los alumnos. Por último, en el tercer factor “Apoyos personales” se pueden obtener valores que oscilan entre los 2 y los 10 puntos indicando las puntuaciones más altas un mayor apoyo por parte de otros profesionales (gabinete, equipo psicopedagógico, etc.) y los valores más bajos menor apoyo personal.

En el análisis de la consistencia interna de este instrumento, el autor obtuvo un coeficiente alpha de Cronbach de .69. Si bien este índice es ligeramente inferior al obtenido en trabajos previos ($\alpha = .75$); los autores Kerlinger y Lee (2002, citado en Chiner 2011) consideran que para medidas de actitud un índice de entre .60 y .85 se consideraría aceptable.

4.4.3. La Escala de Adaptaciones de la Enseñanza

La siguiente escala es una adaptación de diferentes ítems con su respectiva validación (Cardona, et al, 2000; adaptación de Chiner, 2011) que aplican los profesores en el aula/sala para atender las necesidades educativas de los alumnos. Se trata de una versión reducida con 21 ítems organizados en 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/sala (EOMA).

Los ítems se presentan en una escala graduada 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.

La escala permite además obtener una puntuación total para cada una de las subescalas. en todos los casos las puntuaciones altas indican que el profesor se adapta habitualmente a las necesidades de sus alumnos utilizando estrategias que fomentan la participación en las actividades de clase y las puntuaciones mínimas indican que el docente emplea con poca frecuencia las distintas prácticas educativas inclusivas. Las puntuaciones totales para la dimensión Organización y Manejo efectivo del aula oscilan entre 4 y 20; entre 8 y 40 para la Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes; entre 5 y 25 para agrupamiento; entre 4 y 20 para la adaptación de las Actividades.

La fiabilidad del cuestionario se calculó a través de su consistencia interna por medio del coeficiente alpha de Cronbach, obteniéndose un índice de .71. Teniendo en cuenta que el número de ítems es inferior a la versión definitiva, la escala continúa mostrando un nivel de fiabilidad adecuado (Chiner, 2011).

4.5 Procedimiento

Se envió el link de acceso al GoogleForm en redes sociales, en el cual contestaron el consentimiento informado y luego, el Cuestionario de Percepciones del Profesorado sobre la Pedagogía, la Escala de Adaptaciones de la enseñanza.

Habiendo recolectado los protocolos, se procedió a analizarlos y a llevar a cabo las operaciones estadísticas correspondientes.

5.1. Caracterización de la muestra completa

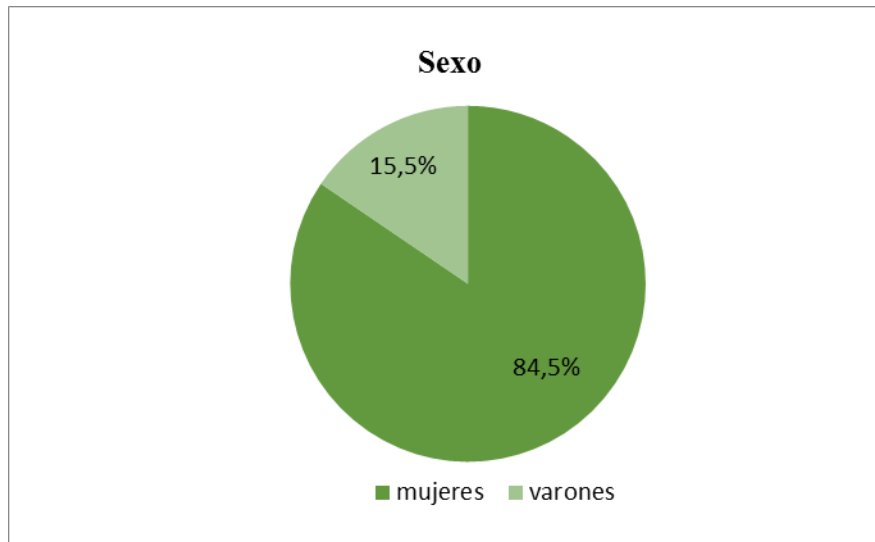


Gráfico 1. *Distribución de la variable Sexo en la muestra.*

La muestra estuvo conformada por un total de 155 docentes de nivel primario y de nivel secundario. La misma se obtuvo entre los meses de diciembre (2018) a julio (2019). Del total, 84,5% fueron mujeres ($n=131$) y 15,5 % hombres ($n=24$), con una edad promedio de 41,72 años ($DT= 8.948$); mediana 41 años; máxima 68; mínima 23 años.

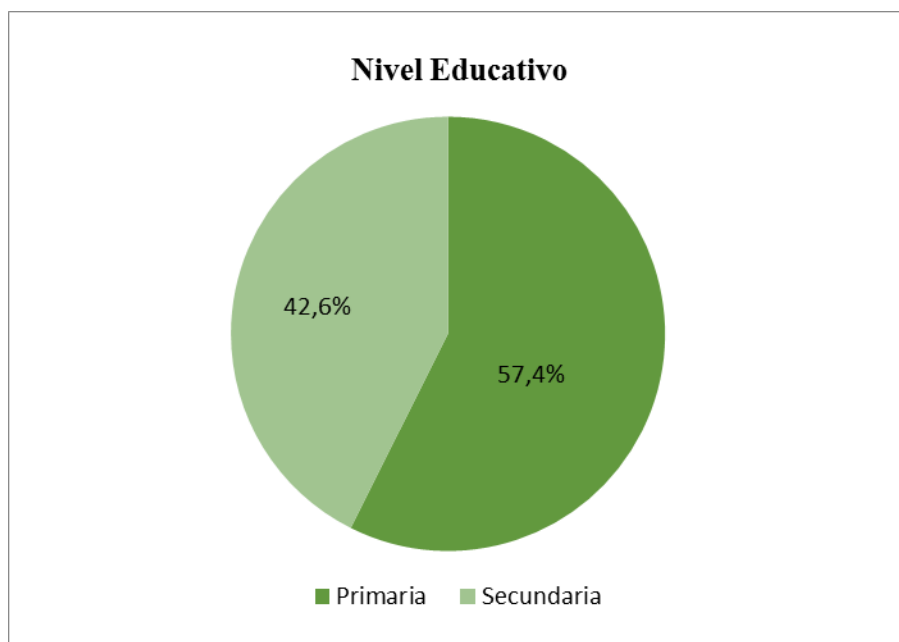


Gráfico 2. Distribución de la variable nivel educativo en la muestra.

