



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Conocimiento profesional, competencia y percepciones del profesorado de educación secundaria, orientadores y equipos directivos acerca de la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE): estudio comparado

Elisa Teresa López Ruiz

Tesis

Doctorales

www.eltallerdigital.com

UNIVERSIDAD de ALICANTE

Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas

Facultad de Educación

**Conocimiento profesional, competencia y percepciones del
profesorado de educación secundaria, orientadores y
equipos directivos acerca de la inclusión del alumnado con
necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE):
estudio comparado**

Elisa Teresa López Ruiz

Tesis presentada para aspirar al grado de
Doctora por la Universidad de Alicante
Doctorado en Investigación Educativa: Enseñanza y
Aprendizaje

Dirigida por:
Dra. Dña. M. Cristina Cardona Moltó
Dra. Dña Esther Chiner Sanz

Alicante, junio 2017

Facultad:

Facultad de Educación

Departamento:

Didáctica General y Didácticas Específicas

Programa de doctorado:

Doctorado en Investigación Educativa: Enseñanza y
Aprendizaje

Dirección de tesis:

Dra. Dña. María Cristina Cardona Moltó

Dra. Dña. Esther Chiner Sanz

Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría agradecer a mis directoras de tesis, Dra. Dña. Cristina Cardona Moltó y Dra. Dña. Esther Chiner Sanz, por su inestimable ayuda y esfuerzo para realizar la investigación y llevar a término esta tesis doctoral. Gracias a su trabajo ha sido posible concluir este proyecto. Mi agradecimiento va también dirigido a todos los profesionales de la educación que han colaborado con sus opiniones en este estudio.

Así mismo, quiero agradecer a mis padres que siempre me acompañan, su cariño y apoyo incondicional. Agradecer también a Raúl toda la ayuda y comprensión.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Dedicatoria

A mis padres, quienes son mi modelo a seguir

A Raúl, quien me alienta a diario para seguir adelante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INDICE

CAPÍTULO 1. Introducción	1
1. Introducción	1
2. La educación del alumnado con necesidades especiales: recorrido histórico e hitos más significativos	5
2.1. De la educación especial a la atención a la diversidad: normativa actual.....	16
2.2. Legislación relativa a la atención a la diversidad en la Comunidad Valenciana	22
3. Educación inclusiva: de la integración escolar a la inclusión	27
4. Delimitación del problema de investigación.....	40
5. Aproximación metodológica	42
6. Definición de términos	43
CAPÍTULO 2. Revisión de la literatura teórica sobre inclusión....	49
1. Introducción	49
2. Educación inclusiva	50
2.1. Características	51
2.2. Enfoques teóricos	53
3. Intervención y respuesta educativa en el contexto de la inclusión	56
3.1. Medidas para la atención a la diversidad.....	57
3.1.1. Medidas ordinarias	58
3.1.2. Medidas extraordinarias	69
3.2. Escolarización y modalidades de provisión de los servicios.....	74
4. La educación inclusiva en el contexto internacional.....	79
4.1. La educación inclusiva en Europa.....	80
4.2. La educación inclusiva en el resto del mundo.....	93
5. Iniciativas y proyectos innovadores en relación con la inclusión.....	104

6. Formación del profesorado en educación inclusiva.....	109
7. Conclusiones	112

CAPÍTULO 3. Revisión de literatura empírica sobre actitudes y percepciones acerca de la inclusión 115

1. Introducción.....	115
2. Revisión de investigaciones internacionales	118
2.1. Percepciones y actitudes de los docentes	118
2.2. Percepciones y actitudes de los equipos directivos.....	124
2.3. Percepciones y actitudes de los orientadores.....	127
3. Revisión de investigaciones nacionales	130
3.1. Percepciones y actitudes de los docentes	131
3.2. Percepciones y actitudes de los equipos directivos.....	134
3.3. Percepciones y actitudes de los orientadores.....	136
4. Conclusiones	136

CAPÍTULO 4. Metodología y diseño de investigación..... 137

1. Introducción	137
2. Enfoque de investigación y diseño	138
3. Contexto y participantes	139
3.1. Escenario del estudio: la escolarización del alumnado con NEAE	140
3.2. Población y muestra.....	143
3.3. Características de la muestra	145
4. Variables	148
4.1. Definición de las variables	149
4.1.1. Conocimiento profesional y formación acerca de la inclusión.....	150
4.1.2. Percepciones y actitudes hacia la inclusión	151
4.1.3. Modalidad de intervención para la atención del alumnado	153
4.2. Instrumento	155
4.2.1. Diseño y descripción del instrumento.....	157

4.2.2. Características psicométricas.....	160
5. Procedimiento	162
6. Análisis de datos	165
7. Resumen	167
CAPÍTULO 5. Resultados	169
1. Introducción	169
2. Conocimiento acerca de la inclusión	169
3. Percepciones y actitudes hacia la inclusión	171
3.1. Beneficios de la inclusión.....	171
3.2. Compromiso de los centros	173
3.3. Recursos y apoyos.....	174
3.4. Modalidad de intervención con el alumnado con NEAE	174
4. Preparación y competencia para atender al alumnado con NEAE.....	180
5. Diferencias en las percepciones acerca de la inclusión.....	182
5.1. Percepciones según rol y conocimiento profesional	182
5.2. Percepciones según rol profesional y el nivel de competencia percibida	184
5.3. Percepciones según rol y experiencia profesional	185
5.4. Percepciones según rol profesional y género	186
6. Resumen	187
CAPÍTULO 6. Discusión y conclusiones	189
1. Introducción	189
2. Percepciones en relación a la práctica de la inclusión del alumnado con NEAE en aulas ordinarias.....	190
3. Conocimiento y competencia profesional	191
4. Percepciones relacionadas con los emplazamientos del alumnado	193
5. Formación y competencia para atender al alumnado con NEAE	195

6. Diferencias en percepciones acerca de la inclusión en función del rol/puesto desempeñado	197
6.1. Diferencias en función del rol y conocimiento profesional	197
6.2. Diferencias en función del rol y competencia percibida	198
6.3. Diferencias en función del rol y experiencia profesional	198
6.4. Diferencias en función del rol y género	199
6.5. Obstáculos e impedimentos que dificultan la inclusión	200
7. Limitaciones del estudio	201
8. Implicaciones prácticas.....	202
9. Resumen y conclusiones	204
Referencias bibliográficas	206
Anexo I	225



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Hitos históricos más relevantes en la educación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.....	17
Tabla 1.2. Principales hitos legislativos en torno a la educación en España.....	23
Tabla 1.3. Evolución de los enfoques de atención a la diversidad.....	30
Tabla 2.1. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2002).....	106
Tabla 4.1. Distribución de los participantes por comarcas.....	145
Tabla 4.2. Datos demográficos (Docentes).....	147
Tabla 4.3. Datos demográficos (Miembros de los equipos directivos).....	148
Tabla 4.4. Datos demográficos (Miembros del departamento de orientación).....	149
Tabla 4.5. Conocimiento profesional y formación acerca de la inclusión.....	152
Tabla 4.6. Percepciones y actitudes hacia la inclusión.....	153
Tabla 4.7. Matriz de componentes rotados del análisis factorial de componentes principales de la escala “Percepciones acerca de la Inclusión del Alumnado con Necesidades Educativas de Apoyo Educativo”.....	163
Tabla 5.1. Conocimiento sobre la educación inclusiva por subgrupos..	170
Tabla 5.2. Percepciones en relación a la práctica de la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.....	172
Tabla 5.3.a. Modalidad de intervención más apropiada por subgrupo y tipo de trastorno.....	175
Tabla 5.3.b. Modalidad de intervención más apropiada por subgrupo y tipo de trastorno.....	178
Tabla 5.5. Competencia percibida para atender al alumnado con necesidades de apoyo educativo por subgrupos.....	181

Tabla 5.6. Percepciones acerca de la inclusión según el rol y conocimiento profesional (ANOVA 3 x 3).....	183
Tabla 5.7. Percepciones acerca de la inclusión según rol profesional y nivel de competencia percibida para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANOVA 3 x 3).....	184
Tabla 5.8. Percepciones acerca de la inclusión según rol y experiencia profesional (ANOVA 3 x 3).....	185
Tabla 5.9. Percepciones acerca de la inclusión según rol profesional y género (ANOVA 3 x 3).....	186



Universitat d'Alacant
 Universidad de Alicante

CAPÍTULO 1

Introducción

1. Introducción

La sociedad actual se muestra cada vez más globalizada y diversa. Evoluciona muy rápido y plantea nuevos retos en todos los ámbitos: familiar, laboral, social, etc., no quedando exento de estos cambios el ámbito educativo. Convergen hoy en día en nuestras escuelas una serie de factores que han transformado la homogeneidad existente hasta hace relativamente poco tiempo en heterogeneidad, contexto en el que hay que asegurar la igualdad de oportunidades para todos. Es por esta razón por la que la educación inclusiva se propone como la respuesta y alternativa pedagógica actual a este panorama tan heterogéneo. A nivel mundial viene desarrollándose este modelo educativo desde principios de los años 90 del siglo pasado hasta ahora, contando con el respaldo desde diferentes organizaciones internacionales como la ONU y a la UNESCO.

El camino para llegar hasta donde estamos hoy comenzó hace algunas décadas. El objeto de debate de los gobiernos a lo largo de estos años ha sido, fundamentalmente, que la educación llegase a toda la población. Para ello,

constituyeron comités y foros en los que se planteaban las situaciones de partida de cada uno de los países comprometidos y los objetivos que se querían conseguir. Los objetivos más significativos fueron los que se marcaron en Jomtien, Tailandia. Allí se firmó la “Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje” (UNESCO, 1990) que abogaban por ampliar la educación básica y hacerla accesible a todos: niños, jóvenes y adultos. Posteriormente, en la “Declaración de Salamanca” (UNESCO, 1994), se defendió la idea de que las escuelas se constituyeran en comunidades de acogida y se instaba a los gobiernos a que las Necesidades Educativas Especiales (NEE) fuesen atendidas en escuelas no segregadoras, proporcionando formación al profesorado para tal fin. En esta conferencia se incluyó el Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales que proponía garantizar el acceso a la educación escolar a todos sin discriminaciones ni exclusión.

Años más tarde, en la reunión celebrada en Senegal, en el foro mundial llamado Marco de Acción de Dakar: “Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes” (UNESCO, 2000), se acordaron una serie de puntos, entre los que se incluía la necesidad de diseñar una educación de calidad para todos, suprimir las diferencias de género en el acceso a la educación, incrementar los niveles de alfabetización de jóvenes y adultos y mejorar aspectos cualitativos de la educación. La Convención en Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) fue importante porque allí se concretó el modelo social para promover sistemas educativos inclusivos, y se adoptó el primer Tratado de Derechos Humanos del Siglo XXI (Palacios, 2008).

En cada uno de estos foros se observa que la realidad social en general, y en temas educativos en particular, dista mucho de ser equiparable de un país a otro. Poco a poco se van desarrollando políticas educativas y revisando los modelos que tienen en la actualidad. La educación inclusiva es un objetivo en el que todos los países están trabajando, pero se debe resaltar que se trata más de un proceso a largo plazo que de un producto final. Las políticas y las prácticas educativas de cada una de las naciones se encuentran en la actualidad en diferentes momentos de la mencionada transformación. En algunos casos, la educación no llega ni a la mitad de la población; en algunos países se limita el acceso a determinados sectores, o no es accesible debido a la pobreza y/o a la guerra que sufren algunos países. Es por esto que surge la necesidad de consensuar objetivos y de presentar informes, evaluaciones y líneas de investigación, dado que los gobiernos de diferentes países se han comprometido a cumplir los objetivos trazados, y es necesario conocer el estado de cada país. En este sentido, se observa cómo la filosofía de la inclusión constituye un movimiento imparable que ya está presente en muchos de los centros educativos. Para aminorar la brecha entre los países y hacer de la “educación para todos” una realidad.

En opinión de Florence Migeon (2014), especialista en educación de la UNESCO, se trata de hacer cumplir las políticas y prácticas educativas basadas en los derechos humanos, teniendo en cuenta al individuo en su totalidad. Además, los países deben promover la exigencia de los derechos de aquellos que padecen discriminación para que se puedan incorporar a la comunidad como ciudadanos de pleno derecho. Pero llegados a este punto, debemos saber que desarrollar estos proyectos requiere una gran transformación del sistema educativo, de las creencias y acciones individuales. Es por ello, que parece

necesario conocer el papel que juegan las percepciones y actitudes de los principales implicados en la tarea educativa para llevar a cabo la educación inclusiva (Cardona 2006, 2009; Chiner, 2011, EADSNE, 2011; Leatherman y Niemeyer, 2005). Conocer la interpretación que los profesores dan a la diversidad en sus aulas, qué posibilidades tienen de atender de manera individual y efectiva al alumnado, las dificultades diarias que esto conlleva, la valoración de las medidas y apoyos existentes, son aspectos que parece necesario investigar.

La presente tesis doctoral tiene por objeto explorar las actitudes y percepciones de los profesionales de la educación (orientadores, equipos directivos y profesores) ante la educación inclusiva del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). En este primer capítulo introductorio, nos aproximaremos al tema de estudio a través de los antecedentes históricos de la atención a la diversidad y al análisis de la política y legislación educativa española y de la Comunidad Valenciana. A continuación se descubrirá quién es el alumnado con NEAE y sus características y las preguntas de investigación y las cuestiones principales objeto del estudio. En el segundo capítulo, se realizará una revisión de la literatura teórica y un recorrido por diferentes países para conocer el estado de la educación inclusiva a nivel nacional e internacional. En el tercer capítulo, se llevará a cabo una revisión de las investigaciones sobre actitudes y percepciones del profesorado, equipos directivos y miembros del departamento de orientación de los centros educativos. El capítulo cuarto versará sobre metodología y diseño de investigación. El quinto dará cuenta de los resultados del estudio. Por último, para terminar el capítulo 6 estará dedicado a la interpretación de los hallazgos y establecimiento de las conclusiones.

2. La educación del alumnado con necesidades especiales: recorrido histórico e hitos más significativos

Es en la antigua Grecia donde encontramos las primeras escuelas públicas y las primeras ideas acerca de la importancia que tiene la educación de los niños. Así lo demuestran las obras de autores como Platón (427-347 a. C), quien además de destacar como filósofo, también escribió sobre otros temas como psicología y educación. Describió en su obra *República* la figura del maestro como el principal agente encargado de servir de guía y orientación a los alumnos. Además, señaló la importancia que tiene la educación desde edades tempranas para formar de manera completa al individuo. Siguiendo con la importancia que la educación tiene, Aristóteles (384 – 322 a. C), discípulo de Platón, fundó el Liceo de Atenas que a diferencia de la Academia de su predecesor, se trataba de una escuela en la que algunas de las clases que allí se impartían eran gratuitas y de carácter público, se supone que con la finalidad de atender a un mayor número de alumnos. Aquí se puede encontrar el primer hito histórico de una escuela pública, no así de la atención a la diversidad; para ello deberá pasar algún tiempo más.

En la obra del pedagogo calagurritano Marco Fabio Quintiliano (35-95 d. C), encontramos una de las primeras ideas de atención diferenciada e individual del alumno. Se pone de manifiesto la importancia de que el maestro conozca las características de sus alumnos. La obra, *Institutio*, es un manual didáctico en el que se perfilan ciertas materias como geometría, gramática y la música, como materias importantes para la formación de los niños. Aparecen claros antecedentes de la evaluación inicial y de la evaluación continua para llevar a cabo una educación que se adapte a las capacidades de cada alumno:

“...una de las cualidades de un maestro es, el inquirir con todo cuidado el ingenio de sus discípulos, y el saber por dónde le llama a cada uno su naturaleza (...) Pues la naturaleza ayudada del cuidado, puede más; y el que es guiado contra su inclinación, no podrá lograr lo que no frisa con su ingenio, y perderá sus fuerzas por abandonar aquello para lo que parecía haber nacido” (Quintiliano, tomo I, 1916, p. 93).

“...en los niños asoman esperanzas de muchísimas cosas; las que si se apagan con la edad, es claro que faltó el cuidado, no el ingenio. Vengo bien en que uno aventaje en el ingenio a otro; pero esto será para hacer más o menos; mas no se encontrará ni uno solo en quien no se consiga algo a fuerza de estudio...” (Quintiliano, tomo I, 1916, p.12).

Siglos más tarde, concretamente a partir del siglo V hasta el siglo XV, en plena Edad Media, las personas que sufrían alguna discapacidad eran desposeídas de cualquier derecho e incluso se justificaban los infanticidios ya que se consideraban casi demoníacas y sometidas a exorcismos en algunos casos. La Iglesia católica creó numerosos hospitales y asilos para acoger a los *deficientes* que la sociedad excluía, como también lo fue *Padre de huérfanos* (Pare d’Orfans), que promovió Pedro IV en Navarra, Valencia y Aragón. Estos centros de acogida terminaron aislando del resto de la sociedad a los allí protegidos. Se trataba de centros en los que, en muchos casos, se había tratado a leprosos y que una vez que estos sitios se quedaron vacíos, fueron acogiendo a una mezcla de personas marginadas por diversos motivos: vagabundos, delincuentes, ciegos, deficientes mentales, locos etc. López Melero (1983).

Ya en el Renacimiento, no podemos olvidarnos de la figura del valenciano Juan Luis Vives (1492-1540), quien a la edad de 15 años estudiaba en la Universidad. Tenía inquietudes humanísticas, los temas que más le preocupaban eran cómo mejorar la educación en Europa; asesoraba sobre la

conveniencia de estudiar a los filósofos griegos y adaptar algunos textos para hacerlos más asequibles al lenguaje de la época. Además, Vives planteó el tema de la diversidad de los ingenios, otorgando importancia social a la educación adaptada a las diferencias de cada alumno (Buela-Casal y Sierra, 1997). En su obra de corte más pedagógico, *El tratado de las disciplinas*, propone un examen de “ingenio” como instrumento para realizar con el alumno una orientación escolar y profesional. En esta obra también se habla de la organización escolar y de las relaciones de ésta con el entorno. Estuvo muy interesado en los sistemas de beneficencia, y aconsejó sobre cómo mejorar el sistema de ayudas. Por sus obras *El tratado del alma* y *El Tratado de las disciplinas*, se le considera padre de la psicología moderna y de la pedagogía. En cualquier caso, estaríamos hablando de una figura importante porque es un antecedente de la evaluación psicopedagógica.

En el siglo XVI, cabe destacar también la figura del religioso Fray Pedro Ponce de León (1514-1584), quien se considera el precursor de la enseñanza de personas sordomudas. También mencionaremos a su discípulo, Juan Pablo Bonet (1560-1620), continuador de la obra de su maestro y autor de la primera obra publicada en 1620 sobre el arte de enseñar a los sordomudos: *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos* (Jiménez Trens, 2003).

Hasta finales del siglo XVIII, predominó según Barrio Verón (2003), un ambiente de rechazo y de exclusión total de la vida pública. Hacia finales del siglo XVIII, se fundaron en Reino Unido las primeras instituciones para personas ciegas y sordas. Se da en esta época las primeras experiencias de enseñanza de personas con discapacidad, en especial para ciegos, creándose el sistema Braille de lecto-escritura y también la primera institución para estas personas por

Valentín Haüy. L'Épée crea la primera escuela pública para sordomudos en Francia.

A mediados del siglo XVIII, en una época en la que los pobres estaban excluidos de la formación, Jean Jacques Rousseau publica la obra *Emilio*. En este tratado filosófico se refleja la preocupación del autor por que la educación llegue a toda la población, incluidos los más desfavorecidos. Otra idea recurrente que encontramos en él es la importancia que le otorga a las diferentes etapas del desarrollo y la necesidad de adaptar la educación a cada una de ellas, siendo esto un antecedente claro de la psicología evolutiva y del movimiento Escuela Nueva que surgirá con fuerza a finales del siglo XIX. Esta corriente pedagógica se alza crítica contra la pedagogía tradicional y se interesa por personalizar la enseñanza en cada alumno, teniendo en cuenta las características individuales que éste presenta. El *Emilio* se prohibió en algunos lugares como Ginebra y fue fuente de inspiración en otros. Se trata de uno de los primeros tratados sobre filosofía de la educación en occidente y de uno de los principios ideológicos en los que se basó la Revolución Francesa.

A principios de siglo XIX, coincidiendo con la Revolución Industrial, los avances científicos en la investigación médica, psicológica, sociológica, pedagógica y didáctica, junto con nuevas demandas sociales y económicas, favorecen el desarrollo de métodos de evaluación y de intervención con personas con discapacidades o retrasos. Uno de los hitos más reconocidos en el tratamiento y educación individual de personas en condiciones desfavorecidas es el informe de Itard sobre Víctor, el pequeño salvaje de Aveyron. En este caso, se ve como comienzan a existir colaboraciones entre diversos profesionales, concretamente médicos y pedagogos, para el tratamiento de estas personas con

necesidades educativas especiales. En 1837, Seguín crea la primera escuela con métodos específicos dedicada especialmente a la re-educación de los "débiles mentales" o como Esquirol denominó "idiotas o retrasados mentales", quienes segregados permanecieron en instituciones hasta mediados de siglo, momento en que se comenzaron a cuestionar algunas de estas prácticas. En Psicología el enfoque imperante era el conductista, los centros de educación especial se extendieron por numerosos países como Inglaterra, Francia, Alemania y EEUU bajo la premisa de una atención más individualizada de este alumnado. En España también surge interés por el desarrollo de la educación especial. Esto se refleja en la promulgación de la Ley Moyano (1857) que permaneció vigente más de un siglo. Gracias a ella se instauraron en nuestro país de manera legal los principios de obligatoriedad desde los seis años hasta los nueve, gratuidad para la etapa de primaria y escuelas de formación para los maestros. No hubo otra ley general desde 1857 hasta 1970 (Escaramilla, Lagares y García Fraile, 2006).

A finales del siglo XIX, se creó la Oficina Internacional de las antes mencionadas Escuelas Nuevas en Ginebra, dirigida por Adolphe Ferrière. No se trata de un movimiento uniforme; se aglutinan en su seno trabajos muy diversos, como los de María Montessori, Hall, Dewey, Claparède y Decroly. La Escuela Nueva resalta el papel protagonista del estudiante y la función de guía que tiene el profesor, quien debe dotar de estructura y adaptar el programa educativo, pero dejando libertad de elección al alumno.

Para contextualizar el momento, conviene recordar que la sociedad occidental se encuentra inmersa en un proceso de cambios y reclama cada vez mayor número de trabajadores con una adecuada cualificación profesional. Se

comienza a trabajar el área de la psicometría para clasificar a los futuros trabajadores y a los alumnos por su cociente intelectual (CI). Comienzan a ser objeto de estudio las diferencias individuales, la discriminación sensorial a través de los tiempos de reacción y los procesos mentales tales como la memoria y la atención. Los principales investigadores en este campo, y que además dotaron con sus prácticas de un método científico a la Psicología, fueron: Whilhem Wundt en Alemania, su alumno el psicólogo estadounidense y padre de la Psicología Diferencial, James Mckeen Cattell, y en Reino Unido, Sir Francis Galton.

Algunos de los hechos más relevantes de la evaluación psicopedagógica datan de las primeras décadas del siglo XX. Podemos encontrar en 1904 los trabajos de Charles Spearman, quien sienta las bases de la psicometría como ciencia y a quien se le debe el concepto de factor general de inteligencia, más conocido como "*factor g*". Con Binet y Simon (1905), aparecieron los primeros test o instrumentos de medida de la inteligencia, desarrollándolos a petición del Gobierno Francés, concretamente para el Ministerio de Educación, a fin de conocer e identificar a los alumnos con deficiencias cognitivas. En 1912, William Stern propone el concepto de "cociente intelectual", como medida unitaria de la inteligencia. En esta época también se reconocen los derechos educativos de los niños con necesidades especiales; se abrieron los primeros centros de reeducación para delincuentes juveniles y aparecen los primeros centros de orientación infantil dirigidos por educadores, médicos, psicólogos y asistentes sociales, así como se crean las primeras agrupaciones de padres. Otro hecho importante es que se generalizan los métodos psicoterapéuticos basados en la interpretación de los juegos infantiles.

En España, las primeras referencias a la intervención psicoeducativa se remontan a 1880 como mencionan Muñoz, García y Sánchez (1997). En torno a 1920 apareció la necesidad de trabajar en el estudio de las diferencias individuales, sobre todo, en el diagnóstico y tratamiento del alumnado con mayores dificultades o necesidades especiales. Es en esta década cuando se crea el primer centro educativo de manera oficial. En un segundo momento, desde 1920 hasta 1955, aparece un debate sobre cómo afecta el ambiente al desarrollo de los niños; se trata de la clásica dicotomía genética versus ambiente. Esta nueva vertiente de la “psicología escolar” hace que la intervención no esté centrada sólo en el diagnóstico, sino que también contemple otros aspectos sociales y emocionales como parte del tratamiento del alumno. Entre 1955-1970 empieza a considerarse al psicólogo como parte importante del ámbito escolar. Aparece en la sociedad una demanda de intervención psicoeducativa, y ya no sólo es importante que el profesor en el aula tenga conocimientos de su asignatura; se exige la necesidad de formar al profesor con conocimientos de psicología. A partir de la década de 1970, la corriente más influyente es la comunitaria. Comienza así la búsqueda de modelos alternativos basados en las teorías cognitivas, sistémicas, organizacionales y ecológicas.

En esta época, coincidiendo con la promulgación por la ONU (1971) de la Declaración de los Derechos Generales y Especiales del Deficiente Mental, se publicó en España la Ley General de Educación (LGE, 1970) también conocida como Ley Villar Palasí, debido al nombre del ministro español. La principal señal de identidad es que establece la diferencia entre la educación ordinaria y los centros de educación especial, estos últimos para casos en los que existen una discapacidad. Esto supuso un avance respecto a leyes anteriores que dejaban la

educación de alumnos con alguna deficiencia a las asociaciones especializadas para tales fines. Otro de los rasgos diferenciadores de la LGE fue la preocupación por establecer el principio de igualdad de oportunidades y por tener una cierta apertura a nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. También se aprecia en ella el interés en dotar de flexibilidad y calidad a la educación, de reformular nuevos contenidos y planes de estudios de las diferentes etapas educativas; además se consideró importante proveer de mayor formación al profesorado para su perfeccionamiento profesional. Entre las principales medidas incluidas en el Libro Blanco de 1969 aparecían la obligatoriedad y gratuidad de la etapa de Educación General Básica (EGB) que comprendía las edades que iban desde los seis hasta los catorce años. El bachillerato se unificó y se suprimió la distinción existente de ciencias y letras. En la universidad se consagró una norma con rango de ley: la autonomía universitaria (Escaramilla, Lagares y García Fraile, 2006).

Esta legislación, junto con la apertura del Instituto Nacional de Educación Especial en 1975 y el posterior Plan Nacional de Educación Especial de 1977, hicieron posible un marco común en el que se pudiera avanzar en el campo de la educación especial. Asimismo, se crearon los Servicios Psicológicos Municipales y los SOEV (Servicios de Orientación Escolar y Vocacional) encargados del diagnóstico y tratamiento del alumnado de educación especial dentro y fuera del ámbito escolar. En la Ley General de Educación aparecen ya los términos “educación especial” e “integración”. Concretamente, se refieren a la finalidad de la educación especial como el modelo para preparar la incorporación a la vida ordinaria del alumnado deficiente o inadaptado a través de una metodología específica. La educación se lleva a cabo en centros especiales cuando la profundidad de las anomalías lo hace necesario y cuando se trata de

deficiencias leves a través de unidades de educación especial en centros ordinarios.

Paralelamente, en el resto de Europa, sucedían una serie de cambios que han marcado el significado de la educación. En el Reino Unido un grupo de expertos daban forma al Informe Warnock (1978), llamado así ya que al frente de dicho equipo se encontraba la filósofa Mary Warnock. Este trabajo ha pasado a la historia como un referente de temas relacionados con la educación especial. Dicho informe, coetáneo a la Constitución Española (1978), consideraba a la educación como un bien al que todo ciudadano tiene derecho independientemente de las circunstancias en las que se halle cada uno. No hacía distinciones entre los grupos de alumnos, además, recomendaba abandonar términos como educación asistencial. Abogaba por el término “necesidades educativas especiales” frente a otros más tradicionales centrados en la clasificación clínica. En relación a los derechos de los ciudadanos la Constitución española señalaba la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación, como se refleja en los artículos 14, 27 y 49.

“Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (art. 14)

“Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza” (art. 27)

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (art. 27)

“Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran y los ampararán

especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos” (art. 49)

Dichos derechos sirvieron de base, junto al influjo de las ideas contempladas en el informe Warnock, para la redacción de un marco legislativo general: la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI, 1982). Esta ley supuso un acercamiento, aunque no la integración completa, a la escuela ordinaria de alumnos que tenían alguna discapacidad. Desde entonces se ha ido avanzando en la intervención psicoeducativa del alumnado con necesidades educativas especiales.

A raíz de estos cambios, se crean en 1979 los Servicios Psicopedagógicos Municipales que estuvieron inicialmente muy influidos por los modelos comunitarios y preventivos procedentes del área de salud. En España, los ayuntamientos no tienen competencias directas sobre la red pública de enseñanza; aportan servicios complementarios, por lo que la progresiva implantación de los servicios de intervención psicopedagógica de la administración educativa, inicialmente el Ministerio de Educación y progresivamente las comunidades autónomas, limitó la actuación de estos servicios a la oferta de programas concretos complementarios a la actividad escolar (Fernández, 2011). A partir de la promulgación de la LISMI, surgió un nuevo modelo de intervención interdisciplinar. Se crearon los Equipos Multiprofesionales que trataron en su mayor medida de dar respuesta a la necesaria evaluación inicial y a la toma de decisiones de ubicación de los alumnos susceptibles de recibir atención especial.

A partir de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), se da un paso más en la educación y en la intervención con el alumnado NEE. Se crean los Departamentos de Orientación en los Institutos de

Educación Secundaria, los objetivos se centraron en la detección e intervención educativa de las necesidades educativas del alumnado, así como en la orientación académica y profesional de todos y cada uno de los alumnos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En aquellos momentos imperaban los modelos de escuelas que seguían los siguientes principios: normalización, integración, sectorización, individualización.

Con la ratificación de la Declaración de Salamanca de 1994 y, posteriormente, la Declaración de Madrid de 2002, España se adhiere los acuerdos de las Declaraciones de la UNESCO y el Ministerio de Educación y Ciencia sobre la atención a la diversidad, que es el *leitmotiv* de dicho Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales. De esta manera, se expresa la voluntad de plasmar dichas directrices: “La legislación debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños, jóvenes y adultos con discapacidades en la enseñanza primaria, secundaria y superior, enseñanza impartida, en la medida de lo posible, en centros integrados” (Echeita, 2007, p. 46) Además, se añade el concepto de flexibilización para atender al alumnado en una escuela para todos. “Los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes” (Echeita, 2007, p. 46).

Es importante en este breve recorrido histórico hacer mención también a la realidad que hemos vivido estos últimos años, teniendo en cuenta que ha habido un incremento muy importante de población inmigrante. Por eso, otro de los conceptos que ha estado muy en boga ha sido el de la multiculturalidad. Para atender a esta población heterogénea que hoy en día forma parte de las aulas

se han puesto en marcha programas de compensación educativa cuyo fin es equilibrar estas dificultades sociales y/o culturales que en ocasiones los alumnos extranjeros muestran, sobre todo, los de tipo lingüístico, ya que suele suceder que el principal problema de estos alumnos es que no tienen forma de comunicarse con el resto de compañeros.

Las políticas legislativas han tenido en cuenta este aspecto dentro de la atención a la diversidad. Así, podemos destacar la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE) o regulaciones concretadas en decretos como el Real Decreto 1174/1983 de ordenación de la Educación Compensatoria o el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación (Ausín, 2011).

A modo de resumen de lo que acabamos de exponer, se presentan los hitos más significativos en la Tabla 1.1 con algunos de los hitos más importantes para la historia de la educación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

2.1. De la educación especial a la atención a la diversidad: normativa actual

El siguiente hito legislativo del que sin duda debemos hablar, es la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), y más concretamente de la Sección Tercera del Título VI dedicada a la educación.

Tabla 1.1. *Hitos históricos más relevantes en la educación del alumnado con NEAE*

Antigüedad Clásica (Siglos III a.C. - V d.C.). Primeros filósofos y pedagogos que comienzan a instruir a los niños: Aristóteles, Platón, Quintiliano. *Hipócrates* (s.I d. C.) utiliza la musicoterapia y baños como sistema terapéutico.

Edad Media. Desde el siglo V hasta el XV, se apartaba a las personas con discapacidad. La Iglesia Católica los acogió en hospitales.

Siglo XV. *El Tratado de las disciplinas* de Vives como instrumento para realizar con el alumno una orientación escolar y profesional de forma individualizada.

Siglo XVI. Aparecen las figuras de Fray Ponce de León y Juan Pablo Bonet como primeros instructores de personas sordomudas en España.

Renacimiento (XVI - XVIII). Primeras experiencias educativas con personas con discapacidad y primeras instituciones educativas para ciegos y sordos. Braille (1806-1852): sistema de lecto-escritura para ciegos. Valentín Haüy: primera institución para ciegos. A finales del siglo XVIII-principios de s.XIX..Revolución Francesa, se publica el manual "Emilio" de Rousseau (1789).

Siglo XIX. Itard publica el *Rapport Sur le Sauvage l'Aveyron* (1810). Philippe Pinel (1745-1826): *Tratado de la Insania*. Se buscan tratamientos conjuntos entre diversos profesionales: médicos y pedagogos. Ferrière funda la Escuela Nueva y Seguín crea una institución con métodos específicos para educar a débiles mentales. Se instaura la obligatoriedad de la enseñanza. Se desarrollan las primeras medidas para evaluar la inteligencia. Los principales hallazgos en este campo corren a cargo de: Spearman, Binet y Simon. Aparecen los primeros centros de educación especial, enfoque segregador.

Mediados y finales del siglo XX. Naciones Unidas y UNESCO se hacen eco de las necesidades del alumnado y recogen una serie de acuerdos entre los países participantes: Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959). Declaración de los Derechos del retrasado mental (1971). Convención de los Derechos del Niño (1989). Conferencia Mundial de Educación para todos celebrada en Tailandia (Jomtiem, 1990). Carta de Luxemburgo (1997). Declaración de Salamanca (1994) como conclusión de la Conferencia Mundial.

Siglo XXI. Se pasa de un enfoque educativo "integrador" a "inclusivo". Se continúa con la labor iniciada por la ONU y Naciones Unidas. El trabajo culmina con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad suscrita en la ONU en 2006. 48ª Conferencia Internacional de Educación celebrada en Suiza (Ginebra, 2008) que representa la misma expresión de igualdad de los principios de inclusión e igualdad de oportunidades para todos.

“La educación especial se impartirá en las instituciones ordinarias, públicas o privadas, del sistema educativo general, de forma continuada, transitoria o mediante programas de apoyo, según condiciones de las deficiencias que

afecten a cada alumno y se iniciará tan precozmente como lo requiera cada caso, acomodando su ulterior proceso al desarrollo psicobiológico de cada sujeto y no a criterios estrictamente cronológicos. La educación especial, en cuanto proceso integrador de diferentes actividades, deberá contar con el personal interdisciplinario técnicamente adecuado que, actuando como equipo multiprofesional, garantice las diversas atenciones que cada deficiente requiera” (art. 25).

Con el desarrollo del Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial, se produjo un progreso notable en este campo, ya que se aplicaron los cuatro principios generales que se iniciaron con la LISMI: normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la enseñanza. De esta época son algunos avances como, por ejemplo, la supresión de barreras arquitectónicas y urbanísticas. Este Real Decreto fue posteriormente derogado por el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial, en el que se recoge de manera concreta la atención educativa y temprana. Es interesante mencionarlo porque se regula también la escolarización en centros o unidades específicas, en las situaciones personales que tengan mayor gravedad y que requieran de apoyos diferentes a los que podrían darse en centros ordinarios, haciendo hincapié en que esto duraría únicamente el tiempo que la disminución o inadaptación haga imposible la integración.

En 1990, se aprueba la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en la que se establece como norma, siempre que sea posible, la escolarización ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales, previa evaluación psicopedagógica y dictamen de los equipos de orientación (Fernández, 2011). Con esta ley, se fijó

en diez años el período de obligatoriedad escolar, desde los seis años hasta los dieciséis. Se hizo hincapié en la importancia de la educación secundaria, y además proporcionó un impulso a la formación profesional, a la que también le dio mayor visibilidad social y prestigio.

Con la LOGSE (1990), se sustituyen una serie de términos por otros más generales. Por ejemplo, el de “Educación Especial” se cambia por el de “Necesidades Educativas Especiales” para evitar así cualquier connotación peyorativa. También sucede con el concepto nuevo de “problemas de aprendizaje” que viene a sustituir al de “discapacidad”. Y aparece el término “Atención a la Diversidad”. Este enfoque no es superficial, va más allá, poniendo el acento en las respuestas y no tanto en el problema, como se plasma en el punto primero de los principios pedagógicos de la etapa de Secundaria: *“1. Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo”*.

Para el alumnado que no alcanzara los objetivos de la etapa, se proponían como respuesta alternativa los Programas de Garantía Social, con el fin de darles una salida profesional y la posibilidad de continuar con sus estudios en Formación Profesional. En el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, que regula las condiciones para la atención educativa a estos alumnos y las garantías para la calidad de la enseñanza, se aplican y desarrollan los principios que se establecieron en el RD 334/1985 de 6 de marzo de

Ordenación de la Educación Especial, de acuerdo con la nueva vertebración del sistema educativo propuesto por la LOGSE. Es fácil de observar algunas novedades, tales como:

- Las NEE que presentan los alumnos pueden ser temporales o permanentes.
- Aparecen de forma explícita las adaptaciones curriculares, las cuales se podrán llevar a cabo en todos o algunos de los elementos del currículo, incluida la evaluación, siempre teniendo en cuenta las necesidades que el alumnado presente.
- Los profesores con alumnos con necesidades educativas especiales realizarán, con el asesoramiento y apoyo de los equipos de orientación educativa y/o departamentos de orientación, las adaptaciones curriculares pertinentes para ayudar a estos alumnos.
- Se introduce la novedad de que los centros educativos de Educación Especial se irán transformando de manera paulatina en centros de recursos.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) no llegó a aplicarse ya que, como suele suceder en nuestro país, hubo un cambio de gobierno y de partido político y, por consiguiente, hubo también un cambio en la legislación educativa. No nos detendremos en ella ya que no se puso en vigor.

En la siguiente legislatura nace la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006). La Educación Especial aparece en la LOE como parte de las enseñanzas de régimen general del sistema educativo. La LOE dedica el capítulo I de su Título II a la atención del alumnado con “necesidad específica de

apoyo educativo” que pueden derivarse de diferentes motivos: incorporación tardía al sistema educativo, altas capacidades, o condiciones personales o de historia escolar. Cuando se derivan de discapacidades o trastornos graves de conducta se denominan necesidades educativas especiales” (art. 73). Al promocionar la autonomía de los centros para adaptar la normativa a las características de su entorno y de la población que atienden, y la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos (pedagógicos, organizativos, etc.), la LOE ha contribuido a facilitar la generalización de la educación inclusiva (Casanova, 2011). Es en ella donde aparecen algunos de los programas educativos que hoy en día continúan, tales como el Programa de Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial, ambos dirigidos al alumnado de Secundaria. A día de hoy éstos han desaparecido.

La actual Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), en su preámbulo comienza con la siguiente declaración de intenciones:

“Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias.”

En cuanto a las medidas de escolarización y atención, la LOMCE propone adoptar las respuestas que identifiquen de forma temprana al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y hacer una valoración de dichas necesidades. Respecto a la escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje, se plantean los principios de normalización e inclusión, e igualmente se manifiesta preocupación por la no discriminación y la

igualdad efectiva, tanto en el acceso como en la permanencia dentro del sistema educativo.

En la etapa de secundaria se incorporan a 2º ESO unos programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento parecidos a los Programas de Diversificación Curricular. Abordan los contenidos en ámbitos con metodologías adaptadas y con la posibilidad de conseguir el título de secundaria al finalizar la etapa por esta vía. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial son sustituidos por la Formación Profesional Básica.

Para sintetizar la legislación expuesta, a continuación, se presenta un resumen de la misma (véase Tabla 1.2.).

2.2. Legislación relativa a la atención a la diversidad en la Comunidad Valenciana

De acuerdo con la revisión legislativa que se ha realizado previamente, corresponde ahora dar a conocer la normativa específica que existe en la Comunidad Valenciana para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) y necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). La evolución de las políticas educativas en la Comunidad ha ido acompañada de cambios legislativos a nivel nacional.

Tabla 1.2. Principales hitos legislativos en torno a la educación en España

Ley de Moyano (1857). Estableció la obligatoriedad de la escolarización.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa (Ley General de Educación).

Constitución Española de 1978.

Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE).

Real Decreto 1023/1976, de 9 de abril, por el que se crea el Real Patronato de Educación Especial.

Real Decreto 2276/1978, de 21 de septiembre. Real Decreto 2828/1978 de 1 de diciembre, por los que se constituye el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.

LISMI. Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI).

Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial. Derogado por el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial.

Real Decreto 998/1984, de 28 de marzo, por el que se garantiza el funcionamiento de los servicios esenciales de los centros de educación especial.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Se establece como norma, siempre que sea posible, la escolarización ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, por el que se regulan las condiciones para la atención educativa a estos alumnos.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). No llegó a ver la luz.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). La Educación Especial aparece como parte de las enseñanzas de régimen general.

Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Para empezar la revisión se expone el desarrollo que tuvo la LOGSE (1990) en la Comunidad con la Orden de 3 de mayo de 1993, sobre evaluación en las etapas de infantil, primaria y secundaria en la que se regulan los procedimientos de elaboración de los dictámenes de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y con la Orden de 11 noviembre de 1994 de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se

establece el procedimiento de elaboración de dicho dictamen para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en etapas no universitarias. Ambas Órdenes siguen uno de los preceptos legales en los que se basaba dicha ley, relacionado con la integración del alumnado con necesidades educativas especiales preferentemente en centros ordinarios. El dictamen tiene como objetivo determinar las necesidades educativas que presenta el alumno, orientar la mejor respuesta educativa y determinar la modalidad de escolarización más adecuada. Además, en esta legislación se contemplan los procedimientos para la elaboración y revisión periódica de los dictámenes que valoran las dificultades permanentes o temporales que presenta el alumnado con NEAE. El siguiente decreto es el Decreto 39/1998 de 31 de marzo del Gobierno Valenciano de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales. En el Artículo 14 se hace expresa mención a la escolarización del alumnado con NEE preferentemente y con carácter general en centros docentes de régimen ordinario. Solamente en casos en los que no pudieran ser atendidos de forma adecuada, los alumnos podrán ser escolarizados en centros de educación especial o aulas de educación especial previo dictamen.

La Orden de 14 de julio de 1999 de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia regula las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, excepcionalmente, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas que tienen necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de sobredotación intelectual. Con ella, se dota de herramientas normativas a los profesionales de la educación para que exista una mejor atención de las necesidades que presenta este alumnado. Sirve de marco

de referencia para acoger las medidas educativas a partir de la detección de un alumno en estos casos.

En la Resolución de 31 de julio de 2000, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la que se dictan instrucciones para el curso 2000/2001 en materia de ordenación académica y organización de la actividad docente de los centros específicos de Educación Especial de titularidad de la Generalitat Valenciana, se aprecia en su introducción que en muchos casos estos centros educativos no siempre cubren las necesidades educativas de los alumnos con necesidades graves o permanentes. Es por ello que los vienen a concebir como centros abiertos a la comunidad educativa o centros de recursos. La idea que propone esta Resolución es que presten servicios al alumnado con necesidades graves o permanentes, alumnado con necesidad de atención temprana, o incluso desarrollar talleres profesionales mediante programas de garantía social en la modalidad de necesidades educativas especiales.

La Orden de 16 de julio de 2001 regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria. Esta norma se centra en los primeros años de escolarización y propone las medidas educativas (e.g., adaptaciones de acceso, permanencia extraordinaria) necesarias para sea con carácter general en centros ordinarios y siempre que se atiendan adecuadamente sus necesidades.

Otro decreto relevante en la Comunidad es el Decreto 227/2003 de 14 de noviembre del Consell de la Generalitat por el que se modifica el Decreto 39/1998 de 31 de marzo, de ordenación de la educación para la atención del

alumnado con necesidades educativas especiales. Se hace eco de la modificación de la LOCE (2002) en la que se contempla el aumento de la edad límite para continuar escolarizado en centros educativos específicos. El alumnado con necesidades educativas que estén escolarizados en estos centros podrán continuar hasta los 21 años. Igualmente, posterior a la LOCE (2002), se promulga la Orden de 14 de marzo de 2005 de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que imparten Educación Secundaria. En ella se ordena la atención educativa al alumnado con necesidades permanentes o temporales con discapacidades físicas, sensoriales o trastornos de conducta que cursan educación secundaria obligatoria (ESO), bachillerato y/o formación profesional. Se prioriza su escolarización en centros ordinarios previo dictamen, y se indica que se dotará de recursos materiales y/o personales necesarios para atender de forma adecuada las necesidades que presente el alumnado.

Para terminar, es importante mencionar la Orden de 15 de mayo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte en la que se establece el modelo de informe psicopedagógico y el procedimiento de formalización. Hasta la fecha no había unanimidad en el formato de los informes psicopedagógicos, y es a partir de esta normativa cuando se unifica un único modelo en el que se recoge los datos evolutivos, de salud, familiares y de evaluación, así como las propuestas educativas o de recursos materiales y/o personales necesarios para dar respuesta al alumno evaluado por necesidades de atención educativa específica.

3. Educación inclusiva: de la integración escolar a la inclusión

En Educación, se ha producido una evolución pedagógica y social que ha ido desde enfoques educativos de total exclusión de la diversidad hasta enfoques adaptativos, pasando por periodos de integración del alumnado con necesidades educativas especiales. Venimos de una transición que ha recorrido un camino cuyo punto de partida ha sido la segregación de los sistemas educativos del alumnado “diferente”, pasando por la integración hasta llegar en la actualidad a la inclusión de todos los alumnos.

La integración del alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias comienza en el norte de Europa en los años 60. En 1959, en Dinamarca, Bank-Mikkelsen, quien trabajaba para personas con deficiencia mental, introdujo el término “normalización” para hacer referencia al derecho de las personas con cualquier clase de discapacidad a llevar a cabo su vida de la forma mejor posible, esto es, con los mismos derechos de vivienda, trabajo, acceso al sistema educativo y de salud que el resto de los ciudadanos (Rubio, 2003). La integración, por tanto, parece un concepto relacionado con cuestiones de igualdad y justicia social, a través del que se entiende que toda persona tiene el derecho a vivir en la sociedad y poder participar plenamente en ella. En Suecia, Nirje descubrió cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, Ambos pioneros buscaban con la normalización de las condiciones de vida, reducir la marginación social por su condición de deficiente, de abandono familiar, de falta de estimulación, de falta de oportunidades de tipo social, etc.

En España, fue la LISMI (1982) la ley que inspirada en los principios de la Constitución de 1978 y los aires renovados del norte de Europa sienta las bases

para la integración, entendida como sinónimo de escolarización en centros ordinarios. El concepto “integración” está relacionado con el hecho de facilitar un tratamiento diferenciado dentro de la escuela ordinaria al alumnado con algún tipo de necesidad educativa, sea ésta del tipo que sea. Progresivamente, la integración cae en desuso probablemente por la falta de entendimiento de lo que significaba y se sustituye por el término “inclusión”. La inclusión viene a ser sinónimo de democratización de la enseñanza.

Son varios los autores que han profundizado en las definiciones de ambos conceptos. Según Barrio (2009), la integración tiene como punto de partida la normalización de la vida de los alumnos con necesidades educativas especiales y propone la adaptación curricular como medida para superar las diferencias que éstos presentan. Subyace en ella la idea de segregación de momentos anteriores; sin embargo, la inclusión aparece como un derecho humano. Esta definición aboga por la heterogeneidad y la diversidad entendidas como la norma. Se basa en modelos socio-comunitarios que fortalecen los lazos entre el centro educativo y el resto de la sociedad, para lograr la meta común que es la mejora de la calidad de vida. La escuela inclusiva va más allá de la integración. Reconoce la diversidad como un valor y acoge a todos sin discriminar a ninguno de sus miembros. Juntos forman un grupo de personas que no son excluidas ni por razones personales de capacidad, ni físicas, ni por condiciones socio-culturales, económicas, o relativas al lugar de procedencia, ni por otras razones ajenas a ellos. Este tipo de escuelas tratan de hacer real el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y de participación en la comunidad (García Hernández, 2004). El modelo educativo inclusivo debe hacer hincapié en la importancia que tienen los individuos, sin importar su condición e incluyéndolos en un proceso educativo común que permita a todos los alumnos

desarrollar todas sus capacidades tomando como referencia dónde se encuentran y, a partir de ahí, hacer los cambios oportunos. Por lo tanto, en el modelo educativo inclusivo se mejora el ambiente contextual del alumnado, pero no a éste.

El enfoque de educación inclusiva implica modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

“La inclusión es entonces, una manera distinta de entender la educación. Implica pensar en una nueva filosofía, con nuevas formas de analizar la cotidianidad escolar, de trabajar y de convivir, es decir, requiere un conjunto de acciones escolares, sociales y de la comunidad que eliminen las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el aprendizaje, aceptando y valorando las diferencias individuales” (Valenciano, 2009, p. 23).

Las diferencias entre los conceptos han prevalecido en educación para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo pueden apreciarse en la Tabla 1.3.

Tras el análisis de las connotaciones de los términos integración e inclusión es el momento de abordar la cuestión de quién es el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Tabla 1.3. Evolución de los enfoques de atención a la diversidad (Álvarez y Verdugo, 2012)

Escuelas segregadoras	Escuelas integradoras	Escuelas inclusivas
LGE 1970 y anteriores	LOGSE 1990	LOE 2006 y posteriores
Diversidad: fuera de la “normalidad”. Aulas y centros especiales.	Diversidad: grupos excluidos por diferencias asociadas a desventajas educativas. Idea basada en la recuperación más que de prevención.	Diversidad: algo positivo, normal y enriquecedor. Se trabaja en un proyecto común.
Respuesta educativa Identifica a los estudiantes con el fin de excluirlos de la vía ordinaria. Diferenciar entre alumnos normales y los especiales Grupos homogéneos.	Respuesta educativa Diagnosticados y etiquetados para darles tratamiento <i>ad hoc</i> . Grupos homogéneos y heterogéneos en función de los niveles de los grupos.	Respuesta educativa Evalúa aptitudes y estilos adecuados a los sujetos. Grupos heterogéneos flexibles. Alterna grupos diferentes.
Metodología. Gran grupo. Clase magistral.	Metodología. Gran grupo, pequeño grupo, individual. Enfoque constructivista.	Metodología. Aprendizaje Cooperativo. Proyectos. Comunidades de aprendizaje.
Prioriza desarrollar capacidades cognitivas	Diferentes niveles de logro para cada grupo Diseña un mismo currículo con adaptaciones para obtener unos objetivos mínimos.	Prioriza desarrollar al máximo al individuo: capacidades cognitivas, sociales y afectivas.
Prioriza resultados académicos. Tratamiento del alumnado “diferente” con personal especializado.	Tratamiento de los alumnos en Aulas con apoyo especializado.	Currículo con oferta variada de optativas para elegir itinerarios. aula.

El concepto de necesidad específica de apoyo educativo es muy amplio, ya que en él coexiste una casuística muy variada. Bajo este término se incluyen

desde alumnos que fracasan académicamente por su historia social, personal y escolar, hasta los que tienen una discapacidad física, sensorial, psíquica y/o motórica. Dado que esta tesis doctoral se centra en las percepciones que los profesionales de la educación tienen sobre la inclusión de estos alumnos, seguidamente se describen brevemente las características.

a) Dificultades de aprendizaje/retraso escolar por desconocimiento de la lengua, origen cultural diverso o incorporación tardía al sistema

Se trata quizá de la categoría que abarca más cantidad de casos y la más heterogénea. El alumnado que presenta estas características, a menudo, se incorpora de forma más o menos rápida a la marcha ordinaria del curso. A veces provienen de otros países con sistemas educativos en los que los contenidos y estructura de los cursos son muy diferentes, en otras ocasiones se trata de alumnos que, además, desconocen las lenguas oficiales y se ven ante el reto de entender al profesor y los libros en un idioma que no es el suyo. En la mayoría de los casos los alumnos presentan ambas dificultades.

b) Discapacidad intelectual

En el manual de diagnóstico DSM IV (2002), se define como una capacidad intelectual general significativamente inferior al promedio, acompañada habitualmente con limitaciones importantes en la actividad adaptativa propia de al menos dos de las siguientes áreas: cuidado de sí mismo, habilidades académicas funcionales, comunicación, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, autocontrol, trabajo, utilización de recursos comunitarios, ocio, salud y seguridad. La aparición de estas características debe ser anterior a que la persona tenga 18 años de edad. Dicha capacidad

intelectual, se define a través del coeficiente de inteligencia (CI o equivalente) obtenido mediante la evaluación de la persona. Para realizar esta evaluación se utilizan uno o más test de inteligencia normalizados, administrados individualmente, siendo las más utilizadas la batería K-ABC para niños de Kaufman y Kaufman (1983) y la escala Weschler de Inteligencia para niños y adultos WAIS y WISC IV y V. Una capacidad intelectual significativamente inferior al promedio se define como un CI situado alrededor de 70 o por debajo de 70 (aproximadamente 2 desviaciones típicas por debajo de la media).

c) Trastorno emocional o comportamental severo

Siguiendo la definición que propone la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE 10, 2016), los trastornos del comportamiento y las emociones de comienzo habitual en la etapa de la infancia y adolescencia, engloban una serie de trastornos disociales que se caracterizan por presentarse de manera reiterada conductas agresivas y/o retadoras. No se trata de rebeldía, sino de comportamientos antisociales o criminales de forma reiterada, nunca de manera aislada. Cabe considerar que es bastante común que dichos trastornos estén relacionados con un ambiente social y familiar desfavorable. El trastorno de conducta provoca deterioro clínicamente significativo en la actividad social, académica o laboral.

d) Discapacidad visual

Legalmente, el término ceguera y deficiencia visual se refiere a toda persona cuya visión en ambos ojos reúna, al menos, una de las siguientes condiciones: primero, que la agudeza visual que presenta sea igual o inferior a 0'1 (1/10 de la escala Wecker) obtenida con la mejor corrección óptica posible, y

segundo, que el campo visual se vea disminuido a 10 grados o menos. En la mejor de las condiciones, algunas de ellas pueden leer la letra impresa cuando ésta es de suficiente tamaño y claridad, pero generalmente, de forma más lenta, con un considerable esfuerzo y utilizando ayudas especiales (ONCE, 2014). Sin embargo, cuando hablamos de personas con ceguera nos referimos a aquellas que no ven nada en absoluto o solamente tienen una ligera percepción de luz (pueden ser capaces de distinguir entre luz y oscuridad, pero no la forma de los objetos). La Organización Mundial de la Salud (2014), desde el punto de vista de la clasificación internacional, manifiesta que los efectos de la deficiencia visual puedan describirse como:

- a) La deficiencia como anomalía de la función visual.
- b) La discapacidad como disminución de habilidades para llevar a cabo cualquier actividad.
- c) Las minusvalías como las desventajas ante
- d) El desempeño de aquel rol que se considera normal para la persona en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales.

Todos ellos tienen importantes implicaciones para el aprendizaje y los procesos de enseñanza que habrá que adaptarlos necesariamente.

e) Discapacidad auditiva

La audición se define como el proceso de descodificación que realiza nuestro organismo de las vibraciones que llegan al oído. Las vibraciones no constituyen en sí mismas el sonido, sino que necesitan ser propagadas a través de las moléculas de los cuerpos, líquidos, sólidos o gaseosos (Fernández Mora y Villalba Pérez, 1996). Según la clasificación que realiza la OMS (2017), la

audición normal se considera a partir de 25 decibelios. Melero Redondo et al. (2006) indican en la siguiente clasificación de forma escueta lo que supone para el alumnado dichas pérdidas:

1. *Deficiencia auditiva ligera o leve* (umbrales de pérdida entre 20-40dB). En este caso, una voz débil no se oye. Puede confundirse con falta de atención. La respuesta educativa necesita de una prótesis auditiva y el apoyo articulatorio del lenguaje.
2. La *deficiencia auditiva media* (umbrales entre 40-70 dB). Es posible percibir bien palabras a una intensidad de voz mayor. Con esta pérdida los alumnos suelen tener retrasos en el lenguaje y también es frecuente encontrar dificultades en la articulación de fonemas. El alumno necesitará prótesis auditivas, entrenamiento auditivo y apoyo articulatorio.
3. *Deficiencia auditiva severa* (umbrales entre 70-90dB). Sólo se percibe la voz muy fuerte. Es prácticamente imposible adquirir el lenguaje oral de manera espontánea. Se necesita ayuda especializada para desarrollar un lenguaje estructurado.
4. *Deficiencia auditiva profunda* (umbral superior a los 90 dB). Existe gran dificultad para percibir el lenguaje oral por vía auditiva. Sin un tratamiento adecuado, estos niños son mudos. Sólo perciben ruidos intensos y generalmente a través del sentido vibrotáctil.
5. *Cofosis* o también llamado anacusia. Es una ausencia total de audición. Se trata de un problema muy poco frecuente.

Según el *Bureau International d'Audiophonologie* (BIAP, 2012), existe una clara relación entre la audición y el lenguaje y el incremento en las dificultades de aprendizaje del lenguaje. Desde una perspectiva educativa,

existen una serie de dificultades frecuentes en niños con discapacidad auditiva: problemas de memoria. dificultades en la lectoescritura. problemas de razonamiento y bajos resultados académicos. En el aspecto social, es frecuente que existan sentimientos de inadaptación y se sientan un poco más aislados socialmente; es posible también que se den rabietas y otros comportamientos disruptivos, al menos, en la infancia.

f) *Discapacidad motórica y/o trastorno de la salud*

Son aquellas limitaciones permanentes del sistema neuromuscular (posturales, de desplazamiento, coordinación de movimientos, expresión oral), causadas por un deficiente funcionamiento en el sistema oseoarticular, muscular y nervioso, y que limitan la capacidad funcional en grados muy variables. Las más habituales son la parálisis cerebral, la espina bífida y las distrofias musculares (CREENA, 2000). La principal característica de las personas con discapacidad motora es la disfunción en el aparato locomotor. Esta disfunción puede causar limitaciones en la postura, en la movilización y en la coordinación de movimientos (UNESCO, 2011).

El alumnado con discapacidad motórica representa un 10% del alumnado con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad. De ellos, un 50% se debe a parálisis cerebral, un 12% a la malformación denominada espina bífida y el 38% restante lo forman un conjunto cuyas dificultades motoras se deben a muy diversas causas entre las que destacan las distrofias musculares y una gran diversidad de síndromes.

Las medidas educativas para este alumnado suelen ser materiales y personales, dependiendo de los casos. Necesitan adaptaciones de acceso de

mayor o menor envergadura (e.g., rampas de acceso al centro educativo, adaptación del puesto escolar), o monitor personal que les ayude para los desplazamientos, transporte, alimentación, control de esfínteres o higiene personal.

g) Autismo o trastorno generalizado del desarrollo

Este tipo de trastornos se manifiestan en los tres primeros años de vida. Siguiendo el diagnóstico DSM IV (2002), los trastornos generalizados del desarrollo (TGD) se caracterizan por mostrar una perturbación grave y generalizada en varias áreas del desarrollo: habilidades para la interacción social, las emociones, creencias, deseos, tanto los ajenos como los propios. Esto interfiere en la interacción social, y con la capacidad de autorregularse emocionalmente y provoca ausencia de interés por compartir. Otra área afectada en quienes padecen este trastorno es la de la comunicación. Suelen presentar un lenguaje estereotipado y muy centrado en los temas que son de su interés. Aunque muchos de estos niños no mantienen un lenguaje oral, los que lo tienen lo emplean para pedir o rechazar, no como medio para compartir. La flexibilidad y la imaginación son otras de las áreas en la que tienen más dificultades. Suelen ser niños con mayor rigidez en hábitos, en estilo cognitivo y, además, son frecuentes los problemas para representar roles, para el juego simbólico, entre otras conductas.

Las implicaciones educativas principales en este alumnado están relacionadas con el lenguaje y la sociabilidad. En ambas áreas muestran dificultades que deben ser trabajadas mediante recursos personales (e.g., logopeda, maestro especialista de pedagogía terapéutica, monitor), y también a través de otras medidas educativas: adaptaciones curriculares, programas

específicos de habilidades sociales; algunos pueden necesitar sistemas alternativos de comunicación.

h) Discapacidad múltiple

Esta discapacidad incluye descripciones relativas a dos o más discapacidades asociadas (física, intelectual, sensorial y/o mental). No es la suma de esas alteraciones lo que caracteriza la discapacidad múltiple es el nivel de desarrollo, las posibilidades funcionales, de la comunicación, de la interacción social y del aprendizaje que determina las necesidades educativas de esas personas. (MEC, 2003). Por ejemplo, en el caso de personas con sordo-ceguera, o que padecen de forma simultánea discapacidad intelectual y motórica, o bien, con hipoacusia y además discapacidad motórica; estos alumnos necesitan una serie de apoyos en diferentes áreas de su vida y, en particular, en las que se refieren al ámbito de la autonomía personal y de su vida académica.

i) Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

Este trastorno se define en el DSM IV (2002) como el patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad, con mayor frecuencia y gravedad que el que se puede mostrar en otros individuos con niveles de desarrollo parecidos. Los síntomas de hiperactividad-impulsividad o de desatención suelen aparecer antes de los 7 años de edad. Es posible que no se hayan diagnosticado a pesar de presentar la sintomatología durante periodos prolongados de tiempo (e.g., varios años). El manual diagnóstico DSM IV (2002) centra también uno de los criterios de valoración en el contexto escolar algún problema relacionado con los síntomas debe producirse en dos situaciones por lo menos, nos referimos a varios contextos (e.g., escuela, casa). Deben existir

pruebas claras de que estas conductas producen interferencia en la actividad social, académica o laboral propia del nivel de desarrollo. Las deficiencias de la atención pueden manifestarse en situaciones académicas, laborales o sociales.

Es habitual que a los niños les cueste prestar atención a detalles y suelen cometer errores por descuido en las tareas escolares. El trabajo suele ser sucio y descuidado y realizado sin reflexión, resultándoles difícil persistir en una tarea hasta finalizarla. Con bastante frecuencia, parecen tener la mente en otro lugar, como si no escucharan lo que se está diciendo. Pueden también, cambiar de una actividad a otra sin llegar a acabar la primera, es más, es frecuente que ocurra que las personas diagnosticadas con TDAH empiecen una tarea, pasen a otra, y descubran una tercera, sin llegar a completar ninguna de ellas. Otra de las características que presentan, es que a menudo no siguen instrucciones ni órdenes, y no llegan a completar tareas escolares, encargos u otros deberes. Los alumnos que padecen TDAH, además suelen encontrar dificultades para organizar tareas en general, y concretamente las actividades que exigen un esfuerzo mental sostenido son experimentadas como desagradables.

Las medidas educativas establecidas para estos alumnos están enfocadas en trabajar sus dificultades atencionales y organizativas por medio de recursos personales y/o materiales (e.g., adaptaciones metodológicas, adaptaciones de acceso), según proceda en cada caso.

j) Trastorno del lenguaje/ habla

Según los protocolos diagnósticos de la Asociación Española de Pediatría (AEP, 2008), se considera que un niño tiene retraso en la adquisición del lenguaje si a partir de los 16 meses no ha comenzado a expresarse a partir

de palabras aisladas con una clara intención comunicativas, o si a los 24 meses no ha utilizado frases de dos o más palabras. Se considera que existe un retardo simple del lenguaje (RSL) cuando existe comprensión del lenguaje y su evolución en el área comunicativa es similar a la mayoría de niños. Es decir, que sólo se refiere al retraso cronológico de adquisición y uso habitual del lenguaje, se trata de un retraso madurativo. Otro trastorno vinculado al lenguaje es el trastorno específico del lenguaje (TEL) o disfasia. Aunque este término ha caído en desuso, se trata de una alteración en la adquisición del lenguaje, asociado a anomalías fonéticas, estructurales y de contenido.

El retraso en el desarrollo del lenguaje es un término que se utiliza para definir el retraso en la aparición y/o del desarrollo del mismo. Siguiendo la clasificación y diagnóstico del DSM IV (2002) estas deficiencias en el desarrollo del lenguaje expresivo deben ser significativamente inferiores a las obtenidas en la evaluación de su capacidad intelectual no verbal como del desarrollo del lenguaje receptivo. Las dificultades del lenguaje interfieren en el aspecto académico y/o laboral, pudiendo verse también afectada la comunicación social. Las características lingüísticas del trastorno varían en función de la edad del alumno y de la gravedad. Los principales rasgos que se observan incluyen un habla limitada, frases excesivamente cortas, suelen tener un vocabulario muy reducido y dificultad para adquirir nuevo, errores en la evocación de palabras, las estructuras gramaticales que utilizan son muy sencillas, limitación en las formas verbales, omisiones de partes críticas de las oraciones, etc.

Una vez conocidos quienes son los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, la respuesta educativa que ofrezca el profesorado deberá

ajustarse a las características y necesidades que este alumnado presenta, teniendo además en cuenta el principio de inclusión.

4. Delimitación del problema de investigación

La presente tesis doctoral se ha llevado a cabo en centros de secundaria. La etapa educativa de secundaria obligatoria es quizá la etapa a la que más afectan los numerosos cambios legislativos. Son numerosos los factores que hacen muy heterogéneo el panorama en los centros de secundaria. De un lado, están los alumnos adolescentes y diversos y, de otro lado, el profesorado que en ocasiones trabaja sin la preparación necesaria para satisfacer las múltiples necesidades. Según Jiménez (2003), la educación secundaria obligatoria es desde sus inicios una etapa que suscita preocupación e interés a partes iguales. No sólo deben atender al alumno que no está motivado y que, sin embargo, tiene que permanecer escolarizado a veces sin querer, al tratarse de una etapa educativa obligatoria, sino también debe atender de manera individual al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. La legislación de los últimos años ha promovido prácticas inclusivas mediante numerosos programas educativos adecuados a los diferentes perfiles y casuísticas que se presentan en la etapa. Se evidencian avances, ya que se proponen y diseñan de manera particular en cada centro medidas para responder a diversidad en secundaria lo mejor posible; sin embargo, existe un gran desconocimiento acerca de los conocimientos y competencias que tienen los profesionales implicados para la puesta en marcha de los programas de la inclusión.

A pesar de esta preocupación y concienciación sobre la importancia de la educación inclusiva, existen aún algunas reticencias. En la investigación llevada

a cabo por Gandasegui y Méndez (2014), el 37% de los docentes participantes manifestó que los centros están adaptados a esta práctica educativa, a pesar de que el 2% declaró que la falta de su desarrollo impidió la matriculación de alumnos con alguna discapacidad. El 50% de los docentes mencionaban la falta de recursos para trabajar con alumnos con NEAE como una de las principales barreras para desarrollar su trabajo. Además, el 62% creían que les faltaba formación para atender con estrategias adecuadas al alumnado NEAE. Otro resultado de esta investigación a tener en cuenta, es que el 95% de los profesores señalaron que sería positivo colaborar con otros profesionales y realizar apoyos, ya que mejoraría su práctica docente. En síntesis, se observa que esta investigación concluye de manera parecida a otras que se han revisado como las de Avramidis y Norwick (2002), Scruggs y Mastropieri (1996), Shevlin et al. (2013). Parece claro que para poder desarrollar prácticas inclusivas son necesarios los recursos del centro, pero también que los docentes obtengan una formación adecuada y tengan unas actitudes y percepciones que inviten a la participación del alumnado con discapacidad en el centro.

En España la investigación en el tema de las percepciones y opiniones del profesorado hacia la educación inclusiva se ha centrado fundamentalmente en la etapa de primaria. Sin embargo, la etapa de secundaria ha sido menos estudiada. Tampoco existen investigaciones sobre las percepciones y actitudes de los miembros del departamento de orientación ni de los equipos directivos sobre la inclusión. Esta investigación, por tanto, responde a la necesidad explorar el conocimiento sobre la inclusión, la competencia percibida y las percepciones de estos tres colectivos que trabajan en los centros de educación secundaria.

Teniendo en cuenta que en la actualidad existen políticas educativas orientadas hacia la inclusión pero el análisis de los procesos y del pensamiento de los profesionales es escaso, esta investigación se planteó con los siguientes objetivos:

1. Explorar y comparar el conocimiento que tienen los docentes, los equipos directivos y los miembros del departamento de orientación acerca de la inclusión del alumnado con NEAE.
2. Examinar y contrastar por colectivos, las percepciones relacionadas con dicha práctica.
3. Analizar y comparar la preparación y competencia de los participantes para atender al alumnado con NEAE
4. Explorar en qué grado sus percepciones del alumnado con NEAE variaban en función del rol/puesto desempeñado y otros factores.

El conocimiento de estas cuestiones puede contribuir a identificar las necesidades que puedan tener estos profesionales, así como a aconsejar mejoras a introducir en los centros educativos para un mejor desarrollo de la inclusión.

5. Aproximación metodológica

El enfoque de investigación que se eligió para dar respuesta a los objetivos fue de corte cuantitativo no experimental. Se trabajó con un de diseño de investigación descriptivo mediante encuesta. La investigación descriptiva facilita la obtención de datos de una amplia muestra. Normalmente, los estudios descriptivos se clasifican en dos grupos, a partir de la manera en que se ha

recogido la información, esto es, auto-informe, en el que se incluyen las entrevistas, los cuestionarios y las encuestas; o a través de la observación directa. En este caso, se optó por la encuesta, dada la pretensión de preguntar a un amplio número de profesionales de toda la provincia de Alicante. La población de este estudio fueron los profesores de educación secundaria, orientadores educativos y equipos directivos de IES de la provincia de Alicante. El Cuestionario de Opinión acerca de la Inclusión del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)” de Cardona, López y Chiner (2013) fue administrado para conocer las percepciones y actitudes de los participantes hacia la inclusión. Los datos que obtuvimos nos permiten comparar dichas percepciones y explorar en qué grado varían en función de la experiencia profesional, la competencia percibida y el género.

En conclusión, el propósito de esta tesis doctoral ha sido el estudio de las percepciones y actitudes de docentes, departamento de orientación y equipos directivos acerca de la inclusión. Los participantes fueron profesionales de centros educativos de educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional de la provincia de Alicante seleccionados por su disponibilidad. Los resultados obtenidos contribuirán a mejorar y actualizar el conocimiento acerca del estado de la educación inclusiva en la provincia de Alicante. Así mismo ayudará a conocer e identificar las necesidades más inmediatas de formación que requieren dichos profesionales de la educación.

6. Definición de términos

Los términos que hasta este momento hemos ido manejando pueden ser en ocasiones confusos por sus diferentes usos, nos referimos a conceptos tales como: necesidades educativas especiales, adaptaciones curriculares, diversidad,

integración e inclusión. Llegados a este punto nos detengamos para aclararlos y, de este modo, centrar el significado que tienen para nosotros en este trabajo.

Actitud. Eagly y Chaiken (1993) definen la actitud como una tendencia psicológica que se expresa mediante la evaluación de una entidad u objeto concreto, con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad. Según la RAE (2016), en una primera acepción, se define como la postura del cuerpo cuando expresa un estado de ánimo. Y en una segunda entrada, es definida como la disposición del ánimo manifestada de alguna manera. Según la Psicología las definiciones de actitud habitualmente subrayan que se trata de una disposición previa, como respuesta o conducta preparatoria ante estímulos sociales. Las actitudes individuales son reflejo de los valores sociales de un grupo y aparecen fundamentalmente en las conductas propias de los miembros que forman el grupo (Thomas y Znaniecki, 1918, cit. en Sánchez y Mesa, 1998).

Percepción. Según el Diccionario de la Lengua Española (DEL, 2016), es la sensación interior que resulta de una impresión material hecha de nuestros sentidos. También se define como conocimiento e idea. La percepción es un proceso cognitivo que cada sujeto realiza de manera diferente porque para realizarlo se usan experiencias previas o el conocimiento adquirido para su interpretación.

Necesidades educativas especiales (NEE), o como ahora se denominan de *necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)*. Se trata de un conjunto de necesidades de ayuda educativa que presentan alguno alumnos con más dificultades que el resto para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad y que se determinan en el currículo ordinario. Estas dificultades son debidas a causas internas, a carencias en el entorno socio-familiar o a una

historia de aprendizajes desajustada. Es necesario compensar dichas dificultades mediante adaptaciones curriculares, más o menos significativas, en función del grado de dificultad que se presente. Las adaptaciones pueden realizarse en una o en varias áreas del currículo (Ainscow, 2003).

Adaptaciones curriculares. Se definen como herramientas para favorecer el aprendizaje del currículo en el alumnado con dificultades, sean estas dificultades del tipo que sean. Pueden ser adaptaciones curriculares significativas, no significativas y de acceso al currículo. Por lo general, las adaptaciones tratan de salvar la distancia que existe entre el alumno y el currículo oficial de su grupo-clase.

Diversidad. Según la Real Academia Española de la Lengua (RAE, 2016), en una primera acepción, nos encontramos con el significado de variedad, desemejanza, diferencia; La segunda entrada del diccionario hace alusión a abundancia, gran cantidad de cosas distintas. Hay autores que relacionan la diversidad con la perspectiva cultural, otros con el ámbito socioeconómico, y otros, sin embargo la enlazan a las características personales haciendo hincapié en la vertiente de las capacidades o en su defecto en las necesidades educativas especiales. Pero si nos ceñimos a la definición pura, podemos observar que ninguno de estos sesgos queda reflejado y que a la vez están incluidos todos ellos y algunos más. Como vemos, la diversidad es un concepto polivalente porque se puede aplicar a múltiples vertientes. Para nosotros el concepto de diversidad consiste en múltiples realidades sin hacer referencia al déficit y sí a la originalidad e idiosincrasia de cada uno con sus potencialidades y carencias, con rasgos característicos que le hacen ser único e irrepetible.

Integración. La integración alude de manera general a la idea de unificación, fusión e incorporación. En el ámbito educativo se refiere al tratamiento que durante años han tenido los alumnos de educación especial en las aulas ordinarias. Este alumnado pasó de estar segregado en centros especiales a ser atendido en centros educativos ordinarios. Por ello este concepto para muchos autores, hacía hincapié en que el estudiante era el que debía encajar en el sistema educativo, y no al revés

Inclusión. En esta tesis se entiende como aceptación de la diversidad, respuesta para todos los alumnos, asistencia y participación. Para Ainscow (1999), la inclusión no es solamente para aquellos estudiantes con discapacidad, sino más bien para todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad. Esto es un proceso que requiere una planificación y ejecución conjuntas.

Educación inclusiva. Se centra en cómo dar respuesta tanto a las capacidades como a las necesidades de cada uno de los alumnos para que todos se sientan bien acogidos y puedan llegar al máximo de sus posibilidades. La escuela debe reestructurarse para atender a todos y cada uno de los alumnos. Una escuela en la que los docentes planifican y desarrollan el currículum basándose en la diversidad del alumnado, contando para ello con apoyos especializados para poder desarrollar estas prácticas inclusivas. El *Center of Studies on Inclusive Education* (2013), propone que la educación inclusiva sea el compromiso de todos, de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y sin ellas. La acción educativa debe llevarse a cabo para todos con una serie de apoyos necesarios, para facilitar la participación de cada uno de ellos en función de sus posibilidades.

Conocimiento. Según la RAE (2017), es un concepto relacionado con entendimiento, razón natural, inteligencia. Noción de saber o noticia elemental de algo. En este estudio, el conocimiento es un término relacionado con la cantidad de información relacionada con la normativa, terminología y programas de atención a la diversidad.

Competencia. De acuerdo con la RAE (2017), es la pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. En este estudio, la competencia profesional está concebida para analizar la aptitud con la que los docentes se autovaloran para llevar a cabo prácticas inclusivas en las aulas.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPÍTULO 2

Revisión de la literatura teórica sobre inclusión

1. Introducción

La educación ha ido evolucionando y desarrollándose a lo largo de la historia, adecuándose a nuevas demandas sociales, políticas y a nuevas necesidades del momento. Como hemos planteado en el capítulo anterior, históricamente la educación ha pasado por diversas etapas, desde las más discriminatorias y segregadoras hasta las más comprensivas de los últimos años. El hecho de que la educación haya transitado por tan variados ciclos, nos lleva a pensar que la concepción de la educación inclusiva de nuestros días tenga un gran componente democrático, y esto a su vez ha servido para facilitar que ésta sea abordada además del lógico enfoque pedagógico, desde una perspectiva jurídica y social de los derechos humanos. Se observa como la educación inclusiva ha surgido de la necesidad de encontrar una acción educativa que responda a las demandas educativas de todos. Aparece de la exigencia de crear un modelo en el que quepa el alumnado en su totalidad, sin que existan exclusiones de ningún tipo y, además, donde se respete al ser humano. Un lugar donde no se vea al diferente como amenaza para la dinámica escolar y en donde la diferencia sea un derecho y un valor de las personas (López Melero, 2004).

Este capítulo profundiza en la educación inclusiva. En concreto, se abordan con detalle sus características, enfoques teóricos y principios metodológicos. Además, se revisa el desarrollo que ésta ha tenido en España y en el contexto internacional, así como las iniciativas y proyectos innovadores en relación a la misma.

2. Educación inclusiva

La evolución de los principios de actuación con el alumnado con necesidades educativas especiales ha sido en las últimas décadas muy positiva. Se ha pasado de la marginación inicial del alumnado, a un sistema diseñado desde una mirada positiva de la educación, más respetuoso con las necesidades. Este avance ha venido de la mejora de la calidad de los sistemas educativos, junto con la creciente diversidad de las sociedades, situación que ha propiciado el terreno para dar un paso más allá de la integración.

Siguiendo a Serra (2000), la inclusión no es sólo un objetivo, sino también un proceso; en él se acepta la diversidad como algo que enriquece al resto del grupo, configurando los vínculos entre ellos dentro de su propio contexto, creando noción de grupo. La inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos (Ainscow, 2013). La inclusión educativa es el grado en que una comunidad o una escuela acepta a todos como miembros de pleno derecho del grupo y les valora por su contribución, enfatizando así el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad (Farrel, 2001).

2.1. Características

La inclusión es mucho más que lo que sucede en las clases. Es sinónimo de participación de los estudiantes y reducción de la exclusión en la cultura, los currículos y escuelas. Siguiendo a Echeita y Ainscow (2011), implica un cambio de perspectiva apostando por una vertiente social en la que no haya “alumnos con necesidades educativas especiales”, en la que exista un firme compromiso de respeto por las diferencias individuales y de trabajo para que éstas supongan una oportunidad de desarrollo y aprendizaje. Para lograr la transformación de las escuelas en escuelas inclusivas, hay que promover el sentido de pertenencia de sus miembros como parte imprescindible para la construcción de este proceso.

En general, los autores con más experiencia en temas de inclusión, están de acuerdo en establecer una serie de rasgos que deben ser pilares en esta tendencia, como por ejemplo que todos los estudiantes, los profesores y la comunidad en su totalidad se benefician de las mejoras que la inclusión propone. La riqueza que otorga la diversidad es un beneficio para todos ellos. No podemos afirmar que todas las escuelas inclusivas sean iguales, aunque es cierto que entre ellas guardan una serie de similitudes y características comunes debido a que comparten los principios que las rigen.

Siguiendo la definición que ofrecen Booth y Ainscow (2000) sobre la inclusión, hay que pensar que no solo los estudiantes que presentan discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo son vulnerables a la exclusión. Las características de la educación inclusiva convergen en una filosofía basada en que todos los alumnos deben ser educados dentro de un mismo sistema educativo en el que todos ellos pueden aprender.

El trabajo que los docentes realizan en una escuela inclusiva no es un proyecto único, lineal y estático. Se trata más bien de un proceso activo y participativo de todos los miembros que la forman. Los profesores, los alumnos y sus familias forman parte del proyecto, no son agentes separados (Stainback y Stainback, 1992). Otra de las características en la que coinciden los autores es en las estrategias metodológicas de las escuelas inclusivas. Como base común para todos ellos está el aprendizaje cooperativo. Este aprendizaje basado en grupos heterogéneos, del cual fue uno de los pioneros John Dewey, promueve la interacción entre iguales para la construcción de conocimientos de manera conjunta. Sólo con esta definición se dejan entrever algunos de los beneficios que supone llevar al aula estas prácticas: favorece las relaciones sociales y habilidades interpersonales, aumenta la responsabilidad individual del trabajo de cada uno frente al grupo, mejora la autoestima, la motivación de logro y la flexibilidad. Además, se generan redes de apoyo que son muy útiles para acoger a alumnos menos integrados o en riesgo de estar excluidos. Este tipo de estrategias metodológicas promueven que el aprendizaje sea menos superficial y más profundo (Benito y Cruz, 2005).

Por tanto, las escuelas inclusivas organizan sus clases de forma heterogénea y promueven la cooperación entre profesores y alumnos. Todos los alumnos forman parte del grupo y cada uno de ellos puede aprender del otro. En estas escuelas, la diversidad es un valor que debe ser reforzado por tratarse de una oportunidad más para aprender. Los apoyos se realizan en el aula ordinaria para ayudar a los alumnos a conseguir los objetivos curriculares, adaptando el curriculum en función de las necesidades que se vayan observando. El emplazamiento preferente y los apoyos se situarán en el aula ordinaria. El uso de los recursos que se facilitan al alumnado están destinados a utilizarse dentro

del aula y están encaminados a ser las herramientas que posibilitan la consecución de las metas educativas de cada uno, sin olvidar que cada objetivo estará adecuado a las características individuales (Stainback y Stainback, 2007). Ni que decir tiene que los resultados del aprendizaje deben ser valorados de acuerdo a la metodología que se ha llevado a cabo previamente con los alumnos. Los procedimientos de medida deben ser incorporados a cada actividad, con los instrumentos y adaptaciones necesarias en cada caso.

2.2. Enfoques teóricos

Lev Vygotsky (1896 – 1934), psicólogo perteneciente a la tradición rusa, está presente en la raíz de la corriente inclusiva. Él propone una visión social y casi antropológica de la educación. Podríamos denominar a sus teorías “teorías socio-culturales del desarrollo de las funciones mentales superiores” (UNESCO, 1999). En ellas, se parte de la concepción social del individuo y otorga a la sociabilidad del niño la importancia de ser considerada como el punto de partida de su aprendizaje. Es a través de sus interacciones sociales con el medio y con los adultos que lo rodean como se produce el aprendizaje. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es el concepto que acuña para referirse a la relación existente entre las habilidades del niño o desarrollo real y el desarrollo potencial que éste tiene. Es decir, el aprendizaje se produce cuando un niño parte de su zona de desarrollo actual y consigue llegar a su zona de desarrollo potencial. Vygotsky relaciona las interacciones sociales con el desarrollo cognoscitivo del individuo; Bruner (1976), en cambio, utilizará el término “andamiaje”, concepto que describe la relación que los adultos ofrecen al niño para ayudarlo en este proceso (e.g., profesores, padres). Las palabras clave para comprender el

concepto de ZDP son: actividad, mediación y aprendizaje. Estos conceptos han sido muy estudiados en pedagogía debido a las implicaciones que tienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación y muy particularmente en la educación inclusiva.

