



UNIVERSIDAD DE DEUSTO

ACTITUDES Y ACTUACIÓN INCLUSIVA DEL  
PROFESORADO HONDUREÑO DE INGLÉS Y FACTORES  
INFLUYENTES

Tesis doctoral presentada por Lirio Gissela Flores Moncada

Dentro del Programa de Doctorado en Innovación Educativa y Aprendizaje  
a lo largo de la vida.

Dirigida por la Dra. Lourdes Villardón Gallego

2015





UNIVERSIDAD DE DEUSTO

ACTITUDES Y ACTUACIÓN INCLUSIVA DEL  
PROFESORADO HONDUREÑO DE INGLÉS Y FACTORES  
INFLUYENTES

Tesis doctoral presentada por Lirio Gissela Flores Moncada

Dentro del Programa de Doctorado en Innovación Educativa y Aprendizaje  
a lo largo de la vida.

Dirigida por la Dra. Lourdes Villardón Gallego

El doctorando

El director

Bilbao, diciembre de 2015



*Actitudes y actuación inclusiva del profesorado hondureño  
de inglés y factores influyentes*

Autora: Lirio Gissela Flores Moncada  
Directora: Dra. Lourdes Villardón Gallego

The following web-page address contains up to date information about this dissertation  
and related topics:

<http://paginaspersonales.deusto.es/Name/>

Text printed in Bilbao

Primera edición, diciembre 2015

---



A mi madre, que comenzó conmigo esta aventura pero no ha podido verla terminar.  
A mi padre, por su entereza y ejemplo para seguir adelante bajo cualquier circunstancia.  
A mi esposo, Carlos, por el apoyo incondicional y la seguridad mostrada en estos años.  
A mi hijo Josecarlo, por ser el motor de lucha y enseñarme a amar la diferencia.  
Y a mi hija Lía, por aportarme frescura y amor, a pesar de que robe horas de disfrutarte.





## **Agradecimientos**

La realización de esta tesis doctoral ha sido posible gracias al apoyo de la Universidad de Deusto a través de la convocatoria 2011 de Formación de Personal Investigador. Agradezco la oportunidad de vivir esta experiencia de formación académica, por acogerme y apoyarme en todos los procesos que implican los estudios en el extranjero durante los cuatro años de mi estancia en Bilbao.

También quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi directora de tesis, la Doctora Lourdes Villardón Gallego, por todo su trabajo, compromiso, esfuerzo, paciencia, tiempo, conocimiento transmitido, consejos e interés por sacar este proyecto adelante. Su inestimable ayuda, desde el primer momento, ha permitido que finalmente esta tesis vea la luz. Gracias por animarme, tanto de forma académica como personal, gracias por creer en mí.

De manera especial doy las gracias al equipo de investigación DECOMVA de la Universidad de Deusto, al cual orgullosamente he pertenecido estos cuatro años. Mediante sus luces, apoyo y formación en el campo de la investigación, han contribuido de manera sustancial a mi desarrollo personal y profesional.

También quiero dar las gracias de manera especial a mis compañeros de roseta, que han sido y serán mis amigos. A Álvaro y Lara, por tener siempre más de un minuto de su tiempo y ayudarme a entender lo que un número representa. A Cristina y Astrid, por ser mi apoyo en los momentos duros y ayudarme a ver las cosas con tranquilidad, gracias por esa mano amiga. A Oihane, por permitir momentos de alegría y relax para mí y mi familia en su amado Lekeitio. Gracias porque sabías que para mí no era fácil. A Erlantz, por enseñarme que los malos momentos se dejan atrás, gracias por cada uno de tus reconfortantes consejos.

A mi amiga Rosa Mamani, por nuestras conversaciones sobre el futuro, por tu compañía y amistad, incólume y sólida, en estos años.

De igual modo, me gustaría agradecer a los verdaderos protagonistas de esta investigación sin los cuales este estudio no habría sido posible. A todo el profesorado, en formación y activo, de la carrera de Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras (UPNFM). Espero que las aportaciones de esta

investigación ayuden desde las distintas administraciones e instituciones formativas a mejorar la educación y los servicios del profesorado. La meta última de este estudio es colaborar en esta labor.

Quisiera mostrar un agradecimiento especial a mi universidad de origen, la UPNFM, por abrirme las puertas y llevar sin mayor contratiempo este estudio. En especial a la Profesora Rosario Buezo y al Profesor Herman Pineda, por sus oportunas gestiones correspondientes al caso.

No podía dejar de expresar mi agradecimiento especial a mi familia. A Carlos, por acompañarme, a pesar de las dificultades, en estos cinco años de aventura. A Josecarlo y Lía, por los sacrificios y tener a mamá pocas horas al día y ser mi mayor atisbo de motivación. A mis dos hermanas, Cindy y Teresa, por apoyarme enviando mensajes de ánimo desde diferentes continentes y creer siempre que podía lograrlo. A mi papá, por su ayuda y por estar ahí siempre que lo necesitaba.

Finalmente, a la que tengo en el cielo, a mi madre, por enseñarme a perseverar, aprender a enseñar y amar lo que enseño.

Bilbao, diciembre de 2015.

## Tabla de Contenido

Relación de tablas.....	15
Relación de figuras.....	19
Referencia de siglas y abreviaturas.....	21
<b>Introducción.....</b>	<b>23</b>
<b>Capítulo 1. Educación Inclusiva.....</b>	<b>31</b>
1.1. Antes de la inclusión, ¿qué?.....	32
1.2. Marco normativo internacional.....	36
1.3. Concepto de inclusión en educación.....	40
1.4. Aspectos a considerar para el logro de la inclusión.....	42
1.5. EI en el ámbito internacional.....	48
1.5.1 La inclusión en Europa.....	48
1.5.2 La inclusión en los Estados Unidos de Norteamérica (EE.UU.) y Canadá.....	50
1.5.3 La Educación Inclusiva en América Latina (AL).....	52
1.6. La educación inclusiva en Honduras.....	57
1.6.1 Honduras en cifras.....	57
1.6.2 El sistema educativo hondureño.....	59
1.6.3 Diagnóstico de la educación especial y de la inclusión en Honduras.....	61
1.6.3.1 Hechos positivos.....	62
1.6.3.2 Dificultades.....	66
1.7. Resumen del capítulo.....	68
<b>Capítulo 2. Actitudes del profesorado hacia la inclusión.....</b>	<b>71</b>
2.1. El concepto de actitud.....	72
2.1.1 Definición del término <i>actitud</i> en el contexto de la educación inclusiva.....	75
2.1.1.1 Elementos que configuran la actitud.....	76
2.2. Actitudes del profesorado ante la inclusión.....	85

2.2.1 Investigación llevada a cabo en el ámbito internacional.....	87
2.2.1.1 Factores que afectan a las actitudes del profesorado.....	88
2.2.1.1.1 Variables relacionadas con el alumnado.....	88
2.2.1.1.2 Variables relacionadas con el profesorado.....	91
2.2.1.1.3 Variables relacionadas con el contexto.....	96
2.2.2 Investigación española.....	98
2.2.2.1 Factores que afectan a las actitudes del profesorado.....	99
2.2.2.1.1 Variables relacionadas con el alumnado.....	99
2.2.2.1.2 Variables relacionadas con el profesorado.....	100
2.2.2.1.3 Variables relacionadas con el contexto.....	103
2.2.3 Investigación llevada a cabo en América Latina.....	104
2.3. Resumen del capítulo.....	107
<b>Capítulo 3. Prácticas y estrategias inclusivas.....</b>	<b>109</b>
3.1. Concepto de Actuación Inclusiva (AI).....	111
3.2. Condiciones para una Actuación Inclusiva.....	113
3.2.1 Condiciones externas a los centros.....	115
3.2.2 Características y condiciones organizativas de los centros.....	116
3.2.3 Condiciones organizativas, didácticas y sociales del aula.....	118
3.3. Obstáculos y desafíos de la práctica de la educación inclusiva.....	129
3.4. Revisión de los instrumentos de análisis de prácticas educativas inclusivas.....	133
3.5. Resumen de capítulo.....	139
<b>Capítulo 4. Objetivos, metodología y diseño de la investigación.....</b>	<b>141</b>
4.1. Objetivos.....	141
4.1.1 Objetivo general.....	141
4.1.2 Objetivos específicos.....	141
4.1.3 Hipótesis.....	142
4.2. Enfoque de investigación y diseño.....	143
4.3. Contexto.....	145

## Tabla de Contenido

---

4.4. Participantes.....	146
4.4.1 Tamaño y selección de la muestra.....	146
4.4.2 Características de los participantes.....	147
4.5. Variables e instrumentos.....	149
4.5.1 Definición de las variables.....	149
4.5.1.1 Sentimientos, predisposiciones y preocupaciones.....	149
4.5.1.2 Estrategias de aula y prácticas educativas inclusivas.....	150
4.5.2 Instrumentos.....	150
4.5.2.1 Escala “The Sentiments Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised” (SACIE-R).....	151
4.5.2.1.1 Versiones anteriores del instrumento.....	151
4.5.2.1.2 Versión utilizada en este estudio.....	152
4.5.2.1.3 Fiabilidad del instrumento.....	155
4.5.3 Aide-Memoire-Improvement through Research in Inclusive Schools (IRIS).156	
4.5.3.1 Descripción del instrumento original.....	157
4.5.3.1.1 Proceso de adaptación del instrumento en formato de preguntas cerradas.....	159
4.5.3.1.2 Versión final del del Aide-Memoire adaptado.....	162
4.5.3.2 Fiabilidad del instrumento.....	166
4.6. Procedimiento de recogida de datos.....	167
4.7. Análisis de datos.....	169
<b>Capítulo 5. Resultados.....</b>	<b>173</b>
5.1. Actitud hacia la inclusión del Profesorado de inglés en Formación y Activo (PFA).....	174
5.2. Diferencias en las actitudes hacia la inclusión del PFA en función de las variables sociodemográficas.....	178
5.3. Diferencias en las actitudes hacia la inclusión del PFA en función de variables profesionales.....	182
5.4. Diferencias en las actitudes hacia la inclusión del PFA en función de variables contextuales.....	191

## Tabla de Contenido

---

5.5. Frecuencia de prácticas inclusivas del PFA de inglés.....	195
5.6. Relación entre actitudes hacia la inclusión y la Actuación Inclusiva (AI).....	209
5.7. Actuación Inclusiva según experiencia docente con NEES y la formación en NEES .....	211
5.8. Descripción de AI por parte del PFA .....	214
5.9. Resumen del capítulo.....	236
<b>Capítulo 6. Discusión y conclusiones.....</b>	<b>239</b>
6.1. Actitud del profesorado en formación y activo de inglés hacia la inclusión.....	239
6.2. Diferencias de actitud en función de las variables sociodemográficas .....	241
6.3. Diferencias de actitud en función de las variables profesionales .....	241
6.4. Diferencias de actitud en función de las variables contextuales.....	242
6.5. Frecuencia con la que el PFA realiza prácticas inclusivas.....	243
6.6. Las actitudes y su relación con la Actuación Inclusiva.....	245
6.7. La experiencia docente con NEES y la formación en NEES y su influencia en la Actuación Inclusiva.....	246
6.8. Cómo describe el PFA de inglés su AI de cara a la inclusión .....	247
6.9. Implicaciones.....	248
6.10. Limitaciones y prospectiva .....	250
<b>Referencias.....</b>	<b>253</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>293</b>
Anexo 1. Cuestionario Realidad Educativa del Profesorado.....	293
Anexo 2. Carta de autorización para llevar a cabo el estudio.....	307
Anexo 3. Programación de visita a las aulas.....	308

## Relación de Tablas

<b>Tabla 1.</b> Declaraciones e iniciativas internacionales para una EI.....	36
<b>Tabla 2.</b> Revisión de cómo se han estudiado las actitudes.....	79
<b>Tabla 3.</b> Factores que favorecen las prácticas educativas inclusivas en el aula.....	118
<b>Tabla 4.</b> Factores que impiden el empleo de estrategias inclusivas.....	132
<b>Tabla 5.</b> Dimensiones y secciones del Index para la Inclusión.....	135
<b>Tabla 6.</b> Características sociodemográficas de la muestra participante.....	147
<b>Tabla 7.</b> Ítems por subescalas.....	155
<b>Tabla 8.</b> Contenidos del Aide-Memoire.....	158
<b>Tabla 9.</b> Subescalas del Aide-Memoire (A-G).....	165
<b>Tabla 10.</b> Subescalas del Aide-Memoire (H-M).....	165
<b>Tabla 11.</b> Fiabilidad por dimensiones del Aide-Memoire adaptado.....	166
<b>Tabla 12.</b> Resumen de análisis de datos.....	171
<b>Tabla 13.</b> Medias por subescalas de (SACIE-R), versión castellano.....	174
<b>Tabla 14.</b> Medias y desviaciones típicas de los ítems de la subescala de Sentimientos.....	175
<b>Tabla 15.</b> Medias y desviaciones típicas de los ítems de la subescala de Preocupaciones.....	176
<b>Tabla 16.</b> Medias y desviaciones típicas de los ítems de la subescala de Predisposiciones.....	177
<b>Tabla 17.</b> Medias, desviaciones típicas del total y de los ítems de la subescala Sentimientos según el sexo y edad.....	179
<b>Tabla 18.</b> Medias, desviaciones típicas del total y de los ítems de la subescala Preocupaciones según el sexo y edad.....	180
<b>Tabla 19.</b> Medias, desviaciones típicas del total y de los ítems de la subescala Predisposiciones según el sexo y edad.....	181
<b>Tabla 20.</b> Actitud general hacia la EI en función de los años de trabajo.....	183
<b>Tabla 21.</b> Actitud general hacia la EI en función del nivel académico.....	183
<b>Tabla 22.</b> Actitud general hacia la EI en función de la experiencia docente con NEES.....	184
<b>Tabla 23.</b> Actitud general hacia la EI en función de la formación docente en NEES.....	184