En cuanto al nivel educativo en el que ejercen los docentes, el grupo del nivel primario consideradas en este trabajo, estuvo compuesto por un 57,4 % y el grupo de docentes de nivel secundario por un 42,6%. Los datos se hayan representados en el gráfico 2

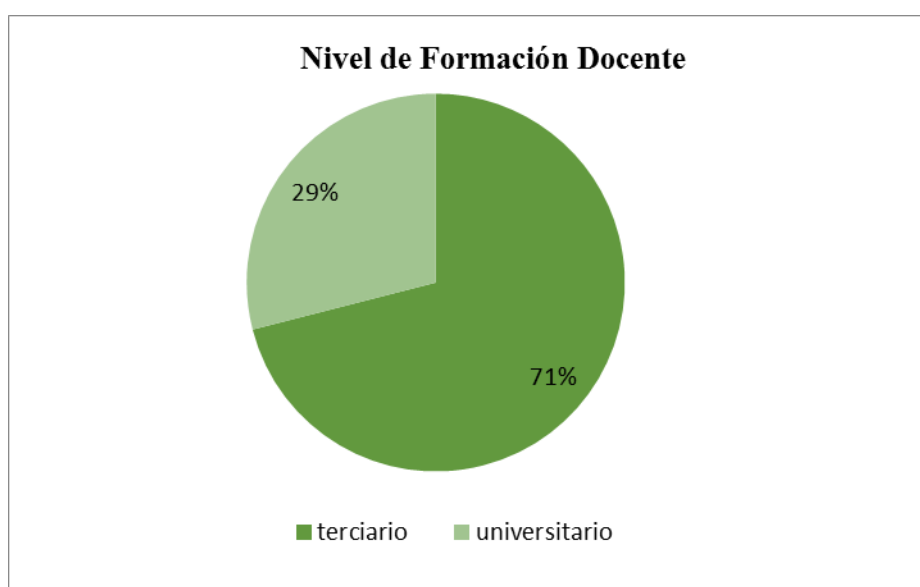


Gráfico 3. Distribución de la variable nivel de formación docente.

En lo que respecta al nivel de formación docente alcanzado, el 71% de los encuestados manifestaron tener un nivel académico terciario y un 29% un nivel universitario. La información se encuentra representada en el gráfico 3

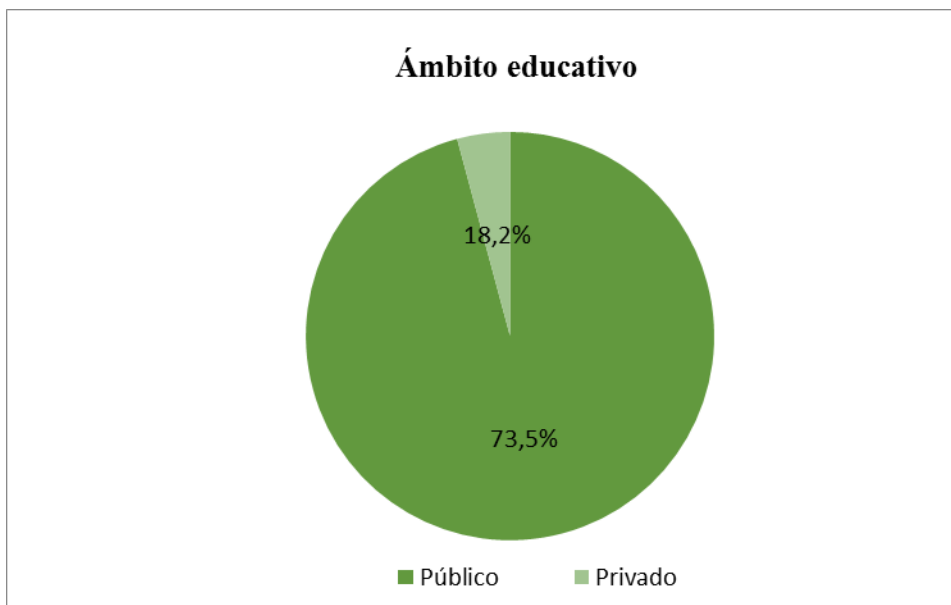


Gráfico 4. Distribución de la variable ámbito educativo en el que se desempeña la muestra.

En cuanto al ámbito educativo en el que se desempeñan los docentes encuestados el 18,2% (n=28) lo hace en el ámbito privado y el 73,5% (n=114) en el ámbito público.