Otro de los modelos teóricos en los que se basa la educación inclusiva es el que propone Jerome Bruner (1915), uno de los psicólogos más influyentes de la psicología cognitiva. Su postulado constituye una simbiosis entre las teorías de Luria y las de Vygotsky. Las teorías que propone relacionan la cultura con el desarrollo del ser humano. Según este autor, es la cultura la que da forma a la mente y la que nos ofrece una *caja de herramientas* para construir nuestro conocimiento. La visión de la educación que tiene Bruner la expone en una teoría sobre cómo se produce el aprendizaje, llamada aprendizaje por descubrimiento. Esta teoría facilita que el alumno en el aula no debe ser pasivo; por el contrario, se le debe facilitar todas las oportunidades posibles de involucrarse de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (e.g., proyectos de investigación, experimentos). El andamiaje en la teoría de Bruner es el elemento/instrumento que utiliza el docente para guiar al alumno en la construcción del conocimiento. Bruner propone tres modos en los que se produce el aprendizaje: enativo, icónico y simbólico. El primero relacionado con una inteligencia básica que se desarrolla con el contacto directo del niño con los objetos del medio que le rodea. La representación icónica es el modo en el que están representadas las cosas (imágenes mentales de objetos). Por último, el modo simbólico es la traducción al lenguaje de las acciones e imágenes conocidas previamente. El papel que ocupa el docente aquí es el de mediador y facilitador del aprendizaje que hace el niño.

Las ideas de Luria también se hallan relacionadas con algunos de los postulados anteriores. Alexander Luria (1902-1977) fue un neuropsicólogo ruso cuyos trabajos han contribuido a relacionar el mundo de la educación con los procesos psicológicos superiores. Este autor propuso un estudio biológico y socio-cultural del procesamiento de la información. Los principales temas de estudio que Luria abordó estuvieron relacionados con el pensamiento y el lenguaje, al igual que hiciera también su maestro Vygotsky. La función cognitiva del lenguaje es un producto propio de la experiencia social y cultural del individuo. De este modo, el lenguaje hace que las personas, desde sus primeros años de vida, construyan sus representaciones mentales sobre sí mismos, sobre el contexto que las rodea y sobre el mundo. Luria se une a Vygotsky en el estudio de la teoría socio-cultural de la mente propone también a la cultura y al docente como mediadores en el proceso de enseñanza de los alumnos. Profundizó en el funcionamiento de los procesos cognitivos, pero concluyó como Vygotsky que no se podía estudiar de forma parcelada cada una de las funciones mentales superiores, debido a la necesidad de explorar la función mediadora que tienen las relaciones sociales y culturales en ellas.

La teoría del filósofo y sociólogo alemán Habermas (1929) “Acción Comunicativa” es otra de las fuentes de las que se nutre la educación inclusiva. En ella plantea el lenguaje como el proceso que posibilita la comunicación, el diálogo aparece como manifestación de acto social y como forma en la que las personas intercambiamos pensamientos, discutimos, consensuamos y en definitiva entendemos el mundo. Esto llevado a la educación supone el intercambio de pensamientos que tienen los alumnos entre ellos (e.g., sus dudas, experiencias) y también con sus profesores. En el aula como parece obvio pensar, aparece la acción comunicativa en el momento del aprendizaje. En

situaciones de intercambio es donde se producen los cambios y se transforman en comunidad de aprendizaje compartido (López Melero, 2001).

3. Intervención y respuesta educativa en el contexto de la inclusión

En los centros de educación secundaria las actuaciones para la atención a la diversidad se articulan gracias a la labor del departamento de orientación. El departamento de orientación en los institutos de secundaria está formado habitualmente por el orientador educativo, el maestro de pedagogía terapéutica, el maestro de audición y lenguaje y los profesores encargados de programas especiales (e.g., diversificación curricular). En educación primaria, los centros tienen asociados servicios psicopedagógicos escolares por zonas o localidades, estos servicios cuentan con equipos multiprofesionales dedicados a valorar y coordinar las respuestas educativas que cada alumno necesite.

En ambas etapas el orientador educativo es el que realiza la evaluación psicopedagógica del alumno, informa de las necesidades a la familia y equipo docente, propone los recursos y servicios para atender las necesidades educativas y vertebrar en el centro las medidas ordinarias y extraordinarias como respuesta educativa para estos alumnos.

El alumno que necesita apoyo porque presenta algunas de las características antes mencionadas es atendido bien en el aula de referencia con su grupo de iguales, o bien con apoyo fuera. Este tipo de intervención educativa se lleva a cabo por un profesor especialista del centro, maestro de pedagogía terapéutica. Estos profesionales trabajan en las etapas de primaria y secundaria y realizan, junto con los profesores, las adaptaciones curriculares que el

alumno pueda necesitar, así como colaboran con el resto de profesionales implicados con el alumno y su familia.

3.1. Medidas para la atención a la diversidad

El Departamento de Orientación en los institutos de Secundaria está formado habitualmente por el orientador educativo, el maestro de pedagogía terapéutica, el maestro de audición y lenguaje y los profesores encargados de programas especiales (e.g., diversificación curricular). En educación primaria, los centros tienen asociados servicios psicopedagógicos escolares por zonas o localidades. Estos servicios cuentan con equipos multiprofesionales dedicados a valorar y coordinar las respuestas educativas que cada alumno necesite. En ambas etapas, el orientador educativo es el que, en el caso de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, realiza la evaluación psicopedagógica del alumno, informa de las necesidades a la familia y equipo docente, propone los recursos y servicios para atender las necesidades educativas y vertebrar en el centro las medidas ordinarias y extraordinarias como respuesta educativa para estos alumnos.

El alumno que necesita apoyo porque presenta algunas de las características antes mencionadas es atendido bien en el aula de referencia con su grupo de iguales, o bien con apoyo fuera. Esta actuación se lleva a cabo por un profesor especialista del centro, maestro de pedagogía terapéutica.

La modalidad de escolarización en España es de manera prioritaria en la escuela ordinaria. A pesar de esto, es cierto que siguen existiendo centros de educación especial que están destinados a trabajar con aquellos alumnos que

muestran unas características más severas y que hacen muy difícil su tratamiento de otro modo. La escolarización en educación especial contempla una primera evaluación del alumno por equipos profesionales (psicólogos, médicos, logopedas y fisioterapeutas) y revisiones periódicas de cada caso. Pueden estar matriculados desde los seis años hasta los dieciséis y al finalizar la etapa de escolaridad básica pasan a trabajar programas de transición a la vida adulta, que facilitan el paso a una vida lo más autónoma posible. En estos programas, los contenidos que se plantean son muy prácticos como por ejemplo: aprender a gestionar el ocio y tiempo libre, habilidades sociales y laborales, razonamiento y resolución de problemas cotidianos, salud e higiene personal, educación emocional/sexual, seguridad personal, etc.

La repuesta educativa al alumnado con NEAE contempla una serie de medidas ordinarias y extraordinarias.

3.1.1. Medidas ordinarias

Las medidas ordinarias están dirigidas a todos los alumnos y no conllevan la necesidad de realizar adaptaciones. Son medidas ordinarias: flexibilizar el horario de atención en grupos más reducidos mediante desdobles, refuerzos y apoyos, programa de transición o acogida al centro, la optatividad, tutoría, adaptaciones curriculares no significativas (que no afectan a los objetivos curriculares de la etapa), las adaptaciones de acceso al currículo. Ninguna de ellas afecta al currículum, sino que facilita a la organización y uso de materiales y recursos para que el alumnado pueda seguir las enseñanzas. Estas medidas

las llevan a cabo los profesores de las diversas asignaturas en colaboración con el departamento de orientación.

Apoyos y refuerzos educativos. Los apoyos y refuerzos educativos son, según Vidal y Manjón (1982), actividades que se llevan a cabo con alumnos que de manera ordinaria no alcanzan los objetivos del grupo. Se trata de medidas de atención a la diversidad para responder a las necesidades del alumnado. El refuerzo educativo es una medida ordinaria que suele trabajar el propio maestro o profesor del grupo; es decir, que el alumno no tiene necesidades específicas de apoyo educativo. El refuerzo sirve para trabajar de forma puntual e individualmente alguna actividad o contenido que el alumno aún no ha alcanzado. Por tanto, los objetivos y contenidos son los propios de su nivel y se suele llevar a cabo dentro del aula. El apoyo educativo, en cambio, es una medida que va más allá, es una medida extraordinaria. El alumno al que va dirigido sí tiene dificultades de aprendizaje, temporales o permanentes, por lo que será atendido por el maestro de Pedagogía Terapéutica y/o maestro de Audición y Lenguaje. Esta medida se concretará en el informe psicopedagógico que todo alumno con NEAE que recibe apoyo debe tener y en las ACIS de las materias implicadas. Dicho informe se elabora después de haber informado a la familia y evaluado al alumno, y se concluye cual es la mejor respuesta educativa teniendo en cuenta sus necesidades.

Agrupamientos flexibles. Este tipo de organización del aula se lleva a cabo en cualquier materia y con cualquier grupo de alumnos. Es, por tanto, como la anterior, una medida de atención a la diversidad de tipo ordinario o general. Los criterios para trabajar de este modo pueden ser varios, por ejemplo, que el grupo-clase tenga un nivel de competencia curricular muy diferenciado y se

decida agrupar por esta razón al alumnado, de este modo serán atendidos por los profesores que imparten la materia. Este agrupamiento, como su propio nombre indica, es flexible, no tiene una duración fija, y puede ser que se ponga en práctica para algunas actividades o contenidos y no para otros. De hecho, puede que se use sólo en algunas horas de la misma asignatura y no toda la semana. Asimismo, es importante destacar que de igual forma será flexible el que un alumno se incorpore a un grupo o al otro, dependiendo de lo que éste necesite y de cómo vaya evolucionando su aprendizaje.

Desdobles. Dos grupos de alumnos de una misma clase se reparten de manera aleatoria para formar grupos heterogéneos. Estas formas de organización requieren que el profesorado de la misma materia coincida en el horario para atender al mismo grupo. El desdoble, al ser la mitad de alumnos, es una buena estrategia para dar una respuesta educativa adecuada y observar de forma individual el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada alumno. Se trata de una medida de atención a la diversidad, dentro de las que se contemplan como medidas ordinarias o generales. Aunque ambas respuestas, desdobles y agrupamientos flexibles, tienen bastantes cosas en común, como que ambas son medidas ordinarias de atención a la diversidad que ofrecen una atención más personalizada y que son medidas temporales; hemos de recordar que existen diferencias entre ambos:

- Los desdobles son heterogéneos y se forman grupos con el mismo número de alumnos, cosa que difiere de los agrupamientos flexibles.
- La cantidad de alumnos en cada uno también es diferente, en los desdobles son la mitad y en los agrupamientos flexibles depende del número de alumnos con menor nivel de competencia.

- En los agrupamientos flexibles el criterio que se usa para la selección de alumnos es el nivel de competencia curricular.

Las *adaptaciones de acceso al currículo* se realizan cuando el alumno tiene unas necesidades educativas derivadas de condiciones personales de discapacidad (motórica, sensorial, psíquica, etc.) que le impiden el acceso al currículo. En estos casos se propone una adaptación de acceso solicitando recursos materiales (pupitres adaptados para las dificultades de movilidad, ayudas ópticas como lupas de aumento o braille para discapacitados visuales, equipos de FM tipo radio para hipoacúsicos, etc.) y/o recursos personales o profesionales especializados tales como educadores, fisioterapeutas, logopedas, monitores, etc. que faciliten al alumno con necesidades el aprendizaje del currículum.

El apoyo dentro del aula es más habitual en las etapas educativas de Infantil y de Primaria, no tanto en la Secundaria Obligatoria, a pesar de que es el tipo de apoyo que defiende los principios de la educación inclusiva. Siempre que sea posible y teniendo en cuenta las circunstancias del grupo y del alumnado es preferible que el PT realice el apoyo de los alumnos NEAE dentro del grupo de referencia.

Apoyo dentro y fuera del aula. Se contempla esta medida en aquellos casos en los que los contenidos de una asignatura se deban reforzar en el aula de apoyo y se compatibilice el horario del alumno con el del aula ordinaria. La modalidad de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, por lo general se decide entre el maestro de PT, el profesor, o el tutor del grupo, contando con el asesoramiento del profesional del Servicio Psicopedagógico Escolar o Departamento de Orientación.

La capacidad que en la actualidad tienen los centros de diseñar su propia organización y estructura, en función de las características propias que cada uno presenta, ha supuesto una mejor definición de cuales son sus necesidades y de una mayor concreción de los recursos humanos y materiales que son necesarios para dar una respuesta más ajustada. En esto consisten los *Contrato – Programa*, en realizar un plan de actuación propio con la finalidad de reducir el abandono escolar e incrementar el éxito escolar. Estos “contratos” se suscriben entre la Administración y cada centro educativo. En la actualidad, a través del Contrato – Programa se solicitan ayudas económicas, se diseñan actuaciones y se solicitan también los recursos personales que se requieren para realizar tal diseño.

Programas de refuerzo académico y acompañamiento escolar (PROA/PAE). Nacieron con la finalidad de proporcionar apoyo fuera del horario escolar a alumnos con un perfil de desventaja social y/o educativa y de esta forma mejorar sus aprendizajes y fomentar su integración. El programa en un primer momento llamado PROA y PAE, ambos vinculados, estaba pensado para grupos de 12 alumnos, del segundo y tercer ciclo de Primaria y de la ESO, con los que se trabajaría temas como: seguimiento de deberes, talleres de lectura, técnicas de estudio, actividades de repaso de matemáticas aplicadas a la resolución problemas, mejora de la expresión escrita, u otros. La planificación horaria de estos grupos es de 4 horas a la semana fuera del horario escolar. En la actualidad, siguen existiendo bajo las siglas PAR (Programa de Apoyo y Refuerzo), y se desarrollan con los mismos criterios que sus antecesores. El alumnado destinatario también es el mismo, alumnado en desventaja socio-educativa y alumnos con dificultades de aprendizaje. Se amplían sus funciones. En esta última versión del programa, se propone además dar apoyo al plan de

transición de Educación Primaria a Secundaria y facilitar la colaboración entre las familias y el centro. Se sigue abogando por el fomento de la lectura, la adquisición de técnicas de estudio y mejora de la organización del trabajo individual, y se propone como cauce para tratar temas de absentismo escolar. Se organizará en cada centro educativo que lo solicite, de 2 a 4 grupos, con 8 alumnos por grupo como mínimo, propuestos por su equipo docente con el asesoramiento del departamento de orientación, y con la información y consentimiento de los padres. Estos grupos trabajarán fuera del horario lectivo en 2 días a la semana durante 2 horas diarias o 4 días a la semana una hora diaria.

Contrato – Programa. En sí no se trata de una medida de atención a la diversidad, es más bien un marco administrativo en el que los centros educativos pueden solicitar programas, pedir recursos materiales y personales, con un análisis de necesidades del colegio o instituto donde se quiera poner en marcha. Se trata de un acuerdo entre la Administración educativa y los centros. Las medidas de atención a la diversidad anteriormente expuestas en este capítulo, comenzaron siendo opciones de solicitud independientes, es decir, cada programa se debía justificar, programar y pedir de forma aislada y en momentos del curso diferentes o a veces en el mismo mes, solapándose los plazos de presentación de la documentación requerida. Ahora, sin embargo, están casi todos recogidos dentro del contrato – programa y así se elimina burocracia administrativa y se diseñan las actuaciones en el centro con mayor congruencia.

Una de las últimas medidas incluidas en este “contrato” es la medida de *Enriquecimiento Curricular*, regulada por la Consellería de Educación a través de

la Resolución de 22 de mayo de 2009 de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional.

Este programa está destinado al alumnado con altas capacidades para atender las necesidades educativas que presentan. Se reivindica con esta medida que la atención a la diversidad debe atender además de a los alumnos que tienen dificultades, a aquellos con altas capacidades que requieren profundizar y ampliar los contenidos del currículo establecido. Los objetivos que se marcan en este programa de mejora, son:

- Detectar y dar respuesta al alumnado con altas capacidades.
- Desarrollar los contenidos propuestos en las programaciones didácticas de las distintas materias.
- Utilizar técnicas y metodologías innovadoras con nuevas tecnologías para trabajar de manera profunda el currículo.
- Coordinación entre materias, trabajo por proyectos integrando lenguas extranjeras con otras asignaturas.

La organización del programa dependerá de la modalidad que cada centro participante elija:

- Medidas dirigidas a todos los alumnos del centro.
- Medidas dirigidas al alumnado con altas capacidades no generalizadas.
- Medidas dirigidas al alumnado con altas capacidades generalizadas.

Para cada modalidad, se diseñará una respuesta educativa. En el caso de los que tienen altas capacidades no generalizadas, se propone una programación dentro de su grupo ordinario para que también se beneficien sus propios compañeros.

Para el alumnado con altas capacidades generalizadas, la oferta es más individual. En este caso, se realiza una evaluación psicopedagógica del alumno y posteriormente se elabora un informe con la programación y orientaciones sugeridas para las asignaturas seleccionadas. La solicitud de este programa de enriquecimiento curricular es más abierta en cuanto al formato. La normativa vigente no estipula la organización, ni la ratio por grupo, ni el horario en el que se llevaría a cabo. El proyecto que diseñe el centro tiene que fundamentar su petición, como en el resto de medidas, justificar la petición de aumento de personal y/o recursos materiales TIC, tiempo aproximado que durará el programa, etc.

Compensatoria Educativa. Los programas de compensatoria educativa son fruto de la filosofía que aboga por la igualdad del derecho a la educación. En la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, se regulan los programas dirigidos a hacer efectivo este derecho constitucional. El Título V de la citada ley, se dedica a la compensación de las desigualdades en la educación,

“Se establece que las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se actúe sobre las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, debiendo asegurar las Administraciones educativas una actuación preventiva y compensatoria”.

Los programas de compensación educativa están dirigidos a alumnos con dificultades de tipo social, dificultades económicas, culturales y, por ello, se encuentran en una situación de desventaja. Estas necesidades de compensación educativa pueden deberse a varias causas o razones. Las categorías que se contemplan son:

- La incorporación tardía del alumno al sistema educativo.
- Retraso del alumno en su escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser inmigrante o refugiado.
- Pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social.
- Escolarización irregular, debido a itinerancia familiar o por abandonos educativos reiterados o periódicos.
- Residencia en zonas social, cultural o económicamente desfavorecidas.
- Dependencia de instituciones de protección social del menor.
- Inadaptaciones al medio escolar y al entorno educativo.
- Por último, se tienen en cuenta los internamientos en hospitales o la hospitalización domiciliaria de larga duración.

Estos programas se organizan a partir de un análisis del contexto, es decir, partiendo del estudio de la realidad del centro educativo y de su entorno socio-económico. Reflexionando sobre las características del propio centro y sobre cuáles son las necesidades materiales y/o de recursos humanos que presenta. Una vez planteado este primer paso, se solicitan la respuesta concretando los recursos ordinarios o complementarios a la Administración. El programa que se confeccione concretará las actuaciones generales que se llevarán a cabo debe desarrollar el principio de igualdad de oportunidades:

- Poner en valor la educación intercultural, fomentando la convivencia en el centro educativo.
- Trabajar desde estos valores la prevención de posibles conflictos.

- Asegurar la escolarización de todos los alumnos para evitar el abandono escolar prematuro sobre todo de aquellos que se encuentran en situación de desventaja social.
- Desarrollar programas educativos para la enseñanza de las lenguas vehiculares.
- Desarrollar programas de Garantía Social dirigidos a la inserción en el mundo laboral.
- Facilitar la integración socio-cultural del alumnado.
- Asesorar a las familias sobre la escolarización de sus hijos.
- Orientar y asesorando a las familias sobre el acceso a becas y ayudas para material escolar, servicios de transporte y/o comedor.

EXIT. Esta medida educativa comenzó en el año 2008 como respuesta a los resultados de evaluaciones diagnósticas en la Comunidad Valenciana. Ha sufrido alguna transformación desde su concepción. En un primer momento, se trató de una medida educativa que se centraba en el alumnado de 3º y 4º de la ESO con dificultades en determinadas áreas que quisiera de manera voluntaria participar. Para ello se habilitaba un procedimiento administrativo que el centro educativo debía solicitar en caso de estar interesado en llevar a cabo el programa. Éste consistía en ampliar el horario escolar de estos alumnos para trabajar Matemáticas (Opción A y B para 4º), Lengua Extranjera: Inglés, Castellano: Lengua y Literatura, y Valenciano: Lengua y Literatura. La ampliación del horario se realizaba una vez acabado el curso escolar, es decir, en el mes de julio. Esta medida exige la información y consentimiento de las familias. El programa debía estar estructurado de la siguiente forma y duración: desde los días 1 y 24 de julio se realizarían las actividades encaminadas a reforzar las materias arriba mencionadas para el alumnado de 3º y 4º ESO. Las

clases de repaso se llevarían a cabo varios días a la semana, concretamente martes, miércoles y jueves, además se establecía el horario de atención al alumnado entre las 9 y las 13 horas.

Durante el curso académico siguiente, 2008/2009, el programa sufrió algún cambio. Por ejemplo, se establecieron períodos de atención al alumnado a elegir por el centro. La modalidad A proponía realizar estos refuerzos entre 4 de mayo y 12 junio. La modalidad B se llevaría a cabo como en el inicio del programa, en el mes de julio, entre el 30 de junio y el 23 de julio. Con esta organización el Programa Éxit estuvo funcionando varios cursos más, hasta que en el curso 2014 se reformuló dando paso al PLAN ÉXIT II, que actualmente se sigue implementando en los centros educativos de la Comunidad Valenciana.

El perfil del alumnado destinatario del ÉXIT II se amplía a toda la ESO. Se trata de alumnos que el tutor y el equipo docente proponen bajo el asesoramiento del Departamento de Orientación. Se informa de dicha propuesta a las familias y, si asienten, el alumnado se incorporará, previo informe, al programa. Los alumnos deben mostrar interés en participar en esta medida para mejorar sus resultados. Está pensado para aquellos que presentan dificultades académicas en cursos anteriores, en riesgo de no conseguir los objetivos y competencias de la etapa. Con escasos hábitos de trabajo. Se organiza el plan en ámbitos, científico y sociolingüístico, para reforzar las áreas de Matemáticas, Castellano: Lengua y Literatura, Valenciano: Lengua y Literatura, en este programa se deja a elección del centro si también se refuerzan las lenguas extranjeras. Suele haber un grupo de refuerzo por nivel y estará formado por unos 10 o 15 alumnos. El horario en el que reciben estas clases es en 2 o 4 días fuera del horario lectivo, de lunes a viernes y opcionalmente los sábados.

3.1.2. Medidas extraordinarias

Las medidas extraordinarias van dirigidas a un perfil más específico de alumnado e implican apartarse del currículum ordinario. En esta categoría se contemplan las siguientes: permanencia/flexibilización del alumno cursando la etapa (repetición de curso para quien no haya alcanzado a superar los mínimos del curso, o incorporación a cursos superiores en caso de altas capacidades), adaptaciones curriculares significativas (afectan a los objetivos y contenidos de la etapa), Programas de Diversificación Curricular (LOE, 2006), Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (LOMCE, 2013) y, por último, la Formación Profesional Básica (FPB).

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) comenzaron en la Comunidad Valenciana en el curso 2008/2009, regulados con la Orden de 19 de mayo de 2008, de la Consellería de Educación. Se trataba de programas adaptados al alumnado con riesgo evidente de abandono escolar y tenían como objetivo favorecer el acceso al mundo laboral ofreciéndoles formación equivalente al Nivel 1 del Cualificación Profesional, orientándolos además a continuar estudios de Ciclos Formativos de Grado Medio y obtener el Graduado en Secundaria. Por tanto, se trataba de alumnos con los que se habían agotado otras medidas de atención a la diversidad, que cumplían con unos requisitos de edad, normalmente a partir de los 16 años o más cumplidos, y de forma excepcional se proponía a alumnos con 15, todos ellos con informes favorables del equipo docente, departamento de orientación, familia y el propio alumno para que cursara dichos estudios. La organización de estos cursos se llevaba a cabo en uno o dos cursos en Aulas-Aulas Polivalente y Taller- Taller Polivalente. En el caso de las Aulas, que fue el más extendido en los centros educativos, el primer

curso era para trabajar módulos formativos relacionados con la Familia Profesional al que estuviera adscrito el Ciclo Formativo, y el segundo curso se centrarían en trabajar mediante ámbitos (sociolingüístico y científico) los objetivos generales de la ESO. El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo era susceptible también de ser incluido en este tipo de programas, en unos PCPI especiales de la modalidad Taller, con el objetivo último de dar salida profesional al alumnado con estas características.

La Formación Profesional Básica (FPB) llega de la mano de la LOMCE (2013) y del Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica. En la Comunidad Valenciana, se implanta en el curso académico 2014/2015 regulados mediante el Decreto 135/2014, de 8 de agosto. La población a la que está dirigida es prácticamente la misma que la de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, es decir, alumnos en riesgo de abandono y de exclusión social, con 16 años o más cumplidos hasta los 21 años de edad, que no hayan obtenido el título de Graduado en Secundaria, que provengan de otros programas experimentales, que lo soliciten voluntariamente o que hayan estado desescolarizados. Estos ciclos tienen una organización de 2000 horas, dos cursos, en cada curso. Se puede incluir los módulos profesionales dirigidos a que el alumno consiga el nivel 1 de Cualificación Profesional. Los módulos dirigidos a la formación profesional se rigen por lo dispuesto en la normativa correspondiente y los módulos académicos, el lingüístico-social y el científico-matemático, priorizarán contenidos propios de la Secundaria Obligatoria.

INTEGRA. Se inició en la Comunidad Valenciana este programa durante el curso 2007-2008, el objetivo era prevenir el abandono escolar prematuro y la

integración social y educativa del alumnado con necesidades específicas de adaptación y apoyo educativo. El alumnado candidato a participar en este programa debía reunir las siguientes características: tener entre 13 y 16 años, pertenecientes a ambientes sociales y/o familiares desfavorecidos o desestructurados, alumnos con características de inadaptación al entorno escolar y/o con conductas violentas que presentan dificultades evidentes de conseguir los objetivos y competencias de la etapa y, por tanto, de no lograr obtener el Título de Graduado en Secundaria. La organización y estructura de estos programas tiene en cuenta el perfil del alumnado al que va dirigido y por eso su planificación es más abierta y práctica. Se trabaja mediante técnicas de aprendizaje cooperativo y proyectos, a través de módulos o talleres vinculados con la realidad socio-laboral del entorno. Estos programas se crean a partir de una ratio de 8 a 15 alumnos en el grupo. Constan de un ámbito práctico, tratando principalmente contenidos de la materia de tecnología, el ámbito de competencias básicas, en el que trabajarán objetivos de ciencias naturales, matemáticas, geografía e historia, castellano y valenciano. El ámbito de desarrollo personal, social y prelaboral, incorporan contenidos de educación física, actividades para trabajar el ocio y tiempo libre, hábitos de vida saludable, higiene, alimentación, etc. Además, cuentan con dos horas de tutoría y orientación académica y profesional. Los centros educativos que soliciten un grupo INTEGRA, pueden seguir en sus programaciones las orientaciones sugeridas para los extintos programas adaptación curricular en grupo (PACG). La finalidad de estos programas es reducir el abandono escolar prematuro y reintegrar a estos alumnos en el sistema.

Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE). En el curso 2000/2001 se iniciaron estos programas para dar respuesta a la cantidad de

alumnado extranjero que vino a vivir a nuestra Comunidad y que desconocían las lenguas vehiculares. Se trata de un plan que se articula a través de medidas destinadas a dar respuesta de apoyo al alumnado extranjero recién llegado con falta de idioma, para favorecer de esta forma su acogida la Sistema Educativo, o alumnado que a pesar de llevar un tiempo en España sigue sin tener la competencia lingüística necesaria para seguir el currículo del aula ordinaria, o que otras medidas de compensación educativa no han dado respuesta a sus necesidades. Como vemos, es una medida complementaria al Programa de Compensación Educativa que los centros educativos pueden poner en marcha, de hecho, se solicitaban manera conjunta a la Administración dentro del mismo proyecto educativo. El Programa PASE conlleva una metodología diferente, estructurada en ámbitos (socio-lingüístico y científico-matemático). La prioridad aquí es que aprendan el idioma cuanto antes para volver a su grupo de referencia, al que están adscritos, cuanto antes. El grupo se forma a partir de 8 alumnos con ese perfil; su duración de entre 3 y 6 meses y no puede extenderse más allá del curso escolar en el que lo inició. A medida que el alumno avance, se va incorporando al resto de áreas con su clase, el alumno tendrá en su horario una hora al día con su grupo, preferentemente materias que sean más sociales como Educación Física, Tutoría, Inglés, Tecnología, etc. En la actualidad, estos programas han decaído debido a la menor afluencia de alumnado extranjero. Son muy pocos centros en la Comunidad Valenciana que los siguen poniendo en marcha.

Adaptación curricular individual significativa (ACIS). Se considera que una adaptación curricular individual es significativa cuando la distancia entre el currículo ordinario que sigue el grupo al que pertenece el alumno o alumna y el currículo adaptado para él mismo sea, como mínimo, de un ciclo. Las ACIS se

realizan al inicio del ciclo, tanto en primaria como en secundaria, para así poder planificar adecuadamente el currículo del alumno y la organización de la respuesta que se le va dar. Se tendrán en cuenta las adaptaciones curriculares individuales significativas realizadas en ciclos o etapas anteriores. Todo ello según lo dispuesto en la Orden de 16 de julio de 2001, por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria y en la Orden de 14 de marzo de 2005 de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que imparten Educación Secundaria.

La atención a la diversidad también se trabaja con otros programas, tales como el Programa de Adaptación Curricular en Grupo, el Programa de Diversificación Curricular y los Programas de Garantía Social, que después de unos años se convirtieron en Programas de Cualificación Profesional Inicial con la LOE (2006) y ahora han cambiado nuevamente con la LOMCE (2013) pasando a denominarse Formación Profesional Básica. En éstos el perfil del alumnado suele ser el mismo, pero cambian los itinerarios y salidas académicas.

Las medidas específicas de atención a la diversidad durante los últimos años han ido cambiando de nomenclatura conforme se han ido sucediendo los cambios legislativos, aunque en lo más fundamental han permanecido más o menos igual. Las que permanecen inalterables desde que se concibieron y comenzaron con la LOGSE son las ACIS y las Adaptaciones Curriculares No Significativas, los Programas de Compensatoria y los Programas de Diversificación Curricular. Por el contrario, las medidas educativas dirigidas al

alumnado con pocas expectativas de conseguir los objetivos generales de la etapa de secundaria obligatoria, han cambiado a lo largo de los últimos diez años. Se trata de los Programas de Garantía Social, que pasaron a llamarse Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y que en la actualidad han sido sustituidos por Formación Profesional Básica, como comentábamos anteriormente. También cabe mencionar los Programas de Adaptación Curricular Grupal (PACG), que han desaparecido como tal, siendo sustituidos por otros programas que han venido a cubrir esta ausencia (programas INTEGRA y otros programas creados *ex profeso* en cada centro educativo, gracias a la mayor autonomía pedagógica de que se dispone en los últimos años). Se han propuesto otras alternativas como talleres y grupos para dar respuesta al alumnado que antes se atendía en los Programas PACG.

3.2. Escolarización y modalidades de provisión de los servicios

La modalidad de escolarización en España es de manera prioritaria la escuela ordinaria. A pesar de ello, siguen existiendo centros de educación especial que están destinados a trabajar con aquellos alumnos que muestran unas características más severas y que hacen muy difícil su tratamiento de otro modo. La escolarización en educación especial contempla una primera evaluación del alumno por equipos profesionales (psicólogos, médicos, logopedas y fisioterapeutas) y revisiones periódicas de cada caso. Pueden estar matriculados desde los seis años hasta los dieciséis y al finalizar la etapa de escolaridad básica pasan a trabajar programas de transición a la vida adulta, que facilitan el paso a una vida lo más autónoma posible. En estos programas los contenidos que se plantean son muy prácticos, como por ejemplo: aprender a

gestionar el ocio y tiempo libre, habilidades sociales y laborales, razonamiento y resolución de problemas cotidianos, salud e higiene personal, educación emocional/sexual, seguridad personal, etc.

Aulas especiales. Las aulas especiales están concebidas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo graves y de tipo permanente (retraso mental grave, trastorno generalizado del desarrollo severo, alteraciones graves del aparato locomotor). Se ubican en centros ordinarios y se trabaja desde la filosofía inclusiva. Cuentan con espacios comunes y con espacios propios; se comparten zonas en horas de recreo y en algunas asignaturas como tutoría, música, etc. Esto depende de las características del alumnado. Estas aulas tienen previstos unos recursos materiales y humanos especiales y en ellas se llevan a cabo programaciones concretas para este alumnado. Se trata de un perfil de alumno que a pesar de tener adaptaciones curriculares significativas no puede seguir el currículo ordinario de su grupo-clase. En gran parte de su horario están atendidos por maestros especialistas de PT, AL, Educador y en algunos casos Fisioterapeuta. Uno de los que normalmente pasa más tiempo con ellos es el tutor del grupo. La ratio del grupo está determinada por las características que el alumno presente y depende, por tanto, de la gravedad, pero por lo general suele tratarse de un número muy reducido de alumnos por aula (aproximadamente 6- 8).

Centros de educación especial. Los centros de educación especial son centros educativos que dan respuesta a las necesidades graves y permanentes que algunos alumnos presentan tras haber sido realizada una evaluación del alumno por parte de los servicios de orientación educativa. El perfil del destinatario es un alumno con una discapacidad y con dificultades permanentes

y graves alteraciones. En la Comunidad Valenciana, los Centros de Educación Especial se regulan por la Resolución de 31 de julio de 2000. Los proyectos educativos que cada centro diseña deben tener en cuenta una serie de elementos:

- La edad cronológica del alumnado de sus grupos para organizar la estructura por cursos o ciclos y los programas que se desarrollarán.
- Vincular en la medida de lo posible el currículo con el entorno.
- Desarrollar programas en el espacio natural.
- Priorizar el aprendizaje de habilidades funcionales, adecuarlas a su edad cronológica.
- Comprobar la generalización de aprendizajes en vivo.
- Implicar a las familias en el proceso de enseñanza – aprendizaje de sus hijos.

Las áreas curriculares que se suelen ofrecer en estos centros son: Habilidades Sociales, Autonomía Personal/ Hogar, Aspectos académicos básicos, Recursos Comunitarios, Área Motora, Área de Comunicación y Área Laboral. Los niveles educativos de estos centros se corresponden con los niveles del sistema educativo ordinario, es decir, existe una Educación Infantil y Primaria y una etapa más parecida a la Secundaria que se llama transición a la vida adulta y laboral (TVA). En cuanto a los recursos personales para atender al alumnado con NEAE en los centros se cuenta con los siguientes profesionales, en función de las necesidades que se planteen:

El maestro de PT. Lleva a cabo tareas de apoyo que normalmente se realizan fuera del aula ordinaria. Se diseña un plan coordinado con el PT que estará a su vez coordinado con el profesor del aula para implementar las ACIS.

Este tipo de apoyos es recomendable en el caso de que las circunstancias impidan la inclusión del alumno en el aula, concretamente en los centros que estén diseñados para albergar aulas específicas en cuyo caso, el PT desarrollará su trabajo en ella con los alumnos NEAE y seguirá una programación con contenidos, objetivos, evaluación y metodologías propias.

Maestro de Audición y Lenguaje (AL). El trabajo de este especialista consiste en atender las dificultades específicas del lenguaje y la comunicación y ofrecer tareas de asesoría sobre los tipos de materiales y estrategias más adecuadas para mejorar las capacidades de comunicación, la prevención de los problemas de habla de los alumnos. Normalmente, el criterio de atención que siguen los maestros para trabajar con el alumnado viene regulado por la normativa aplicable a la educación primaria y secundaria. La intervención del profesorado de AL se llevará cabo principalmente en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Se atiende de forma prioritaria se atenderá al alumnado cuyos trastornos del lenguaje afecten gravemente a su desarrollo cognitivo y a sus posibilidades de acceso al currículo, así como los alumnos o alumnas con gran afección en la expresión verbal que dificulte seriamente su habla. Asimismo, a los niños con menor edad y con las siguientes patologías: afasia, disfasia y deficiencia auditiva severa o profunda e incluso retrasos del lenguaje.

Educador. La labor del educador de educación especial es trabajar con el alumnado con trastornos profundos del desarrollo, con alumnado plurideficiente con discapacidad motórica, con retraso mental grave y profundo y con alumnos que tienen retraso mental moderado. Su intervención con ellos está enfocada en educarlos en hábitos, en mejorar habilidades de autonomía personal y habilidades sociales, aplicar intervenciones y programas, y solamente en

aquellas circunstancias en las que el alumno no tenga autonomía, sustituiría al propio alumno. El educador en los centros educativos tiene las siguientes funciones:

- Cuidar a los alumnos durante el recreo, comedor, traslados, así como de su higiene personal.
- Colaborar en los programas educativos del Centro y en actividades extraescolares.
- Realizar actividades de juego y tiempo libre para el desarrollo de los alumnos.
- Colaborar en aplicación de programas para la autonomía personal y social, realizando los registros oportunos.
- Realizar informes sobre actividades realizadas con los alumnos.
- Realizar la memoria trimestral o final de actividades.
- Atender las necesidades educativas especiales que surjan en otros centros docentes de la localidad

Los servicios que se encuentren a cargo de otros profesionales de la Educación Especial como médicos o fisioterapeutas, se pueden ofrecer a través de las unidades especializadas de Servicios de Atención Ambulatoria Previa a la Escolarización (SAAPE), ubicados en algunos colegios que escolarizan a alumnado con discapacidad motórica.

Fisioterapeuta. La rehabilitación fisioterapéutica tiene como fin conseguir maximizar las capacidades físicas de las personas con discapacidad y acondicionar los espacios y conocimientos de los miembros de la sociedad para suprimir los obstáculos físicos y las barreras de comunicación en la medida de lo posible. Otra de sus funciones es la de mejorar las actitudes que, en ocasiones,

limitan el crecimiento personal y la calidad de vida de estas personas (Basil, 1998). El fisioterapeuta tiene como función realizar intervenciones directas con aquellos alumnos que presentan dificultades graves y permanentes de movilidad, tales como parálisis cerebral, trastornos generalizados del desarrollo graves con afectación del aparato locomotor, plurideficiencias, etc. Su objetivo, por tanto, es conseguir que los problemas físicos que sufre el alumno, no supongan un lastre en su evolución educativa. Las funciones del fisioterapeuta son atender las necesidades fisioterapéuticas de los alumnos de los centros educativos de la localidad, colaborar en la identificación de necesidades específicas en el aparato locomotor, mediante registros y evaluaciones, colaborar con los profesores en el seguimiento de la programación del alumno, evaluar el progreso del alumnado atendido, prestar atención sanitaria ante circunstancias de especial necesidad, y cuidar y mantener el equipamiento de los servicios.

4. La educación inclusiva en el contexto internacional

La educación inclusiva es un movimiento global que ha impactado en todos los sistemas educativos del mundo, particularmente en los sistemas desarrollados. Este movimiento ha sido promovido por la ONU a través de un conjunto de declaraciones que han sido ratificadas por la mayor parte de los países. Si bien el desarrollo alcanzado en cada país es muy desigual dependiendo del grado las condiciones socio-culturales y económicas del contexto.

4.1. La educación inclusiva en Europa

Los modelos y prácticas educativas en Europa son diferentes en función de las características de cada país. Europa es un continente cada vez más multicultural y con muchos perfiles culturales, sociales y económicos. Tal diversidad se refleja también en las escuelas. Los centros escolares reciben alumnos de distintos países que conviven con otras culturas. Es por ello que los sistemas educativos se han visto abocados a desempeñar un papel importante a la hora de fomentar la integración de los alumnos en el país de acogida. Han debido adaptarse a ellos y han tenido que conocer sus necesidades particulares para ofrecer una educación equitativa y de calidad.

Según la *European Agency for the Development in Special Needs Education*, (EADSNE, 2003), no todos los países tienen sistemas educativos inclusivos. Hay países que tienen un sistema educativo unificado, es decir, que no distingue entre educación ordinaria y especial. Son países en los que la práctica docente está basada en la inclusión. Este es el caso de países del norte de Europa y también los del sur y la costa mediterránea (e.g., Suecia, Noruega, Islandia, España, Grecia, Chipre, Italia y Portugal).

Existe otro grupo de países que organizan sus escuelas en función de las necesidades del alumnado. Se trata de países con un sistema educativo mixto (escuelas especiales, aulas especiales). Simplemente utilizan estrategias diferentes para trabajar la inclusión. Los países del centro y norte de Europa como Finlandia, Dinamarca, Estonia, Letonia, Lituania, Eslovaquia, República Checa, Reino Unido, Irlanda, Francia, Luxemburgo y Austria, pertenecen a este grupo.

En último lugar, existen países que mantienen de forma paralela dos sistemas, un sistema ordinario separado de otro sistema educativo especial. Se trata de “un enfoque a dos bandas”. En estos países, los centros específicos son todavía una modalidad de escolarización habitual. Son países como Holanda, Bélgica, Suiza y Alemania. Se encuentran dentro de esta modalidad.

En la práctica es frecuente encontrar todas las modalidades en función de las características del alumno. La Agencia Europea estima que aproximadamente un 2.3% de los alumnos de enseñanzas obligatorias están escolarizados en centros ordinarios con aulas especiales, o en centros especiales siguiendo todavía pautas segregadoras (Soriano de Gracia, 2011). A pesar de estos datos, es necesario destacar que la inclusión ha traído como consecuencia algunos cambios, tales como:

1. La paulatina transformación de los centros específicos en centros de recursos con el objetivo de orientar y de apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales y completar los servicios de la zona.
2. La relevancia dada a la formación en inclusión del profesorado y los profesionales que trabajan en centros educativos.
3. La creación de equipos multidisciplinares que colaboran entre sí para atender al alumnado con necesidades especiales.
4. Se ha incrementado la colaboración y participación de las familias en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Respecto a la modalidad de escolarización, también se aprecian cambios. La mayoría de los países han disminuido la modalidad de escolarización en centros específicos. Han ido desarrollando las modalidades que anteriormente se han expuesto, adaptando modelos rígidos con otras como

las aulas hospitalarias para los alumnos con estancias largas en hospitales. Finalmente, el modelo psicomédico de diagnóstico, tan arraigado en Europa, está cambiando de manera lenta hacia uno más educativo y social.