<b>Tabla 24.</b> Medias, desviaciones típicas del total y de los ítems la subescala Sentimientos según variables profesionales.....	186
<b>Tabla 25.</b> Medias, desviaciones típicas del total y de los ítems la subescala Preocupaciones según variables profesionales.....	188
<b>Tabla 26.</b> Medias, desviaciones típicas del total y de los ítems la subescala Predisposiciones según variables profesionales.....	190
<b>Tabla 27.</b> Actitud general hacia la EI en función del centro donde ejerce docencia.....	191
<b>Tabla 28.</b> Actitud general hacia la EI en función de la etapa en que imparte docencia.....	192
<b>Tabla 29.</b> Medias, desviaciones típicas del total y de los ítems la subescala Sentimientos según variables contextuales.....	193
<b>Tabla 30.</b> Medias, desviaciones típicas del total y de los ítems la subescala Predisposiciones según variables contextuales.....	194
<b>Tabla 31.</b> Medias, desviaciones típicas del total y de los ítems la subescala Preocupaciones según variables contextuales.....	195
<b>Tabla 32.</b> Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Bienvenida y Despedida.....	197
<b>Tabla 33.</b> Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems la subescala Participar y Compartir en el aula.....	198
<b>Tabla 34.</b> Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Comunicación.....	199
<b>Tabla 35.</b> Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Barreras al Aprendizaje y la Participación.....	200
<b>Tabla 36.</b> Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Nivel de Trabajo y Motivación.....	201
<b>Tabla 37.</b> Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Valoración y Respeto.....	202
<b>Tabla 38.</b> Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Planes de Educación Individualizada.....	203
<b>Tabla 39.</b> Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Funciones y Responsabilidades.....	204
<b>Tabla 40.</b> Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Entorno.....	205
<b>Tabla 41.</b> Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Personal de Apoyo.....	206



<b>Tabla 42.</b> Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Planificación y Estilos de Enseñanza.....	207
<b>Tabla 43.</b> Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Retroalimentación.....	208
<b>Tabla 44.</b> Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Reflexión.....	209
<b>Tabla 45.</b> Correlaciones entre las subescalas de Actitud y las dimensiones que componen la AI.....	210
<b>Tabla 46.</b> Media de la Actuación Inclusiva total en función de la experiencia docente con NEES.....	212
<b>Tabla 47.</b> Media de la Actuación Inclusiva total en función de la formación docente en NEES.....	212
<b>Tabla 48.</b> Actuación Inclusiva en función de la formación y la experiencia para atender las NEES.....	213
<b>Tabla 49.</b> Clasificación de ítems del Aide–Memoire–IRIS adaptado, según indicadores y dimensiones del Index.....	215



## Relación de Figuras

<b>Figura 1.</b> Etapas del proceso de inclusión.....	32
<b>Figura 2.</b> La Rueda Inclusiva.....	42
<b>Figura 3.</b> Porcentaje de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares en EE.UU. de 1990/91 a 2011/12.....	51
<b>Figura 4.</b> Ubicación de Honduras en el mundo.....	58
<b>Figura 5.</b> Estructura y Organización del Sistema Educativo Hondureño.....	61
<b>Figura 6.</b> Características de las actitudes en función de sus implicaciones individuales y sociales.....	75
<b>Figura 7.</b> Componentes de la actitud.....	76
<b>Figura 8.</b> Organización de los resultados sobre actitudes en el ámbito internacional, español y latinoamericano.....	87
<b>Figura 9.</b> Marco conceptual de las prácticas educativas inclusiva.....	114
<b>Figura 10.</b> Dimensiones cuando se desarrolla la práctica inclusiva.....	114
<b>Figura 11.</b> Condiciones externas a los centros.....	115
<b>Figura 12.</b> Distribución de los participantes según tipo de centro.....	148
<b>Figura 13.</b> Etapas en que se imparte docencia, según sexo.....	149
<b>Figura 14.</b> Proceso de Desarrollo de la Escala SACIE-R, (versión castellano).....	151
<b>Figura 15.</b> Proceso de traducción Escala SACIE-R, versión castellano.....	153
<b>Figura 16.</b> Bloques de contenido del Aide-Memoire–IRIS.....	157
<b>Figura 17.</b> Proceso de adaptación y afinamiento del Aide-Memoire.....	160
<b>Figura 18.</b> Plantilla (1) para la adaptación y afinamiento del Aide-Memoire.....	160
<b>Figura 19.</b> Plantilla (2) para la adaptación y afinamiento del Aide-Memoire.....	161

**Figura 20.** Plantilla (3) para la adaptación y afinamiento del Aide-Memoire.....161

**Figura 21.** Proceso de selección de sujetos y recogida de datos.....167

## Referencia de siglas y abreviaturas

**AI:** Actuación Inclusiva.

**AL:** América Latina.

**BCH:** Banco Central de Honduras.

**CIE:** Conferencia Internacional de Educación.

**CNB:** Currículo Nacional Básico.

**CSUCA:** Consejo Superior Universitario Centroamericano.

**EADSNE:** European Agency for Development in Special Needs Education.

**EI:** Educación Inclusiva.

**EPT:** Escuela Para Todos.

**FENAPAPEDISH:** Federación Nacional de Padres de Personas con Discapacidad de Honduras

**FIP:** Formación Inicial del Profesorado.

**FUHRIL:** Fundación Hondureña de Rehabilitación e Integración del Limitado.

**IDH:** Índice de Desarrollo Humano.

**IES:** Institute of Education Sciences.

**IESALC:** Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

**IHNFA:** Instituto Hondureño Nacional de la Familia.

**INFRACNOVI:** Instituto Franciscano para la Capacitación del No Vidente.

**INICE:** Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Educativa.

**JICA:** Japan International Cooperation Agency.

**MERCOSUR:** Mercado Común del Sur.

**NEES:** Necesidades Educativas Especiales.

**OEA:** Organización de los Estados Americanos.

**OEI:** Organización de Estados Iberoamericanos.

**OIE:** Organización Internacional de Educación.

**OIT:** Organización Internacional del Trabajo.

**ONG:** Organizaciones No Gubernamentales.

**ONU:** Organización de las Naciones Unidas.

**OREALC:** Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

**OUI:** Organización Universitaria Iberoamericana.

**PEI:** Planes de Educación Individualizada.

**PFA:** Profesorado en Formación y Activo.

**PREAL:** Plataforma Regional de Educación América Latina.

**PREPACE:** Programa de Rehabilitación de Parálisis Cerebral.

**SACIE-R:** Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised.

**SE:** Secretaría de Educación.

**SEE:** Secretaria de Estadística Educativa.

**UNAH:** Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura.

**UNICEF:** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

**UPNFM:** Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

*The beginning is the most important part of the work.*

Plato, *The Republic*

# Introducción

La realización de esta tesis doctoral parte del interés, tanto personal como profesional, hacia la Educación Inclusiva (EI). Dicho afecto obedece, en concreto, a tres grandes razones. La primera corresponde a la experiencia y anecdotario adquiridos a lo largo de quince años como docente y directora de centros bilingües. Es aquí donde vale la pena mencionar que, a mi parecer, la mayoría de las vivencias relacionadas con la escolarización y atención al alumnado con discapacidad, estaban marcadas por la segregación y la exclusión. Un segundo argumento, que no descarto sea el de mayor peso, es la oportunidad de participar en el mundo de un niño con discapacidad y vivir, a través de los años, la escolaridad en contextos diferentes, lo que me ha permitido valorar y creer, como profesional y como madre, que en las aulas la inclusión es posible. Y finalmente, una tercera justificación encierra el enorme deseo, desde el punto de vista del investigador, de aportar a mi país un comienzo en este campo, tomando al profesorado como objetivo del estudio. En relación a esta última, se contempla que el conocer en detalle al docente (su predisposición hacia la inclusión y su práctica en el aula), conlleva replantear su formación y requerimientos en cuanto a cambios organizativos, curriculares y didácticos.

La inclusión se define como el derecho a ser respetado, pertenecer y participar, como uno más, en cualquier grupo natural. Es decir, el derecho a formar parte de una sociedad que valore, reconozca y se enriquezca de la presencia de todos y todas, independientemente de las diferencias. Es así como la EI, como movimiento, se incluye en las políticas educativas de los gobiernos de todo el mundo como un objetivo deseable. Esta tendencia educativa ha sido impulsada de manera relevante por convenios, acuerdos y declaraciones internacionales. Cabe destacar, por su importancia, envergadura y alcance en materia de educación inclusiva, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (Tailandia, 1990); el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales de la Declaración de Salamanca (España, 1994); y el Marco de Acción de Educación para Todos de Dakar (Senegal, 2000), entre otras

muchas. En el contexto de América Latina se encuentran también documentos que respaldan este ámbito, como son: la Declaración de Cartagena de Indias sobre Políticas Integrales para las Personas con Discapacidad en el Área Iberoamericana (1992); la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (Organización de Estados Americanos, OEA, 1999); la Declaración del Decenio de las Américas: por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad (2006-2016); y el Programa de Acción para el Decenio de las Américas de las Personas con Discapacidad 2006-2016 (OEA, 2006).

Vale la pena señalar que la actualidad y relevancia de este movimiento tiene también correspondencia a nivel bibliográfico y documental (Darreche, 2009). A través de los años, diferentes trabajos, como los de Minke, Bear, Deemer y Griffin (1996); Parilla (2002); Soodak (2003); Orcasitas (2004); Ainscow (2005); Chiner (2011) y Causton (2013), consideran la inclusión como un tema sobresaliente a considerar. Son dignos de mención algunos proyectos, redes de investigación y desarrollo a nivel mundial, que trabajan temas relacionados con la inclusión educativa: la Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad, incluD-ed, la cual tiene como objetivo principal promover, identificar, intercambiar y difundir buenas prácticas en el ámbito de la educación inclusiva para personas con discapacidad en Europa, así como contribuir activamente a eliminar las barreras de todo tipo mediante el modelo de la educación inclusiva; la página web “Responding to diversity by engaging with students’ voices: a strategy for teacher development”, 2011-2014, creada por el Proyecto Consorcio para la Educación Inclusiva (CEI), y promovida a través de COMENIUS Multilateral Projects con la finalidad de apoyar al docente en el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula mediante la participación de las opiniones de los estudiantes, de tal forma que se garantice que las circunstancias personales y sociales –por ejemplo, género, estatus socioeconómico y origen étnico– no sean un obstáculo para la participación y el aprendizaje; Enabling Education Network (EENET), impulsada por Save the Children y coordinada por la Escuela de Educación de la Universidad de Manchester, es una red abierta para compartir información sobre los temas de educación inclusiva. Prioriza las necesidades de países, organizaciones e individuos que tienen acceso limitado a información básica en este ámbito; European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE), agencia europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, que actúa como plataforma de colaboración en el campo de la



educación inclusiva con el objetivo de mejorar las políticas y las prácticas educativas para el alumnado con discapacidad y necesidades educativas especiales; INCLUSIVA Evaluar para mejorar la respuesta de la escuela a la diversidad, modelo apoyado por la Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que tiene como finalidad ayudar a las escuelas a conocer su situación actual respecto a la calidad de la atención que ofrecen a la diversidad del alumnado, en particular a aquellos que presentan necesidades educativas especiales; la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), red asociada al Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI, que se crea con el triple objetivo de fomentar el desarrollo de investigaciones educativas, potenciar la utilización de la investigación para la toma de decisiones en el aula, la escuela y el sistema educativo, y formar a investigadores en educación.

En resumen, la EI es más que un cambio de terminología y más que concebir ahora como normal lo que tiempo atrás se estimaba diferente o atípico. La inclusión se considera sinónimo de equidad e igualdad de oportunidades para participar de forma plena en contextos diferentes. En definitiva, la inclusión es un “derecho humano y de justicia social” (Chiner, 2011, p. 27).

Sin embargo, hacer frente a una historia de segregación, desafíos y desigualdades y acogerse a los principios de una escuela democrática que valora la diversidad, exige cambios a varios niveles. Por un lado, la sociedad debe rectificar sus ideas, percepciones y pensamientos desarrollando actitudes positivas hacia la aceptación e inclusión en la comunidad de todas las personas creando culturas inclusivas. Por otro lado, se espera que el sistema educativo introduzca las modificaciones necesarias en cuanto a políticas educativas inclusivas se refiere. Respecto a la escuela, se necesitan estructuras accesibles, adaptadas y un clima escolar seguro que permita la accesibilidad de todo el alumnado. En cuanto a la gestión directiva, se anhela que esta apoye los principios inclusivos y, en consecuencia, fomente el trabajo en colaboración, interdisciplinar, en equipo, además de que proporcione tiempos de reflexión entre el profesorado y brinde capacitaciones orientadas a la sensibilización y atención de las Necesidades Educativas Especiales (NEES). De igual manera se aguarda que desde los centros de estudios superiores se ofrezca al profesorado una formación adecuada, actual y de calidad, que prepare al docente para dar respuesta a la heterogeneidad de las aulas. En virtud de lo anterior, se espera que el docente actual acoja y atienda la diversidad del alumnado. Es

así como en este contexto de cambio, el profesorado se convierte en elemento clave y protagonista para el desarrollo de la inclusión (Avramidis y Norwich, 2002; Katzkowick y Macedo, 2005; Ainscow, 2007; Lledó y Arnaiz, 2010; Chiner, 2011 y Granada, Pómes y Sanhueza, 2013). El profesorado, sin lugar a dudas, tiene una tarea difícil de cumplir, llevar a cabo la EI.

Igualmente, la investigación sugiere y plantea que para que la inclusión sea efectiva y comience con buen pie se requiere no solo reconocer su importancia, sino que se debe tener en cuenta tanto la disposición del docente (creencias, sentimientos, preocupaciones, actitudes, percepciones) hacia la inclusión (García Pastor, 1991; Blas y Calvo, 1995; Forlin, Hattie y Douglas, 1996; Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino, 2005; Forlin, 2010 y De Boer, Pijil y Minnaert, 2011), como también entender y analizar las prácticas de éstos a la hora de iniciar procesos de cambio en innovación (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003; Cardona, 2003; Barrio de la Puente, 2009; Amores y Real, 2012; Fernández Batanero, 2013 y Serrato y García, 2014).

La revisión del tema, respecto a las actitudes del docente hacia la inclusión, pone de manifiesto su importancia (Snyder, 1999; Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Reusen, Shoho y Barker, 2001; Villa, Thousand, Meyers y Nevin, 2003; Chiner, 2011; Forlin, Earle, Loreman, Sharma y Monash University, 2011) y sugiere que un análisis previo de las actitudes y creencias puede comprometer seriamente el desarrollo de la inclusión.

En cuestión de prácticas educativas inclusivas, Ainscow (2012) y Fernández Batanero (2013) nos indican que son el punto de partida lógico para el desarrollo de la inclusión dentro de la escuela, y que por lo tanto, realizar un estudio exhaustivo se considera primordial.

En definitiva, para tener una fotografía completa, resulta fundamental indagar no solo en la conducta del profesorado sino también en los procesos y factores que guían y determinan sus actuaciones. Chiner (2011) contempla que las prácticas del docente han sido poco estudiadas; si bien se ha desarrollado un cuerpo teórico en cuanto a estrategias, metodologías, procedimientos y técnicas que promuevan o faciliten la inclusión en el aula, apenas se presta atención a evidenciar lo que realmente sucede en ellas. Por otro lado, García, Romero y Escalante (2011) valoran que no se han desarrollado instrumentos suficientes para evaluar las prácticas inclusivas en el aula.