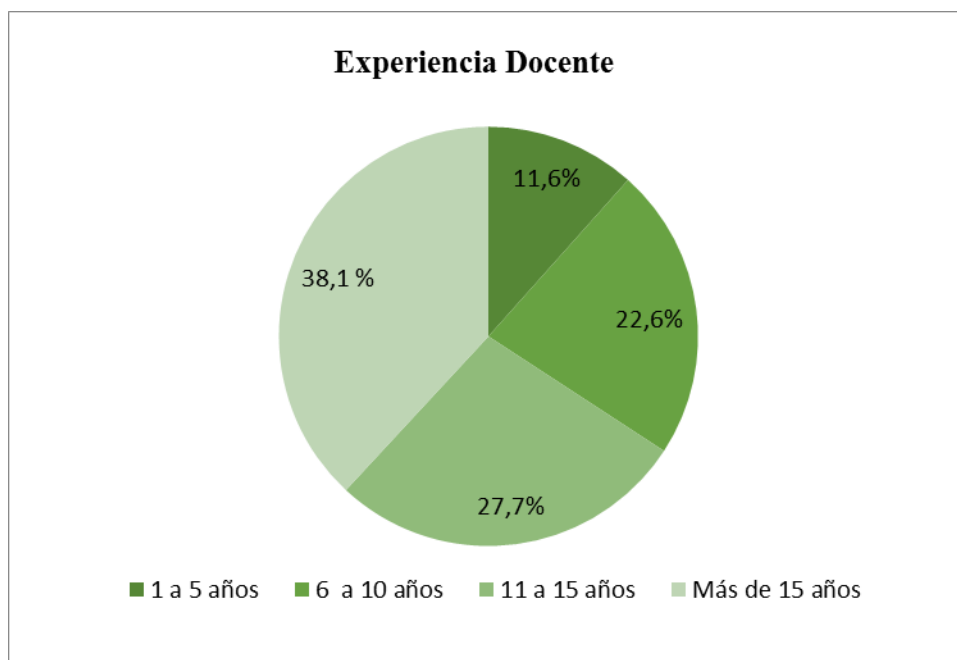


Gráfico 5. *Distribución de la variable Experiencia docente.*

En relación a la experiencia docente, el 11,6% tiene una experiencia de 1 a 5 años (n=18), el 22,6% tiene 6 a 10 años de experiencia (n=35), el 27,7% tienen 11 a 15 años de experiencia (n=43) y el 38,1% tiene más de 15 años de experiencia docente (n=59).

El 100% de la muestra trabajó con alumnos con necesidades educativas.

5.2 Análisis de datos

El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS, y se utilizaron las pruebas de Kruskal-Wallis y Anova de un Factor, para analizar la existencia de diferencias significativas entre más de dos grupos independientes, y la de Rho de Spearman y R de Pearson, para comprobar correlaciones significativas entre variables. El nivel de significación se estableció para todos los análisis en $\alpha=.05$.

A su vez, se calculó el Alpha de Cronbach para determinar la fiabilidad de los resultados, obteniéndose 0,849 para el Cuestionario de Percepciones y Actitudes del Profesorado acerca de la Inclusión, y 0,870 para La Escala de Adaptaciones de la Enseñanza.

5.2.1. Descripción de las variables

La información se encuentra representada en la tabla 1.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las variables y dimensiones

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
Bases de la inclusión	7	28	24,94	3,81
Formación y Recursos	3	12	6,56	2,63
Apoyos Personales	2	8	5,54	2,05
Actitudes Total	18	48	37,04	6,97
Estrategias de Organización y manejo efectivo del aula	8	20	15,42	2,59
Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	20	40	31,21	5,03
Estrategias de Agrupamiento	6	23	14,44	3,31
Estrategias de adaptación de las actividades	4	20	12,86	3,58
Total Adaptaciones	42	101	73,95	11,72

5.3. Análisis de Normalidad

Se realizó la Prueba de Normalidad para la variable Actitudes y sus factores, bases de la Inclusión, Formación y recursos, Apoyos personales, como así también para la variable Adaptaciones de la enseñanza y sus componentes Estrategias de Enseñanza y Evaluación

del Aprendizaje y Estrategias de Agrupamiento Estrategias de Adaptación de las Actividades.

Tabla 2

Pruebas de Normalidad

	Sig.
Bases de la inclusión	,000
Formación y recursos	,000
Apoyos personales	,000
Estrategias de Organización y manejo efectivo del aula	,000
Estrategias de Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje	,000
Estrategias de Agrupamiento	,051
Estrategias de Adaptación de las Actividades	,000
Actitudes Total	,038
Adaptaciones Total	,340

Nota: Se utilizó estadístico Kolmogorov-Smirnov

Para el componente Estrategia de agrupamiento y la escala de Adaptaciones total, la significación fue mayor a 0,05, esto implica que la distribución es normal. Mientras que para los factores Base de la inclusión, Formación y recursos, apoyos personales, y los componentes estrategias de organización y manejo efectivo del aula, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje, estrategias agrupamiento, estrategias de adaptaciones de las actividades y escala total de percepciones, la significación fue menor de 0,05, lo que indica que la distribución es anormal.

5.4. Correlación entre variables

Tabla 3

Correlación entre las Actitudes hacia la inclusión y sus dimensiones, con las Adaptaciones de la enseñanza y sus dimensiones.

		Estrategias Organización y manejo efectivo del aula	Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	Estrategias de Agrupamiento	Estrategias adaptación de las actividades	Adaptación total
Actitud Total	Coef.	,188	,057	,064	,186	,126
	Correl					
	Sig.	,022	,492	,436	,023	,129
Bases de la Inclusión	Coef.					
	Correl	,157	,041	,050	,147	,117
	Sig.	,054	,616	,542	,069	,156
Formación y Recursos	Coef.	,122	,040	,034	,055	,164
	Correl					
	Sig.	,138	,623	,680	,495	,043
Apoyos Personales	Coef.	,171	,004	,008	,115	,058
	Correl					
	Sig.	,035	,819	,917	,153	,482

Nota: Se utilizó Rho de Spearman.

La variable Actitud Total correlacionó de manera positiva y débil con las Estrategias Organización y Manejo efectivo del aula ($Rho=,188$ $p<,022$). De la misma manera lo hizo con las Estrategias de adaptación de las actividades ($Rho=,186$ $p<,023$).

A su vez, la dimensión Formación y Recursos correlacionó de forma positiva y débil con la Adaptación Total ($Rho=,164$ $p<,043$). Finalmente, la dimensión Apoyos Personales se

asocia de manera positiva y débil con las Estrategias Organización y manejo efectivo del aula ($Rho=,171$ $p<,035$).

5.5. Análisis específicos según cuestionario sociodemográfico

Tabla 4

Comparación de las variables Actitudes, Adaptación de la enseñanza y las dimensiones de ambas, según Sexo de los docentes.