A continuación, se describe la situación de la educación inclusiva en diversos países europeos.

a) Portugal

A partir de la Revolución de los Claveles en 1974, Portugal desarrolla acciones para fomentar la educación formal y subsanar algunas carencias del anterior sistema educativo. A pesar de que ya existía una Ley de Educación desde 1835 en la que se presentaba la escolaridad como obligatoria y aparecía el Estado como principal responsable de proporcionar al menos la etapa primaria, esto parecía no ser suficiente y se realizaron algunas mejoras educativas para ampliar la edad y atender mejor al alumnado (Cardoso, 1999).

En la actualidad la educación en Portugal es universal, obligatoria y gratuita desde los seis años hasta los dieciocho. La enseñanza está dividida en varias etapas: la educación pre-primaria, la educación básica formada por tres ciclos, y por último la etapa de secundaria y post-secundaria (López-Torrijo, 2009). En Portugal existen varias modalidades de escolarización dentro de dos categorías básicas. Una primera categoría son las escuelas regulares, de régimen público en su mayoría, ofrecen a sus alumnos cuatro formas de seguir sus enseñanzas:

- *Integración funcional total.* Es una modalidad de escolarización a tiempo completo en el aula ordinaria.

- *Integración parcial.* El alumno recibe los apoyos dentro y fuera del aula de referencia.
- *Integración social.* El alumno está atendido principalmente en aulas específicas dentro del centro ordinario, y comparte con el resto de compañeros algunas actividades y espacios.
- *Integración física.* El alumno recibe el apoyo en un aula específica del centro ordinario.

Los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje graves o permanentes llevan un programa individual diseñado especialmente para ellos, Currículo Específico Individual (CEI) o Plano Individual do Transição (PIT).

La vía más apoyada desde el gobierno es la de crear equipos que asesoren a los tutores, equipo directivo y al resto de claustro a organizar de forma flexible el currículum de estos alumnos (Eurydice - *European Commission*, 2015)

A pesar de que el profesorado recibe una formación inicial sobre necesidades educativas, atención a la diversidad, atención a las familias del alumnado, etc., son los especialistas quienes dan respuesta al alumnado con dificultades, dentro y/o fuera del aula en función del caso que se presente. Para la organización de los recursos y servicios en casos de alumnos con necesidades educativas especiales graves o permanentes: unidades especiales para casos de autismo, unidades especiales para alumnos con discapacidad múltiple, centros especiales para alumnado con sordera, centros especiales para alumnado con baja visión o ciegos.

b) Italia

En Italia el sistema educativo comprende una serie de etapas que comprenden la educación infantil (no obligatoria), la escuela primaria, la escuela secundaria de primer y segundo grado; y por último el *licei* o secundaria superior. La escolaridad es obligatoria desde los seis hasta los dieciséis años. Al igual que ha sucedido en otros países europeos, es tras la Segunda Guerra Mundial cuando comienza un período de reformas en Italia.

Se trata de un país que ha desarrollado políticas educativas innovadoras en temas de inclusión desde hace años. A partir de la década de 1970 es cuando se comenzó a escolarizar a todo el alumnado de manera inclusiva desde las primeras etapas hasta la educación superior. En la Constitución aparece de manera explícita el derecho a la educación de todas las personas, “el derecho a la educación y a la instrucción de la persona con discapacidad en la clase de escuela infantil, en las clases comunes de las instituciones escolares de cada orden y nivel y en las instituciones universitarias” (Legge Quadro 102 /92, art 12. López-Torrijo 2009: 10). Prácticamente no existen centros específicos en el país (EADSNE, 2003). En la actualidad sólo existen unos pocos centros especializados para personas con ceguera y problemas permanentes de audición y discapacidades permanentes.

La educación inclusiva en Italia se trabaja desde una perspectiva global en todas las etapas. En general, la respuesta educativa para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se plantea desde el grupo de referencia, es decir en la clase ordinaria con el resto de compañeros. La atención educativa de estos estudiantes se lleva a cabo a través de múltiples servicios de atención (e.g., sanitarios, educativos, sociales, de ocio y tiempo

libre), todos ellos regulados y coordinados por entidades locales públicas y privadas. Los centros educativos reciben los recursos de apoyo necesarios y se planifica con ellos un plan de educación individual, adecuado a cada alumno y a sus características. No se trata de un programa estándar, sino de una actuación dirigida al individuo en particular (Chiner, 2003). La atención a la diversidad en este país contempla al alumno con dificultades de aprendizaje (dislexia, disortografía y discalculia), trastorno del espectro autista, etc., y también al alumno recién llegado de otros países que necesita apoyo en el aprendizaje de la lengua.

c) Francia

Francia es un país que históricamente ha sido pionero de prácticas educativas novedosas, además de ser cuna de pedagogos, médicos y psicólogos, precursores de la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (e.g., Phillipe Pinel, Jean Itard, Eduard Séguin, Louis Braille, etc.) que se ocuparon de tratar a esas personas. Desde el siglo XIX, estando de presidente de la República Guizot, la educación es obligatoria para todos los alumnos, pero es a principios del siglo XX cuando se instaura un sistema educativo paralelo para aquellos alumnos con discapacidad. En la actualidad, la educación en Francia es obligatoria desde los seis años hasta los dieciséis, como en casi todos los países europeos. El sistema francés se divide en varias etapas: infantil o pre-primaria (no es obligatoria), primaria y secundaria, dividida a su vez en *collège* y *lycée*. Hasta finales del siglo XX y principios del siglo XXI, el trabajo que se hacía con los alumnos con dificultades se llevaba a cabo en aulas y centros diferentes, en donde se daba respuesta a las dificultades y características de cada alumno.

Partiendo del lema común “igualdad de oportunidades/ éxito para todos”; se han realizado sucesivas reformas (e.g., leyes de 1989, 2005 y 2013), que regulan las respuestas educativas que ofrece el Estado a los estudiantes con NEE y su inclusión.

En la etapa de Primaria, desde 1990 existe una red de profesionales, *Rèseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED)*, que ofrece de forma temporal o a tiempo completo en aulas especiales, asesoramiento a los centros que escolarizan alumnos con necesidades educativas, este apoyo lo llevan a cabo especialistas que asesoran a los docentes y que también trabajan con los alumnos si es necesario. La organización de estos auxiliares, “*Auxiliaire de vie scolaire*” (AVS), ofrece distintos tipos apoyos:

- Individual, cuando este especialista trabaja con un alumno en particular.
- En grupo, cuando se trabaja de manera flexible, no continuada con los alumnos.
- Equipo de AVS, cuando los especialistas se dedican a ayudar a un número más amplio de estudiantes con distintas discapacidades.

Desde el año 2014, los centros específicos se han ido transformando en centros de recursos, siguiendo las mismas pautas que el resto de países en Europa. En la etapa de Secundaria la medida educativa al alumnado con NEE cursa una enseñanza profesional adaptada. Se denomina “*Eseignement général et Professionnel adapté*” (EGPA), que se lleva a cabo en dos tipos de centros:

- El primero que trataremos es “*Section d'enseignement général et professionnel adapté*” (SEGPA), y es un centro destinado a la

formación profesional. En él llevan a cabo programas de enseñanza general y profesional adaptados a las características del alumnado.

- Los centros denominados “*Établissement Régional d'enseignement adapté*” (EREA), que ofrecen respuesta a aquellos estudiantes con discapacidades severas y problemas de aprendizaje y/o conducta graves. Añaden la posibilidad a los alumnos de vivir en un internado. (Eurydice – European commission, 2015)

Para hacer realidad el principio de igualdad de oportunidades, se ha diseñado una serie de estrategias con el objetivo de ayudar al alumno y al docente dentro del aula ordinaria. A pesar de lo reciente de la legislación que impulsa de forma más explícita los principios de inclusión y no discriminación (año 2014), dichas estrategias no parecen ser suficientemente adecuadas, ya que siguen tratando a los alumnos de manera paralela, dependiendo de la edad del alumno o de las características que presente.

d) Reino Unido

Desde que se publicó el Informe Warnock (1978) las políticas relativas a la educación en Reino Unido han pasado progresivamente de ser segregadoras a fomentar la inclusión del alumnado en centros ordinarios. Si bien existían diferencias dependiendo de las regiones (e.g., Irlanda del Norte, Escocia, Inglaterra y Gales).

Es a partir de la Ley de Educación de 1981 cuando se comenzó a ver en la práctica diaria la integración, proveyendo de recursos y servicios a las escuelas en función de las necesidades que se planteaban. En 2001, con la Ley de Necesidades Educativas Especiales se prioriza una escolarización ordinaria

del alumnado, siempre y cuando estén cubiertas las necesidades a través de una dotación de recursos adecuada.

La atención a la diversidad en Reino Unido se propone desde el marco general de ordenación académica ordinaria. Se basa en una serie de principios que materializan las prácticas docentes: a) adecuar los objetivos educativos a todos los alumnos. Los retos para cada uno de ellos deben estar en consonancia con las posibilidades del estudiante. b) eliminación de las barreras que dificultan el proceso enseñanza-aprendizaje. Por último, c) uso de una metodología adecuada para atender las necesidades educativas del alumno, mediante la definición de una metodología adecuada con una definición clara de objetivos, contenidos y evaluación para el alumnado (Essomba, 2006).

En 2005, se presentó el libro blanco de la reforma educativa “*Higher Standards. Better Schools for All. More choice for parents and pupils*”, que dio lugar a la ley de la Discapacidad es la que hace responsables a las autoridades locales de la promoción de la igualdad de oportunidades.

e) Alemania

La educación primaria en Alemania es gratuita y obligatoria desde principios del siglo XX. Con la caída del nazismo la educación pasa a depender de los *lander* o estados federados. Para cualquier asesoramiento que se lleve a cabo es necesario que se reúnan el Gobierno y los *lander*.

La organización educativa en este país no es homogénea, lo cual dificulta mucho la movilidad de alumnos si se trasladan de una región a otra. En Alemania, se desarrollaron las primeras políticas integradoras a partir de la década de los 70 y 80, al principio de forma tímida y casi experimental, se

orientaba a los alumnos con discapacidad a escuelas ordinarias, pero a partir de 1988 se produjeron algunos cambios que culminaron con una renovación del sistema que dio paso a estructuras organizativas más flexibles. La transformación más relevante tuvo lugar en 1994, cuando el KMK, siglas del *Kultusministerkonferenz*, órgano de control de los ministros de educación de los dieciséis *lander*, firmó un acuerdo en el que se proponía que el alumnado con necesidades especiales fuese escolarizado, con los recursos necesarios, en centros ordinarios preferentemente (Chiner, 2011)

En Alemania existe en la actualidad un modelo educativo múltiple, en el que conviven los sistemas especial y ordinario con otro más inclusivo. Se conservan hoy en día centros específicos clasificados en función de las diferencias. Los centros especiales no avanzaron más, debido en parte a que en 1973 el Consejo de Educación Alemán aconsejaba la integración en las aulas. Aún así éstos siguen siendo una opción de escolarización habitual en nuestros días.

f) Finlandia

La educación en Finlandia es pública desde el siglo XIX. En la década de 1860, bajo el amparo de la Iglesia Luterana comenzó sus primeros pasos. Años más tarde el sistema educativo nacional se emancipó de esta y se creó el sistema nacional de educación. Con el paso de los años, se han realizado reformas que han llevado al sistema actual. Son los municipios quienes tienen la competencia educativa en su zona, y son los que además organizan y coordinan los servicios y recursos existentes en el área para atender al alumnado con dificultades.

Los valores que perduran en la sociedad finlandesa desde aquellos comienzos luteranos, es que todos los ciudadanos deben cumplir con una serie de responsabilidades sociales como miembros de una comunidad. Con esta premisa, se entiende que asumen sus derechos y deberes, además de un compromiso individual por un bien colectivo. La educación en este país es vista como la clave para la calidad del Estado del Bienestar. El objetivo de la educación en Finlandia es suministrar igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos, una educación gratuita y de calidad, y a lo largo de la vida. Según la *Finnish National Board of Education*, las palabras clave para entender las políticas educativas son: calidad, eficacia, igualdad e internacionalización.

Bajo la premisa de que todos y cada uno puede necesitar de apoyo y de que esto forma parte del día a día del proceso de enseñanza-aprendizaje, advertimos que la definición de inclusión aparece como algo implícito en la educación (Eurydice – *European Commission*, 2015). La legislación finlandesa no hace clasificaciones de alumnos por necesidad o discapacidad, lo que propone es un tipo de apoyo (general, intensivo o especial) y los servicios correspondientes. Estas decisiones se pueden llevar a cabo antes de empezar la escolaridad básica, cuando el alumno cursa la etapa *pre-primary*, o durante la educación básica. El alumnado con NEE dispone de diferentes formas de apoyo, dependiendo de las necesidades que presente, siendo siempre la clave que la identificación de las dificultades de aprendizaje sea lo más precoz posible. En 2010, se incluyeron en la Ley de Educación Básica correcciones referentes al tema de la organización de los apoyos que deben estar justificados mediante una evaluación de cada caso particular.

g) Noruega

El sistema educativo noruego es un sistema público y gratuito en todas las etapas. Las escuelas dependen de los ayuntamientos y la educación básica se divide en etapas y ciclos. La etapa de infantil es voluntaria y se escolarizan alumnos de tres hasta seis años. La etapa primaria va desde los seis hasta los doce años, y la etapa secundaria comprende dos ciclos (*lower* y *upper*) al igual que en otros países comprende la obligatoriedad en el primer ciclo, *lower*, hasta los dieciséis. A partir de la secundaria superior, se puede estudiar un itinerario más académico u otro más orientado a la formación profesional.

En Noruega ha habido varios cambios legislativos concernientes a la duración de la escolaridad. En un primer momento, desde 1889 a 1969, la educación primaria duraba siete años. A partir de ese año se ampliaron a nueve, hasta que finalmente, en 1997, se fijó el inicio en los seis años y con una duración total de la escolaridad de diez años. El principio que rige la educación noruega es el de integración, cuyo lema es “la educación para todos”; Esto es fruto de reformas profundas llevadas a cabo una vez terminada la Segunda Guerra Mundial. A mediados del siglo pasado, en la década de los 60, la prioridad del gobierno fue la de garantizar la educación para todos los ciudadanos. Su trabajo en este sentido derivó en los años siguientes en un período de nueva expansión y de reformas estructurales del sistema educativo.

En Noruega existe gran sensibilidad por el tema de la inclusión. Esto se nota en temas como la colaboración entre las familias y las escuelas, así como en la elección de centro, en donde los padres de alumnos con discapacidad tienen prioridad. La educación inclusiva se trabaja desde una perspectiva social. Se ofrecen programas para atender a alumnos con problemas de conducta en

escuelas especiales dentro de las escuelas ordinarias, además cuentan con otros recursos externos como, por ejemplo, el apoyo y orientación de instituciones médicas y sociales para la inserción de los jóvenes en la sociedad. El diseño del currículum nacional está basado en principios de igualdad, inclusión y participación que se hacen extensivos a toda la sociedad.

La modalidad de escolarización es la inclusión; es decir, todos los alumnos deben estar matriculados en escuelas ordinarias y allí se atenderán sus necesidades. La legislación noruega contempla la escolarización en educación especial sólo en aquellos casos en que “el alumno no se beneficie o no sea capaz de seguir el currículum ordinario”. Además, la Educación Especial como tal, no existe en este país. Los centros de recursos, casi todos de titularidad pública, se encuentran repartidos por el territorio nacional (Eurydice – *European Commission*, 2015). En ellos se investigan y confeccionan materiales para alumnos con necesidades permanentes graves como por ejemplo estudiantes sordo-ciegos. Estos centros por tanto sólo están contemplados para casos de personas sordas, no para casos de baja visión o ceguera.

En Europa el estado de la inclusión es muy heterogéneo. En mayor o en menor medida se proporciona una respuesta adecuada a las necesidades de todos los alumnos. En general, se ha reducido la exclusión como modalidad de educación principal y se observan atisbos de unidad entre los países a favor de la educación inclusiva.

4.2. La educación inclusiva en el resto del mundo

Fuera de Europa, los sistemas educativos de diversos países han ido introduciendo reformas y cambios para transformarse en sistemas más inclusivos. A título de ejemplo, se disertará la situación de algunos de ellos, comenzando por el continente americano, seguido de algunos países de África y, por último, el área Asia-Pacífico, centrándonos en Australia.

a) América Latina y Caribe

El continente americano es un escenario donde la diversidad cobra su máxima expresión. A pesar de que todos los países que lo forman están unidos por muchas similitudes con los territorios europeos de los que eran colonias, también existe una gran variedad de características propias por lo que no se pueden tratar a todos de forma homogénea. Cuando hablamos de América Latina y Caribe, nos referimos a todo el sur del continente americano y las islas del mar Caribe. Las discrepancias demográficas, geográficas, sociales y económicas, así como los vaivenes políticos que en algunos países han hecho mella, constituyen un mosaico de situaciones muy heterogéneo. Los sistemas educativos, como es de esperar, son reflejo de las sociedades y, por tanto, se rigen por políticas educativas dispares entre sí.

En la mayoría de los países se acusa una serie de problemas comunes como son el del acceso a la educación básica, el fracaso escolar y el abandono de la escolaridad en edades tempranas. Durante el siglo XX, se han producido avances importantes en la ampliación de la educación obligatoria hasta los doce años. A pesar de los esfuerzos, todavía las diferencias se mantienen en algunos países, sobre todo en aquellos contextos en desventaja social (Blanco, 2006).

Las desigualdades dentro de cada país son muy acusadas, siendo la pertenencia a minorías étnicas (condición indígena), la zona de residencia y la clase social los motivos primordiales de esta desproporción. En el año 2000, en la Convención de Dakar, se plantearon unos objetivos comunes relativos a la educación en las etapas de infantil y primaria, secundaria y postsecundaria, así como relativa a la alfabetización, igualdad de género y la calidad de la enseñanza. En 2013 la UNESCO realizó un seguimiento de los acuerdos adquiridos en la Convención de Dakar y se observaron algunas mejoras (Blanco, 2011).

Durante los años 90 y primeros años del siglo XXI, en Latinoamérica se ha producido una serie de reuniones y foros (Kingston, 1996; Santo Domingo, 2000; Cochabamba, 2001) en los que se han analizado las principales necesidades a nivel de educación, así como los compromisos y estrategias para paliarlas. Algunos de los acuerdos que firmaron los países, fueron:

- Fortalecer los marcos institucionales para que el alumnado con dificultades de aprendizaje o perteneciente a ambientes marginados, puedan ser atendidos en las escuelas.
- Diseñar políticas educativas que prioricen la escolarización de los grupos más desfavorecidos.
- Establecer estrategias legales para hacer posible la inclusión en la sociedad.
- Priorizar políticas que valoren la diversidad social y cultural como un valor por el que apostar. Enfatizar dicha postura y utilizar la perspectiva intercultural como instrumento positivo para mejorar la convivencia y el aprendizaje.

Otra iniciativa llevada a cabo en esta ocasión desde una perspectiva diferente, pero siempre teniendo como meta la mejora de la educación, es la alianza llamada Mercado Común del Sur (MERCOSUR), firmada en Asunción en 1991 entre algunos países sudamericanos. En un primer momento surgió con un claro perfil económico y seguidamente se creó una sección dedicada a tratar temas educativos, el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM). Los países firmantes (Uruguay, Paraguay, Brasil y Argentina; Chile se incorporó unos años después) acordaron un plan para hacer frente a los problemas que todos ellos compartían en materia educativa. Allí acordaron unos principios sobre los que debían trabajar y pasado un tiempo evaluar los avances en cada uno de ellos. Una de las prioridades de estos convenios era equiparar titulaciones en los países miembros en todos los niveles. La convalidación de títulos de grado entre estos países del cono Sur tendría la equivalencia en Europa al Plan Bolonia.

Desde hace tiempo los países latinoamericanos han trabajado en estos acuerdos y han realizado algunos progresos. No obstante, persisten algunas desigualdades en cuanto al acceso a la educación básica, especialmente entre las zonas urbanas y las zonas rurales que continúan estando fuera de la escuela. Según los datos obtenidos en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2006), la principal causa de desigualdad está relacionada con cuestiones de tipo económico y, a excepción de Cuba que presenta niveles de logro muy elevados, los países con mayores ingresos obtienen mejores resultados. La consecuencia de estos datos es que son extrapolables a la población en general, es decir, existe relación entre las desigualdades económicas y sociales y lo que sucede en las escuelas. Los jóvenes con dificultades académicas tienen menos oportunidades laborales y de integración social. De igual forma sucede cuando se trata el tema de las

personas con discapacidad. Esta cuestión tampoco ha escapado a la discusión de equidad. Los países de la Región muestran su interés en formar parte de una red que desarrolle políticas que hagan realidad la educación de calidad para las personas con necesidades educativas especiales. Así, se han creado de organismos como la Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe (OREALC/ UNESCO), o la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), o los Programas de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (PAEBA); que trabajaban todos ellos para conseguir los objetivos que marcan organismos internacionales como ONU, UNESCO, Banco Mundial, etc.

Otro dato de interés que denota la motivación de cambio y avance en temas inclusivos es la masiva participación de los países latinoamericanos en jornadas internacionales celebradas en el continente o en el resto del mundo. Algunos ejemplos son la celebrada en 1992 en Cartagena de Indias sobre “Políticas Integrales para las Personas con Discapacidad”; la “Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad” promovida por la Organización de Estados Americanos en 1999; o la organizada en Madrid en 2004, que contó con una gran asistencia de los países de América del Sur y que culminó con la “Declaración a favor del desarrollo de políticas integrales orientadas a hacer efectivo el derecho de las personas con necesidades educativas especiales a una educación de calidad y del establecimiento de la Red de Cooperación de los Ministerios de Educación de la Comunidad Iberoamericana que fortalezca el proceso de su inclusión educativa y social”.

Ha habido también otras reuniones para desarrollar acciones a medio plazo, como el Programa de Acción para el Decenio de las Américas de las Personas con Discapacidad 2006-2016. Por último, nos gustaría mencionar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y el compromiso allí adquirido, que fue firmado prácticamente por todos los países latinoamericanos y Cuba como representante del Caribe. La única excepción fue Venezuela que no firmó su adhesión a este compromiso.

Bravo (2013) resume la situación que la educación inclusiva presenta en Latinoamérica como un panorama en el que continúan existiendo modalidades de escolarización separadas (exclusión *versus* integración), con la presencia de apoyos en la escuela ordinaria para la integración de algunos alumnos con necesidades especiales, aunque no para todos y no hallándose disponibles suficientes recursos humanos en todos los países. Menciona también la autora la existencia de algunos avances en igualdad de oportunidades que siguen encajados en políticas y legislaciones obsoletas que impiden un mayor progreso (Casanova y Rodríguez, 2009; Inclusión Internacional, 2009; Perazza, 2009; UNESCO, 2010 y 2011). Otro de los problemas que persisten en la actualidad y que dificultan el desarrollo en temas de la educación inclusiva es, según la UNESCO (2010, 2011) la existencia de barreras arquitectónicas que dificultan la inclusión de las personas con discapacidad física.

Blanco (2011) resume la situación de la inclusión en Latinoamérica: De los 18 países que aportan información en siete el porcentaje de estudiantes con discapacidad en la escuela común es menor del 10%, en Chile un 30%, tres países (Argentina, Brasil y México) han incorporado a la mitad de esta población. En Colombia se integran tres de cada cuatro alumnos.

En conclusión, como se ha podido apreciar son numerosas y variadas las iniciativas para tratar de mejorar los sistemas educativos. Detrás está el soporte de los diversos organismos internacionales que guían y coordinan las acciones emprendidas.

b) Estados Unidos

En Estados Unidos la educación ha sufrido también reformas a favor de la inclusión a lo largo de las últimas décadas. La evolución de la educación en este país al igual que sucede en otros ha pasado por momentos diferentes hasta llegar a la etapa de inclusión que a día de hoy parece que se abre camino en este país. La educación está gestionada desde varios niveles: estatal, federal y local. La duración de la escolaridad obligatoria es de doce años. Las etapas educativas del sistema educativo estadounidense van desde infantil hasta la secundaria. A partir de ese momento, pasan a una secundaria superior y un a sistema universitario.

En este país el movimiento de la educación inclusiva comenzó a fraguarse hace cuarenta años, cuando en 1975 nació la Ley de Educación para Personas con Discapacidad, "*Individuals with Disabilities Education Act*" (IDEA). Esta ley federal regula tanto la educación especial como los servicios de intervención para atender las necesidades que el alumnado con NEE. Desde entonces hasta ahora, se ha pasado de la exclusión de las escuelas ordinarias del alumnado con discapacidad a diseñar servicios especiales para atenderlos. La ley IDEA ha sufrido enmiendas en varias ocasiones. Las últimas fueron aprobadas por el Congreso en 2004. En ella encontramos una clasificación de los alumnos con discapacidad en distintas categorías, concretamente trece: autismo, sordo-ceguera, sordera, trastorno emocional, discapacidad auditiva,

discapacidad intelectual, discapacidad múltiple, impedimentos ortopédicos severos, otros impedimentos graves de salud, dificultades de aprendizaje, trastorno del lenguaje, lesión cerebral y ceguera. Siguiendo a Mokter y Kazi (2010), la mayoría de los alumnos están escolarizados en las escuelas ordinarias con los apoyos necesarios para que sigan el currículum, salvo algunas excepciones que son separados para ser escolarizados en otras escuelas o clases especiales. Según estos autores, aún con todo el despliegue de recursos y apoyos disponibles, no aparece de manera explícita la palabra inclusión en ninguna ley educativa. La legislación bajo la que se aplican estas medidas es la Sección 504 del Acta de Rehabilitación de 1973.

c) República de Sudáfrica

El continente africano es un territorio vasto formado por medio centenar de países muchos de ellos inmersos en conflictos bélicos semipermanentes. Históricamente, ha sido una gran colonia de potencias europeas que veían en ella una fuente de abastecimiento de diversas materias primas tales como madera, minerales, marfil, petróleo, etc. A pesar de contar con estos recursos naturales, una vez que terminó la época colonial, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, África quedó sola y empobrecida. En la actualidad, la mayoría de los países que la forman están en vías de desarrollo.

El caso de Sudáfrica es diferente al de otros países africanos. Su posición de independencia como colonia, aunque manteniendo lazos con otros países europeos, ha contribuido a que sostenga una mayor estabilidad económica a pesar de los problemas internos de segregación racial que han sufrido durante años. En lo que se refiere a políticas educativas, observamos que es a partir de los años 90 cuando en este país se empezaron a desarrollar

acciones en educación inclusiva, dejando atrás formas de escolarización propias del colonialismo británico y otras pertenecientes a la oscura etapa del *Apartheid*. Hasta entonces en Sudáfrica habían existido dos sistemas separados: el de educación especial y un sistema de educación ordinario aunque éste tampoco era uniforme. A partir de las elecciones democráticas de 1994 en este país el Gobierno trató de unificar ambos en un solo sistema educativo sin diferencias.

Desde entonces se observa mayor sensibilidad en las políticas educativas, aunque existen algunas limitaciones que impiden mejorar. Una de las complicaciones que existen en este territorio es la existencia de un porcentaje de la población en edad escolar infectada por el virus del VIH o SIDA, también con alumnado huérfano a causa de esta enfermedad, además de familias empobrecidas y segregadas. Esta circunstancia fomenta la exclusión social y repercute en áreas como la educativa. De hecho, hay escuelas en las que los docentes no se sienten respaldados ni con los recursos materiales de apoyo, ni con la formación profesional para afrontar este reto (ONU, 2011).

Como vemos, los problemas a los que se enfrenta este país no son equiparables a otros lugares. Desde que se instauró un sistema democrático hasta ahora, se está avanzando poco a poco en temas de calidad y equidad. Lo que se persigue es apostar por la educación inclusiva teniendo en cuenta el derecho de igualdad de oportunidades del alumnado en general, tengan o no necesidades educativas. En 2001 se publicó *Education White Paper 6 on Inclusive Education*. En este Libro Blanco, se trazan las líneas de actuación para la eliminación de las trabas y barreras que encuentren los alumnos en su proceso de aprendizaje. En una primera edición de este Libro Blanco allá por los primeros años 90, se encuentra la siguiente reflexión:

Parece esencial tomar conciencia de la importancia del sistema de educación especial dentro de un sistema de educación general, que esté comprometido con un acceso equitativo, no discriminatorio y con derecho a presentar recurso. Que además debe tener como objetivo esos sectores de la sociedad estudiantil que han estado más descuidados o que son más vulnerables (Naicker y García Pastor, 1998, p. 1).

Más recientemente, en 2014, se ha promulgado una ley en Sudáfrica relacionada con la educación inclusiva. Se trata de *Policy on Screening, Identification, Assessment and Support (SIAS)*. En ella, se regulan los servicios y programas que el alumnado con necesidades específicas de aprendizaje necesitan, previo estudio y seguimiento de cada caso, para así garantizar el acceso igualitario al sistema educativo ordinario.

d) Ghana

El caso de este otro país africano es diferente al anterior. En Ghana ha habido varios golpes de estado en el siglo pasado y, desde que se proclamó su independencia en 1957, se ha avanzado lentamente en derechos democráticos. En lo que respecta al ámbito educativo, el marco de referencia para desarrollar las medidas legislativas en esta área, se han basado en el derecho fundamental de todas las personas a la educación, decretado por la ONU y otros organismos internacionales. Así aparece recogido en distintas políticas desde que en 1961 se promulgara la Ley de Educación y también se plasma ya en la Constitución de 1992. Hasta finales del siglo XX, concretamente en el año 1996, no consta con una Ley de Educación Obligatoria y Universal. En ella aparece la intención de mejorar la participación y el acceso a la educación en todas las etapas educativas: infantil, primaria y secundaria.

En 2004, coincidiendo con los Objetivos del Milenio (ONU, 2004) se han propuesto una serie de estrategias para hacer más equitativa la educación, empezando por hacerla gratuita. La situación por la que pasa la inclusión en este país en principio es positiva, ya que no habían tenido hasta hace pocos años políticas legislativas que se preocuparan del tema. Se están dando pasos para acoger a todo el alumnado en las escuelas ordinarias sin ningún tipo de discriminación, tal y como se recoge en el artículo 20 de la ley de Discapacidad del año 2006. Así mismo, cuentan con un servicio especializado en educación especial dedicado a dar respuesta mediante servicios y recursos a los alumnos que lo necesiten (Sarfo, 2011).

Según Asamani (2000 cit. en Sarfo, 2011), el hecho de no haber tenido políticas educativas inclusivas durante tanto tiempo ha supuesto un inconveniente para el desarrollo de actitudes positivas hacia la educación inclusiva. Para lidiar con estos prejuicios de base, se dotando de recursos y servicios de atención de este alumnado a las escuelas ordinarias.

Como conclusión en ambos países de África la inclusión tiene un largo camino por construir. Se parte de realidades distintas aunque se pretende llegar al mismo objetivo que es cimentar la educación inclusiva en la sociedad. Nuestro propósito ha sido plasmar algunos ejemplos para evidenciar las diferencias existentes entre países en temas de educación, y en particular en prácticas inclusivas.

e) Australia

La Declaración de Melbourne sobre Objetivos Educativos para Jóvenes Australianos (2008) declara que todos los gobiernos australianos y todos los

sectores escolares deben promover el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos, libre de discriminación por sexo, idioma, orientación sexual, embarazo, cultura, etnia, religión, salud o discapacidad, nivel social o ubicación geográfica. Otro objetivo planteado en la Declaración de Melbourne, es conseguir que todos los jóvenes australianos sean aprendices de éxito, seguros de sí mismos y unos ciudadanos participativos e informados.

La educación inclusiva que promueven va en la búsqueda de que las escuelas sean un lugar de apoyo en el que quepan todos los miembros de la comunidad educativa la cual debe valorar, celebrar y responder a la diversidad. La inclusión está construida por relaciones respetuosas entre aprendices y miembros de la comunidad educativa. Se apoya en las relaciones de colaboración creadas con padres y otros miembros de la comunidad a través de la comunicación, asociaciones de aprendizaje, participación y toma de decisiones consultiva. La educación inclusiva significa que todos los días, en todas las aulas, cada alumno de una escuela pública esté aprendiendo y consiguiendo objetivos en un entorno de aprendizaje seguro, comprensivo, inclusivo y disciplinado. Las escuelas públicas deben proporcionar educación de alta calidad a todos los alumnos y responder de forma constructiva a las necesidades del alumnado en desventaja o marginado educativamente, promoviendo la cultura del esfuerzo. Las escuelas australianas ven la diferencia como una fuente de apoyo al aprendizaje. En Australia se ha creado la figura de los instructores de inclusión. En 2016, el Departamento de Educación estableció ocho puestos de instructores por todo el estado, con un puesto de instructor de inclusión localizado en cada una de las siete regiones y un puesto de instructor en la Oficina Central. El papel de los instructores de inclusión es proporcionar liderazgo y guía para fortalecer la capacidad de las escuelas públicas de

Queensland al proporcionar un punto de contacto clave para el apoyo y la consulta a los directores, líderes escolares y personal regional sobre prácticas inclusivas basadas en la evidencia, centradas en mejorar los resultados educativos de todos los alumnos.

Australia ha centrado en tres áreas principales: los estudiantes, las instituciones y la descentralización. La descentralización es un área de interés en este país. Pretende establecer condiciones equitativas para todos a nivel nacional; sin embargo, existen acuerdos especiales con todos los estados y territorios en orden a respetar sus distintas prioridades educativas y permitir su autonomía en el manejo de los recursos. Además de la preocupación por la construcción de centros educativos inclusivos, se añade la importancia de los contenidos curriculares. Australia no muestra mejores resultados que Japón y Corea del Sur en la prueba PISA, pero sus estándares inclusivos y equitativos se muestran en la integración de niños en edades tempranas a la educación preescolar.

En conclusión, se observa la existencia de un desarrollo desigual en los distintos países del mundo, las situaciones socio-económicas y culturales, así como las políticas educativas marcan la prioridad de trabajo sobre las necesidades presentes en la población escolar.

5. Iniciativas y proyectos innovadores en relación con la inclusión

Según Viñao (2002), la innovación en la enseñanza, no se vincula sólo a dar una respuesta nueva, sino que también está enfocada a solucionar dificultades que se observan en la práctica docentes. Se trata, por tanto, de

incorporar modificaciones a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Existen otras formas de trabajo que van más allá del aula y que involucran a todo el centro transformándolo en una comunidad. En primer lugar, aclararemos los objetivos comunes que ambos modelos comparten, como son:

- Generar un cambio cultural que respete la diversidad en toda su dimensión.
- Optar por un concepto de diversidad del alumnado en positivo.
- Hacer que el aula se convierta en una comunidad de convivencia y aprendizaje.
- Favorecer la comunicación y el apoyo de las familias en el centro con los alumnos y con los profesores.
- Presentar estrategias metodológicas que desarrollen la autonomía en el alumno y la capacidad propedéutica de aprender a aprender.
- Por último, desarrollar en el profesorado la necesidad de formación para atender a la diversidad.

Primero, una de las iniciativas procede del Reino Unido, es el desarrollado por Booth y Ainscow (2011), se trata del *Index for Inclusion*. Este índice es un manual que pauta paso a paso las fases por las que se debe conducir todo centro inclusivo o quiera serlo. Incluye además la recopilación de técnicas y materiales que sirven de guía a estas escuelas interesadas en el proceso de convertirse en escuela inclusiva.

Se plantea a través de evaluadores/asesores externos una revisión del lenguaje que usa el centro. El equipo docente, guiado por estos expertos, debe estar sensibilizado hacia la conveniencia del cambio. El Index se ha desarrollado a partir de los resultados obtenidos en Australia y América del Norte, lugares en

donde se centraron en la evaluación de la calidad de la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Sin embargo, el Index que proponen Booth y Ainscow incluye trabajar sobre otros temas como la vida escolar y la participación de todos los miembros (tabla 2.1.).

En el *Index for Inclusion* se proponen cinco fases para trabajar y/o mejorar el proceso de inclusión, todas ellas dirigidas a reflexionar sobre los cambios necesarios e introducir una cultura inclusiva que impregne la vida del centro educativo. En una primera fase, la de inicio, es en donde se crea un grupo de trabajo para reunir toda la información acerca de los conceptos que van a manejar, materiales y metodologías nuevas. A continuación, se lleva a cabo un análisis del centro y del contexto. La tercera fase dedicada a ayudar al centro en la elaboración de un plan de mejora. En la cuarta fase del proceso se implementarán dichas mejoras y, por último, se lleva a cabo una evaluación de los cambios realizados. (Rambla et al., 2008). El *Index for Inclusion*, ha sido traducido a varias lenguas y utilizado en muchos países de nuestro entorno.

Tabla 2.1. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*

Dimensión A
Centrada en crear una filosofía o cultura inclusiva en el centro educativo donde los valores y principios pedagógicos sean compartidos por todos los miembros de la comunidad
Dimensión B
Dedicada a crear acciones generales que desarrollen las capacidades de todos los alumnos, entendiendo que atender la diversidad del alumnado es trabajar para que cada uno obtenga su máximo desarrollo
Dimensión C
Dirigida a desarrollar prácticas inclusivas en el aula. El objetivo es la mejora e innovación de las actividades propuestas por los docentes para conseguir una mayor participación y vencer las barreras de aprendizaje

Adaptada de las dimensiones del Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002)

Otra iniciativa es el *Proyecto Roma*. Este trabajo nace de la colaboración entre la Universidad de Málaga y el servicio Neuropsicológico del Hospital de Roma. Surgió de la necesidad de dar respuesta a lo que la atención a la diversidad realmente demandaba en la escuela pública (Olmos, 2014). El proyecto en sus inicios se centró en integrar al alumnado con Síndrome de Down en las aulas ordinarias, pero posteriormente se amplió a conocer la atención que se estaba ofreciendo en las aulas y replantear el trabajo que se hacía en ellas. Según uno de sus artífices, el profesor Miguel López Melero (2013), el objetivo es respetar las características del alumnado y confiar en que todos pueden aprender, trabajando a partir de proyectos de investigación en las clases y transformando paralelamente las relaciones entre el profesorado, las familias y el alumnado. De esta forma se convierte el aula en una comunidad de aprendizaje y convivencia (López y Parages, 2013)

El proyecto es un modelo de escuela inclusiva y tiene influencias de Ainscow, Freire, Vygotsky, Luria y Habermas, entre otros. En él la planificación es la clave para definirlo, entendida ésta como planificación cognitiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de trabajar en el aula bajo la premisa de que todo alumno importa *Every child matters* (Ainscow, 2010), es decir que todos y cada uno de ellos puede aprender.

En estas aulas, se sigue una pauta muy marcada mediante un procedimiento en el que se incluyen una serie de procesos cognitivos. La idea de López Melero (2011) es convertir el aula en un cerebro. Para ello su modelo establece una serie de rutinas con las que se sistematiza la metodología, evaluación y la temporalización. Los procesos cognitivos involucrados a los que se refiere este autor (López y Parages, 2013) son:

- *Percepción*. Se trata de preguntar al alumno cómo conoce y comprende lo que le rodea.
- *Atención*. Indagar sobre los temas que más y menos le interesen, cuáles son aquellos contenidos que centran su atención.
- *Memoria*. Explorar temas o conceptos que recuerda de años anteriores.
- *Planificación*. Conocer cómo organiza el alumno en general, sus tareas, el tiempo, cómo clasifica ideas, etc.
- *Lenguaje*. Examinar el lenguaje natural por el que se comunica de manera más global, puede tratarse del dibujo, de la música, etc.
- La *afectividad*. Desarrollar los valores y las normas de convivencia del aula y es por ello necesario trabajarlo.
- *Acción*, conocer cómo se desenvuelve.

El propósito es recoger de cada categoría observaciones de cada uno de los alumnos del grupo, con el objetivo de tener el máximo conocimiento de los estudiantes a través del diálogo y de esta forma responder a las características que presentan. La metodología de trabajo que se propone en el aula es cooperativa, dividiendo el gran grupo en grupos heterogéneos de cuatro o cinco miembros. Las técnicas más habituales de aprendizaje cooperativo suelen ser técnicas de investigación grupal, lectura compartida, rueda de ideas, rompecabezas o puzzle, etc. En esta propuesta, el currículum se desarrolla a través de proyectos de investigación en los que se genera conocimiento y en el que participan todos. A partir de los conceptos previos que saben los alumnos, se plantea una situación problemática que es la base de construcción del proyecto. Según este modelo, las adaptaciones curriculares no son la panacea de los alumnos con dificultades de aprendizaje, es más, se apunta desde esta perspectiva, que han sido en parte causantes de discriminación al tener los

alumnos cierta desconexión con el trabajo del resto de sus compañeros. En la actualidad, el Proyecto Roma se está exportando a países latinoamericanos como Argentina, Chile y México, entre otros.

Para Doyle (2003), las escuelas inclusivas deben regirse por unos principios democráticos que aseguren que los recursos están destinados a todos, que la educación general ofrece actividades en las que todos participan y que toda la comunidad puede contribuir al cambio. El papel de las familias también aparece como un elemento importante en la construcción de este modelo.

6. Formación del profesorado en educación inclusiva

Otro elemento decisivo para el éxito de la inclusión es la formación del profesorado. Para las universidades se trata de un desafío, ya que hasta ahora los contenidos curriculares de las carreras docentes no tenían presente los principios de la atención a la diversidad y la inclusividad. Si la diversidad está en las escuelas, la formación para responder adecuadamente a ella es esencial para el profesorado del aula ordinaria y no solo para el especialista.

En 2002, en la Conferencia de Bruselas se empezó a gestar un documento para la unificación de la educación en Europa. En este informe se contemplaban una serie de objetivos a conseguir a medio y largo plazo. La meta era hacer de Europa un referente a nivel mundial en materia de calidad educativa. Algunos de los retos que se plantearon fueron conseguir que los sistemas educativos y formativos fuesen flexibles para poder pasar de un país a otro y explotar de este modo la realidad diversa que existe en todo el continente.