Honduras es un país que se une a este proceso y apuesta por una educación de calidad para todas y todos, basada en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso enseñanza-aprendizaje, en donde se promueve el aprender juntos independientemente de las condiciones personales, sociales y culturales (Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, 2009). En la actualidad podemos encontrar en Honduras diferentes estudios liderados por organismos internacionales como Naciones Unidas (ONU), en sus diferentes divisiones, Organización Panamericana de la Salud (OPS), Organización de Estados Americanos (OEA), la Comisión Económica para Latinoamérica y el Caribe (CEPAL), entre otras instituciones que se centran en estudiar la realidad de la educación inclusiva en la región y su problemática, vinculada, generalmente, a factores como la discapacidad y la pobreza. De igual manera existen trabajos teóricos en tesis, tesinas y otras publicaciones orientadas a la educación especial. No obstante, hay pocas investigaciones que se dediquen a estudiar las actitudes del profesorado y sus prácticas inclusivas. Nos atrevemos a decir que en Honduras, la presente investigación sería la primera de esta índole, considerando que se distingue por la muestra elegida, ya que, en los últimos años, la enseñanza del inglés en el país ha tomado fuerza siendo uno de los objetivos principales que plantea la Ley Fundamental de Educación (2012) fortalecer la educación bilingüe. Vinculado a esto, a partir del año 2015 se implementará el inglés como segundo idioma del país con ayuda del Educational Testing Service (ETS) de New Jersey y el Instituto Nacional de Formación Profesional (INFOP).

Los ejes temáticos que orientan este trabajo de tesis son: la inclusión en la educación, las actitudes del docente, las prácticas y estrategias inclusivas, así como los factores que les afectan. Así esta investigación tiene como objetivo el estudio de las actitudes del profesorado de inglés sobre la EI, y la influencia que tienen en dichas actitudes factores como la edad, el género, el nivel formativo alcanzado, los años de trabajo, la etapa educativa en la que se ejerce el trabajo, el tipo de centro, y la experiencia y formación docente atendiendo las Necesidades Educativas Especiales (NEES). Por otro lado, también se analiza en profundidad la Actuación Inclusiva (AI) del docente, refiriéndonos con esto a la frecuencia con la que realiza una serie de estrategias que permitan atender la heterogeneidad del aula. Asimismo, se analiza la relación entre las actitudes hacia la inclusión y las actuaciones prácticas dentro del aula. En consecuencia, esta investigación trata de responder las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la actitud hacia la inclusión del Profesorado de inglés en Formación y Activo (PFA) hacia la inclusión?
2. ¿Difieren las actitudes hacia la inclusión del Profesorado de inglés en Formación y Activo (PFA) en función de las variables sociodemográficas (sexo, edad)?
3. ¿Difieren las actitudes hacia la inclusión del Profesorado de inglés en Formación y Activo (PFA) en función de ciertas variables profesionales (años de experiencia docente, nivel académico, experiencia docente con NEES y formación docente en NEES)?
4. ¿Difieren las actitudes hacia la inclusión del Profesorado de inglés en Formación y Activo (PFA) en función de variables contextuales como tipo de centro educativo y etapa educativa en la que imparte docencia?
5. ¿Con qué frecuencia realiza el PFA de inglés prácticas inclusivas?
6. ¿Las actitudes hacia la inclusión del PFA están relacionadas con el grado de Actuación Inclusiva?
7. ¿La experiencia docente con NEES y la formación en NEES influyen en el grado de Actuación Inclusiva?
8. ¿Cómo describe el PFA de inglés su actuación de cara a la inclusión?

La tesis comienza con un primer capítulo referido a la “Educación Inclusiva” que nos señala el panorama de la literatura sobre la inclusión en la educación de hoy: sus orígenes, marcos normativos de apoyo, conceptos, aspectos a tener en cuenta para conseguir la EI; además se enumeran los logros y avances a nivel internacional, en especial en Latinoamérica, así como en Honduras.

El segundo capítulo, “Actitudes del profesorado hacia la inclusión” presenta una revisión en profundidad sobre las actitudes de los docentes. El contenido de esta sección se presenta de la manera siguiente: primero se define el término “actitud” y sus componentes; continúa un apartado que nos habla de la definición del término “actitud” en la EI; seguidamente encontramos una extensa revisión sobre cómo se han estudiado las actitudes a nivel internacional, en especial en Canadá, Estados Unidos y España;

finalmente se analiza la situación de América Latina respecto a las actitudes del profesorado y los factores que las afectan.

En el capítulo tercero, denominado “Prácticas y estrategias inclusivas”, se ha dedicado a definir la AI y la importancia de su estudio; se señalan, además, algunas condiciones o criterios que favorecen o impiden llevarla a cabo; y, finalmente, se ahonda en qué prácticas se están realizando y las herramientas a través de las cuales se evalúan.

El capítulo cuarto plantea el objetivo general, los objetivos específicos, así como las hipótesis. También se describe el enfoque y diseño de la investigación, los participantes, el contexto, las variables e instrumentos utilizados para medirla, el procedimiento de recogida de datos y, por último, un resumen de las técnicas de análisis de datos empleadas.

En cuanto al capítulo quinto, “Resultados”, presenta el fruto de los análisis de la información cuantitativa y cualitativa recogida en la investigación. Los resultados se exponen siguiendo el hilo conductor de las preguntas, objetivos e hipótesis de investigación relacionadas con las actitudes y la Actuación Inclusiva del Profesorado en Formación y en Activo de inglés.

El trabajo termina con el capítulo sexto, “Discusión y conclusiones”, donde se propone la discusión de los principales resultados; asimismo, se comentan las hipótesis planteadas y se extraen las conclusiones pertinentes estableciendo recomendaciones para la práctica e investigación de cara al futuro; se incluyen también ciertas reflexiones críticas con el propósito de crear conciencia acerca de la importancia de la EI.



*La inclusión es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el “vivir juntos”, con la “acogida al extraño” y con volver a ser todos uno.*  
(Pearpoint y Forest, 1999, p. 15)

## CAPÍTULO

# 1

# Educación Inclusiva

La educación en general, y la educación especial en particular, han sufrido enormes transformaciones a lo largo de la historia. Transformaciones que han surgido como consecuencia de nuevas leyes, tratados, acuerdos, así como de procesos de orden político, social, económico, tecnológico y educativo.

En la actualidad, la inclusión es uno de los mayores desafíos de la educación. La necesidad de una cultura escolar inclusiva se convierte así en una ardua tarea debido a los cambios profundos que hay que realizar con los miembros implicados en la escuela, el alumnado, las familias, los docentes y otras personas de la comunidad educativa, que colaboran conjuntamente en la toma de decisiones que guían la vida de un centro.

Este primer capítulo se aproxima a la temática objeto de estudio partiendo de un breve análisis del devenir histórico de lo que ha sido la educación especial desde sus orígenes, abordando, fundamentalmente, la manera en que se ha tratado al alumnado con NEES hasta la educación de hoy. También se enuncian algunos marcos normativos de apoyo a nivel internacional y se comentan algunos de ellos. Se presenta una definición de Educación Inclusiva (EI). A su vez se mencionan aspectos a tener en cuenta para lograr la inclusión, y cómo se aborda la EI a nivel internacional y en Latinoamérica, y en especial en Honduras.

## 1.1. ANTES DE LA INCLUSIÓN, ¿QUÉ?

Para tener una panorámica del devenir histórico, parece oportuno echar una mirada atrás y conocer el recorrido que ha llevado a la corriente inclusiva.

Con el fin de plantearlo de una manera cronológica, se hará referencia a la figura 1, que traza sus diferentes etapas, desde la exclusión hasta el movimiento inclusivo, el cual, a su vez, coincide con el recorrido que nos propone Parrilla (2006) en el ámbito educativo para dar respuesta a la diversidad.

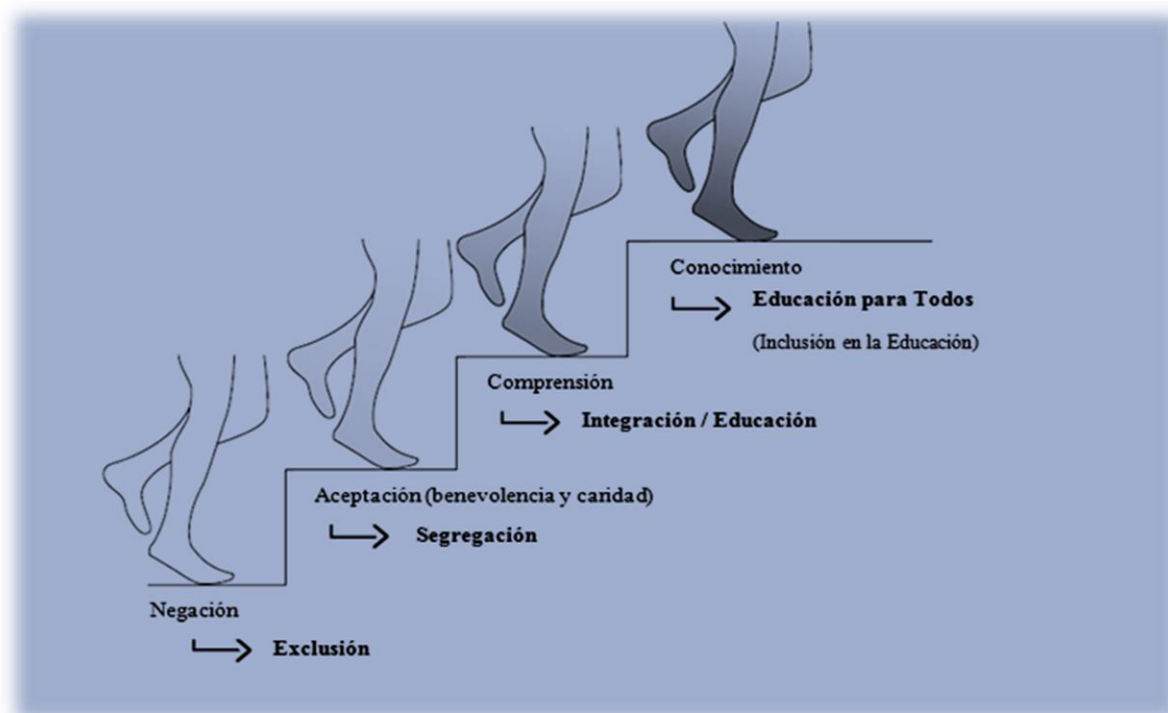


Figura 1. Etapas del proceso de inclusión.

Adaptado de: UNESCO. (2005). Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. Recuperado el miércoles de octubre de 2014, de UNESCO: <http://unesco.org/educacion/inclusive>

La primera fase, la exclusión, supone, según Parrilla (2006), la negación del derecho a la educación; está determinado por la no escolarización de las clases sociales desfavorecidas, los grupos culturales minoritarios, las mujeres y las personas con discapacidad.

Puig de la Bellacasa (1992), en su revisión de la historia en relación a la atención que recibieron las personas con discapacidad, indica que no hay indicios de escolaridad debido a la forma en que éstas eran tratadas, donde predominaba el rechazo, el abandono y el infanticidio. Como resultado, las personas con discapacidad eran



consideradas un castigo para sus familias y condenadas a vivir sin ningún tipo de derecho, ni de integración (Parra, 2010).

En un segundo escalón encontramos la segregación; aparecen indicios de escolarización, pero en escuelas separadas, diferenciadas por grupos, como centros específicos. Parra (2010) designa esta etapa como el nacimiento de la escuela en el siglo XVIII, que es cuando se inicia la atención a las personas etiquetadas como *deficientes*<sup>1</sup>.

Es en esta época cuando se comienza a pensar en la posibilidad de enseñar y educar a las personas con discapacidad, y es en este mismo período cuando se crea el primer lenguaje de señas para comunicarse con las personas sordas. En 1829, Louis Braille crea la escritura de puntos de relieve, ahora reconocida universalmente para la lectura y escritura de las personas ciegas o con discapacidad visual. Casi un siglo más tarde se promulgan las primeras disposiciones para atender a niños con discapacidades físicas (Ainscow, 1995).

En un tercer momento, encontramos la integración, que se produce en torno a los años 70. Desde finales de los años cincuenta y a lo largo de toda la década de los 70 comienza a gestarse un cambio en la manera de entender la educación de los niños, niñas y jóvenes con NEES. En este proceso poco a poco van ingresando en la escuela alumnado de los diferentes grupos excluidos, pero sin que el centro escolar haga cambios primordiales. Representa un avance importante, ya que se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a incorporarse a la escolaridad ordinaria.

Al hilo de esto, Parrilla (2006) expone que esta etapa:

Supone inicialmente el traspaso de alumnos desde los centros específicos a los ordinarios en un proceso que ha sido muy duramente criticado por haberse efectuado con escasos o nulos cambios de la escuela que acoge a esos alumnos, produciéndose lo que se ha tildado de simple integración física, no real (p. 130).

La generalización del acceso a la educación contribuye al desarrollo de la educación especial. Es en este período cuando se asume el reconocimiento de la necesidad de ofrecer educación especializada a las personas con discapacidad. Una mayor presencia

---

<sup>1</sup> Aunque algunos autores utilizan en sus escritos términos como: “deficientes, desvalidos, retardados, torpes, minusválidos” en la actualidad esta terminología se encuentra desfasada y obsoleta.

de alumnado en las aulas supuso la detección de numerosos caso de problemas de aprendizaje, ante esta situación se consideró la clasificación del alumnado y su derivación a clases regulares en función de sus capacidades, con el objetivo de dar una mejor respuesta académica. Esta nueva situación generó una educación especial, paralela a la regular, la cual se vio fuertemente influida por el auge del diagnóstico y el etiquetaje.

Este sistema de educación fue cuestionado por sus altos costes económicos y su limitada cobertura a la educación especial, pero, sobre todo, por la persistencia de prejuicios, experiencias de estigmatización y devaluación social que trajeron consigo las escuelas especiales. La falta de evidencias de beneficios que estas proporcionaban (Norwich, 2008), motivó la generación de un movimiento mundial de reivindicación del derecho a la educación para todos bajo el principio de la *normalización*.

La normalización, según Bank-Mikkelsen citado en Chiner (2011), se refiere a que “[...] la vida de las personas con retraso intelectual debe ser lo más parecida a la del resto de los ciudadanos” (p. 23). En esta misma línea Nirje (1969) consideraba que la integración de personas con discapacidad en el medio social debía estar sostenida por la descentralización de servicios. Wolfensberger (1972) divulgó, generalizó y extendió el principio de normalización a otros colectivos. Sin embargo, esta filosofía culmina con constantes y duras críticas hacia la educación especial segregada.