	Sig
Actitud Total	,532
Bases de la Inclusión	,588
Formación y Recursos	,085
Apoyos Personales	,502
Estrategias de Organización y manejo efectivo del aula	,739
Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	,081
Estrategias de Agrupamiento	,066
Estrategias de adaptación de las actividades	,978
Adaptación total	,091

Nota: Se utilizó U de Mann-Whitney.

Se realizaron comparaciones según el sexo de los docentes encuestados. En la tabla 4 se expresan los resultados, los cuales no demuestran diferencias significativas.

Tabla 5

Comparación de las variables Actitudes, Adaptación de la enseñanza y las dimensiones de ambas, según Nivel de formación docente.

	Sig
Actitud Total	,252
Bases de la Inclusión	,773
Formación y Recursos	,022
Apoyos Personales	,207
Estrategias de Organización y manejo efectivo del aula	,407
Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	,977
Estrategias de Agrupamiento	,073
Estrategias de adaptación de las actividades	,708
Adaptación total	,564

Nota: Se utilizó T de Student para las paramétricas y U de Mann-Whitney para las no paramétricas.

Sólo se halló diferencia significativa en la dimensión Formación y Recursos (,022). El Rango Promedio de quienes tienen un nivel de formación universitario es de 86,03 y un nivel terciario 68,21. Esto quiere decir que los docentes con un nivel universitario cuentan con mayor Formación y Recursos para atender a las necesidades educativas especiales.

Tabla 6

Comparación de las variables Actitudes, Adaptación de la enseñanza y las dimensiones de ambas, según ámbito público y privado.

	Sig
Actitud Total	,032
Bases de la Inclusión	,344
Formación y Recursos	,002
Apoyos Personales	,273
Estrategias de Organización y manejo del aula	,706
Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	,534
Estrategias de Agrupamiento	,259
Estrategias de adaptación de las actividades	,777
Adaptación total	,375

Nota: Se utilizó T de Student para las paramétricas y U de Mann-Whitney para las no paramétricas.

Se hallaron diferencias significativas en la variable Actitud Total (,032) y la dimensión Formación y Recursos (,002). A continuación se explicitan los Rangos Promedio:

Tabla 7

Rango Promedio de la comparación según ámbito Público y Privado

		Rango Promedio
Actitud Total	Público	65,99
	Privado	84,63
Formación y Recursos	Público	65,25
	Privado	92,46

Nota: Se utilizó U de Mann Withney

Quienes se desempeñan en el ámbito Privado tienen una actitud más favorable hacia la inclusión (84,66), y cuentan con más Formación y Recursos (92,46) que los docentes de ámbito Público (65,25).

Tabla 8

Comparación de las variables Actitudes, Adaptación de la enseñanza y las dimensiones de ambas, según nivel Primario y Secundario.

	Sig
Actitud Total	,239
Bases de la Inclusión	,244
Formación y Recursos	,170
Apoyos Personales	,997
Estrategias de Organización y manejo efectivo del aula	,540
Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	,062
Estrategias de Agrupamiento	,388
Estrategias de adaptación de las actividades	,243
Adaptación total	,106

Nota: Se utilizó T de Student para las paramétricas y U de Mann-Whitney para las no paramétricas.

De acuerdo a los datos obtenidos que se detallan en la tabla 8, no se obtienen diferencias significativas.

Tabla 9

Comparación de las variables Actitudes, Adaptación de la enseñanza y las dimensiones de ambas, según años de experiencia docente.

	Sig.
Actitud Total	,034
Bases de la Inclusión	,196
Formación y Recursos	,014
Apoyos Personales	,357
Estrategias de Organización y manejo efectivo del aula	,629
Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	,077
Estrategias de Agrupamiento	,598
Estrategias de adaptación de las actividades	,048
Adaptación total	,159

Nota: Se utilizó la prueba de Anova para las paramétricas, y H de Kruskal-Wallis para las no paramétricas.

En cuanto a la variable de agrupación Experiencia Docente, se obtuvieron diferencias significativas en la dimensión Actitud Total (,034), Formación y recursos (,014) y Estrategias de adaptación de las actividades (,048). A continuación se explicitan los Rangos Promedio:

Tabla 10

Rango Promedio de las comparaciones según años de experiencia docente.

	Años de experiencia	Rango Promedio
Actitud Total	1 a 5	81,81
	6 a 10	93,36
	11 a 15	69,61
	Más de 15	67,54
Formación y Recursos	1 a 5	81,42

	6 a 10	96,68
	11 a 15	68,27
	Más de 15	69,10
	1 a 5	100,33
Estrategias de adaptación de las actividades	6 a 10	70,40
	11 a 15	68,81
	Más de 15	82,39

Nota: Se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis

Quienes poseen 6 a 10 años de experiencia docente tienen una actitud más favorable hacia la inclusión (93,36) respecto de los que poseen 1 a 5 años (81,81), 11 a 15 años (69,61) y más de 15 años de experiencia docente (67,54).

Por otra parte los que poseen 6 a 10 años de experiencia docente presentan mayor formación, tiempo y recursos materiales para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos (96,68), sobre los que presentan 1 a 5 años (81,42), 11 a 15 años (68,27) y más de 15 años de experiencia (69,10).

Finalmente aquellos docentes que poseen 1 a 5 años de experiencia docente utilizan mayores estrategias de adaptación de las actividades ante las necesidades educativas especiales de sus alumnos, (100,33) que quienes tienen 6 a 10 años (70,40), 11 a 15 años (68,27) y aquellos con más de 15 años (82,39).

Capítulo 6. Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo general Indagar si existe relación entre las actitudes hacia la inclusión y las adaptaciones de la enseñanza en docentes. En virtud de los resultados obtenidos no se puede concluir que las Actitudes de los docentes acerca de la inclusión se relacionen con las adaptaciones de la enseñanza que emplean. Con lo cual la primera hipótesis de este estudio se refuta. Sin embargo se obtuvieron relaciones positivas entre la variable Actitud y las dimensiones Estrategias de Organización y Manejo efectivo del aula y Estrategias de adaptación de las actividades, ambas de la variable Adaptaciones de la enseñanza. A su vez, la dimensión Formación y Recursos de la variable Actitudes se relacionó positivamente con la variable Adaptación de la enseñanza. Finalmente, la dimensión Apoyos Personales de la variable actitudes se relacionó positivamente con Estrategia de Organización y manejo efectivo del aula, dimensión esta de la variable Adaptaciones de la enseñanza.