Además, de ser compatibles y convalidables entres sí. En este informe se fomenta también la investigación y los estudios científicos. Un objetivo contemplado en este documento es mejorar la educación y formación del profesorado favoreciendo el intercambio de profesionales entre distintos países y facilitando el acceso a las tecnologías de la información. Otros, es hacer los sistemas de formación y educación más abiertos y para conseguirlo se sugiere mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea. En definitiva, se busca mejorar la calidad de la formación de los profesionales procurándoles el acceso a la educación permanente (Tejada, 2009).

La formación pedagógica del profesorado en España hasta hace un par de años consistía en un curso o certificado de adaptación (CAP). Se trataba de una capacitación profesional docente que en la mayoría de las ocasiones duraba unos meses y que incluía un período de prácticas en centros educativos. Tras finalizar una licenciatura de cinco años de la especialidad que fuese (biología, física, matemáticas, geografía e historia, filología castellana, inglesa, etc.) era obligatorio realizar este curso para poder impartir clases en un instituto de secundaria y bachillerato.

En el caso de los maestros la situación era diferente. La carrera de Magisterio tenía una duración de tres años (antigua diplomatura) y al terminarla se contaba con un profesional formado, listo para trabajar en un aula. Esto ha cambiado en la actualidad. Ahora los estudios de magisterio constan de cuatro cursos como el resto de carreras universitarias equiparándose todas las titulaciones y denominándose “grados universitarios” que ofrecen la posibilidad a los futuros maestros de optar por una especialidad u otra a través de itinerario.

Cada universidad tiene la libertad para organizar las especialidades durante los cursos, teniendo en cuenta que deben mantener un número de horas mínimos en la práctica como en la teoría. A partir del cambio del plan de estudios, los licenciados ahora denominados grados, también deben formarse al concluir su especialidad mediante un máster para poder ejercer como profesores en Secundaria, Bachillerato y/o Formación Profesional. Este máster tiene una duración de un curso académico y en él reciben formación sobre didáctica, metodología, atención a la diversidad, etc. también cuentan con un período de prácticas obligatorio como una más de las asignaturas del programa de estudios.

La responsabilidad de la formación de los docentes corresponde a los centros de formación e innovación, llamados CEFIRES en la Comunidad Valenciana. Estos buscan el perfeccionamiento y reciclaje del profesorado en distintas materias, no solo en la relativa a su especialidad profesional. Se organizan seminarios, grupos de trabajo, cursos o proyectos. Trimestralmente se ofrece formación en una serie de temas de interés que afectan a su trabajo diario en el aula: nuevas metodologías, uso de las TICs para la materia que imparten, cambios legislativos, etc. En definitiva, se pretende mejorar la práctica docente. Los CEFIRES han organizado en las últimas décadas múltiples cursos sobre educación inclusiva. Sin embargo, las universidades permanecen ajenas y ciegas a los cambios curriculares necesarios para desarrollar en los futuros docentes la competencia para trabajar la diversidad y la inclusión (Cardona, Ticha, Abery, Chiner, 2017).

7. Conclusiones

Como hemos observado desde diversos organismos internacionales se ha propuesto la educación inclusiva como modelo a seguir para atender a todo el alumnado. En el informe Delors (1996, p.59) de la UNESCO, por ejemplo, se define la educación del siglo XXI como: “un factor de cohesión que debe tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al mismo tiempo, que evite ser un factor de exclusión social”.

Los gobiernos tienen la responsabilidad de promover políticas educativas para llevar la inclusión efectiva a las aulas y a todos los estudiantes. Los cambios necesarios para transformar la educación tal y como la conocemos exigen que haya también una perspectiva global que implique a todos los miembros (profesorado, familias y alumnado) involucrados en el proceso.

Los valores de equidad y democracia sientan las bases de la inclusión. Por tanto, la educación inclusiva se fundamenta en los siguientes pilares: primero, todos tienen derecho a aprender entre iguales y segundo, tienen derecho a tener iguales oportunidades, independientemente de cuáles sean sus características personales. Estos valores democráticos deben ser compartidos por todos los miembros de la comunidad escolar.

Los docentes tienen que hacer una auto-evaluación de sus prácticas de esa transformación, que por supuesto, no es ajena a ellos (Lloyd, cit. en Chiner, 2011). Es por estas razones por las que resulta tan necesario estudiar la valoración que hacen los propios profesionales de la educación sobre la inclusión en las aulas, y también cuál es la percepción de sí mismos respecto a este proceso. Es importante conocer cuáles son sus actitudes, percepciones y

creencias respecto a la educación inclusiva, porque ellos son la base para construir el cambio.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPÍTULO 3

Revisión de la literatura empírica sobre actitudes y percepciones acerca de la inclusión

1. Introducción

En los últimos años la educación inclusiva ha sido objeto de investigación debido a la importante presencia que está teniendo en organismos internacionales y nacionales, así como en las reformas educativas de numerosos países, tal y como hemos visto en el capítulo anterior. En España en la última década ha habido varias leyes de educación que han reflejado, con mayor o menor extensión, esta tendencia mundial. La educación inclusiva se ha perfilado como uno de los objetivos del milenio propuestos por la ONU en 2014 y también sigue incluido en la nueva agenda acordada recientemente para 2030. La importancia de esta tendencia es clara; se trata de convertir la educación en el pilar para llegar a todos los alumnos, especialmente en los países más desfavorecidos. Con esto pretende conseguir el principio democrático de igualdad de oportunidades. Para la ONU, la educación inclusiva es vital para fomentar valores en la infancia como la tolerancia y los derechos humanos, ya que en ellos se fundamenta la equidad o el derecho a ser tratado como igual no

importando las diferencias culturales, sociales, de raza o sexo o de cualquier otra índole que existan en las aulas y, por ende, en la sociedad. Por tanto, la transformación que exige este nuevo modelo pedagógico necesita de una reflexión previa por parte de los agentes implicados: profesores, familias y alumnos, pero especialmente de los docentes, ya que son los que deben responder a la diversidad a diario con su trabajo.

Este proceso de cambio que exige la educación inclusiva busca además incrementar la calidad de la educación, siendo éste un reto en el que se debe involucrar la profesión docente, apoyando la investigación, estudiando nuevas metodologías y elaborando materiales. Un plan de estudios inclusivo exige cambios en la concepción del proceso de enseñanza que hasta ahora teníamos. La novedad es que incluye al niño en su totalidad, es decir, se tienen en cuenta facetas que no se solían considerar como las emociones, la creatividad y otros procesos cognitivos. Pero la única perspectiva para abordar esta cuestión no es solo la democrática, existe además una visión científica que sustenta este cambio basado en las aportaciones empíricas realizadas hasta el momento (Farrel, 2000).

En la revisión de la literatura empírica efectuada aparecen estudios cuyo principal objeto ha sido conocer lo que opinan las familias, investigaciones acerca de las actitudes y percepciones de los docentes principalmente de educación primaria, destacando el vacío existente en el ámbito de la educación secundaria. Particularmente en lo que respecta al colectivo de los orientadores y miembros de los equipos directivos. Es por ello que esta se ha centrado en la búsqueda de estudios científicos sobre la inclusión en el ámbito de la educación

secundaria en donde participantes hayan sido los docentes, miembros del departamento de orientación y equipos directivos de los centros.

Para recabar toda esta información sobre estudios inclusivos, se han utilizado diversas fuentes, principalmente publicaciones periódicas como el *European Journal of Special Needs Education*, *The International Journal of Inclusive Education*, *Journal Of Research in Special Educational Needs*, Revista de Investigación Educativa, Revista Electrónica de Innovación y Evaluación Educativa, Revista de Educación Inclusiva. Las revistas consultadas están disponibles en formato papel y otras en formato electrónico, y algunas de ellas están disponibles en la biblioteca de la Universidad de Alicante en la biblioteca digital sobre discapacidad (SID) en el buscador de trabajos y tesis doctorales Dialnet de la Universidad de La Rioja, en el buscador tesis en red (TDR) en la base de datos TESEO del Ministerio de Educación sobre las tesis doctorales realizadas en las universidades españolas; así mismo a través de la biblioteca online de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). En la revisión efectuada, se ha encontrado una abundante muestra de estudios presentados en seminarios, congresos y jornadas. Si bien nuestra fuente principal de información han sido los artículos publicados en revistas internacionales como las mencionadas anteriormente.

En primer lugar, investigaciones realizadas en el contexto internacional. En segundo lugar, se van a plasmar las principales aportaciones que en este ámbito han surgido desde la esfera científica nacional.

2. Revisión de investigaciones internacionales

En el capítulo se aborda la revisión con un estudio de Hegarty (2008) que sintetizaba investigaciones realizadas en Europa, basándose en los artículos publicados desde 1998 a 2007 en la revista *European Journal of Special Needs Education*. En esta síntesis, los temas más recurrentes, se refieren al ámbito de la familia, y en menor proporción, a los docentes y sus actitudes, políticas educativas, desarrollo social y emocional, suministro de recursos y, por último, desarrollo del lenguaje. El autor encontró muy pocos estudios relacionados con creatividad y artes ni sobre las prácticas inclusivas en el aula. En el contexto norteamericano y australiano la investigación sobre inclusión ha sido mucho más prolífica, lo cual nos ha permitido identificar estudios con docentes, orientadores y equipos directivos.

2.1. Percepciones y actitudes de los docentes

Una de las líneas de investigación más estudiadas es la que se centra en el profesorado. Se observa que las actitudes que los docentes tienen acerca de la educación inclusiva es uno de los factores más decisivos a la hora de implantar con éxito dichas prácticas en las aulas. Esta línea de investigación ha recibido una atención considerable, como decíamos anteriormente, en países anglosajones como Reino Unido, Estados Unidos, Canadá y Australia y, en menor proporción, en España (Susinos, 2002).

En la investigación de Dupoux, Hammond, Ingalls y Wolman (2006), llevada a cabo con una muestra de 183 profesores de escuelas privadas y públicas de Haití; aparece que efectivamente son las creencias y percepciones

de los docentes uno de los elementos determinantes de la actitud hacia la educación y las prácticas inclusivas. En este mismo estudio, no se encontraron diferencias significativas entre los profesionales que trabajan en áreas rurales y los de zonas urbanas. De hecho, los respondientes muestran un nivel moderado de aceptación de alumnos con NEAE. Tampoco los años de experiencia guardaban una relación positiva con las actitudes hacia la inclusión, hallazgos que apoyan que la experiencia de los docentes es menos importante que sus ideas y actitudes.

El estudio realizado por Hammonde e Ingalls (2003) puso énfasis en la formación del profesorado y mostró con claridad, que si los docentes no se ven lo suficientemente preparados no llevarán a cabo de forma habitual prácticas inclusivas en las aulas. Los autores encontraron que las actitudes del profesorado son un factor importante, así mismo con la puesta en marcha de programas inclusivos. Años más tarde, se encontraron resultados parecidos en la investigación de Biddle (2006) quien concluyó que tanto las actitudes como las percepciones hacia la educación inclusiva pueden influir en gran medida en el uso o no de apoyos adecuados con alumnos con NEAE. Del mismo modo, el estudio de Horne y Timmons (2009) muestra que la mayoría de los profesores están a favor de la inclusión, pero piensan que la falta de formación puede llevarles a no implementar la inclusión de forma adecuada.

Brooks (2007) estudió las percepciones de maestros utilizando un enfoque descriptivo longitudinal con una muestra total de 1779 participantes a lo largo de seis años. Los resultados revelaron que la inclusión parece más fácil de llevar a cabo en niveles educativos básicos de infantil y primaria, que en los más elevados. También se encontró a lo largo del estudio que había una mejora en la

aceptación de la inclusión por parte de algunos docentes conforme se involucraron en dicha práctica. El grado de aceptación que comenzó siendo de 68% de aceptación inicial se pasó a un 80% al concluir el estudio.

La aceptación de la inclusión por parte del profesorado también fue objeto de estudio en la investigación de Avramidis y Kalyva (2007). Este estudio se realizó con 155 profesores de educación primaria de la región norte de Grecia. Los resultados revelaron que la mayoría de los participantes tenía una actitud positiva hacia la inclusión y aceptaron el derecho de todos los estudiantes a ser atendidos en la misma clase, tuvieran o no alguna discapacidad. Las principales barreras a las que aludieron los docentes encuestados para implementar la inclusión fueron la falta de experiencia con las prácticas inclusivas y la poca formación en este campo. Los siguientes argumentos en el ranking de otros inconvenientes mencionados fueron la falta de recursos, insuficientes apoyos de la escuela o de la comunidad y actitudes desfavorables de las familias de los alumnos.

Similares resultados se observan en otro estudio llevado a cabo en la República de Irlanda por Shevlin, Winter y Flynn, (2013). En él se exploraron las actitudes del profesorado hacia la inclusión y cómo afectaban dichas actitudes a la creación de ambientes inclusivos de aprendizaje. Las escuelas participantes ($n = 24$) estaban situadas en áreas urbanas, semiurbanas y rurales. La muestra con la que se trabajó estaba formada por directores, profesores y personal de apoyo los cuales fueron entrevistados. Los resultados obtenidos muestran que los profesores reconocen que existe un gran reto laboral para atender a la diversidad de las aulas de forma adecuada. Sienten cierta preocupación por su

propia capacidad y por la capacidad de sus centros educativos para implementar la inclusión.

De manera similar a estos estudios, el propósito de la investigación que desarrolló Hatchelle (2009), en el Sur del estado de Wisconsin en EEUU, no fue otro que examinar las percepciones acerca de la inclusión del profesorado de educación especial y de aula ordinaria. Los participantes respondieron a una encuesta de 26 ítems en la que se preguntaba sobre sus actitudes hacia la inclusión de los estudiantes en las clases. Los resultados mostraron que la mayoría de los profesores eran defensores de los beneficios que supone estar todos juntos en las clases, de hecho, más del 90% de los encuestados estaban de acuerdo o muy de acuerdo con que dicha práctica era beneficiosa para ellos. Sin embargo, alrededor del 65%, opinaba que los recursos disponibles en sus centros para llevar a cabo la inclusión de forma óptima eran insuficientes. Por último, la mayoría de los profesores también piensan que no reciben el suficiente entrenamiento en técnicas y/o materiales, y esto les hace sentirse poco cómodos a la hora de estar enseñando al alumnado con discapacidades en las aulas inclusivas. Esto no es óbice para que la mayoría de los encuestados se mostraban favorables a colaborar con otros compañeros y de este modo llevar a cabo la inclusión con éxito, ya que según opinan es necesario más tiempo extra para programar juntos el currículo.

Torres et al. (2014) llevaron a cabo una investigación en Chile con maestros y directivos de escuelas básicas. El propósito del estudio era conocer el rol que desempeña el docente en el aula cuando en ella hay escolarizados alumnos con NEAE. Se utilizó una metodología cualitativa de estudio de casos. Para la recogida de información se usó la entrevista semiestructurada y la

observación sistemática en el aula. Los resultados encontrados se pueden agrupar en tres áreas temáticas. Una de ellas es la forma de gestionar la heterogeneidad en las aulas, es decir, cómo se gestiona el reparto de alumnos en los grupos, si se hace de forma aleatoria, o si se hace para ir compensando los grupos de forma que los alumnos con NEAE estén presentes en todas las aulas y no estén agrupados solamente en una. Otra tiene que ver con los diferentes enfoques y patrones de trabajo en las aulas, observándose unos maestros con técnicas más sistemáticas y organizadas, y otros menos. Por último y ligada con la anterior, aparece una tercera vía en la que no aparecen cuáles son los factores que puedan dar explicación a las diferencias en metodología. Las conclusiones a las que llegaron, fueron que el rol de los docentes es de suma importancia a la hora de trabajar de forma inclusiva. No obstante, y a pesar de esto no existían diferencias en los discursos de los docentes y los directivos de los diferentes centros estudiados.

Otras investigaciones también han estudiado el tema en la misma dirección, es decir, las actitudes de los profesores hacia la diversidad, y muestran que están influidas por el tipo de creencias, valores y por la formación que tiene el profesorado (Ros, Shevlin, Winter y O'Raw, 2010). Los resultados encontrados por Scruggs y Mastropieri (1996) concluyen en la misma dirección, añadiendo otros elementos en las percepciones de los docentes que dificultan las prácticas inclusivas. Apuntan principalmente a la falta de tiempo, de recursos, habilidades y de capacitación, requisito este último que es crucial para la formación de actitudes positivas hacia la inclusión. Winter (2006) exploró, asimismo, las percepciones de los docentes en Irlanda del Norte. Los resultados obtenidos van en la misma dirección que los estudios anteriormente mencionados. Los docentes se sienten poco preparados para llevar a cabo de

forma adecuada la inclusión en las aulas. Estas mismas conclusiones son a las que se llega en otras investigaciones (Ainscow, 2007; Jordan et al., 2009; Stough, 2002). Más recientemente, en el estudio realizado por Demirdag (2015) a través de una encuesta, que se distribuyó entre 215 futuros profesores en el Medio oeste de Estados Unidos, los hallazgos encontrados muestran una vez más que muchos de los participantes expresan ciertas dudas sobre su preparación para manejar adecuadamente aulas inclusivas.

Además de las percepciones y actitudes docentes, se han investigado las percepciones y actitudes del alumnado y sus familias, en este sentido se dirige el estudio llevado a cabo en Irlanda por Day y Prunty (2015). En él se estudian las opiniones de tres colectivos (profesores, alumnos y familias) respecto a las prácticas inclusivas llevadas a cabo con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, alumnado en riesgo de exclusión social y de minorías étnicas cuyo primer idioma no es el inglés. El estudio se realizó en seis escuelas de primaria y secundaria, tres de cada categoría. Los datos se recabaron a partir de 312 cuestionarios, 72 entrevistas, 10 observaciones sistemáticas y trabajos de los estudiantes. Se trataba de un estudio de casos de diseño múltiple que estaba compuesto por distintos grupos, estudiantes, profesores y otro personal docente, además de las familias. Se identifican algunos retos y limitaciones que tiene la práctica de la inclusión en estas escuelas. Referidos a la escuela, a los docentes y a las familias y/o comunidad. Un dato relevante es que los recursos económicos no aparecen como un factor determinante a la hora de llevar a cabo prácticas inclusivas. Sin embargo, sí se señala como punto fuerte el liderazgo de la escuela y el docente, sobre todo, cuando éste se centra en el alumnado con necesidades y colabora con sus familias y resto de comunidad.

Cabe mencionar, por último, que existen variaciones en cuanto a la terminología utilizada en los estudios revisados. *Integración e inclusión* suelen ser conceptos que en numerosas ocasiones se utilizan de manera indistinta y podrían referirse a modalidades de escolarización diferentes. A pesar de ello, en general, se observa que las principales inquietudes del profesorado acerca a la educación inclusiva están relacionadas con su formación, con el conocimiento de dicha práctica y con los valores y actitudes.

2.2 Percepciones y actitudes de los equipos directivos

Los estudios sobre inclusión también se han centrado en el papel que juegan los equipos directivos en el tema, aunque lamentablemente la literatura científica publicada es escasa comparada con la relativa a los docentes. Conocer estas percepciones ha sido una de las que más interés ha despertado. En la investigación llevada a cabo en Norteamérica por Francis, Gross, Blue-Banning, Haines y Turnbull (2016) se exploraron las percepciones de los directores y padres de alumnos de seis escuelas con prácticas inclusivas. Las escuelas en cuestión forman parte de una red de Centros SWIFT (*School Wide Integrated Framework for Transformation*) de distintos estados de Estados Unidos. En ellas, se planifican una serie de actuaciones para proporcionar los apoyos adecuados a alumnos desde la etapa de primaria hasta la secundaria (de 5 a 14 años), tanto a nivel académico como conductual. El objetivo era mejorar el rendimiento de todos los alumnos tengan o no necesidades educativas especiales. Las actuaciones se organizaban atendiendo a diversos ámbitos: liderazgo administrativo, sistema de apoyo múltiple, marco educativo integrado, participación familiar y comunitaria y, por último, una estructura de

política y práctica inclusiva. Los resultados que se obtuvieron en esta investigación de corte cualitativo apuntan a que la implicación directa y personal en el trato con los alumnos de los directores es una de las estrategias que generan un ambiente positivo de aprendizaje. Exactamente se refieren a que el director tenga una implicación personal y visite las aulas, salude a las familias y alumnos, y facilite la comunicación de unas expectativas altas en el rendimiento del alumnado. A medida que los directores facilitan esta cultura inclusiva, se van creando lazos entre los profesionales y los padres, quienes se muestran colaboradores en las tomas de decisiones conjuntas y en las comunicaciones con la escuela. Las conclusiones de este estudio confirman lo que se mostró en la investigación de McKinney et al. (2015). En ambos estudios se advierte que los directores que actúan con liderazgo son agentes transformadores de las escuelas y son fuente de inspiración para otros, ya que conocen la forma de poder solucionar las necesidades que se plantean. Una de las conclusiones a las que se llega en las investigaciones de Habegger (2008), Leithwood, Patten y Jantzi (2010), Peterson y Deal (2002) es la importancia de establecer una misión clara sobre la educación inclusiva. Esto a su vez provoca una construcción firme de lo que se espera de cada miembro de la comunidad educativa y de los principios que rigen la inclusión. En definitiva, lo que queda fortalecido es la base de la cultura inclusiva en el centro educativo.

El papel del liderazgo que ejercen los directores para promover la inclusión fue explorado también en un estudio realizado en la Universidad de Texas por Ramírez (2010). Los resultados evidenciaban que los directores tendían a ser favorables a la inclusión, en general, y a los programas y emplazamientos adecuados a cada necesidad en particular. Uno de los factores estudiados por Ramírez fue el grado de conocimiento que éstos tenían sobre la

terminología y legislación inclusiva. Los datos mostraron que dicho conocimiento afecta a las actitudes, lo cual pone de relieve la importancia de tener un buen conocimiento de los conceptos y términos relativos a la inclusión, así como de las leyes y normas referidas a este tema, ya que de este modo es posible implementación de programas inclusivos de éxito para el alumnado.

El rol que juegan las actitudes de los directores frente a la inclusión ha sido estudiado por Smith (2011) en el estado de Georgia. Se parte del enfoque de una inclusión diseñada de tal modo que los alumnos con NEAE están escolarizados de forma normalizada, es decir en la clase ordinaria, siempre y cuando esto sea posible. El propósito del estudio planteado por Smith (2011) fue conocer las percepciones que los directores de educación secundaria tienen acerca de la inclusión de alumnos con NEAE en las aulas ordinarias. La investigación se realizó a través de una encuesta que completaron los directores de 102 centros públicos. El cuestionario utilizado para la recogida de los datos contenía por una parte sobre información demográfica, y por otra información acerca de la trayectoria profesional con preguntas como años de experiencia como directores y con clases de educación especial, tamaño de los centros de enseñanza y tamaño de las clases, conocimiento de los tipos de discapacidades, conocimiento sobre distintos modelos o programas más usados con estos alumnos. Los resultados mostraron que los directores creen que los alumnos con discapacidad pueden beneficiarse académicamente de la inclusión en las aulas ordinarias con otros alumnos, con y sin NEAE. Además, creían que los estudiantes que no tienen ninguna discapacidad también se benefician de estar con ellos. A esta misma conclusión se llega en la investigación de Idol (2006), quien encuestó a directores de un total de ocho escuelas: cuatro elementales, dos de primer ciclo y otras dos de segundo ciclo de educación secundaria. En

todos los casos, los respondientes afirmaron estar a favor de la inclusión, aunque con matices, ya que reflexionaban sobre la conveniencia de que ésta se llevara a cabo con unas mínimas garantías, es decir, siempre y cuando y por lo tanto con los apoyos suficientes al profesorado implicado.

Como se puede observar, en todos estos estudios sobre la percepción de los directores acerca de la educación inclusiva del alumnado con NEAE, se evidencia que la mayoría están a favor de la inclusión, hecho que viene corroborado por los resultados obtenidos en otras investigaciones como las de McLeskey y Waldron (2000) y Ramírez (2006).

2.3. Percepciones y actitudes de los orientadores

Las percepciones y actitudes acerca de la inclusión en orientadores han sido menos exploradas que las de los docentes y directores. Aún así, en la revisión de literatura científica efectuada se halla un estudio desarrollado en Turquía por Coskun (2010), que pretendía conocer la percepción de los orientadores escolares sobre los programas educativos individualizados en escuelas primarias. El estudio contó con la colaboración de 45 escuelas de diferentes zonas o distritos de Estambul. El autor diseñó un cuestionario con dos partes diferenciadas: una de ellas contenía datos socio-demográficos y, la otra incluía temas específicos relacionados con prácticas inclusivas o programas educativos individualizados. El cuestionario contenía además dos preguntas abiertas para que los respondientes opinaran sobre el mayor problema que hubieran tenido con la puesta en práctica de esos programas, y asimismo, hicieran sugerencias para solucionar ese tipo de cuestiones. Los hallazgos

revelaron que más del 60% de los encuestados opinaban que el principal problema que encuentran los orientadores es la falta de interés del profesorado, siendo la razón de esta desidia la falta de formación específica durante sus estudios. Otra de las razones que esgrimían los orientadores era la falta de profesores de educación especial. En el mismo estudio se señalan otros problemas que siguiendo por orden de porcentaje de respuesta son: la ratio o número de alumnos por clase, la falta de colaboración con las familias y por último, la falta de recursos materiales como obstáculos para realizar estos programas individualizados. De este estudio también se extrae una conclusión importante: que el profesorado necesita del apoyo profesional tanto de psicólogos como de los especialistas en educación especial para implementar estas prácticas en sus aulas.

En otra investigación de Erhard y Umansky (2005), trataron de identificar las variables que afectaban a las actitudes e implicación de los orientadores en la inclusión de alumnos con NEAE en Israel. Participaron en el estudio 220 orientadores de escuelas primarias y secundarias. Los autores utilizaron el método de encuesta y tres cuestionarios diferentes para recabar la información de los orientadores. Uno medía actitudes adaptado de Shechtman, Reiter y Schanin (1993). Otro cuestionario recogía información sobre características personales y profesionales de los orientadores. Por último, un tercer cuestionario, construido *ad hoc*, valoraba la relación que tenían los orientadores hacia inclusión y en el que concretamente se valoran dos puntos del trabajo de los orientadores; en primer lugar, se trata de considerar cuáles son las áreas en las que está directamente implicado y, en segundo lugar, la colaboración con los grupos con los que habitualmente trabaja: profesores, agentes externos al centro educativo, padres y alumnos con NEAE. Los resultados evidenciaron que los

orientadores escolares mostraron actitudes positivas hacia la inclusión y que el tiempo aproximado que dedican directamente a desarrollar actividades inclusivas está en torno al 36% de su jornada de trabajo. Uno de los hallazgos más consistentes de esta investigación fue que existen dos variables que explican el grado de implicación de los orientadores. Una es la cantidad de formación que tienen sobre el tema. La otra variable las actitudes que poseen hacia la inclusión. De hecho, existe una correlación muy fuerte entre los cursos recibidos sobre educación especial y la implicación laboral en la inclusión. Cuanta más formación y entrenamiento poseen los orientadores, más implicados con esta práctica educativa están en sus trabajos. Este estudio es uno de los pocos que se han centrado en la figura del orientador escolar dentro del marco de la inclusión.

Por último, Timor y Burton (2010) en otro estudio se ocupan al igual que la presente tesis doctoral del estudio de las percepciones de los tutores, orientadores y profesores de educación secundaria relativas a la inclusión. El contexto geográfico en el que se realizó el estudio sitúa en el área de Tel – Aviv. Concretamente fueron cinco las escuelas participantes. La metodología elegida para realizar este estudio fue la encuesta a través de un cuestionario y entrevistas. Los resultados reflejan cierta ambivalencia o contradicción, como en el resto de investigaciones que se han comentado. Es decir, que a pesar de que la mayoría de los encuestados opinan que en el contexto de la inclusión se aprecia un cambio positivo hacia la inclusión del alumnado con NEAE, no termina de existir coherencia entre las percepciones y actitudes de los profesionales y su la práctica profesional.

En conclusión, se aprecia a través de las investigaciones revisadas que existe una visión positiva de la inclusión. Los principales obstáculos que mencionan los participantes en los diversos estudios coinciden en la falta de tiempo, de recursos materiales y personales, la elevada ratio de alumnado por aula como principales obstáculos a la inclusión. Además, echan en falta la colaboración de más profesores de apoyo y mayor formación específica para atender las necesidades del alumnado con NEAE. Es decir, se muestran a favor de la inclusión en las aulas, pero con unas mínimas condiciones necesarias para desarrollar dicha práctica realizarlo de forma satisfactoria.

3. Revisión de investigaciones nacionales

Hasta la fecha, en España se ha estudiado el fenómeno de la educación inclusiva desde la óptica del docente, existiendo muy poca investigación relativa a las percepciones y actitudes de los equipos directivos y de los miembros de los departamentos de orientación. Se observa que la etapa educativa más estudiada ha sido la educación primaria y en bastante menor proporción la etapa de secundaria, siendo casi anecdótica la investigación otras etapas educativas post obligatorias como formación profesional, bachillerato y universidad. La investigación sobre educación inclusiva en España es todavía muy precaria e insuficiente, como menciona Susinos (2002). Predominan los trabajos descriptivos sobre los aplicados o experimentales, por lo que es difícil evaluar el proceso y los resultados en su misma expresión.

A continuación, se analiza el estado de la cuestión de la investigación española referida a los colectivos de docentes, equipos directivos y orientadores.

3.1. Percepciones y actitudes de los docentes

El estado de la cuestión en España es muy similar al encontrado en el contexto internacional. Las investigaciones que se han llevado a cabo en las últimas décadas. Se han centrado en conocer cuáles son las actitudes y percepciones que los docentes tienen respecto a la práctica de la inclusión. Cardona (2000) llevó a cabo un estudio en la provincia de Alicante con 115 docentes. Los resultados obtenidos fueron muy similares a los que se observan en otras investigaciones. Los docentes encuestados, en general, tenían una opinión favorable sobre la educación inclusiva, reconocen en ella todos sus aspectos positivos, si bien percibían incertidumbres en su implantación en las aulas. La inclusión se percibe como un trabajo añadido que el profesorado tiene que realizar sin los recursos personales y materiales y sin la formación adecuada.

La misma línea de investigación sigue la tesis doctoral realizada por Chiner (2011) quien exploró la opinión de 336 profesores de varias etapas educativas obligatorias (Infantil, Primaria y Secundaria) pertenecientes a la provincia de Alicante. Dicha opinión se examinó atendiendo a colectivos diferenciados, es decir, en función que los docentes tuvieran los recursos y la formación suficientes. Los recursos con los que cuentan los respondientes se perciben como insuficientes, así como la ayuda de los maestros de PT y los orientadores. En el apartado dedicado a la formación de los profesores, se observa una clara tendencia a responder que carecen de la formación necesaria para atender de forma adecuada a este alumnado. La mayoría opina que además no cuentan con el tiempo ni los recursos necesarios. En resumen, nos encontramos con unos docentes a favor de la inclusión pero que se sienten que

no están lo suficientemente preparados ni tienen los recursos necesarios para hacer posible la inclusión en las aulas y en especial, en las aulas de Secundaria.

La investigación con profesores apunta a que los docentes tienen actitudes positivas frente a la inclusión, pero se sienten sin la formación adecuada y sin los recursos suficientes (Álvarez et al., 2008; Alemany y Villuendas, 2004; Cardona, 2000; Chiner, 2011). Casi igual resultado obtuvieron Martínez, Grau y Fortes (2010) lo cuales llevaron a cabo un estudio de tipo descriptivo. Se utilizó un cuestionario con preguntas relativas a la opinión que tienen sobre la normativa e implicaciones prácticas que tiene la atención a la diversidad. La muestra la formaban 143 profesores de secundaria de institutos de varias poblaciones de la provincia de Valencia. Los resultados obtenidos apuntaban a que, a pesar de tener una buena actitud hacia la inclusión, existían serias dudas sobre su viabilidad en la etapa de secundaria. Además, se identifica una escasa dotación de recursos por parte de la Administración y, en general, el trato que reciben de ésta es que no se sienten apoyados. En cuestiones de estrategias metodológicas en el aula, los encuestados respondieron mayoritariamente que sienten que desatienden al alumno con más capacidad frente al alumnado menos motivado. Esto viene enraizado por otra de las conclusiones a las que se llega en este estudio, y es que se encuentran poco formados en materia de atención a la diversidad.

Alemany y Villuendas (2004), de la Universidad de Granada, realizaron otro estudio cuyos objetivos de investigación se centraban en conocer la percepción que tienen los docentes sobre la educación inclusiva, identificar cuáles son las creencias del profesorado acerca de este enfoque educativo, y analizar las prácticas educativas inclusivas, así como las ventajas e

inconvenientes de la integración, entre otros propósitos. Para ello, eligieron una metodología cualitativa de enfoque interpretativo y entrevistaron a 40 profesores de distintas especialidades. En las entrevistas estructuradas se observaron respuestas más positivas entre los docentes pertenecientes a especialidades que están en contacto más directo con alumnado con NEAE, tales como pedagogía terapéutica, audición y lenguaje y de educación musical. Por el contrario, las respuestas más negativas o menos receptivas a la inclusión aparecían en los profesores de la etapa de infantil y los de lengua extranjera. Los que se mostraron ambivalentes fueron los profesores de la etapa de primaria y los especialistas en educación física. En general, todos los docentes entrevistados opinaban de manera favorable sobre las prácticas inclusivas, aunque veían muchas dificultades en el trabajo día a día en las aulas.

Álvarez, Castro, Campo y Álvarez-Martino (2005), encuestaron a docentes del Principado de Asturias. La muestra estaba compuesta por 389 maestros de educación primaria de diversas especialidades. Los datos revelaron que la mayoría de los docentes están de acuerdo con la integración de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y, además, expresaron que su presencia en las aulas no perjudicaba a los demás. Sin embargo, opinaban que el funcionamiento de la clase se veía afectado con la presencia de estos alumnos. En torno al 56% de los encuestados, opinaba que los alumnos inmigrantes y pertenecientes a minorías étnicas deberían estar escolarizados en aulas de integración. De igual modo el 43% de los maestros, opina que la escolarización más recomendada para los alumnos con discapacidad física debería ser también las aulas ordinarias. Los centros específicos eran solamente elegidos como la modalidad más adecuada en un porcentaje muy bajo en cada una de las casuísticas planteadas, salvo la categoría de trastornos de

personalidad que es la más mencionada por un 44% de los docentes. Por último, las autoras destacan un dato importante, más de un 20% de la muestra desconoce el significado de alumno con necesidades educativas especiales, a pesar de que están en sus aulas a diario. Con estos datos la investigación concluye que existe una falta de información y de formación del profesorado que curiosamente se muestra a favor de la inclusión.

Otro estudio acerca de las percepciones del profesorado hacia la inclusión es el realizado por Álvarez, Álvarez, Castro, Campo y Fueyo (2008) con docentes de secundaria también en el Principado de Asturias. La muestra participante la formaron 242 profesores de educación secundaria de diversos centros, a los que se les administró un cuestionario sobre actitudes hacia la inclusión. Los resultados obtenidos fueron parecidos a los que acabamos de comentar. Existían actitudes más positivas a trabajar con alumnado con algún tipo específico de discapacidad, o pertenecientes a minorías étnicas, o alumnos con altas capacidades, que a tener alumnado disruptivo o con problemas de conducta. En general el profesorado acepta la diversidad en las aulas, pero piensa que hay algo que no termina de funcionar en esta etapa educativa, achacando la responsabilidad en buena parte a las administraciones públicas.

3.2. Percepciones y actitudes de los equipos directivos

Lamentablemente, en la revisión de la literatura efectuada apenas se han encontrado estudios que hablen de los equipos directivos con relación al tema que nos concierne, la educación inclusiva. De los pocos localizados, aparece la investigación realizada por Gómez (2012). Se trata de una tesis doctoral que

tenía como propósito analizar la gestión de la diversidad, así como las prácticas realizadas por los equipos directivos de Andalucía, acogidos a un programa de buenas prácticas en el marco del Plan de Educación Compensatoria llevado a cabo en dicha Comunidad. Además, se proponen otros objetivos de este estudio eran conocer las actitudes de los miembros de la dirección escolar acerca de la diversidad y explicar cuáles son las prácticas de gestión de la inclusión en los centros escolares. Otro de los objetivos marcados era describir si existe un perfil de liderazgo a partir del conocimiento de los estilos de dirección. La muestra participante en dicha investigación fue de 22 centros educativos de educación infantil y primaria de Andalucía. La metodología empleada fue cualitativa y se eligió la entrevista como técnica para la recogida de los datos. Algunos de los resultados muestran que las prácticas directivas más relevantes son conceder importancia a la colaboración entre las familias y el centro educativo, favorecer las metodologías inclusivas en los procesos de enseñanza – aprendizaje y darle protagonismo al propio alumno.

Los equipos directivos reconocen que su actitud hacia la diversidad es condicionante para los maestros y alumnos. Un dato a tener en cuenta es que aunque en este estudio la mayoría de los equipos directivos se perciben así mismos como buenos gestores de la diversidad, entendiendo esto como facilitadores de propuestas inclusivas, se han llegado a plantear con cierto pesimismo que estos colegios se están convirtiendo en guetos. Los Centros de Educación Compensatoria son cada vez más homogéneos y los alumnos menos diferentes entre sí. Otra de las quejas planteadas por los equipos directivos encuestados fue la falta de formación sobre diversidad.

3.3. Percepciones y actitudes de los orientadores

Si la literatura española acerca de las percepciones y actitudes de los equipos directivos hacia la inclusión era escasa, todavía lo es más aquella en la que los informantes son los orientadores. De ahí, la importancia que adquiere esta investigación, que basada en lo poco que se conoce de otros contextos, trata de explorar lo que piensa este colectivo sobre una práctica, la inclusión, en la que ellos se encuentran directamente implicados.

4. Conclusiones

Se puede observar claramente que independientemente del contexto en el que se investigue, la educación inclusiva en la educación sigue siendo un tema espinoso para los profesionales que se dedican a ella. Por una parte se trata de una cuestión en la que existe unanimidad en considerarla una cuestión de derecho, las actitudes sobre la misma son positivas. Sin embargo, los profesionales involucrados directamente perciben algunas lagunas de formación específica e insuficiencia de recursos materiales y personales que impiden avanzar todo lo necesario y que por tanto requiere de un estudio en profundidad.

CAPÍTULO 4

Metodología y diseño de investigación

1. Introducción

El propósito de la presente tesis doctoral fue conocer las actitudes y percepciones que tienen los profesionales de la educación en la provincia de Alicante, concretamente los docentes, equipos directivos y miembros de los departamentos de orientación hacia la educación inclusiva, así como averiguar si estas actitudes y percepciones guardan relación con otras variables como el conocimiento y formación que reciben estos docentes, la competencia percibida para atender al alumnado con NEAE, el género, y la experiencia profesional.

En este capítulo, se describe el entramado metodológico que nos va a permitir dar respuesta a los objetivos de esta investigación. En un primer momento, se aborda el enfoque de investigación y el diseño o ruta de acción para llevar a cabo el estudio. En segundo lugar, se procede a la descripción del contexto y de los participantes. En tercer lugar, se explicita cuál es la población diana o universo y las decisiones tomadas para la selección de la muestra. En cuarto lugar, se definen las variables y se describe el instrumento utilizado para la medirlas. Finalmente, los apartados siguientes incluyen el procedimiento para

la recogida de la información, así como las técnicas estadísticas utilizadas para el análisis de los datos recogidos.

2. Enfoque de investigación y diseño

El diseño de una investigación es lo que estructura todo el entramado metodológico del estudio. Trata de ser la guía que se ocupa de dar orientación durante el estudio; es decir, canaliza la dirección del trabajo que se quiere llevar a cabo (McMillan y Schumacher, 2005). Son muchas las acepciones que definen el diseño de investigación, pero tradicionalmente en el campo de la metodología se suele considerar que el diseño es un conjunto de operaciones encaminadas a resolver los problemas de investigación (Ramos, Catena y Trujillo, 2004). La elección de un diseño de investigación u otro va a depender del problema a estudiar y de los objetivos que se persigan (Cardona, 2002).

La presente tesis doctoral se plantea desde una metodología cuantitativa basada en investigación por encuesta. Se opta por un diseño no experimental descriptivo, ya que con los objetivos propuestos y las preguntas de investigación planteadas, es el diseño que mejor puede responder a dichos objetivos. Se pretende conocer cuáles son las actitudes y percepciones de los docentes, equipos directivos y miembros del departamento de orientación hacia la inclusión del alumnado con NEAE, así como examinar si éstas varían en función del rol o puesto que ocupan los participantes y otras variables moduladoras como el conocimiento profesional que estos profesionales posean sobre la inclusión, la competencia percibida, la experiencia profesional y el género. El estudio, por lo tanto, consta de dos fases, una descriptiva y otra causal-comparativa.

En los diseños de investigación que utilizan la investigación por encuesta es posible recabar información relacionada con opiniones y actitudes de una gran cantidad de participantes de forma sistemática sin que exista posibilidad de manipulación (Martínez, 1995). Los orígenes de este enfoque metodológico lo encontramos en el campo de la sociología y, en general, en las ciencias sociales. Los diseños de investigación de tipo descriptivo realizan una definición detallada de un fenómeno sin necesidad de transformarlo (Cardona, 2002). Es por esto que se trata de un tipo de diseño tan utilizado en educación, ya que se pueden recopilar datos de una muestra y comparar varios subgrupos de una misma población. La ventaja fundamental que tiene la investigación no experimental mediante encuesta es que a través de ella el investigador no influye en las variables y se puede recopilar una gran cantidad de información. Además de ser estudios empíricos y sistemáticos, son los más adecuados para conocer actitudes y percepciones, así como para contrastar dichas percepciones en función de otras variables con influencia potencial sobre ellas. Este enfoque metodológico y diseño se ha utilizado en investigaciones previas realizadas en esta misma área temática (e.g., Bravo, 2013; Cardona, 2000, 2002; Chiner, 2011; Hernández, 2006).