A lo largo de años setenta y ochenta se dan, en los países desarrollados, una serie de logros legislativos como son: la Ley de Educación para los Niños con Discapacidad (1970) en Reino Unido (Inglaterra y Gales); la Ley de Educación para Individuos con Discapacidad (1975) en los Estados Unidos de Norteamérica; Ley 13/1982, de Integración Social del Minusválido (LISMI, 1982) en España que dan pie a la integración como filosofía educativa dominante.

Aparece el Informe Warnock (1978) donde también se reafirma el significado de la integración. Contiene propuestas para la integración escolar y social, y destaca la abolición de la clasificación de las minusvalías. Adicionalmente, el informe promueve el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEES). Durante un tiempo se consideró que la normalización se podría conseguir por medio de la integración pero a medida que la integración se iba desarrollando, algunos expertos consideraban que,

desde el punto de vista de los derechos humanos, la filosofía de la integración no resolvía los problemas de exclusión.

Como consecuencia de esto, Ainscow (1995) agrega que:

Así a lo largo de los años la Educación Especial acabó considerándose a sí misma y por los demás como un mundo aparte... En algunos países esta tendencia al aislamiento se vio reforzada por el hecho de que gran parte de la Educación Especial corría a cargo de organizaciones voluntarias, y que algunas escuelas especiales estaban situadas en lugares alejados de la comunidad (pp. 15-16).

En una cuarta fase encontramos la inclusión. Arnaiz (2003) revela que la inclusión tiene dos elementos claves que sustentan su aparición. El primero es el reconocimiento de la educación de calidad como un derecho universal para todos los niños y niñas. Y el segundo elemento es el reconocimiento de la diversidad “como un valor educativo esencial para la transformación de los centros” (p.140).

Parra (2010), argumenta que las críticas severas hacia la integración llegan a un punto, que se asume la importancia de un cambio terminológico a *inclusión*, pero remarca que no es solo una cuestión semántica, sino que es un cambio de concepto que ofrece mayor claridad y redimensiona además el significado del derecho a pertenecer y recibir un trato justo en la práctica.

En esta misma dirección Ainscow (2001) señala que:

[...] se ha producido un abandono de la idea de “integración” en beneficio de “inclusión” [...] “integración” suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela, mientras que la palabra “inclusión” indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas (p. 202).

Chiner (2011) resume que la inclusión surge del intento por revisar la práctica de la integración con la intención de abolir los procesos de discriminación y exclusión de los que era objeto el alumnado con discapacidad.

## 1.2. MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL

En la actualidad la EI ha estado respaldada por las diferentes legislaciones, declaraciones, encuentros y/o congresos internacionales que abogan por este modelo. Se enuncia en la tabla 1, un resumen de las disposiciones y se comentarán algunas de sus contribuciones.

Tabla 1

### Declaraciones e iniciativas internacionales para una EI

Año	
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art.26). Proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas
1952	Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales. Adoptado por el Consejo de Europa
1959	La declaración de los derechos del niño. Adoptada y aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas
1963	Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial.
1971	Declaración de los Derechos del Deficiente Mental. Proclamada y aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas
1975	Declaración de los Derechos de los Minusválidos. Proclamada y aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas
1976	Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales. Adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas
1981	Declaración Sundberg. Proclamada en la Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración, organizada por el Gobierno de España en cooperación con la UNESCO y celebrada en Torremolinos, Málaga (España) .
1982	El Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad. Aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas.
1989	Convención sobre los Derechos del Niño. Aprobada y adoptada por la Asamblea General de Naciones.
1990	Conferencia Mundial de Jomtien sobre la Educación para Todos. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.
1993	Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas.
1994	Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales. Aprobada por la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en Salamanca, España. Conferencia organizada por el Gobierno español en cooperación con la UNESCO.
1995	La declaración de Beijing. IV Conferencia Mundial sobre la Mujer. Convocadas por las Naciones Unidas.
1996	Foro consultivo Internacional sobre Educación para Todos en Ammán. Organizado por la ONU.

## Capítulo 1: Educación Inclusiva

---

<b>1996</b>	Informe Delors “La educación encierra un tesoro”. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España.
<b>1998</b>	Conferencia Mundial sobre Educación Superior en París. UNESCO
<b>2000</b>	Marco de acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, Senegal.
<b>2001</b>	La UNESCO inicia un Programa emblemático de la Escuela Para Todos sobre el derecho a la educación de personas con discapacidades: Hacia la Inclusión.
<b>2006</b>	Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades por la ONU en New York.
<b>2007</b>	Declaración de Lisboa “Las opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa”. Organizada por el Ministerio de Educación portugués y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial en el marco de la Presidencia portuguesa de la Unión Europea.
<b>2008</b>	48ª Conferencia Internacional de Educación (CIE) “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” en Ginebra. Organizada por la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO.
<b>2009</b>	Documento sobre la Educación Inclusiva. Pasar de las palabras a los hechos. Foro Europeo de Discapacidad (EDF).
<b>2010</b>	Conferencia Internacional “La educación Inclusiva: vía para favorecer la cohesión social” en Madrid. Ministerio de Educación.
<b>2010</b>	Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana “Mar del Plata”. Aprobada por los jefes de Estado y de Gobierno de los países participantes en la XX Cumbre Iberoamericana.
<b>2011</b>	Plan de acción 2010-2011. Objetivos de la Educación para la década 2010-2020, Madrid. Ministerio de educación.

---

**Nota:** Adaptado de Chiner, E. (2011). *Las Percepciones y Actitudes del Profesorado hacia la Inclusión del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales como Indicadores del Uso de Prácticas Educativas Inclusivas en el Aula*. Alicante: Tesis publicada. Y Vítóres, L. (2012). *Las medidas inclusivas llevadas a cabo en el centro CRA Campos Castellanos: Un estudio de caso*. Segovia, España.

Con la Declaración de Derechos del Deficiente Mental (Organización de las Naciones Unidas, 1971) y la Declaración de los Derechos de los Minusválidos (ONU, 1975), se propone un primer paso para reconocer mundialmente la necesidad de garantizar los derechos a todas las personas con algún tipo de discapacidad. Algunas de las contribuciones que se resaltan son: el derecho de toda persona a la atención médica, la educación, y la orientación; el derecho a participar en la comunidad; se reconoce el derecho de estar integrado y a tener un empleo digno.

En 1981, la Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) recoge en la Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración, los principios de participación, integración, personalización, y descentralización que aseguren la plena participación de

las personas con discapacidad en la comunidad. También se enfatiza la enseñanza adaptada a las necesidades educativas específicas.

Como antecedentes relevantes que suponen un hito importante en el diálogo internacional se destacan algunos documentos.

En 1990 se lanzó el movimiento Educación para Todos (EPT) en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en Jomtien; este documento pretende garantizar la universalización de la educación y la satisfacción de las necesidades de aprendizaje. Sus aportes son el derecho a una educación básica para todas las personas y la igualdad de acceso a la educación de las personas con discapacidad.

En 1994 se lleva a cabo la Declaración de Salamanca en el marco de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. En ella, aportaciones como los principios de integración y educación para todos, educación inclusiva, necesidad de la escuela de reconocer las diferencias y adaptarse a ellas, la atención a la diversidad, donde se garantiza una escolarización eficaz y una sociedad inclusiva, cobran preponderancia al ser ratificadas por un gran número de países y organizaciones firmantes.

Este mismo documento proclama a su vez que “las escuelas ordinarias con una orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos” (UNESCO, 1994, p. ix).

En el año 2000 encontramos el Foro Mundial de Educación para Todos, en Dakar, en el cual se manifiesta un compromiso colectivo para actuar y cumplir así los objetivos y finalidades de EPT en 2015. En este foro se presta atención a los procesos de exclusión que continúan experimentado los grupos minoritarios, así como a las necesidades de todos, jóvenes y adultos; se plantea que es necesario formar al docente y promover el uso de estrategias adaptadas para lograr el aprendizaje de todo el alumnado.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006, reconoció el derecho de estas personas a la educación sin discriminación y sobre la base de la igual de oportunidades.

Igualmente se contempla la no exclusión del sistema de educación general a causa de la discapacidad, se promueve el acceso a una educación de calidad, gratuita, que se ajuste a las necesidades del alumno y el apoyo necesario y efectivo para fomentar su desarrollo académico y social. Asimismo, se destacó la necesidad de contratar docentes cualificados en lenguas de señas o braille y con formación en las NEES.

También se apeló a garantizar la educación superior, formación profesional, educación para adultos y el aprendizaje a lo largo de la vida en igualdad de condiciones.

En el año 2008, en la Conferencia Internacional de Educación (CIE), en Ginebra, se presentó un diálogo sobre políticas de educación y se abordó el tema "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro".

Algunas de sus principales contribuciones versan sobre la recomendación a los Estados firmantes a aceptar la inclusión, como un proceso cuya finalidad debe ser el "[...] ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos [...]" (ONU, 2008, pp. 3-4).

Finalmente, en el año 2010 se celebró la Conferencia Internacional "La educación Inclusiva: vía para favorecer la cohesión social" en la cual se considera la educación inclusiva como un aspecto esencial para favorecer la cohesión social, el progreso y la vertebración de la sociedad. Se centró de manera particular en cómo incluir al alumnado más desfavorecido para evitar la exclusión social (Conferencia Internacional, 2010).

También en el año 2010 se oficializó en Mar del Plata la Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana, donde se acordó incorporar en los sistemas educativos el principio de la inclusión, de tal manera que ninguna persona deje de tener una oferta educativa pertinente y oportuna a sus necesidades, expectativas, intereses e identidad, ya sea bajo la modalidad de educación formal o de educación no formal e informal.

Tras la revisión de cada una de las declaraciones, los gobiernos aspiran a poner en marcha sistemas educativos inclusivos. Sin embargo, no hay resultados sólidos que corroboren sus esfuerzos y compromisos. En este mismo sentido Vítors (2012) señala que "A pesar de los avances que han supuesto dichas declaraciones, queda mucho camino por recorrer porque la realidad es que siguen predominando aspectos segregadores en los centros educativos" (p. 33).

Corroborando lo anterior, Cotrina García (2009) señala que del análisis de estos marcos normativos emergen tres aspectos importantes. Primero, que gran parte de los acuerdos son transmitidos de forma casi literal sin contar con una suficiente adaptación a las diferentes legislaciones nacionales, por lo que muchas veces resultan graves incoherencias entre normas cuyos enfoques epistemológicos, filosóficos y pedagógicos son bastantes opuestos. Un claro ejemplo es que la respuesta organizativa nacional de los países implicados ofrece un sistema educativo en emplazamientos (escuelas especiales) orientados desde el déficit y limitado al mundo de la discapacidad; en comparación con el que debería orientar un modelo inclusivo, el cual se distingue por la provisión de servicios en un sistema educativo en centros educativos de escolarización regular. En un segundo aspecto, muchos de los acuerdos y convenios internacionales se quedan en “papel mojado” (p. 79) desde sus inicios ya que estos adquieren compromisos difíciles de cumplir en función de sus recursos económicos y prioridades. En un tercer y último punto, muchos de los países afrontan reformas constitucionales, procesos electorales, cambios de gobierno, entre otros, que entorpecen de manera considerable su entrada en vigor.

### 1.3. CONCEPTO DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN

Son múltiples las definiciones que se han encontrado acerca del término *inclusión* en la educación. Usualmente se entiende como la educación dirigida al alumnado con discapacidad en las escuelas regulares, pero se trata de un concepto mucho más amplio y profundo el cual necesita ser explicado.

Ainscow (2003) destaca que cada concepción acerca de la inclusión depende de las circunstancias locales, la cultura y la historia de la comunidad, considerándose así única para cada contexto. Sin embargo, añade cuatro elementos que deben estar presentes en el movimiento inclusivo.

**1. La inclusión en educación es un proceso en continuo desarrollo** (Stanisic, 2006). Debe ser vista como un trabajo constante que requiere de cambios e innovaciones para atender a todo el alumnado y que necesita de la colaboración de todos los integrantes de la comunidad para ser sustentable. “Proceso que lleva a incrementar la participación de los estudiantes y a reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad” (Booth y Ainscow, 1998, p.2). “[...] debe ser considerada



como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad” (Ainscow, 2003, p.12).

**2. La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras**, por consiguiente se planifica tomándolas en cuenta para mejorar las políticas y prácticas inclusivas. “[...] es hacer efectivo para todos los derechos de la educación, contemplando la igualdad de oportunidades, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto físico y social” (Parra, 2010, p.81).

**3. Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todo el alumnado.** En este tercer elemento hablamos del acceso al centro escolar que todo el alumnado debe tener, independientemente de sus características. Además, se reconoce que la participación de cada uno de los miembros debe ser activa para lograr el éxito de cada uno. “[...] la inclusión no debe reducirse a una simple cuestión curricular, organizativa y metodológica, sino que ha de buscar una manera distinta de entender la educación, que debe trascender a la vida en sociedad e implica una nueva filosofía de valores” (García Llamas, 2008, p. 95).

**4. La inclusión supone una atención especial a aquellos alumnos en peligro de marginación y exclusión con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.** Esto hace referencia a la responsabilidad de la sociedad de asegurar que se cumplan los derechos y deberes de los grupos *de riesgo*, no solo reclamando su presencia, sino fomentando su participación activa, y su integración laboral, emocional, social y cultural.

En palabras de González (2005) la inclusión “[...] se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables a la exclusión, no solo aquellos con deficiencias o etiquetados como con Necesidades Educativas Especiales” (p. 99).

Por tanto la definición de inclusión en la que se basa este trabajo es la que plantea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2009) en *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*:

La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la

exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas (p. 9).

#### 1.4. ASPECTOS A CONSIDERAR PARA EL LOGRO DE LA INCLUSIÓN

La literatura advierte que hay aspectos que deben abordarse para que la inclusión en la educación llegue a ser un éxito. “La Rueda Inclusiva” que nos propone Forlin (2012) servirá de pivote para explicarlos (ver figura 2).