En cuanto a la comparación según el nivel educativo de los docentes encuestados, no se demuestran diferencias significativas, en las dos variables analizadas. De acuerdo con ello la segunda hipótesis se refuta.

No se obtuvieron diferencias significativas entre las variables de análisis según el ámbito educativo en el que se desempeñan los docentes, por lo que la tercera hipótesis también se refuta. Sin embargo los resultados en la variable actitudes y su dimensión formación y recursos, señalan diferencias. Quienes se desempeñan en el ámbito Privado tienen una actitud más favorable hacia la inclusión y consideran que cuentan con más Formación y Recursos que los docentes de ámbito Público.

En la comparación según la Experiencia Docente, no se obtuvieron diferencias significativas en la variable Actitud y Adaptaciones de la enseñanza. Por lo que la cuarta

hipótesis también se refuta. No obstante se obtuvo diferencias significativas en la variable Actitud, su dimensión Formación y recursos y la dimensión Estrategias de adaptación de las actividades, de la variable adaptaciones de la enseñanza. De esta comparación se desprende que quienes poseen 6 a 10 años de experiencia docente tienen una actitud más favorable hacia la inclusión y presentan mayor formación, tiempo y recursos materiales para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos. Finalmente aquellos docentes que poseen 1 a 5 años de experiencia docente utilizan mayores estrategias de adaptación de las actividades ante las necesidades educativas especiales de sus alumnos.

En conclusión, la investigación no permite corroborar que las actitudes y las adaptaciones de la enseñanza sean variables relacionadas entre sí. Por lo que los resultados no coincidirían con los estudios que sirvieron de antecedentes.

6.1 Discusión

En el marco de la inclusión educativa la presente investigación parte de la pregunta respecto de si existe relación entre las actitudes de los docentes acerca de la inclusión y las adaptaciones de enseñanza que emplean en el contexto educativo. Esto impulsó a analizar y describir las actitudes y la visión que los docentes poseen sobre la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, ya que éstas, según Alemany et al (2004), pueden condicionar, en gran medida, el grado de inclusión o exclusión de los alumnos en la sociedad. Los resultados obtenidos en este estudio no demuestran que las actitudes hacia la educación inclusiva, definidas por Ruiz de Garavito (2010) como una predisposición organizada, que incluye conjuntos de creencias, valores y conocimientos que el profesor tiene hacia los niños con necesidades educativas especiales, como también los sentimientos positivos o negativos que le generan y la tendencia o intención conductual de aceptación o

rechazo, se relacionen con las adaptaciones de enseñanza, definidas por Chiner (2011) como estrategias o prácticas educativas inclusivas, estructuras, tareas y/o actividades que ofrecen oportunidades reales de aprender a todo el alumnado respondiendo tanto a las necesidades individuales como a las grupales.

Es decir que al analizar las diferentes dimensiones de las actitudes, se obtiene que los conocimientos que tienen los docentes sobre la inclusión no se relacionan con un mayor uso de estrategias.

De la bibliografía analizada se obtienen datos en donde la actitud de los docentes hacia la inclusión es positiva, pero esta no se refleja en las prácticas correspondientes, plasmado en una no asociación entre la actitud docente y la puesta en práctica de estrategias de inclusión (Folco, 2013). Del mismo modo en una investigación de Glerean (2013) se obtiene como resultados una actitud positiva de los docentes acerca de la temática sobre la inclusión, no obstante su puesta en práctica, es decir, el empleo de estrategias educativas no resultó de la misma manera positivo.

Los resultados de la investigación de Chiner (2011) muestran a diferencia de este estudio que los docentes que presentan una actitud favorable hacia la inclusión son precisamente quienes utilizan estrategias más inclusivas.

Si bien en este estudio no se hallaron relaciones directas positivas entre las variables de análisis, se obtuvo relación entre estas y algunas de sus dimensiones. Se vislumbró que los docentes presentan actitudes positivas hacia la inclusión en la puesta en práctica de Estrategias de Organización y manejo efectivo en el aula, esto es a decir de Chiner (2011), acciones que emprende el docente para organizar el aula y las diferentes actividades para crear un ambiente de aprendizaje adecuado. Del mismo modo actitudes positivas hacia la aplicación de Estrategias de adaptación de las actividades, es decir ajustes que realiza el

docente, ya sea en el contenido o en el formato, para favorecer el acceso de todos los alumnos al currículum formal y brindar la posibilidad de participación a todos por igual, para el beneficio no solo académico sino también social Chiner (2011).

También se obtuvo relación positiva directa, pero débil entre las actitudes respecto de la formación y recursos para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos con la aplicación de Adaptación de la enseñanza. Los autores Lindo et al (2017) plantean que la perspectiva profesional, es decir, no sólo la posibilidad de los docentes de dominar los contenidos que imparten, sino el conocimiento de sus estudiantes, sus intereses, necesidades, deseos, sentimientos, facilita el desarrollo de prácticas educativas y la participación de todos los estudiantes propiciando oportunidades de mayor inclusión educativa.

El resultado de esta relación coincide con las respuestas de la mayoría de los docentes encuestados en una investigación de Pegalajar et al (2017), quienes consideran que para el éxito del trabajo con alumnos con necesidades educativas, se requiere disponer suficientes recursos adaptados a las características y necesidades de los alumnos, adecuada formación inicial sobre educación inclusiva, actitudes favorables del docente hacia la inclusión, así como una buena coordinación entre profesor tutor y profesor de apoyo a la integración.