3. Contexto y participantes

El presente estudio se llevó a cabo en el ámbito territorial de la provincia de Alicante. Esta provincia está situada en el este de la Península Ibérica y junto con otras dos provincias, Castellón y Valencia, forma parte de la Comunidad Valenciana. Alicante, a su vez, está dividida en una serie de comarcas; de norte a sur son las siguientes: La Marina Alta, El Comtat, Marina Baixa, L'Alcoià,

L'Alacantí, Alt Vinalopó, Vinalopó Mitjà, Baix Vinalopó y Baix Segura. Se trata de una provincia con un alto índice de inmigración, cifra que asciende a 338.893 extranjeros en la actualidad, siendo el total de ciudadanos extranjeros que residen en la Comunidad de 667.676, según los datos correspondientes al año 2016 consultados en la página Web oficial del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2016). Entre los años 2000 y 2016 se produjo un cambio social y demográfico que conviene tener en cuenta. En el año 2000, se contabilizaron en la provincia 118.887 extranjeros; años más tarde, en 2006, esta cifra había aumentado considerablemente hasta 359.150, y diez años después se observa que dicha cantidad se reduce en veinte mil aproximadamente. Actualmente, 338.893 ciudadanos de otras nacionalidades residen en la provincia (INE, 2016).

3.1. Escenario del estudio: la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Estas pinceladas demográficas sirven de introducción y marco de lo que está sucediendo en los centros educativos que, como reflejo de la sociedad, dan fe de este fenómeno migratorio. Durante la pasada década, se matricularon en los centros educativos numerosos alumnos de diversas nacionalidades y procedencias que se sumaron a la población nacional ya existente, lo cual provocó que la Administración Educativa pusiera en marcha planes educativos para atender a toda la diversidad presente en las escuelas e institutos. Los últimos datos consultados en el Ministerio de Educación (MECD, 2016) muestran que durante el curso 2015-16 estuvieron escolarizados en todo el país 715.846 estudiantes extranjeros en enseñanzas no universitarias, número que incluye las enseñanzas no obligatorias como Bachillerato y Formación Profesional, y las de

Régimen Especial (Enseñanzas Artísticas). En el avance de la estadística presentada por el Ministerio de Educación relativas al curso 2015-16 (MECD, 2016), aparece que en la Comunidad Valenciana el número de alumnos extranjeros matriculados en el mismo curso fue de 90.792, el 12% de los cuales pertenecía a la provincia de Alicante.

El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo a nivel nacional en el curso 2015-2016 ascendía a 517.128, cifra que representa un 6,5% del total de la población escolar (MECD, 2016). Los que recibieron una respuesta educativa diferente a la ordinaria debido a necesidades asociadas a discapacidad u otros trastornos graves fueron 173.797 (33.6%); los alumnos con altas capacidades 19.187 (3.7%); el número de alumnos atendidos por incorporación tardía al sistema educativo español fue de 8.364 que supone un 1.6%. Por último, se menciona dentro de esta clasificación un grupo llamado "Otras categorías" de necesidades que conforma un total de 315.780 alumnos y que equivale a un porcentaje del (61.1%). Este grupo se refiere a aquellos estudiantes que presentan características no consideradas propiamente necesidades especiales, como por ejemplo trastornos del aprendizaje, trastorno del lenguaje y la comunicación, desconocimiento de la lengua vehicular (26.7%). También se incluye en este grupo el alumnado con retraso madurativo (2.2%) y el alumnado con dificultades derivadas de situaciones de desventaja social (22.3%). El alumnado con necesidades educativas especiales que recibe apoyo educativo representa un 2.2% del total del alumnado matriculado. Es conveniente señalar que la mayoría de ellos están siendo atendidos en centros públicos y concertados, siendo los porcentajes muy semejantes 2.3% y un 2.2% (MECD, 2016). No es el caso de la enseñanza privada que apenas atiende a este alumnado que representa el 0.3% del total.

En cuanto a la modalidad utilizada para su escolarización, se observa que, casi mayoritariamente, este alumnado está siendo atendido en centros ordinarios (80.2%) y el resto se encuentran matriculado en centros específicos, aunque existen variaciones dependiendo de la Comunidad Autónoma de la que se trate. Las Comunidades de Galicia y Navarra son las que más cantidad de alumnos tienen integrados (90%). No se quedan rezagadas el resto de Comunidades Autónomas que también tienen un porcentaje alto. El 80% de los estudiantes están integrados en modalidad de escolarización ordinaria. Por categorías o tipo de trastorno, los alumnos con NEAE que más se integran son los que tienen un trastorno de conducta y/o de personalidad (97%). Le siguen los trastornos relacionados con discapacidad sensorial (visual con un 95,9% y auditiva 93.3%) y, en último lugar, las plurideficiencias (39.1%). Otros datos sociodemográficos que se muestran en esta estadística (MECD, 2016) son los porcentajes relativos al sexo. Reciben apoyo educativo más hombres (2.8%) que mujeres (1.5%). Asimismo, el tipo de discapacidad más frecuente es la intelectual (37.4%). Le siguen por orden decreciente los trastornos graves de conducta y/o de personalidad (22.4%) y, por último, los trastornos generalizados del desarrollo con un 17.5%.

En la Comunidad Valenciana, el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo representa un 9.0% de la población escolar (MECD, 2016). Las discapacidades y trastornos graves suponen un 0.4%; el porcentaje de alumnos con incorporación tardía al sistema educativo es de un 0.1%; las altas capacidades no obtienen representación en esta distribución. Por último, el alumnado agrupado en "Otras categorías" representa el 8.5%. En lo que se refiere a su integración, sólo al 17.9% de alumnos con discapacidad o trastornos graves se hallan integrados, mientras que el 100% de alumnado con

discapacidad auditiva, visual o motórica se encuentran en régimen de inclusión, así como el 77.1% de los alumnos con trastornos graves de conducta y/o personalidad. Los alumnos menos integrados son los que presentan plurideficiencias con sólo un 1.1% de ellos en las aulas ordinarias.

En lo que respecta a la provincia de Alicante, existe un total de 221 alumnos con necesidades educativas especiales que están siendo atendidos en centros públicos ordinarios, frente a los 454 que se contabilizan en toda la Comunidad Valenciana. En “Otras categorías”, la provincia de Alicante contabiliza un total de 26.084 casos de los 72.231 de toda la Comunidad, grupo en el se incluyen alumnos con retraso madurativo, trastornos del lenguaje y la comunicación, trastornos del aprendizaje, desconocimiento de la lengua vehicular y otras situaciones derivadas de desventaja social.

3.2. Población y muestra

La población de interés en este estudio fueron los docentes, orientadores y miembros de los equipos directivos de los IES (Institutos de Educación Secundaria) de la provincia de Alicante. Dado el tamaño no excesivamente elevado de centros en la provincia ($N = 136$), se decidió trabajar con toda la población. Según McMillan y Schumacher (2005), en estudios de encuesta sería suficiente disponer de un 10%-20% de la población para aproximarse a la representatividad de la muestra. Cabe esperar, por consiguiente, que las características de los respondientes (muestra) fuesen similares a las de la población y, por esta razón, los resultados podrían generalizarse al coincidir en este caso la población diana o universo con la población accesible o disponible.

La muestra se seleccionó por disponibilidad de todos los centros de la provincia que accedieron a participar en el estudio. Dentro de los centros, las unidades muestrales de interés fueron:

1. *El profesorado*. Este grupo lo componían docentes que desempeña su labor en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato (BACH) y Formación Profesional (FP) de los institutos de la provincia de Alicante;
2. *Los equipos directivos*. Este grupo estaba integrado por los miembros de los equipos directivos de los institutos de educación secundaria obligatoria (directores, vicedirectores, jefes de estudios y/o secretarios) y, por último,
3. *Los departamentos de orientación*. Integraban este colectivo los orientadores educativos, maestros de pedagogía terapéutica (PT) y maestros de audición y lenguaje (AL), principalmente.

El tamaño de la muestra ascendió a un total de 136 centros de los que se extrajo por su disponibilidad la muestra de los participantes en este estudio que fueron un total de 527 profesionales (219 docentes, 147 miembros de los equipos directivos y 161 miembros de los departamentos de orientación). En la Tabla 4.1, se puede observar su distribución por comarcas y colectivos. La participación más alta correspondió a la comarca de la Vega Baja (40% docentes, 30% orientadores y 40% miembros de los equipos directivos, respectivamente) y la más baja al Alcoià-Comtat (7% docentes, 9% orientadores y 8% miembros de los equipos directivos, respectivamente).

Tabla 4.1. Distribución de los participantes por comarcas

Comarcas	Docentes		Equipos directivos		Departamento orientación	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Alacantí	32	14	27	18	17	10
Vega Baja	89	40	45	30	65	40
Vinalopó	44	20	27	18	36	22
La Marina	38	17	27	18	36	22
Alcoià-Comtat	16	7	14	9	14	8
<i>Total</i>	219		147		161	

3.3. Características de la muestra

Todos los participantes encuestados formaban parte del Cuerpo de Profesorado de Enseñanza Secundaria y, por ello, estaban habilitados para impartir docencia en las etapas de secundaria obligatoria y postobligatoria, mayoritariamente, Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato (BACH). Además, algunos de los institutos participantes ofertan enseñanzas postobligatorias profesionales (FP) en las que se encuentran los docentes especializados en materias específicas de las diversas familias profesionales. Cabe también mencionar que, en algunos casos, dado que la formación profesional básica (FPB) cuenta con un alumnado en edad de estar matriculado en enseñanzas obligatorias, los docentes podían verse adscritos a varios cursos de forma simultánea (ESO, BACH, FPB y FP). Así, se puede dar el caso de docentes que estuvieran impartiendo clases solamente en ESO, o solamente en BACH, o solamente en FP, y de manera combinada estar adscritos a ESO y BACH, o solamente en FP, y de manera combinada estar adscritos a ESO y BACH, o la combinación de las tres (ESO, BACH y FP). Esta última posibilidad puede darse solamente en algunas especialidades comunes en estas etapas (e.g., materia de idiomas extranjeros y educación física, principalmente).

Cada subgrupo cuenta en su mayoría con unas características comunes de acceso a la carrera docente. Todos son graduados universitarios en cualquier rama de estudio (Historia, Filosofía, Bellas Artes, Idiomas, Ingenierías, Matemáticas, Física, Biología, Geología, Química, Farmacia, etc.). Acceden por oposición al Cuerpo de Profesorado de Enseñanza Secundaria tras hacer un curso de capacitación pedagógica o máster. A excepción de los maestros de PT y los de AL que son maestros especialistas y no necesitan el título de máster para ejercer en los institutos y que forman parte del Cuerpo de Maestros de Enseñanza Primaria. Estos últimos, se integran en el Departamento de Orientación junto al orientador quien, como el resto de los docentes, posee un perfil académico de graduado/licenciado en pedagogía y/o psicología. En la plantilla de los centros suele ser habitual que exista un orientador por instituto de enseñanza secundaria, salvo en algunos casos en los que los centros cuenten con una ratio de alumnado elevada, en cuyo caso pueden disponer de dos. Los docentes suelen estar organizados en departamentos en función de la materia impartida. De este modo, es habitual encontrar varios profesores en cada departamento didáctico, dependiendo del tamaño del instituto.

De los 527 profesionales participantes en el estudio, 233 eran varones (44.6%) y 292 mujeres (55.6%). Según el puesto desempeñado, 221 eran docentes (42%), 161 miembros de departamentos de orientación (30%) y 148 eran miembros de equipos directivos (28%).

Por subgrupos, se observa que la muestra de los docentes (Tabla 4.2) era predominantemente femenina con una media de edad de 45 años (mínimo 21 y máximo 61 años), una experiencia docente media de 37 y que impartían la

docencia en ESO (38%), Bachillerato (13%), Formación Profesional (14%), ESO y Bachillerato (20%), ESO, Bachillerato y Formación Profesional (13%).

Tabla 4.2. Datos demográficos (Docentes)

	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
Docencia						
ESO	85	38.6				
Bachillerato	30	13.6				
FP	31	14.1				
ESO y BACH	44	20.0				
ESO, BACH, FP	30	13.6				
Edad			45.0	7.7	21	61
Años experiencia			17.5	8.8	1	37
Género						
Varón	98	44.5				
Mujer	122	55.5				

El subgrupo de equipos directivos (Tabla 4.3) estaba formada por 147 miembros, de los cuales 67.8% eran hombres y 32.2% mujeres. Su media de edad era de 47.69 ($DT = 7.0$) y su experiencia docente media de 21.27 años ($DT = 8.42$). Un 38.5% de los participantes eran directores, el 34.5% jefes de estudios, el 23.6% secretarios y un 3.4% eran vicedirectores.

Por último, el subgrupo de participantes pertenecientes a departamentos de orientación, estaban representados por 161 miembros (Tabla 4.4). De ellos, 83 eran orientadores educativos (52%), 76 maestros especialistas de PT (47%) y 2 maestros de Audición y Lenguaje (1.2%). Como puede observarse, su edad media era de 45 años ($DT = 10.21$) y su experiencia profesional media de 16.6 años ($DT = 10.99$).

Tabla 4.3. Datos demográficos (Miembros equipos directivos)

	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
Puesto						
Director	57	38.5				
Jefe de estudios	51	34.5				
Secretario	35	23.6				
Vicedirector	5	3.4				
Edad			47.7	7.0	32	64
Años experiencia cargo			6.2	5.4	1	24
Años experiencia docente			21.3	8.4	6	39
Género						
Varón	99	67.8				
Mujer	47	32.2				

4. Variables

Según Kerlinger (1991) y Kerlinger y Lee (2002), las variables son representaciones numéricas de una característica que se desea estudiar, de manera que el valor que se les asigna otorga un significado a esa característica. Las variables pueden clasificarse dependiendo de la investigación en la que se enmarcan, según un criterio metodológico o siguiendo un criterio estadístico. Atendiendo a este último criterio, las variables pueden ser cualitativas o cuantitativas. Las cualitativas le dan valor nominal al objeto de estudio. Las cuantitativas son valores ordinales o numéricos.

En esta investigación, la mayoría de las variables han sido numéricas y complejas; es decir, se trataba de variables que incluían a otras más simples. En este sentido, las tres variables complejas objeto de medición fueron: (1) el conocimiento y formación de los docentes acerca de la educación inclusiva, atención a la diversidad y/o educación especial; (2) sus actitudes y percepciones

hacia la inclusión del alumnado con NEAE; y (3) la modalidad de intervención más apropiada para atender las necesidades de este alumnado. A continuación, en los siguientes apartados se procede a su clarificación y desglose conceptual.

Tabla 4.4. Datos demográficos (Miembros departamentos de orientación)

	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
Puesto						
Orientador/a	83	51.6				
Maestro/a especialista PT	76	47.2				
Otros especialistas	2	1.2				
Edad			45.1	10.2	22	65
Años experiencia			16.6	11.0	1	42
Género						
Varón	36	22.8				
Mujer	122	77.2				

4.1. Definición de las variables

Las variables se suelen definir de dos maneras, constitutiva y operativamente. La definición constitutiva emplea palabras y conceptos; la operativa indica las operaciones que se han realizado o el procedimiento que se ha seguido para medirlas (Cardona, 2002). En este estudio, se definirán las variables de forma operacional y también constitutivamente. La definición operacional consiste en detallar los indicadores observables que permiten medir el concepto o constructo, o lo que es lo mismo, los indicadores por medio de los cuales éste se manifiesta. Es una manera de hacer tangible lo que se quiere estudiar.

4.1.1. Conocimiento profesional y formación acerca de la inclusión

Esta variable compuesta se define de forma operativa a través de las respuestas de los participantes a las preguntas contenidas en la Parte II del cuestionario “Escala de Opinión acerca de la Inclusión del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo” (Cardona, López y Chiner, 2013) denominada “Conocimiento Profesional y Formación” que consta de cinco ítems.

El “Conocimiento profesional” se midió a través de la cuantificación del saber que poseían los participantes acerca de (a) la normativa relativa a la atención a la diversidad, educación especial e inclusión, (b) la terminología específica empleada en este ámbito, y (c) su familiaridad con los programas de atención a la diversidad. Para ello, se utilizó una escala tipo Likert de seis puntos (1 = *Muy bajo*, 2 = *Bajo*, 3 = *Más bien bajo*, 4 = *Más bien alto*, 5 = *Alto*, 6 = *Muy alto*) que medía el grado de conocimiento de dichos conceptos. Para valorar la familiaridad con los programas de intervención, los participantes tenían que indicar qué programas de un listado propuesto conocían bien y qué otros desconocían. Los programas sobre los que se tenían que pronunciar eran:

1. Apoyo del PT/AL.
2. Aula específica de EE.
3. Programas de Diversificación Curricular (PDC).
4. Apoyo de profesor itinerante.
5. Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).
6. Co-enseñanza.
7. Educación compensatoria.
8. Agrupamientos flexibles.
9. Educador.

10. Profesor de refuerzo.
11. PASE (Programa de Acogida al Sistema Educativo).
12. PACG (Programa de Adaptación Curricular en Grupo).
13. PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo).
14. PAE (Programa de Acompañamiento Escolar).
15. Otros (*especificar*): _____.

La puntuación directa en conocimiento profesional resultaba de la suma de las puntuaciones obtenidas en normativa, terminología y familiaridad. Una puntuación alta (superior a 20) era indicativa de buen conocimiento profesional, en tanto que por debajo de 10 expresaría un conocimiento más bien bajo.

La "Formación percibida para atender al alumnado con NEAE" se valoró a través de dos ítems: (a) número de cursos de formación continua y perfeccionamiento que hubieran realizado los participantes (1= *Ninguno*, 2 = *Entre 1-5*, 3 = *Entre 6-10* y 4 = *Más de 10*) y (b) la competencia profesional percibida para atender al alumnado con NEAE, cuantificada a través de una escala Likert de seis anclas (1 = *Muy baja*, 2 = *Baja*, 3 = *Más bien baja*, 4 = *Más bien alta*, 5 = *Alta*, 6 = *Muy alta*).

Las puntuaciones mínimas y máximas de todas estas variables se resumen en la Tabla 4.5.

4.1.2. Percepciones y actitudes hacia la inclusión

Las percepciones y actitudes hacia la inclusión se definen como las interpretaciones individuales de la educación inclusiva y la predisposición a

actuar de una manera más o menos positiva respecto a esta práctica en aulas ordinarias con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Tabla 4.5. *Conocimiento profesional y formación acerca de la inclusión*

	Mínimo	Máximo	Operativa	PT (Mín-Máx)
Conocimiento profesional			a + b + c	2-40
Normativa	1	6		
Terminología	1	6		
Familiaridad programas	1	15		
Formación en inclusión				
Cursos recibidos	0	4	a + b	1-10
Competencia percibida	1	6		

En el estudio, esta variable se midió empleando la sub-escala del cuestionario de Cardona et al. (2013) denominada “Percepciones y Actitudes hacia la Inclusión del Alumnado con NEAE” compuesta de siete ítems o reactivos diseñados para obtener una medida de (a) los beneficios de la inclusión, 3 ítems; (b) el compromiso de los centros, 2 ítems; y (c) los recursos/apoyos disponibles en los mismos, 2 ítems. Así, por ejemplo, a los ítems “La educación en aulas inclusivas contribuye a mejorar la experiencia de aprendizaje del alumnado con NEAE” o “Creo que hay pocos centros comprometidos con la inclusión”, los participantes debían responder expresando el grado de acuerdo con tales afirmaciones utilizando una escala de seis anclas (1 = *Totalmente en desacuerdo* a 6 = *Totalmente de acuerdo*). La puntuación total se calculaba a partir de la suma de los siete ítems, de tal forma que se podía obtener una puntuación por ítem (mín.1-máx. 6), una por factor o

dimensión, así como la puntuación total de la sub-escala. Considerados los ítems individualmente, una puntuación próxima a 1 era indicativa de una percepción desfavorable de la inclusión; por el contrario, cuanto más próxima a 6, más positivas eran las percepciones respecto de esta práctica educativa (Tabla 4.6).

Tabla 4.6. *Percepciones y actitudes hacia la inclusión*

	Mínimo	Máximo	PT (Mín-Máx)
Beneficios de la inclusión	1	6	3-18
Compromiso de los centros	1	6	2-12
Recursos y apoyos	1	6	2-12

4.1.3. Modalidad de intervención para la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Esta variable está relacionada con los emplazamientos y programas para el alumnado con NEAE. Se empleó la sub-escala que lleva el mismo nombre del instrumento “Escala de Opinión hacia la Inclusión del Alumnado con NEAE” de Cardona et al. (2013) para examinar a través de 10 ítems los emplazamientos y/o programas que los encuestados consideraban más apropiados para atender las diversas dificultades de aprendizaje y discapacidades que el alumnado pudiera presentar. A los encuestados, se les ofreció un desplegable con las categorías diagnósticas de dificultades de aprendizaje y/o discapacidades más frecuentes, junto con una serie de modalidades educativas que debían valorar

según cada caso. Las categorías de NEAE representadas en el listado eran las siguientes:

- Dificultades de aprendizaje/retraso escolar por desconocimiento de la lengua, o por origen cultural diverso o incorporación tardía al sistema.
- Discapacidad intelectual.
- Trastorno emocional/comportamental severo.
- Discapacidad visual/ceguera.
- Discapacidad auditiva/sordera.
- Discapacidad motórica/trastorno de la salud.
- Autismo/trastorno generalizado del desarrollo.
- Discapacidad múltiple.
- Trastorno hiperactivo/TDHA.
- Trastorno del habla/lenguaje.

Para cada una de las categorías, se debía elegir el emplazamiento que los encuestados estimaban más apropiado atendiendo a las dificultades del alumnado. Sólo se debía marcar una opción entre los siguientes:

- Centro específico con programa/servicio de educación especial fuera del colegio ordinario.
- Aula especial/programa diversificado toda o la mayor parte de la jornada escolar (al menos 80%).
- Aula de apoyo/programa adaptado al menos la mitad de la jornada.
- Aula ordinaria con programa de apoyo fuera de clase.
- Aula ordinaria con apoyo dentro de clase.

La medición de esta variable se efectuó a través del recuento de frecuencias y el cálculo de porcentajes de las alternativas de respuesta presentadas a cada ítem, al objeto de identificar qué modalidad de intervención los respondientes estimaban más conveniente en cada trastorno o discapacidad.

4.2. Instrumento

La investigación mediante encuesta confiere unas particularidades al diseño que hacen que el cuestionario resulte una técnica idónea para la medición de las variables. El cuestionario es una técnica de recogida de la información que asegura el anonimato, permite llegar a gran número de sujetos y ofrece información detallada sobre los participantes en un tiempo relativamente corto. Por otro lado, el uso de preguntas estándar y procedimientos uniformes asegura que las variaciones individuales en las respuestas de los participantes sean debidas a los propios sujetos y no al cuestionario, lo que facilita el análisis e interpretación de los datos (Babbie y Mouton, 2002).

Un cuestionario es una técnica de recogida de información en la que el encuestado ha de responder a una serie de preguntas acerca de sus opiniones, actitudes o conductas (McMillan y Schumacher, 2005). El investigador presenta un conjunto de ítems determinados de antemano y pide al sujeto que las responda. Las respuestas a las mismas sólo pueden ser algunas de las que aparecen fijadas en el texto (preguntas cerradas). El cuestionario puede ser respondido sin la presencia del investigador; en este caso, deben existir explicaciones que orienten la forma de responder. Hay que procurar, además, que el instrumento resulte atractivo para los respondientes, no demasiado largo

y con cuestiones que sean fáciles de responder. Babbie y Mouton (2002) recomiendan que las preguntas redactadas cumplan una serie de criterios: (a) que sean claras, sencillas, cortas y sin ambigüedades; (b) que sean relevantes para los objetivos del estudio; (c) que contengan una sola idea; y (d) que eviten términos sesgados que puedan favorecer unas respuestas en lugar de otras. En cuanto al formato, se recomienda, también, (a) que el cuestionario sea claro y fácil de leer; (b) que resulte atractivo para los encuestados; (c) que siga una secuencia lógica, agrupando los ítems que están relacionados; y (d) que las instrucciones aparezcan de forma clara y precisa.

El cuestionario presenta, sin embargo, una serie de limitaciones que deben ser tenidos en cuenta a la hora de elegir esta técnica de recogida de datos. Por un lado, los sujetos pueden ser reacios a responderlos, por lo que en ocasiones la tasa de respuesta puede ser baja. Por otro, la falsificación de las respuestas y la deseabilidad social pueden condicionar su fiabilidad y validez (McMillan y Schumacher, 2005). El investigador no tiene total garantía de que los respondientes hayan sido honestos. Para hacer frente a esta limitación, se insistió en la importancia de responder de forma honesta y se aseguró en todo momento el anonimato a los participantes. A pesar de estas potenciales limitaciones, las ventajas que presentan los cuestionarios los convierten en una técnica deseable para la investigación; de ahí que fuesen utilizados en esta investigación.

4.2.1. Diseño y descripción del instrumento

En la investigación descriptiva mediante encuesta, la elección de un cuestionario o la elaboración del mismo vendrán determinados por los objetivos y las preguntas de investigación y, por lo tanto, por las variables acerca de las cuales se desea recabar información (Cardona, 2002). Al no encontrar en la literatura otros cuestionarios que permitieran recoger el tipo de información necesaria para este estudio, se decidió diseñarlo *ad hoc*.

Su elaboración fue un proceso complejo y multietápico que comenzó con una compilación inicial de ítems relacionados con los constructos que se pretendía medir: (1) conocimiento profesional y formación recibida para la atención a la diversidad, (2) percepciones y actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEAE, y (3) modalidad de intervención más apropiada ante las diversas necesidades. Estos constructos se cotejaron con una revisión de la literatura sobre educación inclusiva (e.g., Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Bravo, 2013; Booth y Ainscow, 2005; Scruggs y Mastropieri, 1996, etc.) que fue de gran ayuda para determinar los componentes del instrumento y el contenido de los ítems que las componen. Identificados los constructos, se redactaron las preguntas y se tomaron decisiones sobre el tipo de escala de medición a emplear en cada caso. Los constructos abordados, así como el banco inicial de ítems fueron informados, asimismo, a partir de la experiencia de la doctoranda en el campo de la orientación psicopedagógica, al ser actualmente miembro de un departamento de orientación.

Los primeros borradores fueron sometidos al juicio de expertos. Primero, de expertos en medición que ayudaron a la revisión del enunciado de los ítems y de su contenido para verificar si cada ítem expresaba bien aquello que se quería

preguntar, y asimismo ofrecieron *feedback* sobre el tipo de escala de medición más conveniente. En segundo lugar, se realizó una revisión de expertos del ámbito de la docencia en educación secundaria, orientadores y equipos directivos. Como resultado de la consulta, se reformularon o añadieron algunos ítems, mientras que otros fueron eliminados. Por recomendación de los expertos, se desglosaron todas las siglas utilizadas para referirse a los programas de intervención. Por ejemplo, PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo) y se procedió a verificar la idoneidad y adecuación del instrumento aportando evidencia sobre su fiabilidad y validez.

Los ítems incluidos en la versión final del instrumento, incluido en el Anexo I, denominado “Cuestionario de Opinión acerca de la Inclusión del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo” (Cardona, López y Chiner, 2013) son, como se podrá observar, de naturaleza variada. Contiene preguntas abiertas y cerradas, preguntas dicotómicas y otras que se respondían utilizando escalas tipo Likert. Los primeros borradores fueron revisados y pre-administrados a tres-cuatro sujetos no participantes en el estudio para comprobar la claridad y adecuación de las preguntas y su comprensión. El instrumento en su forma final consta de cuatro partes:

Parte I. *Información demográfica*. Consta de nueve ítems a través de los cuales se recababa información de los centros (tipo de centro público o concertado, porcentaje aproximado de alumnos con NEAE derivadas de una discapacidad con ACI en el aula, programas y recursos disponibles para la atención al alumnado con NEAE) y de las características de los participantes: edad, género, puesto de trabajo y años de experiencia, así como la etapa en la que impartían su labor docente (ESO, Bachillerato, Formación Profesional).

Parte II. *Conocimiento profesional y formación recibida*. Compuesta por cinco ítems, se enfocaba más al apartado de formación del profesorado. Las cuestiones contenidas en este apartado estaban relacionadas con el número de cursos de formación, capacitación y perfeccionamiento sobre atención a la diversidad que habían realizado, así como también se les preguntaba sobre el grado de conocimiento de la normativa, terminología relacionada con la inclusión, etc.

Parte III. *Percepciones y actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEAE*. Medía, a través de siete ítems, el grado de acuerdo sobre los beneficios de la inclusión, el compromiso de los centros con la educación inclusiva y la atención a la diversidad, y la disponibilidad de recursos y apoyos materiales y personales para atender al alumnado con NEAE. Esta parte contenía, además, una pregunta abierta para que los respondientes pudieran indicar los obstáculos que percibían en sus respectivos centros para un mejor desarrollo de la inclusión.

Parte IV. *Modalidad de intervención para atender al alumnado con NEAE*. Estaba compuesta por 10 ítems a través de los cuales los participantes tenían que realizar una estimación o valoración de los emplazamientos y programas que consideraban más adecuados para atender las necesidades específicas del alumnado con NEAE. Se ofrecían cinco alternativas de respuesta con cinco emplazamientos distintos para que los participantes eligieran cuál era la modalidad, en su opinión, más apropiada en función de las necesidades del alumnado: (1) centro específico, (2) aula especial, (3) aula de apoyo al menos la mitad de la jornada escolar, (4) aula ordinaria con programa de apoyo fuera del aula y (5) aula ordinaria con apoyo dentro de clase.

4.2.2. Características psicométricas

Tras la elaboración y revisión previa de los primeros borradores del instrumento, se procedió a pilotarlo. El estudio piloto tenía como objetivo analizar su validez y fiabilidad. En términos generales, la validez de un instrumento hace referencia al grado en que las inferencias realizadas a partir de las puntuaciones obtenidas en él resultan apropiadas, significativas y útiles para el estudio en cuestión (McMillan y Schumacher, 2005). Se trata de que el investigador tenga la seguridad de que la información obtenida a través del instrumento le lleva a conclusiones correctas. El estudio de la validez consiste en un proceso de acumulación de evidencias que apoyen las inferencias realizadas y faciliten la mejor comprensión del significado de las puntuaciones obtenidas. En este estudio, se exploró la validez de contenido y la validez de constructo, así como su fiabilidad.

Para examinar la validez de contenido, se utilizó el procedimiento descrito por Lawshe (1975) a través del cual los expertos estiman la pertinencia y utilidad de cada ítem utilizando la escala (1) *esencial o muy necesario*, (2) *útil*, o (3) *innecesario*. Este estudio se llevó a cabo con una muestra de estudiantes del máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y profesionales en ejercicio de esta etapa educativa ($N = 28$), seleccionados por su disponibilidad. Se entregó a cada uno de los jueces una copia del instrumento en donde tenían que anotar sus valoraciones haciendo uso de la escala anterior. Se sometieron a análisis las Partes II, III y IV del cuestionario. Para valorar los resultados, se utilizó la fórmula propuesta por Lawshe ($IVC = n_e - (N/2)/N/2$) en donde n_e es el número de expertos que han valorado el ítem como esencial o útil y N el número total de expertos que lo han valorado. Tras la valoración de los

ítems que componía cada una de las partes, se calculó un índice de la validez de cada ítem y la media aritmética de todos los que componían cada una de las partes. Por sub-escalas, el resultado fue un índice de validez de contenido de .89, .92 y .98 (Partes II, III y IV, respectivamente), índices que se consideran altos (Lawshe, 1975).

Junto con la validez de contenido, se examinó también la validez de constructo de la Parte III del cuestionario, que era la menos estructurada (*“Percepciones y actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEAE”*), y de este modo obtener información acerca del grado en que las correlaciones observadas entre los ítems del instrumento encajaban con el constructo que se pretendía medir. Para ello, se utilizó el análisis factorial exploratorio, técnica estadística de reducción de datos, que permite explicar la variabilidad y agrupamiento interno de las variables en torno a unos factores o dimensiones. Estos factores, según Kerlinger y Lee (2002), representan a las variables originales que se trata de medir con una pérdida mínima de información. El estudio se llevó a cabo, con la muestra obtenida para esta investigación.

El análisis de componentes principales, rotación Varimax, realizado con el total de la muestra ($N = 527$ sujetos) reveló la presencia de tres factores o componentes con auto-valores superiores a 1 que explicaban entre los tres el 67.60% de la varianza. El primer factor en torno al que se aglutinaban tres ítems fue denominado “Beneficios de la Inclusión” y contribuía a la varianza en un 29.12%; el segundo con dos ítems “Compromiso de los Centros con la Inclusión” explicaba un 15.18% de la variación; y el tercero, compuesto también de dos ítems, denominado “Recursos y Apoyos para la Inclusión” contribuía con un 23.30%. La matriz de componentes rotados del análisis factorial de componentes

principales para toda la muestra puede observarse en la Tabla 4.7. Tanto el índice de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Okin (KMO = .598) como la prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2(21) = 521.15$; $p < .000$, resultaron adecuados para realizar dicho análisis.

Esta misma solución factorial de tres factores se repite en los tres colectivos (docentes, orientadores y equipos directivos), siendo la varianza total explicada en cada caso 64.48% para los docentes, 63.59% para los orientadores y 64.59% para los equipos directivos, lo que demuestra la invarianza factorial por colectivo del instrumento. Como se puede observar en la Tabla 4.7, los índices de fiabilidad (*alpha* de Cronbach) en los tres factores resultaron próximos a .70.

Este instrumento, por consiguiente, muestra evidencia de una buena validez de contenido y constructo, así como de índices adecuados de fiabilidad entendida como consistencia interna.

5. Procedimiento

El acceso al campo se realizó mediante correo postal. Se enviaron las encuestas a todos los centros de la provincia de Alicante, a partir del listado obtenido de la Dirección Territorial de Educación y del permiso correspondiente. Siguiendo los criterios éticos en la investigación, se solicitó asimismo permiso a los centros para llevar a cabo el estudio y se garantizó el anonimato y confidencialidad de la información obtenida de los participantes.

Tabla 4.7. Matriz de componentes rotados del análisis factorial de componentes principales de la escala "Percepciones acerca de la inclusión del alumnado con NEAE"

	Factor I	Factor II	Factor III
Beneficios de la inclusión			
6. Los estudiantes se benefician con la presencia en el aula de alumnos con NEAE.	.818		
2. La educación en aulas ordinarias contribuye a mejorar la experiencia de aprendizaje del alumnado con NEAE.	.814		
4. Un/a buen/a profesor/a puede hacer progresar tanto académica como personal y socialmente a cualquier alumno con NEAE.	.698		
<i>Autovalores= 2.03</i>			
<i>Alpha = .677</i>			
Compromiso de los centros			
9. Realmente creo que hay pocos centros comprometidos con la inclusión del alumnado con NEAE.		.851	
8. En la práctica, creo que hay pocos profesores de apoyo que trabajen en colaboración directa con los tutores.		.831	
<i>Autovalores = 1.06</i>			
<i>Alpha = .600</i>			
Recursos y apoyos			
11. Mi centro cuenta con los recursos (personales y materiales) necesarios para atender al alumnado con NEAE.			.845
10. Mi centro responde bastante bien a las necesidades del alumnado con NEAE.			.843
<i>Autovalores= 1.63</i>			
<i>Alpha = .620</i>			
% de la varianza explicada	29.12%	15.18%	23.30%

En el segundo trimestre del curso 2013-14, se llevó a cabo la administración de la encuesta y se enviaron los cuestionarios encerrados en un sobre. Cada incluía una carta dirigida al director del instituto en donde se exponía el propósito de investigación y se solicitaba su colaboración. Además, se adjuntaban unas instrucciones junto con los cuestionarios. En ellas, se pedía que participaran preferentemente tres miembros de cada uno de los tres colectivos de interés (docentes de ESO y/o Bachillerato o Bachillerato y/o FP, equipos directivos y miembros del departamento de orientación).

El envío de los cuestionarios se realizó a todos los centros públicos de Educación Secundaria de la provincia de Alicante. Cada envío incluía, a su vez, nueve cuestionarios para ser respondidos por cada uno de los colectivos (tres docentes de cada etapa educativa, tres equipos directivos y tres del departamento de orientación). Además, se adjuntaba otro sobre en blanco ya franqueado para que devolvieran la información sin costes adicionales y, de este modo, fomentar y hacer más fácil la participación de los centros. Los cuestionarios eran anónimos a fin de animar a los encuestados a responderlo de la manera más sincera posible.

El cuestionario se entregó grapado y constaba de un total de dos folios impresos a doble cara. El tiempo estimado para responderlo fue de 15 a 20 minutos.

Se realizaron a lo largo del proceso de administración, tres recordatorios al objeto de asegurar una buena tasa de participación. Del total de los 732 cuestionarios enviados a los 136 centros existentes en la provincia, fueron devueltos 533, de los que seis fueron apartados por estar incompletos. Los 527

restantes, todos ellos debidamente cumplimentados, representan una tasa de respuesta del 72.67%.

A partir de ese momento, se realizó un volcado de los datos de cada uno de los participantes para proceder al análisis de los mismos.

6. Análisis de datos

Para el análisis de la información recogida, se combinaron distintas técnicas estadísticas propias de métodos de investigación cuantitativas. Las respuestas de los participantes se trabajaron a partir de ser introducidas en la base de datos *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 23.0. Los datos socio-demográficos del cuestionario se analizaron mediante el cálculo de estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas, mínimos y máximos), así como frecuencias y porcentajes. La información obtenida de las preguntas abiertas fue sometida a un estudio en el que se catalogó de manera nominal cada respuesta dada.

Seguidamente, se analizaron los demás datos agrupándolos por preguntas de investigación. La primera pregunta de investigación se centraba en explorar y comparar el conocimiento que tienen los docentes, los equipos directivos y los miembros del departamento de orientación acerca de la inclusión del alumnado con NEAE en términos de:

- Normativa relacionada con la atención a la diversidad y la inclusión.
- Terminología
- Familiaridad con los programas de intervención.

La segunda pregunta trataba de examinar y contrastar por colectivos, las percepciones relacionadas con dicha práctica:

- Beneficios que reporta
- Compromiso de los centros
- Valoración de los recursos y apoyos
- Modalidad de apoyo y emplazamientos más idóneos según las diversas NEAE.

Los análisis que se realizaron fueron el cálculo de medias y desviaciones típicas para describir los beneficios percibidos de la inclusión, el compromiso de los centros participantes y la valoración de los servicios ofertados en los centros. Para el contraste de las medias, se hizo uso del Análisis de la Varianza (ANOVA) entre grupos de un factor, siendo el factor el colectivo (docente, departamento de orientación y equipos directivos). Para identificar la modalidad de intervención valorada como más idónea, se calcularon frecuencias y porcentajes de cada una de las dificultades o trastornos. La prueba Chi Cuadrado fue utilizada para examinar y contrastar si dichas frecuencias y porcentajes variaban entre los colectivos y las modalidades de intervención.

El análisis de los datos relativo a la preparación y competencia percibida (tercera pregunta de investigación) se llevó a cabo mediante el cálculo de frecuencias y porcentajes y la prueba Chi Cuadrado para su contraste. Por otro lado, se calculan descriptivos y ANOVA de un factor para describir y comparar la competencia percibida. Estos cálculos se llevaron a cabo para las puntuaciones obtenidas en el total de la muestra y en cada subgrupo en relación con los aspectos mencionados (beneficios que reporta, compromiso de los centros, valoración de los recursos y modalidad de apoyo).

La cuarta pregunta de investigación trataba de explorar en qué grado las percepciones sobre la inclusión del alumnado con NEAE variaban en función de (a) rol o puesto desempeñado y (b):

- El conocimiento que tenían los respondientes sobre dicha práctica (bajo, medio, alto).
- La competencia/ capacidad percibida (bajo, medio, alto).
- La experiencia profesional (novel, experimentado, experto).
- El género.

La técnica estadística utilizada en este caso fue ANOVA de dos factores. Para todos los contrastes se utilizó un nivel de significación de .05 ($p = < .05$).

7. Resumen

En este estudio, mediante investigación por encuesta se exploró el conocimiento profesional, la competencia y las percepciones acerca de la inclusión del profesorado, orientadores y equipos directivos de la provincia de Alicante. Participaron un total de 136 IES centros públicos y concertados, 219 profesores, 147 miembros de los equipos directivos y 161 orientadores. En este capítulo, se han detallado las características de la población y las muestras de participantes con las que se trabajó, las variables y el instrumento utilizado para medirlas, así como los procedimientos de recolección y análisis de los datos. La investigación se diseñó con la finalidad de conocer la opinión de estos profesionales sobre la inclusión del alumnado con NEAE de la provincia e identificar posibles necesidades para mejorar dicha práctica educativa.

CAPÍTULO 5

Resultados

1. Introducción

El propósito fundamental de esta tesis doctoral fue conocer el conocimiento profesional, percepciones y la preparación del profesorado y miembros de los equipos directivos y departamento de orientación acerca de la inclusión del alumnado con NEAE; así como explorar si sus percepciones y actitudes acerca de las prácticas inclusivas variaban en función del rol desempeñado y del conocimiento acerca de la inclusión, la competencia percibida, la experiencia profesional y el género. En este capítulo, se presentan los resultados obtenidos en esta investigación organizados por objetivos.

2. Conocimiento acerca de la inclusión

El primer objetivo era conocer y comparar el conocimiento que tienen los docentes, los equipos directivos y los miembros del departamento de orientación de los centros educativos acerca de la inclusión. A los participantes se les

preguntaba sobre la normativa, la terminología relacionada con la educación inclusiva y la familiaridad de los programas de atención a la diversidad.

Como se observa en la Tabla 5.1, los participantes consideran que tienen un conocimiento medio de la *normativa acerca la inclusión* ($M = 3.90$, $DT = 1.27$). Por colectivos, quienes tienen un mayor conocimiento son los orientadores ($M = 4.81$, $DT = 1.09$), seguidos de los equipos directivos ($M = 3.86$, $DT = 1.03$) y, por último, los docentes ($M = 3.25$, $DT = 1.12$). Las diferencias entre los grupos fueron estadísticamente significativas [$F(2, 525) = 96.92$, $p = .000$], siendo significativamente mayor el conocimiento de la normativa que poseían los orientadores que el resto de colectivos.