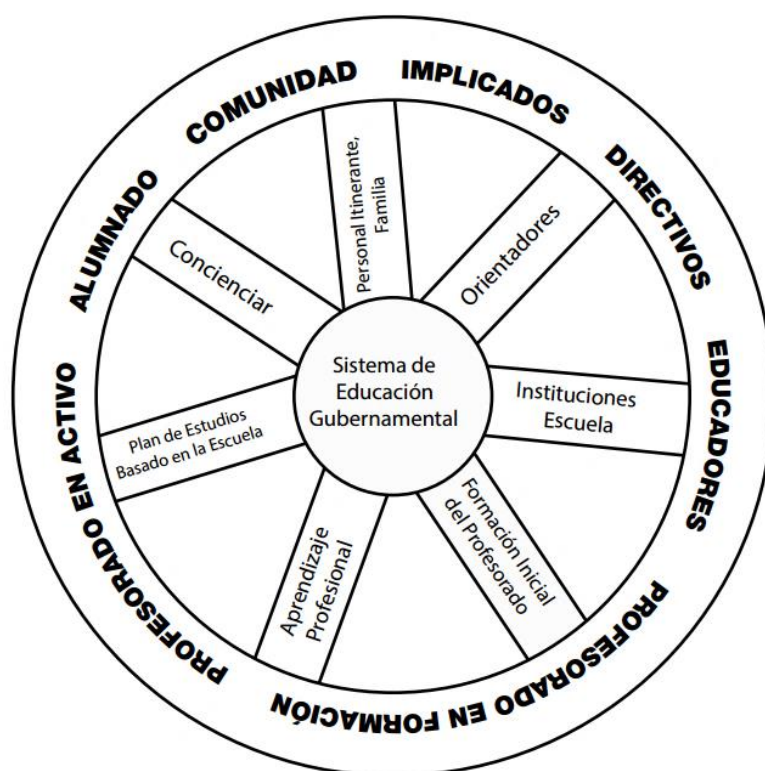


Figura 2. La Rueda Inclusiva. Adaptado de Forlin, C. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. Abingdon: Routledge.

“La Rueda Inclusiva” se basa en la teoría y la investigación acerca de la inclusión, en particular, en el abordaje de los desafíos prácticos que enfrentan los sistemas de escolarización, los docentes, y otros grupos de interés, en su intento por apoyar este enfoque (Forlin, 2012). “La Rueda Inclusiva” simula el movimiento de rotación de una pieza, cuyo eje central es la fuerza motora del Gobierno o del sistema educativo, que

impulsa el movimiento que da inicio al desarrollo de la rueda formando así la base que sustenta todos los demás elementos.

Para avanzar, la rueda requiere que se aborden todos los aspectos de la inclusión representados por los radios; éstos, a su vez, están rodeados en el borde por una serie de actores que se verán afectados por este proceso hasta que la rueda cobre impulso y gire hacia adelante.

La autora simboliza a través de esta figura, siete aspectos de la inclusión que deben prepararse suficientemente para que su empleo sea efectivo. Dos de los radios (“Concienciación” y “Plan de Estudios Basado en la Escuela”) se centran en los propios estudiantes a través del plan de estudios de la escuela y de los enlaces necesarios con la comunidad para crear conciencia y facilitar una concepción más amplia de la inclusión, que es considerablemente más extensa que el ámbito educativo (Forlin, 2012).

Los cinco niveles restantes, que se explican más adelante, son: I) Líderes/ Asesores; II) Instituciones/Escuela; III) Formación Inicial del Profesorado; IV) Aprendizaje Profesional; y V) Itinerantes/Padres de Familia.

### **I) Líderes/Asesores:** Directivos y consultores.

Numerosas investigaciones avalan la importancia de los directores en la inclusión. (Ainscow, 2001; Dyson, Howes, y Roberts, 2002; Arnaíz y Berruezo, 2003; Moriña y Parrilla, 2004; Ryan, 2006; Harpell y Andrews, 2010; León, 2012).

Asimismo es necesario que los directivos posean un conocimiento específico relativo a la atención, la diversidad y la educación inclusiva, para poder transmitirlo a la comunidad escolar de sus centros, ya que el conocimiento y el quehacer del director afectan a la actuación de los profesores y el alumnado.

León (2012) admite que “[...] una dirección que valore la diversidad, la equidad, y la justicia social, desempeñará funciones y tareas en la línea de alcanzar que su centro sea más inclusivo” (p.137).

Sin embargo, Crockett (2002), en su revisión del tema, nos muestra que la mayoría de las veces los líderes no están preparados para abordar las implicaciones de un centro inclusivo, porque con frecuencia no han sido formados en la atención a la diversidad o

la educación especial. Es así como Crocket (1999-2000) y Forlin (2012) proponen dar un mayor énfasis a la capacitación para el liderazgo.

### **II) Instituciones/Escuela**

En lo que se refiere al desarrollo para la inclusión, la atención se ha centrado principalmente en la preparación de los docentes, directores y otros miembros del personal. Cabe apuntar que se observa poco interés en la preparación de los formadores de docentes. No obstante, las regiones deberían revisar el papel de los formadores de docentes para asegurar que sus necesidades de capacitación se están cumpliendo (Forlin, 2012).

Slee (2001), Ainscow (2005) e Infante et al. (2008) convienen que la formación de formadores profesionales de la educación es uno de los componentes primordiales que favorecen el desarrollo de una EI y debe estar en la agenda de cualquier país.

Forlin y Dinh (2010) citan como ejemplo que en Vietnam, antes de que se capacitara a los docentes, se llevó a cabo un programa de formación a nivel nacional para mejorar la cualificación de todos los formadores de profesores, para que tuvieran las competencias necesarias y el conocimiento pedagógico necesario para capacitar a los maestros para la inclusión.

Otro claro ejemplo es el documento que presenta la European Agency for Development in Special Needs Education (2012), dirigido principalmente a los profesores de docentes y a los responsables de la formación del profesorado para la educación inclusiva, para que inicien e implementen los cambios necesarios en su puesta en práctica.

**III) Formación Inicial del Profesorado (FIP):** Docentes en formación, estudiantes sin experiencia laboral o estudiantes de postgrado.

Para López y Leiva (2012) es primordial dedicar una atención fundamental a la FIP, “[...] ya que de ella dependerá la capacidad de estos profesionales para afrontar con garantías de éxito el reto de la inclusión” (p. 915).

En relación a lo anterior, Durán y Giné (2011) plantean que la FIP debe:

[...] enfatizar la idea de que la respuesta a la diversidad educativa del alumnado es una tarea colectiva que requiere aprender a movilizar las ayudas pedagógicas que ofrecen los propios alumnos, el trabajo en colaboración con otros profesores y profesionales, y los apoyos que vienen de las familias y la comunidad (pp. 167-168).

Según Forlin (2012), la FIP pasa por momentos críticos en la preparación de los docentes para atender a la diversidad. Forlin (2010) expone que mientras muchas regiones están proporcionando preparación obligatoria esencial en este ámbito, hay muchos otros que, o bien optan por hacer caso omiso de esto o sugieren que la FIP se integre dentro de la totalidad de sus prácticas. Esta misma autora recalca una escasez de investigaciones sobre la eficacia de los cursos para la preparación de los maestros en términos de inclusión, y que los nuevos graduados continuarán estando inadecuadamente cualificados para el mundo real de las escuelas y las aulas.

**IV) Formación permanente:** Profesorado en prácticas. Profesorado en activo o en servicio.

Para los docentes que ya están trabajando en las escuelas es igualmente importante que se les proporcione acceso a una formación pertinente y basada en la evidencia. (Winter y Kilpatrick, 2001; Mena, Echeita, Simón, y López, 2009; Forlin, 2012).

Ellis, Tod, y Graham-Matheson (2008) plantean que el profesorado debe tener las habilidades y conocimientos necesarios para desarrollar un currículo apropiado y aplicar pedagogías eficaces para satisfacer las necesidades de todo el alumnado. En ese sentido, el documento *The Lamb Inquiry* (Lamb, 2009) sugiere que todas las escuelas deben proponerse tener al menos un docente experto en el área de las NEES para garantizar la identificación de estas y realizar las intervenciones apropiadas para que puedan ser desarrolladas.

Forlin (2012) expone que en muchas regiones un profesor especialista asume el papel de experto. Tal es el caso de SENCO (coordinador de NEES) en Reino Unido e Irlanda del Norte, que trabaja en estrecha colaboración con los docentes para satisfacer en sus clases las NEES del alumnado.

**V) Itinerantes/Padres de familia:** Otros tipos de personal de la escuela, asistentes de educación, profesores visitantes, administradores, padres y madres de familia.

Las escuelas por sí solas no pueden afrontar apropiadamente la educación del alumnado (Venegas, 2009). En este sentido Forlin (2012) advierte que no solamente los directivos y docentes deben estar preparados de manera efectiva para la inclusión. Hay otro tipo de personal, padres y madres de familia y alumnos, que también requieren formación. Los educadores se ven en la tarea de trabajar con una amplia gama de individuos involucrados y esto requiere formación específica en habilidades de cooperación.

Por ejemplo, en el Reino Unido, la legislación *Every Child Matters* (Great Britain Parliament, House of Commons, y Education Skills Committee, 2005), propone que la participación de niños y niñas, así como de padres y madres, en la educación debe ser fundamental para lograr resultados adecuados. En este mismo sentido, *El Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva (2012-2016)* (Gobierno Vasco, 2012), enuncia el siguiente objetivo: “Impulsar la participación de la familia y la comunidad en los centros educativos, fomentando la creación de redes que posibiliten una coordinación intencionada y sistematizada entre los diferentes agentes e instituciones” (p. 41).

Sin embargo, en las regiones de Asia y el Pacífico este enfoque no ha sido adoptado. Los padres y madres evitan por tradición el contacto con las escuelas, evidenciando así una nula participación del propio alumnado en cualquier toma de decisiones (Forlin, 2008).

La EI aflora, entonces, como una filosofía educativa que pretende abarcar las necesidades de todo el alumnado aceptando y valorando la diversidad, permitiendo la implicación de todos sus miembros y ofreciendo una educación responsable y de calidad.

Según la definición que nos propone Causton (2013), en la práctica, EI significa:

**Un modelo** de clase en la que alumnado, con y sin discapacidad, comparte una estructura regular, y así el beneficio de la responsabilidad compartida de los educadores generales y especiales es para todos/as.

**Un enfoque centrado en el alumnado** que ayuda a los educadores a valorar las fortalezas, desafíos y los logros individuales del alumnado con y sin discapacidad.

**Un horario** que responda a la amplia gama de necesidades de la clase, donde ningún estudiante participe en actividades que lo “saquen” del aula o que participe en actividades alternativas siempre que no se produzcan interrupciones en la programación diaria y en las relaciones entre iguales.

**Un plan de estudios** que sea rico y acogedor para todo el alumnado y, aún más, individualizado, para satisfacer las necesidades de cada alumno en particular.

**Un proceso de trabajo** en equipo en el cual el profesorado trabaje de forma coordinada y flexible para fortalecer las relaciones de colaboración entre educadores especiales y regulares, padres y educadores, y los educadores y la comunidad.

**Un clima de aula** que acepte la diversidad, fomente un sentido de responsabilidad social, y apoye las relaciones positivas con los compañeros.

La EI se desarrolla de diferente manera en cada país, región, sociedad, comunidad y escuela, ya que está supeditada a las condiciones socio-económicas y político-educativas de cada uno de ellos. No cabe duda de que los principios en que se fundamenta la EI son irreprochables como derecho humano, filosófico y educativo; sin embargo, en la práctica si no se toma en cuenta el contexto y se consideran las condiciones locales, los recursos disponibles, las actitudes y la formación, entre otros, se corre el riesgo de ser poco realista.

Desde hace algún tiempo, muchos de los países que han estado involucrados en la EI con altas expectativas con respecto a su implementación efectiva, han hecho que la enseñanza sea muy exigente. En cambio, donde la EI ha sido acogida recientemente, el alumnado recibe educación gratuita por primera vez, lo que resulta de la necesidad de proporcionar educación a un mayor número de estudiantes, a menudo sin una infraestructura fuertemente desarrollada y con docentes pobremente entrenados para afrontar los retos de la diversidad que presenta el alumnado (Miles y Ahuja, 2007; Du Toit y Forlin, 2009).

### 1.5. EI EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL

En muchas regiones en las que los sistemas educativos están bien establecidos y funcionando con eficacia, el sistema se ha enfocado a mejorar la calidad de enseñanza del alumnado con NEES, a proveer de mayores recursos a las escuelas y a formar a los docentes en términos de uso de recursos y material para que la inclusión sea posible.

#### 1.5.1 La inclusión en Europa

Una gran representación de los países de la Unión Europea son firmantes de las declaraciones de principios ratificadas por los organismos internacionales que proclaman la creación de un sistema educativo inclusivo. No obstante, hay que tener en cuenta que la EI varía en cada país. Cada país sigue su ritmo en cuanto a leyes, procesos y políticas educativas, en función de sus características particulares (Chiner, 2011).

El informe preparado por la European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE, 2003) acerca de la situación de la educación especial en Europa, nos servirá de guía para confirmar e identificar una serie de tendencias y progresos en los países europeos. El reporte agrupa a los países en tres categorías de acuerdo con su política de inclusión del alumnado con NEES.

En la primera categoría, *enfoque de una vía*, se encuentran los países que desarrollan una política de prácticas dirigidas a la inclusión de casi todo el alumnado en la educación ordinaria, apoyada por una amplia gama de servicios propios de este tipo de escuelas. Países como España, Grecia, Italia, Portugal, Suecia, Islandia y Noruega forman parte de esta categoría.

En una segunda categoría, *enfoque de múltiples vías*, los países tienen una multiplicidad de enfoques para la inclusión, ofreciendo una variedad de servicios entre los dos sistemas (es decir el ordinario y el de educación especial). Así ocurre en Alemania, Países Bajos, Dinamarca, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Austria, Finlandia y el Reino Unido.

En la tercera y última categoría, *enfoque de doble vía*, hay dos sistemas educativos distintos. Por un lado, el alumnado con NEES, que se escolariza en escuelas o clases especiales donde, generalmente, la gran mayoría de alumnado registrado oficialmente tiene NEES y no sigue el currículum ordinario. Ambos sistemas son (o al menos eran



hasta hace muy poco) legislados de forma separada, con leyes diferentes para la educación convencional y la educación especial. Suiza y Bélgica son ejemplos de este enfoque.

En el reporte también se aprecian los avances más importantes dentro de los países europeos:

- Hay un movimiento del sistema educativo dual (el sistema educativo especial y el ordinario) hacia un *continuum* de servicios entre los dos sistemas. Además, se puede notar que las escuelas especiales se han ido transformado en centros de recursos, en los cuales se ofrece información y materiales tanto a docentes como a familias y alumnado.
- Se ha logrado, en la mayoría de los países europeos, un importante avance legislativo relacionado con la inclusión. Es el caso del Reino Unido, Italia y España que se consideran países con un recorrido tradicional en su sistema educativo especial.
- Francia y Reino Unido, por ejemplo, se han planteado modificar su sistema de financiación con el fin de lograr servicios más incluyentes. En cambio, en otros países ya existe una conciencia de la importancia de un sistema de financiación adecuado.
- Hay un intento de lograr un ambiente más inclusivo en cuanto a ofrecer a los padres y madres la oportunidad de escoger el entorno educativo para sus hijos, que en algunos países se ha convertido en un tema importante en los últimos años.
- La aplicación de Planes Educativos Individuales en la práctica de la educación especial es una tendencia común en los países europeos. Las adaptaciones pueden adquirir diferentes formas, pero existe un claro interés por educar al alumnado con NEES bajo el marco de un currículo común (Chiner, 2011).
- En Europa se está intentando dejar atrás el paradigma psico-médico, basado en el déficit, que durante muchos años predominó en la práctica educativa especial, para abrir camino a un modelo orientado a una educación más interactiva. Sin embargo, por el momento, esto se hace más a nivel de conceptos y puntos de vista que en la práctica.