Los resultados hallados también demuestran una relación positiva directa, aunque débil entre los Apoyos Personales y la aplicación de estrategia de Organización y manejo efectivo del aula. Estas relaciones, se podrían explicar en función de lo que Chiner (2011) refiere sobre una atención adecuada de la diversidad. El autor plantea que resulta necesaria la responsabilidad del equipo docente de la escuela, en su totalidad, además del docente titular, para acomodarse a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos y la importancia del apoyo no solo sobre los niños con necesidades sino sobre cada uno de los

miembros de la escuela. En este sentido, autores como Ruiz Avramidis y Kalyva (2007: citados en Pegalajar et al (2017) ponen de manifiesto cómo los docentes afirman tener actitudes positivas hacia la idea de inclusión, aunque prefieren la presencia en el aula del maestro de educación especial o que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo continúe recibiendo servicios en el aula de educación especial. En una investigación de Alemany et.al (2004) los resultados indicaron que el apoyo de la administración educativa es esencial para incentivar al docente, aportando como ayudas para la formación permanente los apoyos humanos y materiales, como la importancia de la colaboración y el trabajo participativo. Esto puede estar relacionado con lo hallado en este estudio.

En esta investigación también se analizó las relaciones entre las variables Actitudes y Adaptaciones de la enseñanza con las variables sociodemográficas. En cuanto al nivel educativo primario o secundario en el que se desempeñan los docentes, en investigaciones que sirvieron de antecedentes como la realizada por Chiner (2011) se revela que los profesores de educación infantil y primaria son quienes muestran actitudes más favorables hacia la inclusión y también quienes disponen de más recursos y apoyos para ponerla en práctica. Este autor plantea que 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. En esta misma dirección la investigación de Cardona (2003, citado en Chiner 2011) señala que a medida que se avanza en los cursos los profesores se muestran menos positivos hacia la inclusión.

Los resultados obtenidos en este estudio, no señalan diferencias, por lo que no concordarían con lo hallado en las investigaciones mencionadas, tanto en lo que respecta a las actitudes y adaptaciones de la enseñanza. Tal es el caso del estudio de Chiner (2011) en el cual se obtiene diferencias, la mayoría de ellas a favor de los profesores de educación infantil quienes implementaban prácticas inclusivas más frecuentemente que sus compañeros de educación primaria y, especialmente, de secundaria.

En cuanto al ámbito de las instituciones educativas en las que se desempeñan los docentes, quienes lo hacen en el ámbito privado presentan una actitud más favorable hacia la inclusión, al considerar que cuentan con mayor formación y Recursos que los docentes del ámbito público. Estos hallazgos se corresponderían con la investigación de Curone y Di Segni (2014). Sus resultados, aunque no concluyentes ya que la muestra fue pequeña, indican que las percepciones y actitudes de los docentes de colegios privados fueron moderadamente positivas hacia la inclusión.

Se toma también para analizar esta variable los resultados de un estudio acerca de las diferencias en el desempeño de los alumnos de escuelas públicas y privadas en la argentina. Los resultados de los exámenes estandarizados PISA llevados a cabo en los años 2002 y 2009, permiten a Albornoz et al. (2015) elaborar el análisis de la calidad de los recursos disponibles en las instituciones a partir de las percepciones de los directivos sobre qué factores dificultan la instrucción en su institución. Si bien se encuentran diferencias en los recursos disponibles entre las escuelas públicas y privadas, estas tienen que ver con los recursos materiales a los que tienen acceso los alumnos de cada institución, más que en la disponibilidad y calidad de los docentes. Estos autores observan además que la brecha de materiales de recursos educativos se ha ido cerrando. Ocurre lo contrario en esta

investigación, así como también respecto a la actitud más positiva hacia la inclusión, en la medida que consideran que cuentan con mayor formación.

En la investigación antes mencionada, tomando en cuenta para su análisis, las diferencias en la calidad de la planta docente, se concluye que si bien las escuelas privadas en promedio poseen una proporción más alta de docentes con títulos post-secundarios con una orientación teórica, esa diferencia no es significativa y no varía de manera relevante entre los años 2009 y 2012 (Albornoz et al., 2015).

Respecto a la experiencia docente, en este estudio se encontraron diferencias significativas en la variable Actitud, su dimensión Formación y recursos y la dimensión Estrategias de adaptación de las actividades, de la variable adaptaciones de la enseñanza. De esta comparación se desprende que quienes poseen 6 a 10 años de experiencia docente tienen una actitud más favorable hacia la inclusión al considerar que poseen mayor formación, tiempo y recursos materiales para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos. Y aquellos docentes que poseen 1 a 5 años de experiencia docente utilizan mayores estrategias de adaptación de las actividades ante las necesidades educativas especiales de sus alumnos.

Se entiende por experiencia siguiendo a los autores Angenscheidt Bidegain et al. (2017) al tiempo de ejercicio profesional que ha permitido a un docente conocer, desarrollar y vivenciar una práctica educativa. También si esa práctica ha sido positiva o no y el tiempo de ejercicio profesional que ha implicado (Granda et al., 2013). Los autores mencionados refieren en su investigación que la experiencia docente se puede analizar desde dos sentidos, la primera en cuanto a la cantidad de años de trabajo que un profesor tiene y la segunda en relación a experiencias previas vinculadas a las prácticas inclusivas.

Este autor señala que los profesores con menos años de experiencia enseñando manifiestan una actitud más positiva que aquellos con más experiencia. Tal como ocurre en este estudio. No obstante De Boer et al. (2011, citado en Granada et al., 2013) mencionan que los profesores que tienen experiencias previas en educación inclusiva muestran una actitud más positiva que aquellos con menos experiencia en contextos inclusivos.

En ese sentido, de la lectura de la bibliografía, se desprende que la cantidad de años de experiencia como docente no estaría favoreciendo la inclusión educativa, mientras que la experiencia específica en educación inclusiva impactaría positivamente su actitud, marcando la diferencia con aquellos docentes que no han experimentado instancias inclusivas en su quehacer pedagógico. (Angenscheidt Bidegain et al., 2017).