Tabla 5.1. Conocimiento sobre la educación inclusiva por subgrupos

	Total muestra		Docentes		Orientadores		Equipos directivos		F	p	Dirección
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT			
Normativa ¹	3.90	1.27	3.25	1.12	4.81	1.09	3.86	1.03	96.92	.000*	D, ED < O
Terminología ¹	4.22	1.31	3.58	1.24	5.19	0.94	4.12	1.14	97.12	.000*	D, ED < O
Familiaridad programas ²	6.27	2.88	4.96	2.53	7.78	2.80	6.59	2.58	54.86	.000*	D, ED < O

¹Rango escala 1-6 (*Mín.* 1, *Máx.* 6); punto medio de la escala: 3.50

²Rango escala 1-12 (*Mín.* 1, *Máx.* 12); punto medio de la escala: 7

* $p < .01$ (diferencia estadísticamente significativa al 1%) ($gI = 2,525; 2,526; 2,526$)

El promedio obtenido de los tres grupos en *terminología inclusiva* revela que, en su conjunto, los respondientes poseen un conocimiento elevado de los términos y conceptos relacionados con la inclusión con una puntuación media 4.22 ($DT = 1.31$) que es superior al punto medio de la escala (3.5). Los docentes fueron los que mostraron un menor conocimiento de la terminología ($M = 3.58$, $DT = 1.24$) comparados con los equipos directivos ($M = 4.12$, $DT = 1.14$) y los orientadores ($M = 5.19$, $DT = 0.94$). Esta diferencia de medias fue

estadísticamente significativa [$F(2, 526) = 97.12, p = .000$]. El conocimiento de los orientadores era claramente superior al que poseían los docentes y los equipos directivos.

Por último, con respecto a la *familiaridad sobre los programas de atención a la diversidad* que tenían los participantes, la media total del grupo de respondientes revela que su familiaridad con los programas es un tanto limitada ($M = 6.27, DT = 4.96$), valor que sitúa por debajo del valor medio de la escala (7). Las diferencias entre los grupos fueron estadísticamente significativas [$F(2, 526) = 54.86, p = .000$]. Los orientadores eran significativamente más conocedores de estos programas ($M = 7.78, DT = 2.80$) que los docentes ($M = 4.96, DT = 2.53$) y miembros de los equipos directivos ($M = 6.59, DT = 2.58$).

4. Percepciones y actitudes hacia la inclusión

El segundo objetivo se planteó para explorar y comparar por colectivos las percepciones relacionadas con la práctica inclusiva en términos de beneficios que reporta, compromiso de los centros, la valoración de los recursos y apoyos disponibles en los centros y, por último, la modalidad de intervención considera más idónea para el alumnado con NEAE.

4.1. Beneficios de la inclusión

Las puntuaciones medias de todos participantes en su conjunto (Tabla 5.2) revelan que los respondientes consideran *beneficiosa la inclusión* ($M = 4.45, DT = 1.26$), si bien son los orientadores quienes perciben mayores beneficios (M

= 5.03, $DT = 1.07$) en comparación con los docentes ($M = 4.17$, $DT = 1.30$) y los equipos directivos ($M = 4.24$, $DT = 1.18$). Las diferencias fueron estadísticamente significativas [$F(2, 526) = 26.59$, $p = .000$].

Tabla 5.2. Percepciones en relación a la práctica de la inclusión del alumnado con NEAE en aulas ordinarias (total muestra y por subgrupos)

	Total muestra		Docentes		Orientadores		Equipos directivos		F	p	Dirección
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT			
Beneficios¹											
- Su presencia beneficia a todos.	4.45	1.26	4.17	1.30	5.03	1.07	4.24	1.18	26.59	.000**	O > D, E
- Potencia el aprendizaje de quienes tienen NEAE.	3.92	1.41	3.45	1.42	4.72	1.11	3.73	1.30	46.37	.000**	O > D, E
- Un buen profesor puede contribuir tanto al desarrollo académico como al personal y social.	5.05	1.10	4.82	1.18	5.55	0.76	4.84	1.11	26.39	.000**	O > D, E
Compromiso¹											
- Hay pocos centros verdaderamente comprometidos con la inclusión.	3.82	1.35	3.93	1.33	3.83	1.44	3.64	1.26	2.04	.131	
- Hay pocos profesores de apoyo que trabajan en colaboración.	4.27	1.48	4.46	1.44	4.21	1.53	4.04	1.45	3.63	.027*	D, O, > E
Recursos y apoyos¹											
- Mi centro cuenta con los recursos necesarios.	3.19	1.31	3.18	1.30	3.29	1.40	3.08	1.22	0.91	.403	
- Mi centro responde bien a las diversas NEAE.	4.17	1.08	4.14	1.15	4.19	1.13	4.18	0.92	0.12	.887	

¹Rango escala 1-6 (*Mín.* 1, *Máx.* 6), punto medio 3.50; * $p < .05$ (significativa al 5%); ** $p < .01$ (significativa al 1%)

Los tres colectivos piensan que *la inclusión potencia el aprendizaje de quienes tienen NEAE* ($M = 3.92$, $DT = 1.41$), aunque, si se comparan los grupos, se observa que quienes más creen en esta afirmación son los orientadores ($M = 4.72$, $DT = 1.11$), seguido de los equipos directivos ($M = 3.73$, $DT = 1.30$), mientras que los docentes se muestran más reticentes con dicha afirmación ($M =$

3.45, $DT = 1.42$). De nuevo, las diferencias entre los tres grupos resultaron estadísticamente significativas [$F(2, 526) = 46.37, p = .000$].

Los tres colectivos coinciden en la opinión de que *un buen profesor puede contribuir tanto al desarrollo académico como al personal y social del alumnado con NEAE* ($M = 5.05, DT = 1.10$), si bien son los orientadores quienes tienen una creencia más firme en este sentido ($M = 5.55, DT = 4.84$). Las puntuaciones medias obtenidas por los docentes ($M = 4.82, DT = 5.55$) y equipos directivos ($M = 4.84, DT = 1.11$) fueron similares y estadísticamente significativas con respecto a la media de los orientadores [$F(2, 526) = 26.39, p = .000$].

4.2. Compromiso de los centros

Las percepciones que poseen los participantes acerca del compromiso de los centros para desarrollar la inclusión son más bien de duda e indecisión. La media de los participantes al ítem *Hay pocos centros verdaderamente comprometidos con la inclusión* ($M = 3.82, DT = 1.35$) se sitúa en torno al punto medio de la escala. Las percepciones de los docentes ($M = 3.93, DT = 1.33$), de los orientadores ($M = 3.83, DT = 1.44$) y de los equipos directivos ($M = 3.64, DT = 1.26$) no fueron estadísticamente significativas ($p > .05$) (véase Tabla 5.2).

Sí lo fueron, sin embargo, con respecto a la afirmación de que *Hay pocos profesores de apoyo que trabajan en colaboración* [$F(2, 526) = 3.63, p = .027$]. Los docentes ($M = 4.46, DT = 1.44$) y los orientadores ($M = 4.21, DT = 4.04$) percibían en mayor grado que los equipos directivos ($M = 4.04, DT = 1.45$) que,

en la práctica, falta colaboración entre el profesorado de apoyo y el profesorado de aula ordinaria.

4.3. Recursos y apoyos

Los respondientes mostraron una opinión similar a la hora de valorar la disponibilidad de los recursos y apoyos existentes en los centros (Tabla 5.2). Todos los grupos coincidieron en considerar que los *recursos y apoyos* son moderadamente escasos ($M = 3.19$, $DT = 1.31$), si bien creen que sus respectivos centros están *respondiendo moderadamente bien a las necesidades específicas del alumnado* ($M = 4.17$, $DT = 1.08$).

4.4. Modalidad de intervención con el alumnado NEAE

Tal como se observa en la Tabla 5.3a, la modalidad de intervención que consideran los docentes, orientadores y equipos directivos como más apropiada para el alumnado con NEAE varía según el tipo de dificultad o necesidad educativa especial que presente el alumnado.

Tabla 5.3a. Modalidad de intervención más apropiada por subgrupos y tipo de trastorno

	Docentes		Orientadores		Equipos Directivos		Total muestra		χ^2	gl	p
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Dificultades aprendizaje									78.72	8	.000*
Centro específico	6	1.2	3	0.6	3	0.6	12	2.5			
Aula especial	67	13.9	10	2.1	20	4.1	97	20.1			
Media jornada EE	60	12.4	32	6.6	45	9.3	137	28.4			
Apoyo fuera AO	40	8.3	62	12.8	48	9.9	150	31.1			
Apoyo dentro AO	24	5.0	50	10.4	13	2.7	87	18.0			
<i>Total</i>	197	40.8	157	32.5	129	26.7	483	100			
Discapacidad intelectual									77.10	8	.000*
Centro específico	48	10.4	2	0.4	17	3.7	67	14.5			
Aula especial	43	9.3	16	3.5	31	6.7	90	19.5			
Media jornada EE	43	9.3	28	6.1	31	6.7	102	22.1			
Apoyo fuera AO	28	6.1	66	14.3	31	6.7	125	27.1			
Apoyo dentro AO	29	6.3	35	7.6	14	3.0	78	16.9			
<i>Total</i>	191	41.3	147	31.8	124	26.8	462	100			
Trastorno emocional									42.29	8	.000*
Centro específico	45	9.7	12	2.6	32	6.9	89	19.1			
Aula especial	43	9.2	15	3.2	22	4.7	80	17.2			
Media jornada EE	45	9.7	37	8.0	27	5.8	109	23.4			
Apoyo fuera AO	36	7.7	44	9.5	28	6.0	108	23.2			
Apoyo dentro AO	23	4.9	42	9.0	14	3.0	79	17.0			
<i>Total</i>	192	41.3	150	32.3	123	26.5	465	100			
Discapacidad visual									49.98	8	.000*
Centro específico	40	8.4	8	1.7	21	4.4	69	14.4			
Aula especial	32	6.7	9	1.9	11	2.3	52	10.9			
Media jornada EE	18	3.8	4	0.8	16	3.3	38	7.9			
Apoyo fuera AO	20	4.2	30	6.3	24	5.0	74	15.5			
Apoyo dentro AO	85	17.8	103	21.5	57	11.9	245	51.3			
<i>Total</i>	195	40.8	154	32.2	129	27.0	478	100			
Discapacidad auditiva									35.95	8	.000*
Centro específico	21	4.4	3	0.6	11	2.3	35	7.3			
Aula especial	27	5.6	6	1.2	12	2.5	45	9.4			
Media jornada EE	20	4.2	11	2.3	6	1.2	37	7.7			
Apoyo fuera AO	27	5.6	39	8.1	39	8.1	105	21.8			
Apoyo dentro AO	101	21.0	97	20.2	61	12.7	259	53.8			
<i>Total</i>	196	40.7	156	32.4	129	26.8	481	100			

EE = Educación especial; AO = Aula ordinaria; * $p < .01$ (diferencia estadísticamente significativa al 1%)

- a) *Dificultades de aprendizaje*. Los participantes eligieron el apoyo fuera del aula ordinaria (31.1%) o la media jornada en aula educación especial (28.4%) como opción más conveniente, mientras que el centro específico fue considerada la opción menos recomendada (2.5%). Por subgrupos, los docentes prefirieron con mayor frecuencia el aula especial (13.9%), mientras que los equipos directivos (9.9%) y los orientadores (12.8%) eligieron el apoyo fuera del aula ordinaria. Las diferencias entre los grupos con respecto a la frecuencia de elección de las distintas modalidades de intervención fueron estadísticamente significativas ($\chi^2 = 78.72, p = 000$).
- b) *Discapacidad intelectual*. La de intervención considerada más apropiada para estos alumnos fue el apoyo fuera del aula ordinaria (27.1%) y la media jornada en el aula de educación especial (22.1%). Por colectivo, sin embargo, los docentes recomendaron con mayor frecuencia el centro específico (10.4%), mientras que los orientadores optaron por el apoyo fuera del aula ordinaria (14.3%). Los equipos directivos se inclinaron con la misma proporción por el aula de educación especial, la media jornada en el aula específica y el apoyo fuera del aula ordinaria (6.7%). Las diferencias fueron estadísticamente significativas ($\chi^2 = 77.10, p = 000$).
- c) *Trastornos emocionales*. Los participantes optaron por la media jornada en el aula específica (23.4%) y por el apoyo fuera del aula ordinaria (23.2%) como más las alternativas más apropiadas de intervención en el caso de los alumnos con este tipo de trastorno. Hubo diferencias estadísticamente significativas en las elecciones de los tres colectivos.

Los orientadores fueron quienes con más frecuencia eligieron el apoyo fuera del aula ordinaria (9.5%), los equipos directivos recomendaban el centro específico (6.9%) y los docentes prefirieron en la misma proporción el centro específico o la media jornada en el aula de educación especial (9.7%). De nuevo, las diferencias fueron estadísticamente significativas ($\chi^2 = 42.29$, $p = 000$).

- d) *Discapacidad visual*. La modalidad de intervención estimada más conveniente fue el apoyo dentro del aula ordinaria (51.3%) y la menos conveniente la media jornada en el aula de educación especial (7.9%). La recomendaron el 17.8% de los docentes, el 21.5% de los orientadores y el 11.9% de los equipos directivos. No obstante, se observó que los docentes optan por el centro específico con mayor frecuencia (8.4%) que los orientadores (1.7%) y los equipos directivos (4.4%). Las diferencias fueron estadísticamente significativas ($\chi^2 = 49.98$, $p = 000$).

- e) *Discapacidad auditiva*. La opción preferida de los respondientes en su conjunto fue el apoyo dentro del aula ordinaria (53.8%), con un 21% del profesorado, un 20.2% de los orientadores y un 12.7% de los equipos directivos. Sin embargo, el 5.6% de los docentes considera apropiada el aula especial para este alumnado frente al 1.2% de los orientadores y el 2.5% de los equipos directivos.

En la Tabla 5.3b se muestran los resultados sobre la modalidad de intervención más apropiada para el alumnado con discapacidad motora, trastorno del desarrollo, discapacidad múltiple, trastorno hiperactivo y trastorno del habla y/o del lenguaje.

Tabla 5.3b. Modalidad de intervención más apropiada por subgrupos y tipo de trastorno

	Docentes		Orientadores		Equipos Directivos		Total muestra		χ^2	gl	p
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Discapacidad motórica									15.88	8	.044*
Centro específico	15	3.2	2	0.4	6	1.3	23	4.9			
Aula especial	11	2.3	3	0.6	6	1.3	20	4.3			
Media jornada EE	16	3.4	11	2.3	16	3.4	43	9.1			
Apoyo fuera AO	36	7.7	31	6.6	28	6.0	95	20.2			
Apoyo dentro AO	114	24.3	106	22.6	69	14.7	289	61.5			
<i>Total</i>	192	40.9	153	32.6	125	26.6	470	100			
Trastorno del desarrollo									41.24	8	.000*
Centro específico	73	15.8	14	3.0	30	6.5	117	25.4			
Aula especial	30	6.5	36	7.8	25	5.4	91	19.7			
Media jornada EE	28	6.1	31	6.7	23	5.0	82	17.8			
Apoyo fuera AO	26	5.6	41	8.9	23	5.0	90	19.5			
Apoyo dentro AO	33	7.2	25	5.4	23	5.0	81	17.6			
<i>Total</i>	190	41.2	147	31.9	124	26.9	461	100			
Discapacidad múltiple									38.69	8	.000*
Centro específico	75	19.2	33	8.5	34	8.7	142	36.4			
Aula especial	30	7.7	26	6.7	23	5.9	79	20.3			
Media jornada EE	23	5.9	18	4.6	12	3.1	53	13.6			
Apoyo fuera AO	8	2.1	38	9.7	13	3.3	59	15.1			
Apoyo dentro AO	26	6.7	16	4.1	15	3.8	57	14.6			
<i>Total</i>	162	41.5	131	33.6	97	24.9	390	100			
Trastorno hiperactivo									42.02	8	.000*
Centro específico	5	1.0	0	0.0	3	0.6	8	1.7			
Aula especial	25	5.2	1	0.2	6	1.3	32	6.7			
Media jornada EE	24	5.0	11	2.3	23	4.8	58	12.1			
Apoyo fuera AO	46	9.6	56	11.7	47	9.8	149	31.2			
Apoyo dentro AO	96	20.1	87	18.2	48	10.0	231	48.3			
<i>Total</i>	196	41.0	155	32.4	127	26.6	478	100			
Trastorno del habla/lenguaje									46.74	8	.000*
Centro específico	5	1.0	0	0.0	3	0.6	8	1.7			
Aula especial	17	3.5	1	0.2	5	1.0	23	4.8			
Media jornada EE	43	8.9	6	1.2	19	3.9	68	14.1			
Apoyo fuera AO	91	18.8	113	23.4	73	15.1	277	57.3			
Apoyo dentro AO	40	8.3	38	7.9	29	6.0	107	22.2			
<i>Total</i>	196	40.6	158	32.7	129	26.7	461	100			

EE = Educación especial; AO = Aula ordinaria; * $p < .05$ o $.01$ (diferencia estadísticamente significativa al 5% o al 1%)

- f) *Discapacidad motora*. Fue elegida como modalidad de intervención más apropiada por el 61.5% de los respondientes; sin embargo, se apreciaron diferencias estadísticamente significativas en las repuestas de los tres colectivos; sólo el 14.7% de los equipos directivos eligió esta opción frente al 24.3% de los docentes y el 22.6% de los orientadores ($\chi^2 = 15.88, p = 0.44$).
- g) *Trastorno del desarrollo*. Los participantes recomendaron con mayor frecuencia el centro específico (25.4%), si bien la preferencia del profesorado por esta opción (15.8%) fue significativamente superior a la de los orientadores (3%) y los equipos directivos [6.5%, $\chi^2 = 77.10, p = 0.000$].
- h) *Discapacidad múltiple*. El centro específico fue también la modalidad de intervención estimada más conveniente para este tipo de alumnado para el 36.4% de los respondientes, aunque esta recomendación la realizó con mayor frecuencia el profesorado (15.8%) que los orientadores (3%) y los equipos directivos (6.5%). Estas diferencias fueron estadísticamente significativas ($\chi^2 = 38.69, p = 0.000$).
- i) *Trastorno hiperactivo*. El tipo de intervención más apropiada para el alumnado con este alumnado fue el apoyo dentro del aula ordinaria en opinión del 48.3% de los respondientes. Los miembros de los equipos directivos fueron quienes menos eligieron la opción del apoyo dentro del aula ordinaria (10%) frente al 20.1% de los docentes y el 18.2% de los orientadores ($\chi^2 = 42.02, p = 0.000$).

- j) *Trastorno del habla y/o del lenguaje*. Un 57.3% de los participantes percibieron el apoyo fuera del aula ordinaria como la modalidad de intervención más apropiada para el alumnado con estos trastornos y el centro específico como la modalidad menos conveniente (1.75%). Los orientadores fueron quienes más la recomendaron (23.4%) seguidos de los docentes (18.8%) y los equipos directivos ($\chi^2 = 46.74$, $p = 000$).

4. Preparación y competencia para atender al alumnado con NEAE

El tercer objetivo trataba de analizar y comparar la preparación y la competencia percibida de los docentes, orientadores y equipos directivos para atender al alumnado con NEAE.

Casi la mitad de los participantes indicó que su preparación para la inclusión era más bien limitada, dado que solamente habían recibido de 1 a 5 cursos de formación relacionados con esta práctica (véase Tabla 5.4.). Sin embargo, este porcentaje difería significativamente entre los grupos. Mientras un 26.5% de los docentes había recibido hasta cinco cursos formativos, solamente un 5.8% de los orientadores y un 15.6% de los miembros de los equipos directivos había recibido ese número de cursos ($p < .01$). Más de 10 cursos de formación únicamente los habían recibido el 16.5% de los orientadores frente al 3.8% de los equipos directivos y el 3.3% de los docentes.

Tabla 5.4. Número de cursos de perfeccionamiento recibidos por subgrupo

	Docentes		Orientadores		Equipos directivos		Total muestra		χ^2	gl	p
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Ninguno	41	7.9	13	2.5	17	3.3	71	13.7	144.69	6	.000*
De 1 a 5	138	26.5	30	5.8	81	15.6	249	47.9			
De 6 a 10	23	4.4	19	6.0	23	4.4	77	14.8			
Más de 10	17	3.3	86	16.5	20	3.8	123	23.6			
Total	219	42.1	160	30.8	141	27.1	520	100			

* $p < .01$ (diferencia estadísticamente significativa al 1%)

En cuanto a la competencia percibida para atender al alumnado con NEAE, se observa que, como grupo, la competencia de los respondientes se sitúa en el punto medio de la escala ($M = 3.55$, $DT = 1.47$), por lo que de los participantes se perciben a ellos mismos medianamente capaces para responder a las necesidades y demandas del alumno que presenta necesidades específicas de aprendizaje. En la comparación entre grupos, los orientadores fueron quienes se sintieron más preparados y competentes ($M = 4.89$, $DT = 0.94$) frente a los equipos directivos ($M = 3.03$, $DT = 1.21$) y docentes ($M = 2.86$, $DT = 1.27$), cuyas puntuaciones reflejaban una competencia más bien baja (véase la Tabla 5.5). Dichas diferencias fueron estadísticamente significativas [$F(2, 521) = 157.2$, $p = .000$].

Tabla 5.5. Competencia percibida para atender al alumnado con NEAE por subgrupos

	Total muestra		Docentes		Orientadores		Equipos directivos		F	P	Dirección
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT			
Nivel de capacidad ¹	3.55	1.47	2.86	1.27	4.89	0.94	3.03	1.21	157.2	.000*	O > D, E

¹Rango escala 1-6 (Mín. 1, Máx. 6), punto medio 3.50; * $p < .01$ (diferencia estadísticamente significativa al 1%); $gl = (2, 521)$

5. Diferencias en las percepciones acerca de la inclusión

La cuarta pregunta de investigación trataba de explorar en qué grado las percepciones de los participantes acerca de la inclusión del alumnado con NEAE variaban en función del rol o puesto desempeñado (docentes, orientadores y equipos directivos) y una serie variables moduladoras como eran el conocimiento de dicha práctica (alto, medio y bajo), la competencia percibida (alta, media y baja), la experiencia profesional (novel, experimentado y experto) y el género (mujer y varón). Para ello, se llevaron a cabo diversos análisis de la varianza de dos factores con el objeto de conocer tanto el efecto principal como la interacción de dichas variables entre sí.

5.1. Percepciones según rol y conocimiento profesional

En la Tabla 5.6 se observa un efecto principal significativo de la variable rol [$F(2, 502) = 35.99, p = .000$] sobre los beneficios de la inclusión que perciben los respondientes, con un tamaño de efecto grande (Cohen, 1988). El efecto principal de cómo el puesto afectaba a la inclusión no fue estadísticamente significativo sobre las variables percepción del compromiso de los centros con la inclusión y disponibilidad de los recursos y apoyos ($p > .05$).

Tabla 5.6. Percepciones acerca de la inclusión según rol y conocimiento profesional
(ANOVA 3 x 3)

	Docente		Orientador		Equipo directivo		FV	F	P	Eta
	M	DT	M	DT	M	DT				
Beneficios¹							Rol	35.99	.000*	.125
Bajo	12.47	2.90	14.83	2.25	12.42	2.73	Conoc.	1.97	.141	.008
Medio	12.24	3.06	15.06	2.33	12.85	2.67	R x C	0.32	.863	.003
Alto	13.05	3.27	15.67	1.80	13.08	2.91				
Total	12.43	3.00	15.31	2.10	12.82	2.74				
Compromiso²							Rol	2.85	.059	.011
Bajo	8.45	2.41	7.00	2.68	7.30	2.20	Conoc.	3.82	.023*	.015
Medio	8.45	2.19	8.62	2.03	7.85	2.28	R x C	1.60	.174	.013
Alto	7.95	2.69	7.87	2.86	7.59	2.03				
Total	8.40	2.34	8.05	2.57	7.67	2.20				
Recursos y apoyos²							Rol	0.24	.790	.001
Bajo	7.12	2.90	6.82	2.29	7.33	1.79	Conoc.	2.42	.090	.010
Medio	7.37	2.06	7.59	1.95	7.16	1.68	R x C	0.66	.618	.005
Alto	8.00	1.90	7.60	2.29	7.58	1.70				
Total	7.32	2.13	7.48	2.16	7.30	1.77				

¹PT Beneficios: mín.-máx. = 3-18, punto medio 10.50; ²PT Compromiso: mín.-máx. = 2-12, punto medio 7.00;

²PT Valoración servicios centro: mín.-máx. = 2-12, punto medio 7.00.

FV = Fuente de variación; * $p < .05$ o $.01$ (diferencia estadísticamente significativa al 5% o al 1%)

La comparación de medias usando la prueba Scheffé reveló que los orientadores percibían en la inclusión mayores beneficios ($M = 15.31$, $DT = 2.10$) que los docentes ($M = 12.43$, $DT = 3.00$) y miembros de los equipos directivos ($M = 12.82$, $DT = 2.74$). El efecto principal del nivel de conocimiento acerca de la inclusión, así como el efecto de la interacción (R x C) no alcanzó la significación estadística excepto en lo que se refiere al nivel de compromiso percibido: a mayor conocimiento de la inclusión, más bajo el nivel de compromiso percibido en relación a esta práctica ($p = .023$).

5.2. Percepciones según el rol profesional y el nivel de competencia percibida

Tal como se observa en la Tabla 5.7, los orientadores con mayor nivel de conocimiento acerca de la inclusión ($M = 15.35$, $DT = 2.09$) percibían mayores beneficios en la inclusión de los alumnos con NEAE en comparación con los docentes ($M = 14.96$, $DT = 2.84$) y los equipos directivos ($M = 14.19$, $DT = 2.54$). Asimismo, se observa un efecto principal significativo sobre la variable rol profesional [$F(2, 502) = 8.19$, $p = .000$]. El resto de comparaciones no ofrece nivel de significatividad suficiente ($p < .05$).

Tabla 5.7. Percepciones acerca de la inclusión según rol profesional y nivel de competencia/capacidad percibida para atender las NEAE (ANOVA 3 x 3)

	Docente		Orientador		Equipo directivo		FV	F	p	Eta
	M	DT	M	DT	M	DT				
Beneficios¹							Rol	8.19	.000*	.032
Baja	11.19	2.75	15.00	2.65	11.34	2.91	Comp.	9.46	.000*	.037
Media	12.89	2.75	15.12	2.16	13.36	2.28	R x C	2.23	.065	.018
Alta	14.96	2.84	15.35	2.09	14.19	2.54				
Total	12.43	3.01	15.29	2.10	12.77	2.73				
Compromiso²							Rol	2.26	.106	.009
Baja	8.69	2.38	9.00	0.00	7.93	2.41	Comp.	0.90	.407	.004
Media	8.27	2.26	8.18	2.21	7.57	2.36	R x C	0.42	.997	.000
Alta	7.96	2.34	7.98	2.70	7.47	2.03				
Total	8.41	2.32	8.04	2.57	7.68	2.21				
Recursos y apoyos²							Rol	0.40	.671	.002
Baja	6.83	2.16	8.33	0.58	6.50	1.66	Comp.	1.62	.199	.007
Media	7.70	1.98	7.39	1.77	7.46	1.65	R x C	1.68	.154	.013
Alta	7.63	2.32	7.48	2.29	8.67	1.59				
Total	7.32	2.13	7.48	2.16	7.28	1.77				

¹PT Beneficios: mín.-máx. = 3-18, punto medio 10.50; ²PT Compromiso: mín.-máx. = 2-12, punto medio 7.00;

²PT Valoración servicios centro: mín.-máx. = 2-12, punto medio 7.00.

FV = Fuente de variación; * $p < .01$ (diferencia estadísticamente significativa al 1%)

6.3. Percepciones según rol y experiencia profesional

El puesto desempeñado en los centros (docente, orientador, equipo directivo) influye en los beneficios que se perciben de la inclusión (Tabla 5.8), siendo su efecto principal significativo [$F(2, 502) = 43.34, p = .000$]. La experiencia profesional, sin embargo, no es significativa; no obstante, los orientadores noveles ($M = 15.33, DT = 1.82$) y los docentes noveles ($M = 12.82, DT = 2.64$), incluso los orientadores ($M = 15.53, DT = 2.18$) y los docentes más expertos ($M = 12.14, DT = 3.39$) perciben más beneficios más beneficios en la inclusión. No sucede igual en el grupo de los equipos directivos, siendo los más noveles quienes perciben más beneficios de la inclusión ($M = 13.40, DT = 1.88$) vs. los más expertos ($M = 12.61, DT = 2.65$). El efecto de la interacción (R x E) no alcanzó la significación estadística.

Tabla 5.8. Percepciones acerca de la inclusión según rol y experiencia profesional (ANOVA 3 x 3)

	Docente		Orientador		Equipo directivo		FV	F	p	Eta
	M	DT	M	DT	M	DT				
Beneficios¹							Rol	43.34	.000*	.166
Novel	12.82	2.64	15.33	1.82	13.40	1.88	Exper.	0.69	.500	.003
Experimentado	12.57	2.85	15.00	2.29	13.02	3.05	R x E	0.64	.634	.006
Experto	12.14	3.39	15.53	2.18	12.61	2.65				
<i>Total</i>	12.49	2.99	15.30	2.09	12.87	2.74				
Compromiso²							Rol	0.73	.485	.003
Novel	7.82	2.24	8.16	2.21	8.25	2.27	Exper.	0.15	.863	.001
Experimentado	8.81	2.14	7.83	2.88	7.94	2.21	R x E	1.73	.142	.016
Experto	8.19	2.66	8.43	2.52	7.53	2.05				
<i>Total</i>	8.33	2.38	8.16	2.52	7.78	2.14				
Valoración servicio²							Rol	0.39	.679	.002
Novel	7.63	1.94	7.49	1.98	7.06	1.69	Exper.	0.95	.388	.004
Experimentado	7.43	2.11	7.70	2.52	7.12	1.91	R x E	1.24	.294	.012
Experto	6.79	2.36	7.13	2.02	7.43	1.74				
<i>Total</i>	7.26	2.18	7.43	2.15	7.26	1.79				

¹PT Beneficios: mín.-máx. = 3-18, punto medio 10.50; ²PT Compromiso: mín.-máx. = 2-12, punto medio 7.00;

²PT Valoración servicios centro: mín.-máx. = 2-12, punto medio 7.00

FV = Fuente de variación; * $p < .01$ (diferencia estadísticamente significativa al 1%)

6.4. Percepciones según rol profesional y género

Según se puede observar en la Tabla 5.9, el rol ejerce un efecto principal estadísticamente significativo sobre los beneficios de la inclusión [$F(2, 502) = 41.52, p = .000$], con un tamaño grande (0.142), siguiendo a Cohen (1988).

Tabla 5.9. Percepciones acerca de la inclusión según rol profesional y género (ANOVA 3 x 2)

	Docente		Orientador		Equipo directivo		FV	F	p	Eta
	M	DT	M	DT	M	DT				
Beneficios¹							Rol	41.52	.000*	.142
Mujer	12.68	2.97	15.43	2.02	13.11	2.83	Género	3.89	.049*	.008
Varón	12.07	2.99	14.94	2.22	12.65	2.71	R x G	0.33	.967	.000
Total	12.41	2.99	15.32	2.07	12.79	2.75				
Compromiso²							Rol	4.01	.019*	.003
Mujer	8.25	2.14	7.93	2.54	7.62	2.37	Género	1.22	.270	.002
Varón	8.58	2.56	8.36	2.69	7.65	2.13	R x G	0.22	.804	.001
Total	8.40	2.34	8.03	2.57	7.64	2.20				
Recursos y apoyos²							Rol	0.12	.890	.000
Mujer	7.56	2.05	7.50	2.12	7.67	1.99	Género	4.45	.035*	.009
Varón	7.03	2.20	7.28	2.31	7.12	1.67	R x G	0.25	.776	.001
Total	7.32	2.13	7.44	2.16	7.28	1.78				

¹PT Beneficios: mín.-máx. = 3-18, punto medio 10.50;

²PT Compromiso: mín.-máx. = 2-12, punto medio 7.00; ²PT Valoración servicios centro: mín.-máx. = 2-12, punto medio 7.00.

FV = Fuente de variación; * $p < .05$ o $.01$ (diferencia estadísticamente significativa al 5% o al 1%)

También el género influye en los beneficios percibidos de la inclusión. Las mujeres ven esta práctica más beneficiosa que los varones ($p = .049$). Son las orientadoras quienes perciben de manera más positiva los beneficios de la inclusión ($M = 15.43, DT = 2.02$) frente a los docentes ($M = 12.68, DT = 2.97$) y a los equipos directivos ($M = 13.11, DT = 2.83$).

Asimismo, es el colectivo de orientadores quienes perciben un mayor compromiso de los centros con la inclusión que los docentes y los equipos directivos ($p = .019$).

La disponibilidad de recursos y apoyos en los centros para atender las necesidades educativas de los alumnos es valorada más favorablemente por las mujeres que por los varones ($p < .035$).

En resumen, podemos decir que las percepciones, concretamente los beneficios de la inclusión y el compromiso del centro hacia esta práctica, se ven influidas por el rol profesional desempeñado. También el género influye sobre la percepción de sus beneficios y la valoración de los servicios. No obstante, la interacción entre el rol y género no fue significativa.

7. Resumen

Los resultados que se han mostrado a lo largo de este capítulo han sido expuestos siguiendo los objetivos de investigación. Respecto al primer objetivo (el conocimiento que tienen los participantes sobre la educación inclusiva), se observa que son los orientadores y los equipos directivos quienes tienen un mayor conocimiento de la normativa y la terminología, así como de los programas de atención a la diversidad para atender al alumnado con NEAE.

Sobre las percepciones acerca de la inclusión (segundo objetivo) se observa, en general, una visión positiva. Sin embargo, son los orientadores quienes significativamente perciben más beneficios de dicha práctica. Los docentes y los orientadores también opinan que hay pocos profesores de apoyo

que trabajan en colaboración con el profesor del aula ordinaria lo cual dificulta un tanto su implementación. Respecto a la modalidad educativa estimada más apropiada según el tipo de NEAE, los participantes optan por el apoyo fuera del aula ordinaria, media jornada en el aula de educación especial o centro específico en casos como las dificultades de aprendizaje, la discapacidad intelectual, los trastornos emocionales, los trastornos del desarrollo y la discapacidad múltiple. Para las discapacidades sensoriales (auditiva y visual) y el trastorno hiperactivo sugieren el apoyo dentro del aula ordinaria.

La competencia percibida para atender al alumnado con NEAE (tercer objetivo) es percibida como limitada. Los orientadores son el colectivo con más preparación y competencia para atender al alumnado con NEAE, comparados con los otros grupos.

Por último, la influencia o efecto de la interacción del puesto desempeñado y otras variables moduladoras como el conocimiento, la competencia percibida, la experiencia profesional y el género sobre las percepciones acerca de la inclusión resultó estadísticamente significativo, excepto para la interacción entre rol y género. Los resultados sugieren que las orientadoras percibían más beneficios de la inclusión y valoraban la disponibilidad de recursos y apoyos en los centros más favorablemente que los docentes y equipos directivos.

CAPÍTULO 6

Discusión y conclusiones

1. Introducción

En este estudio se exploraron las percepciones y actitudes de docentes, miembros del departamento de orientación y de los equipos directivos de educación secundaria de la provincia de Alicante. En el capítulo anterior se han mostrado los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos. Procede ahora interpretar los principales hallazgos, así como exponer las conclusiones derivadas del proceso de interpretación. También se proponen una serie de recomendaciones para la práctica y se cierra el capítulo con un análisis de las limitaciones y aportes del estudio.

La discusión de los resultados se ha estructurado atendiendo a los objetivos del estudio:

1. Explorar y comparar el conocimiento que tienen los docentes, los equipos directivos y los miembros del departamento de orientación acerca de la inclusión del alumnado con NEAE.
2. Examinar y contrastar por colectivos las percepciones relacionadas con dicha práctica.

3. Analizar y comparar la preparación y competencia de los participantes para atender al alumnado con NEAE.
4. Explorar en qué grado sus percepciones sobre la inclusión varían en función del rol/puesto desempeñado y de otros factores, como la experiencia profesional, la competencia percibida y el género.

El presente capítulo se centra en la interpretación y discusión de los resultados encontrados que dan respuesta a las preguntas planteadas, las implicaciones prácticas que éstas conllevan y las limitaciones del estudio.

2. Percepciones en relación a la práctica de la inclusión del alumnado NEAE en aulas ordinarias

Los hallazgos encontrados muestran, en general, una visión positiva acerca de la inclusión. Las percepciones de los colectivos encuestados sobre la presencia del alumnado con NEAE dentro del aula ordinaria son favorables. Se observa esa misma tendencia cuando se les pregunta sobre si la inclusión potencia el aprendizaje de quienes tienen necesidades específicas de apoyo educativo. Respecto al ítem “un buen profesor puede contribuir tanto al desarrollo académico, como al personal y social”, existe unanimidad en las respuestas de los tres grupos. En consonancia con estos resultados están los encontrados por Smith (2011) quien también formuló la pregunta sobre los beneficios o no de la inclusión de alumnado con y sin necesidades específicas de apoyo educativo en las aulas ordinarias. La muestra encuestada (directores) estuvo de acuerdo en los beneficios que aporta (61.9%). Otros estudios (e.g., Boerj, Pijl, Minnaert, 2011), sin embargo, encuentran que la percepción del

profesorado hacia la inclusión es de carácter neutral (e.g. Hammond y Lawrence, 2003; Kim, Park y Snell, 2005; Opdal, Wormaes y Habayeb, 2001).

Existe una opinión generalizada entre los docentes y los orientadores sobre la carencia de profesores de apoyo que trabajen en colaboración. Ambos colectivos consideran que existe poco compromiso en los centros y que éstos no tienen los recursos necesarios. Sin embargo, se observa que cuando los participantes son preguntados acerca de la respuesta educativa que ofrece su centro a los alumnos con NEAE, su opinión es positiva. Esta tendencia de respuesta, y opiniones generales expresadas se repite en cada uno de los colectivos encuestados. Las opiniones mostradas parecen deberse a que los participantes perciben de forma positiva la inclusión, pero, no estiman que cuenten con los recursos personales y materiales adecuados para atender al alumnado con NEAE.

Entran en contradicción cuando expresan que la respuesta que ofrece su propio centro es adecuada. Esta mezcla de sentimientos sobre las oportunidades de trabajar la educación inclusiva en los centros va en sintonía con los resultados encontrados por Demirdag (2015).

3. Conocimiento y competencia profesional

Los hallazgos sobre el conocimiento de los participantes sobre normativa, terminología y familiaridad con los programas de atención a la diversidad, muestran que el grupo de los docentes no conoce bien la normativa sobre la inclusión ni está familiarizado con los programas de intervención, pero tiene un mejor conocimiento acerca de la terminología relativa a la inclusión. En el

estudio de Álvarez et al. (2005) se observa que un 20% de los maestros reconocía desconocer lo que significa conceptos como el de necesidades educativas especiales. Aunque, por otro lado, tenían una buena disposición para trabajar con el alumnado con estas características. A conclusiones similares llegan otros estudios (Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez – Martino, 2005). En los que existe un porcentaje de profesores que no saben a qué se refiere el término NEE.

El caso de los orientadores difiere del grupo anterior. Se trata del colectivo que mayor conocimiento posee sobre la normativa, la terminología y la familiaridad de los programas de atención al alumnado con NEAE. Así mismo, los equipos directivos muestran unos datos similares a éstos. Los hallazgos muestran que poseen un buen conocimiento acerca de la inclusión, aunque no tanto como el de los orientadores. En la investigación realizada por Smith (2011) con directores de secundaria, se aprecia que los que tenían formación específica y experiencia con alumnos con NEAE tenían actitudes más positivas.

Se observan diferencias en conocimiento de la inclusión y de la terminología entre los grupos participantes. Esto es debido a que los que mayor conocimiento tienen sobre el tema son quienes organizan los programas y recursos de atención al alumnado con NEAE. El colectivo de los orientadores es el que mejor conoce la normativa y la terminología debido a que forma parte de su labor profesional de atención a la diversidad.

4. Percepciones relacionadas con los emplazamientos del alumnado

NEAE

Para realizar la discusión de los datos relativos a este apartado, se formula la siguiente pregunta: ¿Es la proporción de quienes eligen Centro Específico (CE), Media jornada en Aula de educación especial (EE), Apoyo dentro del Aula Ordinaria (AO) o Apoyo fuera del Aula Ordinaria, la misma en los tres colectivos?. Las categorías o dificultades para las que debían estimar el emplazamiento o intervención más apropiado eran: dificultades de aprendizaje, discapacidad intelectual, trastorno emocional, discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad motórica, trastorno del desarrollo, discapacidad múltiple, trastorno hiperactivo, trastorno del habla/lenguaje.

Los tres colectivos encuestados, en general, optan menos por el centro específico. Sin embargo, los tres grupos asumen que ésta es la opción más adecuada cuando se les pregunta por el emplazamiento más idóneo para un alumno con *discapacidad múltiple*. Son los docentes y los equipos directivos quienes son más partidarios de la opción no inclusiva (centro específico y aula de educación especial) para atenderlos. Sin embargo, los orientadores muestran opiniones a favor de su atención tanto en centro específico, como en el aula ordinaria. La recomendación de modalidad de intervención extremas, pueden deberse a que pese mucho en la decisión el grado de discapacidad del alumno para decidir la modalidad de escolarización más adecuada para atender sus necesidades.

Respecto al emplazamiento más apropiado para el alumnado con *dificultades de aprendizaje*, se aprecian diferencias en la frecuencia con que los

participantes eligen unas opciones u otras. Las opiniones de los docentes y los equipos directivos son similares. Opinan que los emplazamientos más idóneos son las opciones de apoyo fuera del aula, media jornada en aula de educación especial o centro específico. El apoyo dentro y fuera del aula son los emplazamientos más elegidos por los orientadores. De igual forma sucede con la modalidad de intervención para el alumnado con *discapacidad intelectual*. La opción preferida por el grupo de los docentes es el centro específico, mientras que para los orientadores, los emplazamientos más idóneos fueron el apoyo fuera del aula ordinaria y el apoyo dentro del aula. En esta categoría los equipos directivos dudan entre varias opciones y los porcentajes de respuesta están muy repartidos entre el aula de educación especial, media jornada en aula de educación especial y apoyo fuera del aula ordinaria.