Chiner (2011) menciona que a pesar de que los países europeos han puesto en marcha políticas inclusivas que evidencian dicha tendencia, no son pocos los obstáculos con los que se encuentran en su intención de dar respuesta a la diversidad del alumnado. Es decir, que cuestiones como la formación de los docentes, especialmente en el nivel de la educación secundaria, actitudes negativas hacia la inclusión, escasez de financiación y de recursos, o el logro de escuelas eficaces y competitivas son retos latentes aun para estas sociedades.

### **1.5.2 La inclusión en los Estados Unidos de Norteamérica (EE.UU.) y Canadá**

Países como Canadá y EE.UU. han realizado considerables avances en relación a la filosofía de la inclusión. Al igual que en Europa, se han producido movimientos a favor de la EI, que han culminado con el desarrollo de políticas más inclusivas y con un elevado porcentaje del alumnado escolarizado en aulas ordinarias (Chiner, 2011).

Canadá, conocido como un país de grandes diferencias y amplia diversidad y, además, con una administración descentralizada, favorece que algunas provincias estén caminando a pasos agigantados en cuanto a la EI (Moliner García, 2008).

Tal es caso de la provincia de New Brunswick, la cual desde el año de 1986 cerró todos los centros educativos especiales, convirtiéndose así en un referente para la EI. Factores como el fuerte apoyo político y administrativo a todos los niveles, y una serie de condiciones, procesos y circunstancias permiten que la inclusión se lleve a cabo con efectividad (Berrebuezo, 2006).

Para Porter (1997) y Moliner García (2008) algunas cuestiones claves que favorecen el logro de los sistemas educativos inclusivos son condiciones que se reseñan en la normativa y se reflejan en la práctica de las escuelas canadienses, entre ellas: la colaboración del profesorado en el aula, la independencia del maestro, el sentimiento de pertenencia al centro y las señas de identidad compartidas, el apoyo de los estudiantes entre sí, los grupos de colaboradores, la implicación de otros miembros de la comunidad (familias, voluntarios, etc.), la apertura del aula y del centro, la actitud favorable del profesorado y su formación permanente propuesta por el centro en tiempo de trabajo, el aprovechamiento de recursos materiales y humanos, y la actitud favorable de los padres de alumnos con discapacidad.

En cuanto a EE.UU., la educación especial ha evolucionado en cuatro etapas. De la primera, el simple hecho de mantener a las personas con discapacidad en sus casas, un segundo paso, supone dar cuidado custodial en instituciones; la tercera, consiste en brindar servicios de educación especial en escuelas públicas y privadas, pero en clases separadas (segregadas), y una última fase en la que se proporciona un continuo de servicios que incluyen tanto clases separadas y segregadas, como servicios de educación especial inclusivos proporcionados dentro de las aulas ordinarias (Metz, Chambers, y Fletcher, 2013).

Actualmente, en los EE.UU. se aboga por dos vertientes, una de las cuales es la escolarización ordinaria de todo el alumnado, independientemente de sus características, y una segunda que opta por los servicios de emplazamiento y de apoyo de acuerdo con las necesidades del alumnado (Metz et al., 2013).

Datos ofrecidos por el Institute of Education Sciences (IES) (2013) muestran una clara tendencia al incremento en las aulas regulares de atención al alumnado con discapacidad escolarizado (ver figura 3). Así, de acuerdo también con el reporte estadístico, cerca del 95% de alumnado con discapacidad fue a escuelas ordinarias.

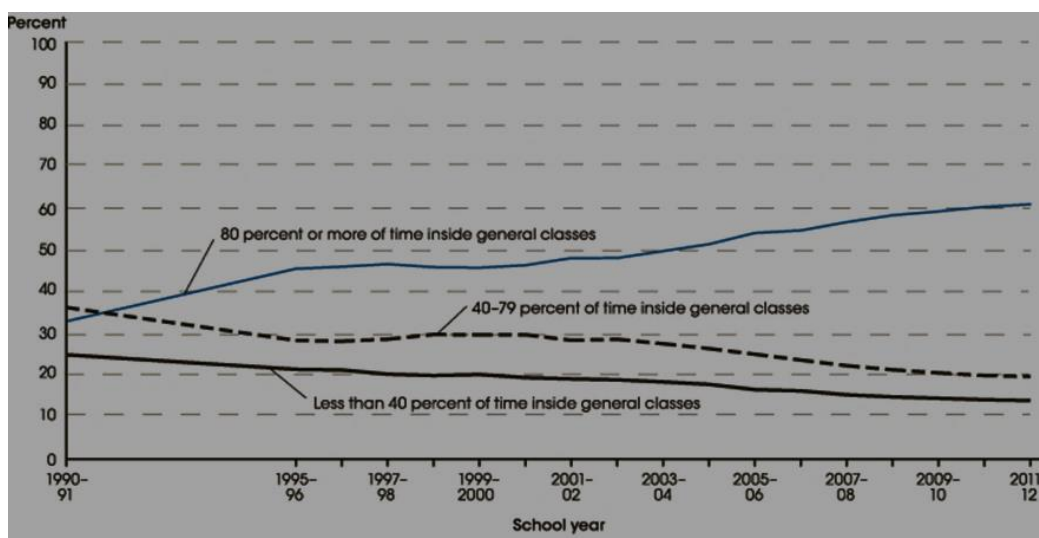


Figura 3. Porcentaje de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares de EE.UU. de 1990/91 a 2011/12. Adaptado de Institute of Education Sciences. (9 de diciembre de 2014). National Center for Education Statistics. Obtenido de [http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator\\_cgg.asp](http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp)

Para Metz et al. (2013) los avances que se han logrado en EE.UU. han sido beneficiosos; sin embargo, hay mucho camino por andar y aún quedan preocupaciones como:

- La capacitación y actualización constante de los docentes tanto generales como de educación especial.
- Los programas de formación docente, tanto para profesores generales como especiales, deberían incluir entrenamiento sobre cómo colaborar en equipos multidisciplinarios.
- Aumentar la investigación basada en evidencias que apoye la eficacia de la inclusión.
- La atención al alumnado con discapacidades múltiples y/o discapacidad intelectual severa, que por falta de apoyos extensos no puede acceder al currículo general.

### **1.5.3 La Educación Inclusiva en América Latina (AL)**

Payà (2010) plantea que la EI en Latinoamérica es, casi con toda seguridad, uno de los temas protagonistas o asuntos de interés que ocupan y preocupan las agendas de políticas educativas de esta región.

América Latina se caracteriza por ser la región menos equitativa del mundo y por tener sociedades altamente segmentadas (UNESCO, 2006). Esto también se refleja en la educación, prueba de ello es que el desarrollo de la EI no ha sido parejo en todos los países del área, donde existen coincidencias respecto a lo que representa y significa la inclusión. Se añade que en el año 2008 la mayoría de los niños/as con discapacidad eran excluidos de los sistemas educativos. Incluso hoy en día son pocos los países que cuentan con un sistema educativo inclusivo (menos del 1%). Argentina, por ejemplo, tiene el 0.71%, México con un 0.52%, y Colombia con un 0.32%.

Para entender la situación de la EI en la región es necesario partir de un marco general que abarque los caminos en los que se cruzan y difieren los países que la conforman. El *Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos* en el marco del Proyecto Regional de Educación (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC, y UNESCO, 2008) y el informe de la 48ª Conferencia Internacional de Educación, *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro* (Organización Internacional de Educación, OIE, 2008) permiten dibujar el siguiente estado de la situación tomando en cuenta siete ejes.

### 1. En cuanto al marco normativo y legal:

El derecho de todos los ciudadanos a la educación es un principio que se ve reflejado en las constituciones y las leyes generales de educación de los países que conforman la región: El Estado es “[...] garante del derecho a la educación integral permanente y de calidad para todos” (Argentina, Ley de Educación Nacional de 2006). El Estado debe “[...] velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa” (Chile, Proyecto de Ley General de Educación). “Se reconoce el derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación” (Bolivia, nueva Constitución de 2009). “[...] La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y deber ineludible del Estado” (Ecuador, Constitución de 2008).

La normativa de la mayoría de los países de la región, hace hincapié en una educación obligatoria y en principio gratuita, así como en la tendencia a incrementar el número de años de la escolaridad obligatoria.

Los informes también plasman la creación de otros dispositivos legales nacionales, que avalan la educación especial y a las personas con discapacidad; entre ellos están: Brasil (Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva de enero 2008); Chile (Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad de 1994); El Salvador (Ley de Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de 2000); y Honduras (Ley de Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad de 2005).

En términos de normativas y leyes, la región refleja los principios, reglamentos, ideales o aspiraciones establecidos en convenciones o declaraciones internacionales, poniendo especial atención en la educación como un derecho humano y proponiendo acciones contra la discriminación y a favor del acceso universal a la educación. Sin embargo, según los informes proporcionados por la UNESCO (2006), la mayoría de los países adoptan el derecho a la educación en sus leyes y políticas, pero en la práctica es posible constatar que este no se garantiza por igual a todas las personas y grupos sociales.

### 2. En cuanto al marco general de política educativa:

Los reportes emitidos por los países sugieren que el 80% de sus declaraciones establecen una educación de calidad para todos. Pero, cabe hacer notar que en menos del 25% de estos documentos figuran conceptos tales como la integración social, la educación a lo largo de toda la vida, la democracia y el respeto por las diferencias.

Los informes muestran muy pocos planes nacionales, de largo o medio plazo, dirigidos a programas específicos en materia de inclusión educativa en un sentido amplio, es decir, no para atender las NEES. Algunos de estos serían: el Plan Nacional de Inclusión Educativa (2004) en Argentina, y el Plan de Equidad en Uruguay.

Sin embargo, encontramos más evidencias de programas inclusivos dirigidos exclusivamente a la atención del alumnado con NEES. Entre estos están: Belice (Marco de Acción para las Personas con Discapacidad); Brasil (Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva de 2008); Ecuador (Plan Nacional de Inclusión Educativa de 2006); Guatemala (Política de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación de 2008); y Perú (Década de la Educación Inclusiva 2003-2012).

### 3. Con referencia a enfoques y conceptualizaciones en materia de EI:

En algunos de los documentos de países como Argentina, Brasil, Ecuador, Honduras, Paraguay, Perú y Uruguay, los planteamientos sobre la EI reflejan una visión mucho más comprensiva. Entre algunas de estas concepciones tenemos: “[...] se concibe la inclusión como un aspecto de la calidad, lo que implica considerarla como resultado de la aplicación de una genuina política de derechos humanos [...]” (Ministerio de Educación de Argentina, 2008, p. 21).

En Ecuador encontramos que la inclusión se concibe desde un enfoque integrador, holístico, que ofrece la oportunidad de acceso, calidad, equidad, calidez, a los niños, niñas y jóvenes sin distinción de ninguna naturaleza, ni discriminación de ningún tipo, sea racial, económica, cultural, étnica, religiosa y/o con capacidades diferentes o especiales” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2008, p. 50).

### 4. En relación a grupos prioritarios:

Es evidente, a través de la lectura de los informes, que prevalece la atención de manera prioritaria a las personas con discapacidad y al alumnado con NEES (56%) en comparación a otros colectivos como poblaciones indígenas, alumnado absentista, poblaciones rurales, los no escolarizados y las personas con analfabetismo.

En general, los países que conforman la región proporcionan apoyo a los grupos vulnerables y afectados por las desigualdades sociales, con especial atención a las personas con discapacidad y al alumnado con NEES.

### 5. En cuanto a currículos nacionales e inclusión:

Los informes, según los países del área, evidencian falta de información en relación a aspectos curriculares asociados a la EI. En ellos se destaca la necesidad de ofrecer un currículo flexible y adaptable tanto a las características locales como a los intereses, necesidades y capacidades del alumnado, haciendo ver que este último es el centro de interés de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunos países también hacen referencia a la actualización curricular, introducción de nuevos contenidos, formación ciudadana, alfabetización científica y educación sexual. En países como El Salvador, Honduras, Paraguay y Perú se trabaja con currículos organizados por competencias y se hacen revisiones anuales de tema como la de formación de valores y las nuevas tecnologías.

### 6. En relación a los indicadores:

Se observa en los informes de cada país una gran variedad de datos referentes a indicadores estadísticos como son: factores de contexto social, económico y demográfico; recursos humanos, financieros y materiales; procesos de acceso, progresión y evidencia; resultados, logros de aprendizaje y de impacto social de la educación. También se aprecian datos en relación al alumnado con NEES escolarizado en la escuela ordinaria, y al número de personal docente que les atiende. Sin embargo, se echa en falta datos en relación al alumnado con discapacidad o NEES que no es atendido en la escuela regular. Como consecuencia de esto último, algunos de los países se plantean la necesidad de realizar estudios y disponer así de mayor información para poder dar una respuesta pertinente a sus necesidades.

Otros indicadores cuya aparición es casi nula en los informes de los países de esta región, son los que miden la desigualdad o la disparidad de asistencia, financiación, índices de accesibilidad a los ambiente escolares, e índices de inclusión.

### 7. Concerniente a los problemas y desafíos:

Los países que conforman AL aúnan fuerzas y luchan por implementar una multiplicidad de planes y programas, tanto de carácter nacional como específicos, orientados a determinados grupos o áreas para el logro de la EI.

Para tal fin plantean dos enfoques de naturaleza complementaria: el primero (I) de diseño y puesta en marcha de un conjunto de estrategias unitarias e integrales de apoyo y acompañamiento socioeducativo; y el segundo (II) orientado a las acciones redistributivas y afirmativas dirigidas a los grupos sociales más vulnerables con el objetivo de luchar contras las causas de la exclusión.

Cuatro grandes problemas emergen en la región, según sus propios informes. En primer lugar, la sociedad, al no tener una formación de base se generan barreras al aprendizaje en términos de actitud, comunicación, pedagogía, intervención y discriminación positiva. También se encuentran barreras psicológicas invisibles, cuyo origen son los prejuicios y la ignorancia manifestados en las actitudes.

En segundo lugar, se refleja que la educación en AL tiene una tradición muy consolidada en cuanto a educación especial y centros específicos para la atención de determinadas discapacidades, aunque la EI es concebida como sinónimo de atención a personas con discapacidad o alumnado con NEES.