De este análisis, se desprendería la relación con los datos obtenidos en este estudio, quienes presentaron menos años de experiencia en el ejercicio docentes, fueron los que implementan adaptación de las actividades ante las necesidades educativas especiales de sus alumnos y quienes manifiestan una actitud más favorable hacia la inclusión al considerar que presentan mayor formación, tiempo y recursos materiales para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos. Esto último se pueda corresponder con los planes de estudio de las carreras docentes que en la actualidad proporcionan competencias para saber, hacer y ser en el ejercicio de la práctica docente y generar ambientes educativos más inclusivos. (Granada et. al 2013). Estos autores también señalan como factor que puede influir en las actitudes hacia la inclusión, la capacitación permanente de los profesores para responder a los desafíos pedagógicos. Esta falta de capacitación se manifiesta en los docentes en un sentimiento de desagrado en la enseñanza a niños con necesidades educativas especiales. Esto puede estar relacionado con los

resultados obtenidos, en relación a los docentes que presentan más de 15 años de experiencia docente.

Por su parte Pegalajar et al. (2017), refieren que en dicha variable sociodemográfica, se comprueba la existencia de diferencias significativas a la hora de considerar la atención a la diversidad como aspecto fundamental de la práctica docente. Las diferencias a las que hacen mención los autores son las de los docentes que cuentan con un menor bagaje profesional (hasta menos de 9 años de docencia) y aquellos cuya experiencia profesional supera los 12 años, siendo los que cuentan con menos de un año de antigüedad docente los que tienen una significación más alta. Tal como ocurre en esta investigación.

Para finalizar si bien los datos obtenidos son fiables, es necesario resaltar ciertas limitaciones encontradas en este estudio a fin de ser consideradas para futuras investigaciones que tengan como principal tema de interés el estudio de la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. Las limitaciones a las que se hace mención son la posibilidad de obtener una muestra representativa en cuanto a los niveles donde se desempeñan los docentes, también respecto al sexo, nivel de formación docente y ámbito educativo, a fin de poder hacer representativos los resultados.

Para futuras investigaciones sería también interesante indagar respecto de la formación que tienen los docentes sobre el tema, como así también estudiar no sólo las percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión sino también de aquellos otros profesionales implicados en el proceso, como, por ejemplo, los profesores de educación especial, acompañantes terapéuticos, y familia. Todos estos grupos juegan un papel importante en el proceso de educación inclusiva ya que de su implicación y compromiso dependerá que la inclusión sea un éxito en toda la comunidad educativa (Chiner, 2011).

Capítulo 7. Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2002). Rutas para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en los Sistemas Educativos. *Revista de Educación*. 327, 69-82.
- Ainscow, M. (2012): “Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional”. *Revista de Educación inclusiva*, 5 (1): 39–49.
- Alemany, I. (2004). Las actitudes del profesorado ante el reto de integrar a alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Polibea*. No. 72.
- Albornoz F, Furman M, Podestá M. E., Razquin P. y Warnes P.E. diferencias educativas entre escuelas privadas y públicas en argentina. Universidad de San Andrés y CONICET.
- 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.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M.A. y Alvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17 (4), 601-606.
- AngenscheidtBidegain, L. y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Arias Nahuel Pan, I.M, Arraigada Pérez, C.A., Gavia Herrera L. P., Lillo Martínez, L.N
- Beltrán, J. (1998). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-72.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002): *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Inclusión Educativa*. Reino Unido: CSIE
- Bravo, L. (2013). Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de Cartago en Costa Rica. (Tesis doctoral Inédita). Universidad de Alicante.
- Cardona, M. C. (2003). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 465-487.
- Casullo, A. (2002). *Psicología y Educación. Encuentros y desencuentros en la situación educativa*. Buenos Aires: Santillana.
- Curone, G., & Di Segni, L. (2014). Percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión y sus prácticas. Memoria final de Postgrado. Universidad Católica del Uruguay.
- Castillo Escareño, J. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. (Inclusive teacher, inclusive classroom) *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* Volumen 9, Número 2 Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano. Monterrey. México. Páginas 264-275.

- Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España.
- D.G. C y E. (2016) Comunicación Conjunta N° 1/16 recuperado el 17 de julio de 2017 Disponible en: <https://bejomi1.wordpress.com/.../dgcye-comunicacion-conjunta-no-116-ed-especial->
- D.G.C.Y E. Anexo 1 recuperado el 12 de agosto de 2017. Disponible en abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/.../anexo1-2543-03.pdf.
- D. P. de P. (s.f.). Glosario. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [http://servicios.abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm?path=glosario/default.htm%20\(lo](http://servicios.abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm?path=glosario/default.htm%20(lo)
- Damm, X (2009) Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 3, 25-35.
- Díaz Pareja, E (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2). Universidad de Jaén.
- Escarvajal, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza y Teaching*, 28(2), 161-179.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105.
- Fernández Álvarez M., Agra Tuñas S., Baña Castro M, Barca Enríquez E., Fernández Docampo L., Rodríguez Corral M. y Vales Vázquez D. (2005) Cambio de actitudes

- hacia la discapacidad con escolares de Primaria. Universidad de Oviedo. *Psicothema* 2005. Vol. 17, nº 4, pp. 601-606.
- Folco M. (2013). Estrategias docentes en la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. *Revista Internacional para la Justicia Social*. 2(2), 2013, pp. 255-270.
- Glerean M. (2013) “Percepción y actitud docente como indicadores de prácticas de educación inclusiva” (tesis de grado). Universidad Abierta Interamericana, Argentina
- González R. Y. y Triana F. D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.2
- Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003
- Guillén, M., Valenzuela, B. y Gutierrez, R. (2010). Procesos de Exclusión e Inclusión Social. Indicadores, conceptos, contextos y significados. División de Ciencias Sociales. Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Selección de la muestra*. En Metodología de la Investigación (6ª ed., pp. 170-191). México: McGraw-Hill.