Respecto a las modalidades de intervención más elegidas para el alumnado con *trastorno emocional y trastorno del desarrollo*, frecuentemente, los docentes prefieren el centro específico y la modalidad de media jornada en aula de educación especial; mientras que los orientadores es más probable que elijan los apoyos fuera y dentro del aula ordinaria. Los equipos directivos, sin embargo, en este caso no muestran una tendencia clara y sus elecciones están muy repartidas entre centro específico y apoyo fuera del aula ordinaria.

Los participantes se justifican teniendo en cuenta las opiniones que expresaban en cuanto a los obstáculos y dificultades para llevar a cabo la inclusión. Las modalidades en centros específicos y en aulas de educación especial pueden estar relacionadas con la falta de tiempo y de recursos para atender a dicho alumnado en el aula ordinaria.

En resumen, los hallazgos encontrados indican que las opciones elegidas varían en función de las dificultades del alumno. Para las discapacidades sensoriales (auditiva y visual) y el trastorno hiperactivo, se opta más por la atención dentro del aula ordinaria. El centro específico y las aulas de educación especial se eligen para los trastornos emocionales, los trastornos del desarrollo y la discapacidad intelectual. Así mismo, difieren las respuestas por subgrupos (docentes, orientadores y equipos directivos). Los orientadores es más probable que elijan centros específicos o aulas de educación especial. La modalidad por la que optan en mayor medida son los emplazamientos de apoyo fuera y dentro del aula ordinaria. Los docentes prefieren el aula de educación especial y la opción de media jornada de educación especial. En la misma línea, se muestran las opciones de los equipos directivos, quienes prefieren también atender al alumnado en estas mismas modalidades.

5. Formación y competencia para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

En general, todos los encuestados se perciben a sí mismos competentes. Se ven capacitados para realizar su trabajo respondiendo a las necesidades y demandas del alumnado con necesidades específicas de aprendizaje. Entre los participantes, los hallazgos encontrados muestran diferencias entre los grupos. Los orientadores son quienes se sienten con mayor preparación y más competentes en este terreno ($M = 4.89$) en comparación con los equipos directivos ($M = 3.03$) y docentes ($M = 2.86$), cuyas puntuaciones reflejan una menor competencia percibida de los tres grupos. Las conclusiones a las que se llega en el estudio de Ferrandis et al. (2010), contrastan con éstas. En esta

investigación se observa que a pesar de la actitud mayoritariamente favorable del profesorado hacia la atención a la diversidad, el profesorado de secundaria encuestado se siente poco formado, sin conocimientos teóricos básicos. Se sienten inseguros ellos mismos frente a su trabajo y son conscientes de sus carencias. En la misma línea van las conclusiones a las que llegó Demirdag (2015). En su estudio muchos de los participantes expresaban una mezcla de sentimientos acerca de cómo realizar adecuadamente las medidas y respuestas educativas a cada uno de sus alumnos. Igualmente Katz (1972) añade que los profesores interinos o más noveles encuentran en estas razones sus sentimientos de incapacidad o falta de preparación. Además, se observa en otros estudios que las opiniones negativas hacia la inclusión de los profesores más noveles pueden deberse al sobre esfuerzo que requiere el formarse y especializarse más para adquirir habilidades para la enseñanza en entornos más diversos (Polloway et al., 2001). También guardan relación estos resultados con los encontrados en los estudios de Sánchez Palomino y Carrión (2002), quienes concluyeron que el profesorado de las aulas ordinarias se enfrenta ante el reto de la inclusión sin preparación suficiente para atender a todo el alumnado.

En la misma línea, Echeita et al. (2009) plantean que la formación inicial del docente debe incluir competencias relacionadas con la colaboración entre profesionales para enfrentarse a la diversidad y complejidad de las tareas a las que se deben enfrentar en su quehacer diario en el aula ordinaria con alumnado con y sin NEAE. La formación recibida es otro factor estudiado en este apartado. En general, se observa que casi la mitad de los participantes responde que había recibido de 1 a 5 cursos de formación relacionados con la inclusión. Sin embargo, este porcentaje difiere significativamente entre los tres colectivos,

siendo el grupo de los orientadores los que más formación habían recibido, más de 10 cursos.

6. Diferencias en percepciones acerca de la inclusión en función del rol/puesto desempeñado

La última pregunta de investigación trata de conocer si existe relación entre el rol o puesto desempeñado y otras variables como el conocimiento, la competencia percibida, la experiencia profesional y el género.

6.1. Diferencias en función del rol y el conocimiento profesional

Los hallazgos encontrados muestran que existen diferencias en la variable rol sobre el conocimiento. Los orientadores percibían la inclusión con mayores beneficios que el resto de los participantes, en tanto que los docentes y miembros de los equipos directivos no la perciben de forma tan positiva.

A pesar de la comparación entre grupos, la mayoría de los equipos directivos de secundaria parecen tener una opinión favorable sobre los beneficios de la inclusión en los centros. Estos resultados son consistentes con los encontrados por Ramírez (2006) y Smith (2011). En ambos estudios sobre las percepciones de los directores acerca de la inclusión se concluye que existen actitudes positivas y favorables hacia este tema, y además se aprecia en este colectivo los beneficios que supone la inclusión para todo el alumnado, pero concluyen que el mejor predictor de que exista inclusión en un centro es que los directores asuman su liderazgo para mejorar las prácticas inclusivas en los centros a través de su propia formación y su experiencia en este tema.

6. 2. Diferencias en función del rol y competencia

Los hallazgos encontrados muestran que existe una clara influencia entre el rol o puesto desempeñado y la variable competencia percibida. En general, los colectivos participantes tienen una buena percepción sobre su competencia profesional. El colectivo de los orientadores es de los tres el que se percibe así mismo como más competente para atender al alumnado de forma inclusiva. Es importante añadir que también existe una relación entre la variable competencia y los beneficios que ofrece la inclusión. Debido al aumento de la inclusión en los centros educativos, los orientadores se perciben así mismos como los encargados de satisfacer las necesidades de los alumnos con discapacidades y de incorporar la intervención necesaria para la atención más adecuada a cada alumno.

6.3. Diferencias en función del rol y experiencia profesional

Los orientadores percibían en la inclusión mayores beneficios que el resto de los grupos. Los orientadores y docentes más noveles, se muestran partidarios de la inclusión. También existe esta misma tendencia en estos dos colectivos con grupos de más experiencia. En ambos casos existe una percepción positiva de la inclusión y se valoran los beneficios de las prácticas inclusivas. Sin embargo, no sucede igual en el grupo de los equipos directivos, siendo los más noveles más partidarios de los beneficios vs los más expertos.

Estos hallazgos sugieren que independientemente del mayor o menor grado de experiencia profesional todos los colectivos se muestran favorables a la inclusión del alumnado. Los participantes en la encuesta muestran una actitud favorable hacia la inclusión educativa, viéndola como algo positivo. Estos resultados van en la misma línea que las investigaciones de Garzón et al. (2016) y Chiner (2011) y también en otros estudios anteriores (Alemany y Villuendas, 2004; Avramidis y Norwich, 2002; Cook, 2007; Scruggs y Mastropieri, 1996). Los resultados obtenidos, sin embargo, contradicen sin embargo los del estudio de Pegalajar y Colmenero (2017), en donde se refleja que aquellos profesionales con más experiencia tienen menos necesidad de formación en educación inclusiva, frente a los profesores más noveles que muestran actitudes y necesidades formativas con una significación más alta.

6.4. Diferencias en función del rol y género

Se observan diferencias respecto al efecto principal de la variable rol sobre el género. Las mujeres tienen una opinión más favorable hacia la inclusión que los varones. En la misma línea se sitúan los estudios de Avramidis et al. (2000), Harasymiw y Horne (1975), Nicasio y Alonso (1985) y Vicuña (2013). En ellos se concluye que el hecho de ser mujer, ser docente joven y tener una licenciatura está relacionado con ser proclive a una visión positiva de la inclusión. Sin embargo, respecto al género, existen otros estudios que no muestran las mismas conclusiones de esta investigación. Chiner (2011) afirma que el género y el nivel de formación no se relacionan con un mayor uso de estrategias inclusivas. Aunque las diferencias no son significativas, las mujeres y los docentes con estudios de licenciatura son los que utilizan más prácticas

inclusivas. Igualmente en otros estudios tampoco se aprecian diferencias significativas atribuibles al género, y que de hecho parece existir relación entre estas variables en sentido contrario (Abós y Polaino, 1986; Alemany y Villuendas, 2004; Flores, 2007; Suriá, 2012). En ellas se aprecia cómo los resultados vinculan a los varones con actitudes más favorables que las mujeres hacia la educación inclusiva.

6.5. Obstáculos e impedimentos que dificultan la inclusión

En el cuestionario dentro del bloque tercero destinado a las actitudes y percepciones, existía la posibilidad de responder de forma abierta a la pregunta ¿Cuáles son los principales obstáculos o impedimentos que dificultan una mejor participación/inclusión del alumnado con discapacidad u otras NEAE en las actividades del aula ordinaria? Las respuestas fueron recogidas de cada cuestionario y categorizadas de manera nominal. De este modo los obstáculos y dificultades más nombrados por los tres colectivos fueron: la falta de recursos tanto materiales como personales (47.6%), la elevada ratio en las aulas (38.5%), seguida de la dificultad para atender de manera individualizada a cada alumno (11.6%). Estas respuestas conformaron las tres más mencionadas por los participantes. En menor porcentaje se mencionan otros obstáculos tales como: falta de tiempo (8.7%); la escasa implicación de la Administración (8.2%); dificultad para flexibilizar los tiempos de clase con el currículo (8.7%); falta de colaboración entre profesores y maestros de PT (7.8%); falta de experiencia con alumnado con necesidades graves (4.2%); falta de apoyo de la familia (3%); evaluación y criterios de promoción del alumnado (2.1%); legislación (2.1%); falta de compromiso de los equipos directivos (1.5%). Por último, se mencionan

dos obstáculos con un porcentaje muy bajo de respuestas, el primero se refiere a las pocas posibilidades de coordinación con el departamento de orientación (0.8%) y el segundo, el reparto equilibrado de los alumnos con NEAE por centros (0.2%).

Existen numerosas investigaciones que coinciden en señalar algunas de estas dificultades para la participación del alumnado NEAE. Una de las más recurrentes para el profesorado es la falta de tiempo para llevar a cabo prácticas inclusivas en el aula (e.g. Avramidis y Norwich, 2002; Bailey y Du Plessis, 1997; Cardona, 2000; Elliot, 2008; Mousouli, 2009). Otros autores como Álvarez, et al. (2008) mostraban que los obstáculos que citan los profesores de Educación Secundaria acerca de la inclusión son la falta de recursos y un mayor conocimiento de estrategias para mejorar dicho proceso. Horne y Timmons (2009) encontraron conclusiones similares. A pesar de expresar actitudes positivas hacia la inclusión, el profesorado no se sentía preparado para atender las necesidades de los alumnos con NEAE. Además, no tenían suficientes recursos ni tiempo para planificar la colaboración con otros profesionales.

7. Limitaciones del estudio

Existen algunas limitaciones en todo tipo de investigaciones. Las que suelen encontrarse en los estudios de tipo descriptivo mediante encuesta son entre otras: la deseabilidad social de las respuestas de los participantes en la encuesta. Es posible que los participantes no hayan sido del todo sinceros, o que sus opiniones no puedan extrapolarse a otros docentes que no participaron en el estudio. También se deben tener en cuenta los condicionantes personales de los respondientes acerca de la inclusión, o las experiencias previas que

hayan tenido a nivel laboral. Según Kerlinger y Lee (2002), otras desventajas del método por encuesta tienen que ver con el estado de ánimo del respondiente y con la dificultad de ajustar una respuesta a los marcadores sugeridos, ya que esto requiere por parte del encuestado de cierto conocimiento y manejo de las respuestas. Además sugieren otra desventaja, que es la pérdida de cuestionarios cuando se envían por correo.

El instrumento en sí también tiene limitaciones. El cuestionario formado por preguntas a responder mediante escala tipo Likert contiene una serie de gradaciones de respuesta que finalmente se traducen en puntuaciones medias mayoritarias, dejando las respuestas extremas sin valorar. A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos son coherentes con otras investigaciones llevadas a cabo en contextos diferentes (e.g. Cardona, 2000, 2009b; Chiner, 2011; De Boer, Pijl y Minnaert, 2010, 2011; Edmunds, Mcmillan, Specht, Nowick y Edmunds, 2009; Hegarty, 2008; Horrocks, White y Roberts, 2008; Valeo, 2008).

8. Implicaciones prácticas

Esta investigación tuvo como propósito conocer las percepciones y actitudes del profesorado, miembros del departamento de orientación y equipos directivos de educación secundaria acerca de la inclusión del alumnado NEAE así como comparar el conocimiento que tienen los tres colectivos y contrastar las percepciones relacionadas con prácticas inclusivas. Los resultados encontrados nos permiten deducir una serie de implicaciones útiles para el trabajo diario con el alumnado NEAE en los centros de educación secundaria obligatoria y postobligatoria.

Una de las primeras implicaciones es la necesidad de favorecer la formación de los docentes y equipos directivos en cursos relacionados con la atención a la diversidad. Así mismo, se deben incluir en la formación docente estrategias didácticas prácticas de atención a la diversidad para optimizar los tiempos y la organización del aula, ya que esto supone uno de los principales obstáculos a los que se enfrentan. Por otro lado, es necesario dotar a los docentes de recursos materiales para llevar a cabo su trabajo, y atender las necesidades individuales del alumnado. También se deben ofrecer apoyos de especialistas dentro del aula para ayudar a los docentes a manejar la ratio de alumnado NEAE por aula. Otra de las implicaciones prácticas en el aula es la gestión/organización del tiempo. Tal y como está distribuida la jornada laboral, los encuestados no encuentran disponibilidad horaria para la coordinación con otros profesionales. En general, se observa que los docentes aprecian el centro específico y las aulas de educación especial como emplazamiento más apropiado para determinados casos. Estas elecciones pueden estar basadas en la falta de tiempo y recursos personales y materiales que señalan los docentes como obstáculos para realizar prácticas inclusivas.

Es por esto que se recomienda realizar cursos de formación práctica para dar a conocer estrategias inclusivas en los emplazamientos no segregadores. Estas recomendaciones se basan en las opiniones dadas por los participantes, sobre las dificultades que ellos observan en su práctica diaria para la atención individualizada del alumnado NEAE.

9. Resumen y conclusiones

Conocer las opiniones acerca de la inclusión de estos tres colectivos de la etapa de secundaria es necesario para saber cómo piensan quienes realizan prácticas inclusivas en las aulas. Así mismo, es importante para detectar las necesidades u obstáculos que aprecian para poder llevar a cabo de manera adecuada inclusivas.

A modo de síntesis, se puede concluir que los docentes, orientadores y equipos directivos de educación secundaria de la provincia de Alicante conocen la normativa, terminología y los principales programas de intervención. Los encuestados muestran mayoritariamente una actitud favorable hacia la inclusión. En general, se sienten medianamente preparados y competentes para atender al alumnado con NEAE, siendo nuevamente los orientadores quienes se sienten mejor preparados y los docentes quienes en menor proporción se sienten capacitados.

En cuanto a la intervención más apropiada para el alumnado NEAE, las opiniones varían en función de las discapacidades y el tipo de programa, por colectivos también se hallaron diferencias. Se observa una contradicción entre los beneficios percibidos en inclusión del alumnado NEAE en las aulas y los emplazamientos elegidos en centros y aulas específicas. En general, opinaron que existen beneficios de la presencia del alumnado con NEAE en las aulas. Sin embargo, cuando se les pide opinión sobre el emplazamiento más adecuado para estos alumnos existe un porcentaje de los participantes que prefiere la atención en aulas y centros especiales.

Se observa, que las mujeres perciben mayores beneficios en la inclusión que los varones, además, ellas muestran una valoración más positiva de los servicios que los varones encuestados. Son las orientadoras mujeres quienes

perciben más los beneficios de la inclusión. Por otro lado, los tres colectivos coinciden en señalar que las principales dificultades u obstáculos con las que se encuentran son: la carencia de recursos materiales y personales la elevada ratio de alumnado por aula. Añaden también la escasez de tiempo para gestionar el trabajo diario y atender las necesidades individuales en el aula, como principales problemas a los que se enfrentan a diario.

Se puede concluir que, en general, para conseguir la inclusión en las aulas de secundaria, no basta con los programas y recursos con los que se cuenta en la actualidad. Es imprescindible promover prácticas inclusivas entre el profesorado, formándolo para ello. Así mismo, parece claro que hay que dotar de recursos personales y materiales a los centros de secundaria para una atención adecuada del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Referencias bibliográficas

- Abu-Heran, N., Abukhayran, A., Domingo, J. y Pérez-García, M. P. (2014). Percepciones y expectativas del profesorado palestino ante la inclusión educativa en el distrito de Belén. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 461-82.
- Ainscow, M. (1999). Tendiéndole la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30(1), 37-48.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 649, 78-83.
- Aldaihani, M. (2010). *A comparative study of inclusive education in Kuwait and England* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Birmingham, Birmingham, Reino Unido.
- Aleman, I. y Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11, 183-215.
- Alhazo, E. M. y Naggat Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31, 94-9.
- Alur, M. (2007). The lethargy of a nation: Inclusive education in India and developing systemic strategies for change. En L. Barton and F. Armstrong

- (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross-cultural reflections on inclusive education* (pp. 91-108). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. A. y Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-6.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Ausín, V (2011). *Recursos para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: Diseño y validación* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Burgos, Burgos.
- Avramidis, E. y Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-89.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-47.
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Babbie, E. y Moton, J. (2002). *The practice of social research*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, J. y Du Plessis, D. (1997). Understanding principals' attitudes towards inclusive schooling. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 428-438. doi: 10.1108/09578239710184574.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122.

- Barrio, E. A. (2003). *Plan de orientación y acción tutorial: plan de actuación del departamento de orientación*. Madrid: MAD.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de http://www.rinace.net/art/vol4num3/art1_html.htm.
- Blanco, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *CEE Participación Educativa*, 18, 46-59.
- Booth, T. (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos*. Paris: UNESCO.
- Booth, T. (2002). Inclusion and exclusion in the city: concepts and context. En P. Potts y T. Booth (Eds.) *Inclusion in the city* (pp. 1-14). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Index for inclusion. Developing learning and participation in schools (2ª ed.). Manchester: Ccsie. (Traducción al castellano de López, A. L., Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., y Sandoval, M. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2005). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

- Buela-Casal, G., Caballo, V. y Sierra, J. C. (1997). *Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Siglo XXI
- Bureau International d' Audiophonologie (2012). Recomendación 30/1: Los procesos auditivos centrales. Lisboa: Autor.
- Bureau International d'Audiophonologie (BIAP) (2012). Recomendación 28/1: Detección precoz de los trastornos del lenguaje en el niño. Lisboa: Autor.
- Calvo, M. I. y Verdugo, M. A. (2012). Educación Inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, 41, 17-30.
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson Educación.
- Cardona, M. C. (2000). Regular classroom teachers' perceptions of inclusion: implication for teachers' preparation programs in Spain. En D. Day y D. Veen, *Educational research in Europe* (pp. 37-47). Lovaina, Bélgica: Garant & European Educational Research Association.
- Cardona, M. C. (Abril, 2005). *Assessing teachers' beliefs about diversity in personal and professional contexts*. Comunicación presentada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canadá.
- Cardona, M. C. (2009). Current trends in special education in Spain: Do they reflect legislative mandates of inclusion? *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 4-10.
- Cardona, M. C. (2011). Teachers' opinion relative to inclusion in Spain: a comparison between experienced and inexperienced teachers. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities, and Nations*, 11(3), 151-68.
- Cardona, M. C. y Chiner, E. (Septiembre, 2002). *Spanish teachers' personal and professional beliefs about diversity: is there any difference?*

Comunicación presentada en la European Conference on Educational Research, Lisboa, Portugal.

- Cardona, M. C., Chiner, E., Gómez-Canet, P., González-Sánchez, M. E. y Lattur, A. (2004). La educación especial en los futuros estudios de máster en psicopedagogía: Diseño de una guía docente. En J. G. Bernabeu-Pastor y N. Sauleda (Eds.), *Investigar el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 1-26). Alicante: Vicerrectorado de Convergencia Europea y Calidad-ICE de la Universidad de Alicante.
- Cardona, M. C., Gómez-Canet, P. F. y González-Sánchez, M. E. (2000). *Cuestionario de Percepciones del Profesor acerca de la Pedagogía Inclusiva*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Cardona, M. C., Jiménez, C. y Chiner, E. (2007). ¿Son los profesores tolerantes con las diferencias? Análisis de sus actitudes e implicaciones en el proceso de la convergencia europea. En R. Roig Vila, J. Blasco, M. A. Cano, R. Gilar, S. Grau y A. Lledó (Eds.), *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 77-90). Alcoy: Marfil.
- Carpintero, H. (2011). La Psicología Educativa en España. Unas Notas Históricas sobre sus Primeros Pasos. *Psicología Educativa*, 17(1), 13-25. doi: 10.5093/ed2011v17n1a2.
- Carreras, L. (2012). Situación actual de la psicología educativa en Europa. *Psicología Educativa*, 18(1), 3-13.
- Casanova, M. A (2011). *De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. Participación educativa* (Monográfico CEE Participación Educativa, 8-24). Madrid: Ministerio de Educación.
- Castejón, L., González-Pumariega, S., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2008). La escuela inclusiva ante los alumnos tartamudos: actitudes y

- emociones en la relación educativa. *Revista de Educación*, 345, 281-299.
- Chiner, E. y Bravo, L. I. (2013). Estudio sobre las creencias personales y profesionales de los alumnos de psicopedagogía acerca de la diversidad. En M. C. Cardona, E. Chiner y A. Giner (Eds.), *Investigación e innovación educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas*. Alicante: AIDIPE.
- Chiner, E. y Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-41. doi:10.1080/13603116.2012.689864.
- Chiner, E., Cardona, M. C. y Gómez Puerta, J. M. (2015). Teachers' beliefs about diversity: an analysis from a personal and professional perspective. *New Approaches in Educational Research*, 4(1), 18-23. doi:10.7821/naer.2015.1.113.
- Ciceron, M. T. *De officiis* I. (Traducción de Francisco Samaranch, 1976. *De los oficios*. Sanjuan: Universidad de Puerto Rico).
- Cook, B. G. y Cameron, D. L. (2010). Inclusive teachers' concern and rejection toward their students. Investigating the validity of ratings and comparing student groups. *Remedial and Special Education*, 31, 67-76.
- Cook, B. G., Cameron, D. L., y Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230-8.
- Correia, J. (2014). *Educación inclusiva. Indicadores de sentimientos, actitudes, preocupaciones y auto-eficacia de los profesores*. Badajoz: Universidad de Extremadura.

- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- de Boer, A., Pijl, S-J. y Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. doi: 10.1080/13603110903030089.
- Declaración de Madrid. (2002). *No discriminación más acción positiva es igual a inclusión social*. Madrid: Congreso europeo sobre las personas con discapacidad.
- Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L. y Wolman, C. (2006). Teachers' attitudes toward students with disabilities in Haïti. *International Journal of Special Education*, 21(3), 1-14.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.
- Echeita, G. (2010). Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.), *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 1- 13) Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y L. C. Pérez Bueno (Dir.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Navarra: Aranzadi.
- Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2004). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. En G. Echeita y M. A. Verdugo (Eds.), *La Declaración de Salamanca sobre necesidades*

- educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva* (pp. 209-16). Salamanca: INICO, Universidad de Salamanca.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-78.
- Echeita, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F. y Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39(4), 26-50.
- Elliot, S. (2008). The effect of teacher' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 48-55.
- Erhard, R. y Umansky, T. (2005). School Counsellors' involvement in the process of inclusion in Israel. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(3), 175-94.
- Erhard, R. y Umansky, T. (2005). School counselor's involvement in the process of inclusion in Israel. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52, 175-194.
- Escaramilla, A. Lagares, A. y García Fraile J.A. (2006). *La LOE, perspectiva pedagógica e histórica. Glosario de términos educativos*. Barcelona: Graó.
- Escudero, I. y Leon, J. A. (2011). Hitos y retos del psicólogo educativo. *Psicología Educativa*, 17(1), 3-11. doi: 10.5093/ed2011v17n1a1.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2003). *Special education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Bruselas, Bélgica: Autor.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2009). *Multiculturalidad y necesidades educativas especiales*, Odense, Dinamarca: Autor.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2011). *Mapping the implementation of policy for inclusive education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators*. Odense, Dinamarca: Autor.
- Fernández Barroso, A. (2011). Evolución y desarrollo de los modelos de intervención psicoeducativa en España. *Psicología Educativa*, 17(1), 27-37. doi: 10.5093/ed2011v17n1a3.
- Fernández Mora J. A. y Villalba Pérez, A. (1996). *Atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad auditiva*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Fernández, J (2011). La especificidad del psicólogo educativo. *Papeles del psicólogo*, 32(3), 247-253.
- Francis, G. L., Gross, J. M. S., Banning, M. B., Haines, S. y Turnbull, A. P. (2016). Directores escolares y padres que logran resultados óptimos. Lecciones aprendidas de seis escuelas norteamericanas que han implementado prácticas inclusivas. *Revista iberoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 43-77.
- García Hernández, F. (2004). Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad. De la educación integradora a la Educación Inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 597-619.

- Gómez Puerta, J. M. (2013). *Creencias y percepciones acerca de las posibilidades laborales de las personas con discapacidad intelectual* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alicante, Alicante.
- González-Gil, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *CEE Participación Educativa*, 18, 60-78.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hausstätter, R. S. (2011). *The traditionalism-inclusionism controversy in special education: a conceptual analysis* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Helsinki, Helsinki, Finlandia.
- Hegarty, S. (1998). La educación especial en Europa. *Revista Española de Pedagogía* 204, 345-59.
- Hegarty, S. (2008). Investigación sobre Educación Especial en Europa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2) 191-19. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art13.pdf>.
- Horne, P. E. y Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273–28.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Jiménez Trens, M. A. (2004). *El profesorado de la educación secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria* (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Jiménez Trens, M. A., Díaz Allué, M. T. y Carballo, R. (2006). Respuesta educativa a la diversidad desde la perspectiva del profesorado de la ESO:

- estudio en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Contextos Educativos*, 8-9, 33-50.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Kish, L. (1975). *Quantitative sociology. International perspectives on mathematical and statistical modeling*. Nueva York: Academic Press.
- Kish, L. (1987). *Statistical design for research*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Kurniawati, F. (2014). *Teachers' attitudes, knowledge, and teaching strategies towards students with special educational needs in primary inclusive education in Indonesia* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Groningen, Groningen, Holanda.
- Kyriazopoulou, M. y Weber, H. (Eds.) (2009). *Development of a set of indicators for inclusive education in Europe*. Odense, Dinamarca: EADSNE.
 Recuperado de <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Indicators-EN.pdf>.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Leatherman, J. y Niemeyer J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23-36.
- Leon, J. A. (2011). El psicólogo educativo en Europa. *Psicología Educativa*, 17(1), 65 - 83. doi: 10.5093/ed2011v17n1a6.
- Ley de Moyano. (1857). *Ley de instrucción pública de 9 de septiembre*. Recuperado de https://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano
- LGE. (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, 06/08/1970.

- LISMI. (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, 103, 20/04/1982.
- LOCE. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, 24/12/2002.
- LOE. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 04/05/2006.
- LOGSE. (1990). Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 04/10/1990.
- López Cruz, M. (2008). Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 200-211.
- López Melero, M. (1983). *Teoría y práctica de la educación especial: educación intelectual del niño trisómico-21 (mongólico)*. Madrid: Narcea.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- López, D. y Calvo, M. I. (2009). La integración de personas con discapacidad intelectual en centros de educación permanente de adultos. *Siglo Cero*, 40(2), 23-37.
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15(1), 1-20.
- Martínez, R., de Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-64.
- McLeskey, J. y Waldron, N. (2000). *Inclusive education in action: Making differences ordinary*. Alexandria, VA: ASCD.

- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005) *Investigación educativa* (5ª ed.). Madrid: Pearson.
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., Almeida, L. S. y Simeonsson, R. J. (2014). School psychology in Portugal: Practitioners' characteristics and practices. *International Journal of School and Education Psychology*, 2(2), 115-25. doi: 10.1080/21683603.2013.863171.
- Méndez Zaballos, L. (2011). El psicólogo educativo en España. Algunas propuestas para la reflexión. *Psicología Educativa*, 17(1), 39-56. doi: 10.5093/ed2011v17n1a4.
- Méndez, L. y Escudero, I. (2011). El psicólogo educativo en EEUU y Australia. *Psicología Educativa*, 17(1), 85-99. doi: 10.5093/ed2011v17n1a7.
- Ministerio de Educación (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* (Colección de Estudios CREADE, n.º 9). Madrid: Autor.
- Muñoz, A. M., García, B. y Sánchez, A. (1997). La psicología en la escuela: Aportaciones a la historia de la psicología escolar. *Psicología educativa*, 31(1), 7-26.
- Naicker, S. M. y García Pastor, C. (1998). De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica. *RELIEVE*, 4(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv4n1_4.htm.
- Olmos, B. (2014). *Proyecto Roma: Proyectos de investigación en el aula*. Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/9038/OLMOSHIDALGO_TFG_PRIMARIA.pdf?sequence=1.
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (1971). *Declaración de los derechos generales y especiales del deficiente mental*. Recuperado de https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/333/_texto.htm.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2015). *Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posible las reformas*. Madrid: Fundación Santillana. doi: 10.1787/9789264225442.
- Palacios, A (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de personas discapacitadas*. Madrid: CERMI.
- Parages, M. J. y López Melero, M. (2012). Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 83-94.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*, 21, 231-42.
- Parrilla, A. (2009) ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-118.
- Pujolàs, P. (Octubre, 2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa, Antigua, Guatemala.
- Quintiliano, M. F. (1916). *Instituciones Oratorias. Tomos I y II*. Madrid: Librería de Perlado, Páez y Compañía (Traducción directa del latín por I. Rodríguez y P. Sandier).
- Ramos, M., Catena, A. y Trujillo, H. (2004). *Manual de métodos y técnicas de investigación en ciencias del comportamiento*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Rojas, S. (2008). La «voz» de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa. Repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, 345, 377-398.
- Rubio, M. J. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. *RELIEVE*, 9(2). Recuperado de http://www.uv.es/relieve/v9n2/RELIEVEv9n2_1.htm.
- Rytivaara, A. (2012). *Towards inclusion. Teacher learning in co-learning*. Jyväskylä, Finlandia: Universidad de Jyväskylä.
- Samaniego, P., Porras, R., Cotrina, M. J., Gutiérrez, C., Urgilés, G., García, M., ... Serón, J. M. (2008). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación*. Quito. CERMI.
- Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículum que ensalza las diferencias y construye sobre ellas. En S. Stainback y W. Stainback, *Aulas inclusivas* (pp. 37-54). Madrid: Narcea.
- Sarfo, C. (2011). *Basic school teachers' attitudes towards inclusive education in Ghana* (Trabajo de Fin de Máster inédito). Universidad de Jyväskylä, Jyväskylä, Finlandia.
- Scruggs, T. E. y Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Shechtman, Z., Reiter, S. y Schanin, M. (1993). Intrinsic motivation of teachers and the challenge of mainstreaming: an empirical investigation. *Special Services in the Schools*, 7(1), 107-124.
- Shevlin, M., Winter, E., Rose, R. y O'Raw, P. (2013). Investigating perceptions of the assessment process for pupils with special educational needs within an Irish context. *Irish Educational Studies*, 32(2), 121-37.
- Smith, C. W. (2011). *Attitudes of secondary school principals toward inclusion of students with disabilities in general education classes* (Tesis doctoral).

- Recuperada de la base de datos Electronic Theses & Dissertations.
(Acceso No. 368).
- Soriano, V. (2011). La educación inclusiva en Europa. *CEE Participación Educativa*, 18, 35-45.
- Susinos, T (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2). 1-15 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711798015>.
- Timor, T. y Burton, N. (2006). School culture and climate in the context of inclusion of students with learning disabilities in mainstream secondary schools in Tel-Aviv, Israel. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 495-510.
- Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 279-295.
- United Nations. (2005). *Violence against Disabled Children*. New York: Autor.
- United Nations. (2006). *Convención para los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: Autor.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. París, Francia: Autor. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1990). World declaration on education for all. Framework for action to meet basic learning needs. Nueva York: Autor.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
(1999). Lev Semionovich Vygostky. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 24(3-4), 733-799.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
(2000). Marcos de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. París: Autor.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
(2010). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Llegar a los marginados*. París: Autor.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
(2010). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. París: Autor.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe (UNESCO/OREALC). (Marzo, 2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe (UNESCO/OREALC). (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América latina y el Caribe. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-2.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe (UNESCO/OREALC). (2011). *VII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Santiago de Chile: Daniela Eroles, OREALC/Unesco Santiago.
- Valenciano, G. (2009). *Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. Aspectos clave de la educación inclusiva* (Colección de investigación). Salamanca: INICO.
- Vanderpuye, I. (2013). *Piloting inclusive education in Ghana: Parental perceptions, expectations and involvement* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Leeds, Leeds, Reino Unido.
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Verdugo, M. A. y Parrilla, A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 15-22.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-70. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-358-086.
- Verdugo, M. A. y Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(4), 7-21.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

- Vygotsky, L. (1995). *Fundamentos de defectología. Obras Completas. Tomo Cinco*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Wang, H. (2009). *Social and educational inclusion in Taiwan in relation to elementary schooling with reference to the UK, particularly Scotland* (Tesis doctoral inédita). University of Glasgow, Glasgow, Reino Unido.
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs. Report of the Committee of Inquiry into the Education of handicapped children and young people*. Londres, Reino Unido: Her Majesty's Stationery Office.
- Yadarola, M. E. (2006). Una mirada desde y hacia la educación inclusiva. *Boletín Electrónico de IntegraRed*. Recuperado de http://www.fusdai.org.ar/themes/multi_destino_localidad/ElementosDelSitio/Pdfs/Una%20mirada%20desde%20y%20hacia%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva.pdf.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

PARTE II. Conocimiento Profesional y Formación

- a) Conocimiento: Utilizando una escala Likert de seis puntos en donde 1= *Mínimo* y 6 = *Máximo*, valore el grado de conocimiento que posee acerca de:

	Mín	Máx
1. La normativa relativa a la atención a la diversidad, la educación especial y la inclusión.	1	2	3	4	5	6
2. La terminología específica relacionada con la atención a la diversidad, la educación especial y la inclusión.	1	2	3	4	5	6

3. Señale con una cruz (X) los programas de atención a la diversidad que conoce bien y le resultan familiares:

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Apoyo con PT/AL | <input type="checkbox"/> Co-enseñanza | <input type="checkbox"/> Profesorado de refuerzo |
| <input type="checkbox"/> Aula específica EE | <input type="checkbox"/> Compensatoria | <input type="checkbox"/> PASE |
| <input type="checkbox"/> Diversificación (PDC) | <input type="checkbox"/> Agrupamientos flexibles | <input type="checkbox"/> PACG |
| <input type="checkbox"/> Apoyo profesor itinerante | <input type="checkbox"/> Educador | <input type="checkbox"/> PROA |
| <input type="checkbox"/> PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) | | <input type="checkbox"/> PAE |
| <input type="checkbox"/> Otros programas de atención a la diversidad (<i>especificar:</i> | | |

b) Formación

4. Indique, señalando con una cruz (X), el número aproximado de cursos de capacitación, perfeccionamiento o formación continua sobre atención a la diversidad, educación especial y/o educación inclusiva que haya realizado:

- Ninguno 1-5 6-10 Más de 10

5. ¿Cómo calificaría su competencia profesional para atender al alumnado con NEAE derivadas de una discapacidad?, utilizando una escala Likert 1-6 en donde 1= mínimo y 6 = máximo?

Mínimo					Máximo
1	2	3	4	5	6

PARTE III. Percepciones y actitudes hacia la Inclusión del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

Lea cada una de las afirmaciones que siguen a continuación y responda de acuerdo con lo que piensa utilizando una escala de seis puntos en donde:

1	2	3	4	5	6
Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo

	MD	BD	AD	AA	BA	MA
1. La educación en aulas ordinarias contribuye a mejorar la experiencia de aprendizaje del alumnado con NEAE.	1	2	3	4	5	6
2. Un/a buen/a profesor/a puede contribuir al progreso tanto académico como personal y social de cualquier alumno con NEAE.	1	2	3	4	5	6
3. Los compañeros de clase obtienen beneficios con la presencia en el aula de alumnos con discapacidad u otras NEAE.	1	2	3	4	5	6
4. En la práctica creo que hay pocos profesores de apoyo que trabajan en colaboración directa con los tutores ofreciendo el apoyo dentro del aula.	1	2	3	4	5	6
5. Creo que realmente hay pocos centros verdaderamente comprometidos con la educación inclusiva del alumnado con discapacidad u otras NEAE.	1	2	3	4	5	6
6. Mi centro se responde bastante satisfactoriamente a las necesidades del alumnado con NEAE.	1	2	3	4	5	6
7. Mi centro cuenta con los recursos (personales y materiales) necesarios para atender al alumnado con NEAE.	1	2	3	4	5	6

A su modo de ver, cuáles son los principales obstáculos o impedimentos que dificultan una mejor participación/inclusión del alumnado con discapacidad u otras NEAE en las actividades del aula ordinaria.

PARTE IV. Modalidad de Intervención para Atender al Alumnado con NEAE. Aunque siempre hay que considerar y tener en cuenta las características individuales, señale el emplazamiento/programa que estime más adecuado o conveniente para la atención al alumnado con NEAE derivadas de las siguientes condiciones. **Marque sólo una opción en cada sección:**

<p>Dificultades de aprendizaje/retraso escolar por desconocimiento de la lengua, origen cultural diverso o incorporación tardía al sistema</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Centro específico con programa/servicios de educación especial fuera del colegio ordinario 2. Aula especial/programa diversificado toda o la mayor parte de la jornada escolar (al menos 80%) 3. Aula de apoyo/programa adaptado al menos la mitad de la jornada 4. Aula ordinaria con programa de apoyo fuera de clase 5. Aula ordinaria con apoyo dentro de clase 	<p>Discapacidad intelectual</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Centro específico con programa/servicios de educación especial fuera del colegio ordinario 2. Aula especial/programa diversificado toda o la mayor parte de la jornada escolar (al menos 80%) 3. Aula de apoyo/programa adaptado al menos la mitad de la jornada 4. Aula ordinaria con programa de apoyo fuera de clase 5. Aula ordinaria con apoyo dentro de clase
<p>Trastorno emocional/comportamental severo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Centro específico con programa/servicios de educación especial fuera del colegio ordinario 2. Aula especial/programa diversificado toda o la mayor parte de la jornada escolar (al menos 80%) 3. Aula de apoyo/programa adaptado al menos la mitad de la jornada 4. Aula ordinaria con programa de apoyo fuera de clase 5. Aula ordinaria con apoyo dentro de clase 	<p>Discapacidad visual/ceguera</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Centro específico con programa/servicios de educación especial fuera del colegio ordinario 2. Aula especial/programa diversificado toda o la mayor parte de la jornada escolar (al menos 80%) 3. Aula de apoyo/programa adaptado al menos la mitad de la jornada 4. Aula ordinaria con programa de apoyo fuera de clase 5. Aula ordinaria con apoyo dentro de clase
<p>Discapacidad auditiva/sordera</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Centro específico con programa/servicios de educación especial fuera del colegio ordinario 2. Aula especial/programa diversificado toda o la mayor parte de la jornada escolar (al menos 80%) 3. Aula de apoyo/programa adaptado al menos la mitad de la jornada 4. Aula ordinaria con programa de apoyo fuera de clase 5. Aula ordinaria con apoyo dentro de clase 	<p>Discapacidad motórica y/o trastorno de la salud</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Centro específico con programa/servicios de educación especial fuera del colegio ordinario 2. Aula especial/programa diversificado toda o la mayor parte de la jornada escolar (al menos 80%) 3. Aula de apoyo/programa adaptado al menos la mitad de la jornada 4. Aula ordinaria con programa de apoyo fuera de clase 5. Aula ordinaria con apoyo dentro de clase
<p>Autismo / Trastorno Generalizado del Desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Centro específico con programa/servicios de educación especial fuera del colegio ordinario 2. Aula especial/programa diversificado toda o la mayor parte de la jornada escolar (al menos 80%) 3. Aula de apoyo/programa adaptado al menos la mitad de la jornada 4. Aula ordinaria con programa de apoyo fuera de clase 5. Aula ordinaria con apoyo dentro de clase 	<p>Discapacidad múltiple (ej. _____)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Centro específico con programa/servicios de educación especial fuera del colegio ordinario 2. Aula especial/programa diversificado toda o la mayor parte de la jornada escolar (al menos 80%) 3. Aula de apoyo/programa adaptado al menos la mitad de la jornada 4. Aula ordinaria con programa de apoyo fuera de clase 5. Aula ordinaria con apoyo dentro de clase
<p>Trastorno hiperactivo/TDHA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Centro específico con programa/servicios de educación especial fuera del colegio ordinario 2. Aula especial/programa diversificado toda o la mayor parte de la jornada escolar (al menos 80%) 3. Aula de apoyo/programa adaptado al menos la mitad de la jornada 4. Aula ordinaria con programa de apoyo fuera de clase 5. Aula ordinaria con apoyo dentro de clase 	<p>Trastorno del habla / lenguaje</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Centro específico con programa/servicios de educación especial fuera del colegio ordinario 2. Aula especial/programa diversificado toda o la mayor parte de la jornada escolar (al menos 80%) 3. Aula de apoyo/programa adaptado al menos la mitad de la jornada 4. Aula ordinaria con programa de apoyo fuera de clase 5. Aula ordinaria con apoyo dentro de clase

Muchas gracias por su colaboración