En tercer lugar, se encuentran las limitaciones presupuestarias y la falta de recursos – un marcado déficit no solo de recursos económicos sino también de recursos humanos y tecnológicos para atender las necesidades—. Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) no alcanzan la globalización esperada, según Cotrina García (2009) la mayoría de la población con discapacidad aún no tiene acceso a ellas, por lo que no se consideran una herramienta efectiva para la EI.

Y en cuarto lugar, la contradicción que se da entre lo que se promulga en las declaraciones, adopción de filosofías y principios y lo que se realiza en la práctica dentro del aula.



En referencia a esto último, es evidente que el docente es un elemento clave para que se realice la inclusión; por ello, también se menciona en los informes que la formación del docente, tanto inicial como en servicio, debe ser tomada en consideración por las entidades de formación de formadores, para asegurar que el personal educativo cuente con las competencias necesarias para atender la diversidad de intereses y necesidades de los estudiantes. La mayoría de los países consideran que no se incorpora el enfoque de la educación inclusiva y que a menudo se imparten formaciones reduccionistas y poco actualizadas (UNESCO, 2010-2011).

Cabe mencionar que en AL hay iniciativas, tanto estatales como no gubernamentales, orientadas a adoptar medidas para facilitar el acceso y disponer de programas y/o servicios de apoyo a la temática. Entre estas se mencionan: en Argentina (2003); la Red Interuniversitaria “Discapacidad y Derechos Humanos”, formada por once universidades; en Brasil (2003); el Programa de Apoyo a la Educación Especial (PROESP) del Ministerio de Educación (MEC), en Ecuador (2004); el proyecto “Una Universidad para todos”, del Consejo Nacional de Educación Superior y el Consejo Nacional de Discapacidad, en Venezuela (2004); la Política del Ministerio de Educación Superior (MES), que garantiza el pleno ejercicio del derecho de las personas con discapacidad a una educación superior de calidad, y que incluye jornadas nacionales de divulgación y sensibilización y becas, entre otras acciones, en Costa Rica; políticas institucionales en todas las universidades públicas, y se abre la Maestría en Estudios Interdisciplinarios sobre Discapacidad (Universidad de Costa Rica).

### **1.6. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN HONDURAS**

Este apartado enmarca la situación de Honduras en relación a la EI en tres estratos de análisis, un primero que define el país, su localización y datos generales que nos llevan a establecer un segunda sección que define su sistema educativo, y finalmente, un tercero que señala leyes, decretos y artículos que dan pie a la EI y su situación al día de hoy.

#### **1.6.1 Honduras en cifras**

Honduras es un país de Centroamérica. Su extensión territorial, comprendiendo todas sus islas, es de, aproximadamente, 112,492 km<sup>2</sup> (ver figura 4).

Su capital es Tegucigalpa y su moneda el Lempira<sup>2</sup>. Cuenta con una población de 8.5 millones de habitantes, repartidos en 4.5 millones en el área urbana, concentrados la mayoría en las ciudades de Tegucigalpa y San Pedro Sula, que es el principal centro industrial, y los 4 millones restantes en el área rural.

En 2013 el Índice de Desarrollo Humano (IDH) en Honduras fue de 0.617 puntos; su renta per cápita de 1.719 €. (BCH, 2014); la esperanza de vida está en 73.49 años, y su tasa de mortalidad en del 4,78%. A la luz de estos datos, Honduras se coloca como el segundo país más pobre de América Latina (Morales y Magalhães, 2013).

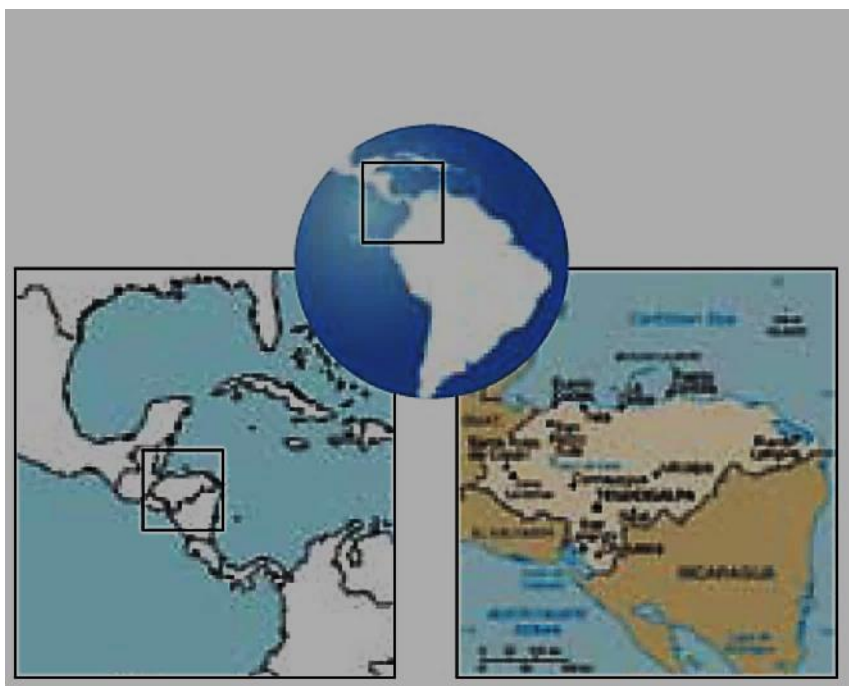


Figura 4. Ubicación de Honduras en el mundo.

Adaptado de OREALC, y UNESCO. (2008). Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.

A nivel económico se destaca que el 39% de la población activa trabaja en el sector agrícola, un 15% en la industria, el 21% en el comercio y el 25% en otros servicios. El 52.4% de la población vive en la pobreza extrema, el 18.1% en hogares donde el ingreso supera la canasta básica pero aun así no permite satisfacer necesidades básicas como son: vivienda, educación, salud y transporte, entre otros (BCH, 2008).

En cuanto a cifras en educación la tasa de analfabetismo es elevada y llega al 15.2% de la población mayor de 15 años de edad. La tasa neta de matrículas en el nivel

<sup>2</sup> Un Lempira equivale a 0,04129 Euros, obtenido el 2 de junio de 2015 en Banco Central de Honduras [http://www.bch.hn/tipo\\_de\\_cambiom.php](http://www.bch.hn/tipo_de_cambiom.php)

primario es del 96.6%. En los ciclos común y diversificado oscila entre el 39.5% y el 27.6% respectivamente, mientras que el nivel de educación terciaria corresponde a un valor cercano al 17.1% (BCH, 2014).

El Informe de Progreso Educativo de la Plataforma Regional de Educación en América Latina (PREAL, 2010), en relación a las estadísticas educativas, cita que, pese a los avances, el desarrollo educativo hondureño sigue siendo insuficiente y rezagado en comparación con el resto de los países que conforman la región. El documento hace mención a que el sistema educativo solo atiende a 6 de cada 10 niños y niñas hondureñas en edades comprendida entre los 5 y los 18 años, es decir, un total de 1.1 millones no tienen oportunidades educativas. Por otro lado, la tasa nacional de repetidores para el nivel básico (del 1º al 6º grado) es de 5.0% (año 2010). Entre tanto, la tasa de culminación en primaria es cercana al 90%, y al final del sexto grado solo 2 de cada 3 estudiantes culminan el ciclo.

En Honduras la población con discapacidad tiene menor acceso a servicios educativos (Cotrina García, 2009). En cifras esto significa que el 53% no tiene nivel alguno de instrucción. Hay que destacar que el 70% de la población con discapacidad intelectual no se escolariza, ni un 46% para la discapacidad física y sensorial. Según el nivel de instrucción alcanzado, solamente el 40% de la población con discapacidad que se escolariza obtiene un nivel primario, el 6% secundaria, y un 1% nivel universitario.

### **1.6.2 El sistema educativo hondureño**

El Estado de Honduras cumple con la responsabilidad de la educación mediante dos entidades gubernamentales: una centralizada, Secretaría de Educación, y otra descentralizada, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) (UNESCO, 2010-2011).

La primera tiene el cometido de definir e implantar políticas y estrategias en materia de educación y administra los niveles de Educación Pre-Básica, Educación Básica y Educación Media. A su vez también tiene a su cargo el diseño curricular, la evaluación, la capacitación del docente en servicio, y la investigación. Estas dos últimas están desarrolladas por el Instituto de Investigación Nacional y Capacitación Educativa (INICE) (Secretaría de Educación, 2003).

Según el Currículo Nacional Básico (CNB) del 2003, la educación Pre-Básica se dirige a la educación infantil comprendida entre 0 y 6 años de edad, está dividida en dos ciclos: el primero de 0-3 años y el segundo de 3-6 años. La atención infantil (0-6 años) es delegada a centros alternativos como guarderías, centros de atención integral a la niñez, Organizaciones No Gubernamentales (ONG's), y Centros Privados de Educación Infantil. Corresponde al estado la escolarización obligatoria del último año del segundo ciclo de educación Pre- básica (5 años), principalmente a través de jardines infantiles oficiales, los centros preescolares de educación no formal y los centros comunitarios de educación Pre-Básica.

La Educación Básica, en principio obligatoria, comprende del primero al noveno grado y está articulada en tres ciclos de tres años de duración cada uno. La Educación Secundaria, abarca desde el grado 10° a 12° y se dirige a los jóvenes de 15 a 17 años, y conduce, según la modalidad, al Bachillerato Científico Humanista (dos años de duración) o al Bachillerato Técnico Profesional (tres años de duración). Todos ellos habilitan para el ingreso al mercado de trabajo y a la Educación Superior (UNESCO, 2010-2011).

El sistema de Educación Superior es competencia de la UNAH. El Consejo de Educación Superior es el órgano de dirección y decisión del sistema. Dicta las políticas del sector, aprueba la creación y el funcionamiento de los centros de educación superior públicos o privados (Secretaría de Educación, 2003).

La Educación Superior incluye las universidades estatales y privadas así como las instituciones no universitarias (escuelas e institutos no superiores). Las carreras que conducen al título de licenciado tienen, por lo general, una duración de cuatro a cinco años, a excepción de carreras como arquitectura y medicina que tienen una permanencia de siete a ocho años. A continuación, en la figura 5, se presenta la estructura y organización del sistema educativo hondureño.

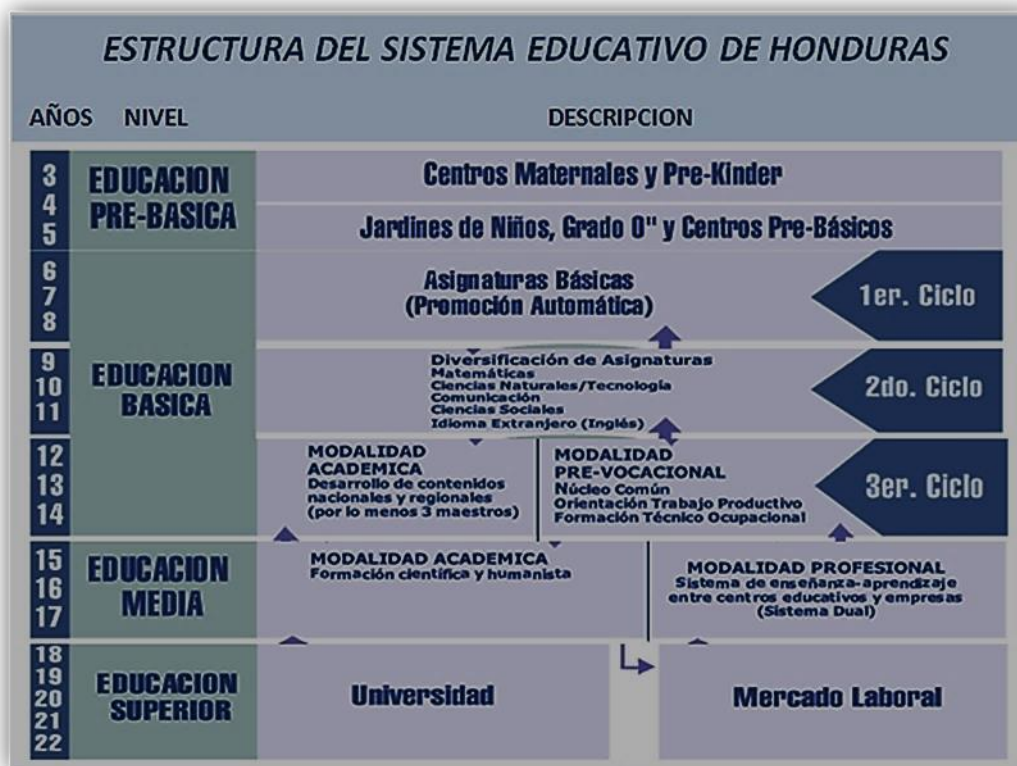


Figura 5. Estructura y Organización del Sistema Educativo Hondureño. Tomado de Secretaría de Educación, 2008, p.8. Informe Nacional sobre el desarrollo de la educación en Honduras. Tegucigalpa.

El año escolar dura de febrero a noviembre en el sistema público nacional. Comprende un total de 40 semanas y, en teoría, debería consistir en un mínimo de 200 días efectivos de clases (UNESCO, 2010-2011).

La educación privada bilingüe (inglés) del sistema educativo hondureño atiende al alumnado de febrero a noviembre; también proporciona un año escolar entre los meses de agosto a junio. Según la Secretaría de Educación (SE, 2015), por medio de la Secretaria de Estadística Educativa (SEE), de los 1.282 centros privados 785 se encuentran en la categoría de bilingües privados, atendiendo aproximadamente a 90.000 estudiantes en los tres niveles. Esto sitúa a Honduras como el país con la mayor cantidad de escuelas de inglés de Centroamérica (Gobierno de Unidad Nacional, 2011).

### 1.6.3 Diagnóstico de la educación especial y de la inclusión en Honduras

En Honduras, la educación especial ha pasado por varias coyunturas (Canadian Association for Community Living, 2004). Para un entendimiento claro y resumido de los sucesos, éstos se presentan en dos secciones: una primera con hechos positivos que se acercan y apuntan a una EI y una segunda con dificultades en su aplicación.

### 1.6.3.1 Hechos positivos

En cuanto a la educación, como derecho humano, el país cuenta con un marco legal, declaraciones, normas, convenios y tratados que respaldan la educación de todos los hondureños y hondureñas y que protegen la equidad de las personas con discapacidad. Estas iniciativas se han venido formulando desde la década de los 80 hasta la fecha. (UNESCO, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC, 2005). Entre ellas tenemos las siguientes:

- La Constitución de la República (1982) enmarca la educación como derecho y prioridad para todos y todas en los siguientes artículos:

**Artículo 59:** Ratifica que “la persona humana es el fin supremo de la sociedad y del Estado. Todos tienen la obligación de respetarla y protegerla. La dignidad del ser humano es inviolable”.