- Kartzkowicz, R Y Macedo, b. (2005). Formación docente para una secundaria de calidad para todos, *Revista PRELAC*. Protagonismo docente. El cambio educativo, nº 1, 100-105.
- León Guerrero. M y Arjona Calvo , J. (2011). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de educación secundaria obligatoria. Universidad de Granada. *Innovación Educativa*, N.º 21, pp.201-221 201.
- Lindo I. F, y Zúniga Gonzalez (2016).Factores que limitan al docente en la integración inclusiva de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. *Revista iberoamericana de Bioeconomía y Cambio climático*. Vol. 2, nº 1, pp. 336-345.
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional, 2006.
- Ley N° 26.378. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2008.
- Ley N° 26.061 Ley Nacional de Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, 2006.
- Lloren Ferrer, A (2012) Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. N° 17.
- Mampaso D. J. (2004). Análisis de las preferencias hacia los distintos tipos de discapacidad de los estudiantes de educación secundaria obligatoria departamento de psicología y educación Universidad Camilo José Cela.
- Mateos, G. (2008). Educación Especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(001), 5-12.

- Pegalajar, M. del C. y Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/765>.
- Quijano, G. (2008). La inclusión: un reto para el sistema educativo costarricense. *Revista Educación*, 32 (1), 139-155.
- Reyes, M. M. (2010). La formación del profesorado, motor de cambio en la escuela del siglo XXI. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 89-102.
- Ruiz de Garavito R. (2010) “Actitudes acerca de la educación inclusiva en profesores de primaria de una institución educativa del callao” (tesis doctoral) universidad san Ignacio de Loyola, Perú.
- Sarto Martin, P., Venegas Renault, M. (2009): Aspectos claves de la Educación Inclusiva. Publicaciones del INICO. Salamanca. Disponible en: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- UNESCO (1994): «*Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*», París.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires. Editorial de las Ciencias

Anexo I: Consentimiento informado

POR FAVOR, LEA CON ATENCIÓN LO QUE ENCONTRARÁ A CONTINUACIÓN. FIRME EL CONSENTIMIENTO SÓLO SI ESTA DE ACUERDO EN PARTICIPAR Y SI COMPRENDE CLARAMENTE SUS DERECHOS. SU FIRMA ES UN REQUERIMIENTO NECESARIO PARA EL ESTUDIO. SI DESEA UNA COPIA DE ESTE FORMULARIO PUEDE SOLICITARLA. La realización de este estudio se lleva a cabo para la producción de la tesis de grado con la finalidad de obtener el título de Licenciatura en Psicología, de la Universidad Abierta Interamericana. La política de nuestro departamento de psicología es que todos los participantes son voluntarios y usted tiene el derecho de abandonar en cualquier momento que lo desee, sin ningún perjuicio, si no está de acuerdo con continuar. Sus respuestas son confidenciales y secretas. La utilización de la información será de modo grupal, y no se lo va a identificar de manera individual a los participantes. Usted podría sentir que sus respuestas han sido poco satisfactorias. Tenga en cuenta que en ninguna de las pruebas que estudiamos existen respuestas correctas o incorrectas. Sólo nos interesan sus respuestas tal como son. No se realizará una devolución de los resultados, ni informes de su desempeño. Con la firma de este consentimiento usted está aceptando participar de forma voluntaria, entendiendo que no se le otorgará ninguna recompensa monetaria por la realización de la tarea. Ante cualquier duda o reclamo, usted puede comunicarse con la Universidad Abierta Interamericana - Tel: (+54) 11 4342-7788. Se agradece la colaboración. Si comprendió lo leído y está de acuerdo, por favor firme la planilla.

Firma: _____

Aclaración: _____

Anexo II: Instrumento de recolección de los datos

El siguiente cuestionario forma parte de un proyecto de investigación realizado en la Universidad Abierta Interamericana. El mismo indaga cuestiones relacionadas con la labor docente. Por eso le pedimos que responda a las preguntas que aparecen a continuación con la mayor sinceridad posible. Desde ya se agradece su colaboración.

Información socio demográfica

1- Edad:.....años	2- Sexo: Hombre Mujer
3- Nivel más alto de formación recibida: Terciario Universitario Otros, especifique:	4- Tipo de Institución Educativa en el que ejerce la docencia. Privado Público Ambos
5- Nivel Educativo Primario Secundario Ambos	6- Ámbito Urbana Rural Ambos
7- Años de experiencia docente: 1 a 5 6 a 10 11 a 15 Más de 15	8- ¿Ha trabajado con alumnos con necesidades educativas? Si No

Anexo III. Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión

Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión: (CP)

A continuación le presentamos una serie de afirmaciones. 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 una de ellas. Marque con X el número que corresponda.

NEE: NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

NA= Nada de acuerdo	PA= Poco de acuerdo	I= Indeciso	BA= Bastante de acuerdo	MA= Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

	NA	PA	I	BA	MA
1. Separar a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto.					
2. La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.					
3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado.					
4. la educación inclusiva es también posible en educación secundaria.					
5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.					
6. Soy partidario de la educación inclusiva.					
7. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor titular.					
8. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.					
9. Tengo tiempo suficiente para atender sus NEE.					
10. Tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades.					
11. Tengo la ayuda suficiente de los directivos del centro.					
12. Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico.					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo IV. La Escala de Adaptaciones de la Enseñanza

La Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (AE)

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.

NEE: NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

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

	N	AV	FR	CS	S
1. Establezco normas, reglas y rutinas.					
2. Enseño al grupo- clase como un todo.					
3. A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con NEE.					
4. Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos.					
5. Explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar/ aprender.					
6. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones.					
7. Los motivo.					
8. Les enseño estrategias de memorización.					
9. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos.					
10. Llevo un registro y control de su progreso.					
11. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes.					
12. Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado.					
13. Enseño de forma individual, en determinados momentos a algunos alumnos.					
14. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de la clase para determinadas actividades.					
15. Agrupo solo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas.					
16. Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas.					
17. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar.					
18. Descompongo las actividades en secuencias más simples.					
19. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia.					
20. Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultanea					
21. Diseño y preparo materiales alternativos.					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.