**Artículo 60:** Todos los hombres nacen libres e iguales en derechos. En Honduras no hay clases privilegiadas. Todos los hondureños son iguales ante la ley. Se declara punible toda discriminación por razón de sexo, raza, clase y cualquier otro motivo lesivo a la dignidad humana. La ley establecerá los delitos y sanciones para el infractor de este precepto.

**Artículo 120:** “Los menores de edad, deficientes física o mentalmente, los de conducta irregular, los huérfanos y los abandonados, están sometidos a una legislación especial de rehabilitación, vigilancia y protección según el caso

**Artículo 169:** “La educación básica es gratuita, obligatoria, laica y democrática”. Este artículo establece, además, que el Estado sostendrá y fomentará la educación de los minusválidos.

- La Ley de Educación, en su capítulo I, artículos 52, 53, 54, 55, 56 y 57, y en su capítulo II, artículos 58 y 59, está dirigida a la educación especial de niños, jóvenes y adultos en instituciones especializadas o en los centros regulares, públicos o privados. Esta ley promueve la formación individualizada, integrada, para facilitar la integración en la educación regular evitando la segregación por problemas de aprendizaje.

- Ley para la creación del Consejo Nacional de Rehabilitación Integral. (Decreto 926 de la Junta Militar de Gobierno del 7 de mayo de 1980).
- Ley de Habilitación y Rehabilitación de la persona Minusválida (Decreto 184-87 del Congreso Nacional del 22 de diciembre de 1987). Esta ley busca garantizar plenamente el disfrute de los derechos que le corresponden a la persona con discapacidad como ser humano, así como proveer su necesaria y adecuada habilitación y rehabilitación, con miras a incorporarlo a nuestra sociedad como un ser digno y productivo.
- Ley de Promoción y Empleo para Personas Minusválidas. (Decreto 17-91 del Poder Legislativo del 26 de febrero de 1991), que tiene como finalidad la integración de las personas minusválidas en el sistema ordinario de trabajo o, alternativamente, su incorporación en el sistema productivo mediante la ocupación que más convenga.
- Ley fundamental de la Educación (2012) donde se aprueba el reglamento de educación inclusiva para personas con discapacidad, necesidades educativas especiales y talentos excepcionales.
- Políticas Especiales de Educación de la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación Pública (Acuerdo N° 1662-EP91 del Presidente de la República y de la Secretaría de Educación Pública, junio 1991).
- Manual de Normas Arquitectónicas para Facilitar el Acceso, Tránsito y Permanencia de Personas con Discapacidad y de la Tercera Edad a los Establecimientos Nacionales de Atención Médica, de la Secretaría de Salud y sus anexos (Acuerdo 0862 de la Secretaría de Estado en el Despacho de Salud, 7 de abril de 1999).
- Convenio sobre la Readaptación Profesional y el Empleo de Personas Inválidas de la Organización Internacional del Trabajo. (Convenio 159 de la OIT, adoptado el 20 de junio de 1983).
- Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Resolución 48/96 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1993.
- Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. Resolución 37/52 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 3 de diciembre de 1982.

- Declaración de Salamanca (1994). “El principio rector de este marco de acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” (p. 6).
- Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. Aprobada por la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos (OEA), en ciudad Guatemala (Guatemala), el 8 de junio de 1999.
- Declaración de Managua, adoptada el 5 de junio de 1992, en el marco de la Cumbre Presidencial de la XII Cumbre Centroamericana de Presidentes. En este acuerdo se aprobó la creación de un Consejo Regional y Consejos Nacionales para la atención del menor con discapacidad, los cuales estarían integrados por un consejo consultivo y un consejo técnico.
- Seminario Regional sobre la Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe llevada a cabo en Caracas, Venezuela (2005).
- Jornadas de Cooperación Educativa en Educación Especial e Inclusión Educativa; llevadas a cabo en Madrid, España (2004); Madrid, España (2005); Madrid, España (2006) y Santa Cruz de la Sierra, Bolivia (2007). Los países manifestaban la necesidad de constituir y formar parte de una Red Iberoamericana Intergubernamental de Cooperación Educativa en el ámbito de personas con necesidades educativas especiales.
- Diseño del Currículum Nacional Básico (CNB) en el año 2003, donde encontramos fines, principios, políticas y objetivos que orientan la transformación de la educación nacional.

En Honduras, pueden encontrar movimientos y acciones que fomentan la EI:

- Iniciación de centros de enseñanza, más de 20 centros de educación especial, en su mayoría, ubicados en Tegucigalpa y San Pedro Sula, fundados todos por iniciativas de ONG's y fundaciones privadas, con excepción de dos centros dependientes del Instituto Hondureño Nacional de la Familia (IHNFA), y uno de la municipalidad de San Pedro Sula (Gontier, 2007), los cuales proporcionan servicios a personas con discapacidad intelectual, rehabilitación física, escuela



especial o rehabilitación profesional. La mayoría de estos centros corresponden a los niveles de preescolar y primaria, y su política está dirigida a buscar la inclusión de los niños en el sistema regular. A veces estos centros proporcionan enseñanza vocacional a los adolescentes que no han podido integrarse en el sistema regular.

- Además de estos centros, la Fundación Teletón y una mayoría de las instituciones de enseñanza especial; Juana Leclerc, Fundación Hondureña de Rehabilitación e Integración del Limitado (FUHRIL), Programa de Rehabilitación de Parálisis Cerebral (PREPACE), Instituto Franciscano para la Capacitación del No Vidente (INFRACNOVI) tienen programas de integración escolar para incluir en el sistema público a los niños atendidos en sus centros de rehabilitación o de enseñanza.
- Apertura de aulas de recursos en las escuelas ordinarias hasta la integración esporádica de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad en las aulas regulares de la educación general básica.
- Proyectos aislados de inclusión escolar, dirigidos por ONG's, en algunos de los departamentos del país, con la ayuda de gobiernos internacionales y/u organizaciones de personas con discapacidad, padres y madres de familia.
- La Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) ha desarrollado un programa de apoyo "Solidaridad, Educación y Desarrollo" (SED), que beneficia a alrededor de 100 estudiantes con discapacidad.
- La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) también ha dado apertura a la carrera de Educación Especial, cuenta con un Diplomado de Enseñanza especial y un máster en NEES.
- El apoyo de la UNAH al profesional hondureño con la apertura de carreras cortas de terapia funcional, terapia de lenguaje y lenguaje de señas (Instituto Nacional de Estadística, INE, 2008).
- La organización e inicio de un "Diplomado de formación para facilitadores en rehabilitación integral", a instancias del Instituto Juana Leclerc y con el apoyo de la UPNFM.
- A finales de la década de los 90, se crea el Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Educativa (INICE) donde se desarrollan políticas activas de

programas de capacitación en Honduras, y/o se envía a ciudadanos hondureños(as) a capacitarse en el extranjero (UNESCO, 2008).

### 1.6.3.2 Dificultades

A continuación se mencionarán algunas de los inconvenientes que caracterizan la educación en Honduras y que, al parecer, tienen tanto peso que hacen que la EI en el país sea cada día difícil de alcanzar.

- En cuanto a leyes, decretos, convenios y otros, no es posible comprobar su cumplimiento por la ausencia y/o inconsistencia de datos referidos a personas con discapacidad incluidas en el sistema educativo regular. Se estima que el impacto de atención llega a menos del 1% de la población necesitada de estos servicios (Gontier, 2007 y Federación Nacional de Padres de Personas con Discapacidad de Honduras (FENAPAPEDISH), 2009).
- En referencia a las leyes específicas del sector, se caracterizan por una amplia tendencia proteccionista, uso de terminología obsoleta y carencia de reglamentación que permita su aplicación. También se identifica una escasa divulgación de las leyes (Canadian Association for Community Living, 2004).
- La EI como derecho existe jurídicamente de forma muy general, no existe una política de país claramente destinada a su cumplimiento, ni tampoco los procedimientos para llevarlo a la práctica. Los casos de EI son implementados por la sociedad civil y particularmente por los padres de familia (FENAPAPEDISH, 2009).
- Honduras no cuenta, hasta el momento, con ninguna normativa que regule el diseño de construcción que incluya las normas universales de accesibilidad, aunque se destaca el esfuerzo hecho por la UNAH en cuanto a la iniciativa de accesibilidad (Canadian Association for Community Living, 2004).
- Uno de las principales limitaciones que experimentan los centros de enseñanza ordinaria y especial para desarrollar servicios adaptados a personas con discapacidad, es la escasez de recursos humanos (UNESCO, 2010-2011).
- Los maestros del Nivel Básico (primaria) son egresados del Nivel Medio con tres años de estudio y carecen de preparación sobre la atención de las necesidades educativas especiales, por lo que expresan temor, incertidumbre y a veces rechazo a participar en el proceso (Castillo, 2007).

- Desaparición en 1995 del Departamento de Educación Especial, lo cual marcó el final de una etapa de dinamismo de la Secretaría de Educación, hasta entonces el único sector público donde habían existido políticas definidas y aprobadas para la atención de personas con discapacidad en Honduras. Lamentablemente, con el proceso de "modernización del Estado" se hizo desaparecer el departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación, y se trasladó la responsabilidad de la implementación de las políticas a las Direcciones Departamentales. Acciones como estas ocasionan que se pierda toda visión global de lo que se hace o no en estas dependencias, dado que depende de la voluntad de las autoridades departamentales llevar a la práctica las políticas (Castillo, 2007).
- Según el análisis que presenta FENAPAPEDISH (2009), existe un alto nivel de vulnerabilidad en lo que se refiere al acceso al sistema educativo, particularmente, para la discapacidad intelectual, discapacidad auditiva, Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) y discapacidad física. También se encontró todo tipo de barreras en los centros educativos, desde las actitudinales hasta las estructuras físicas.
- En relación a las prácticas del sistema no existe un esfuerzo sistemático a nivel estatal para legitimar y desarrollar la EI. Existen aspectos sobre adaptaciones curriculares contenidos en el CNB pero la mayoría de los docentes no las aplican. Hay un esfuerzo por capacitar docentes en esta línea sin contar con apoyo de recursos técnicos, físicos y/o financieros (FENAPAPEDISH, 2009).
- Organismos internacionales como Japan International Cooperation Agency (JICA), Handicap International, Irish Aid e Inclusión Internacional, entre otros, cooperan con la EI en Honduras, pero su nivel de incidencia es muy bajo por lo que no logran impactar en las esferas políticas y financieras.

Lo anterior significa que la inclusión educativa en Honduras no es una realidad ni en nuestra sociedad ni mucho menos en los centros educativos. Son muy pocas las instituciones en las que se establece la atención a las necesidades educativas especiales de forma clara y se concreta su misión, visión y normativa interna. No obstante, toda acción que promueva la EI es un paso hacia la igualdad de oportunidades para todos y todas.

## 1.7. RESUMEN DEL CAPÍTULO

La inclusión educativa es un movimiento que ha tomado fuerza en los últimos años. Grandes hitos como la Conferencia Mundial sobre la Educación (1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994) y la Conferencia Internacional sobre *La educación Inclusiva: vía para favorecer la cohesión social* (2010), entre otros, son indicios de la preocupación internacional por asegurar el derecho a una educación en igualdad de condiciones para todos y todas.

Puntualizando sobre los avances en cada región encontramos que los países europeos han puesto en marcha políticas inclusivas que evidencian una clara tendencia en esa dirección; sin embargo, aún quedan aquellos que no han trascendido de la intención de dar respuesta a la diversidad del alumnado. Países como Canadá y Estados Unidos han realizado considerables avances en relación a la filosofía de la inclusión aunque queda mucho camino por andar.

América Latina también se une al movimiento de la EI. El estado actual de desarrollo del mismo indica que se han realizado esfuerzos importantes para impulsar el derecho a una educación de calidad para todos con la ayuda de diferentes organismos internacionales. Los países de esta área aún se encuentran en proceso de transformación, transitando desde un modelo de integración hacia uno educativo inclusivo. Sin embargo, existe la sensación de que ya no es algo desconocido, ya se visualiza y se escucha la sustitución de palabras (*integración por inclusión*), no solo en grandes discursos o en instituciones, si no que ya se habla de inclusión en ámbitos normativos, académicos y gubernamentales.

La revisión llevada a cabo nos indica que hay mucho por hacer para lograr una inclusión efectiva y total en las regiones menos favorecidas y que factores como las formación adecuada del profesorado, las actitudes hacia la inclusión y la investigación sobre la EI basada en evidencias que apoyen la eficacia de la inclusión, son algunos de los puntos a tratar en estos años subsiguientes.

Problemas como la escasez de recursos materiales, humanos y financieros, la insensibilidad de la comunidad educativa ante las NEES, barreras arquitectónicas y de actitud, la falta de comunicación entre los involucrados, la insuficiente formación

específica de los docentes, poca investigación sobre el tema, prácticas inclusivas aisladas, entre muchos más, son cuestiones que imposibilitan avances hacia una EI.

En Honduras el panorama no es diferente. Se puede considerar desalentador pero cabe la garantía de que empezando con pequeños cambios de actitud, nuevas estrategias y prácticas en el campo de la investigación para evaluar el camino recorrido, se puede fortalecer en un futuro cercano, un sistema educativo hondureño democrático e incluyente.



*What people think, believe, and feel affects how they behave. The natural and extrinsic effects of their actions, in turn, partly determine their thought patterns and affective reactions.*  
(Bandura, 1986, p.25).

## CAPÍTULO

# 2

# Actitudes del profesorado hacia la inclusión

En este apartado se realizará una exposición acerca de las actitudes y su importancia en el acto educativo, particularmente en la actuación para atender a la diversidad.

Como se ha mencionado en el capítulo anterior, la inclusión es un movimiento que ha ido cobrando importancia en el ámbito educativo y se señala al docente como la figura clave para llevarla con éxito (Avramidis y Norwich, 2004). Ahora bien, para autores como García Pastor (1991); Blas y Calvo (1995); Forlin, Hattie y Douglas, (1996); Forlin (2010) y De Boer, Pijil y Minnaert (2011) es el docente y sus actitudes positivas los que determinan el éxito de la inclusión educativa. Según afirman Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino (2005) “La eficacia de la puesta en marcha cualquier política educativa depende de múltiples factores, uno de los más importantes es contar con una disposición favorable de los profesionales de la educación” (p. 601).

El profesorado ha experimentado transformaciones significativas en estos últimos años. Estos cambios, generalmente, no se han visto acompañados de un análisis previo de su pensamiento (percepciones, creencias y actitudes). Sin embargo, estos elementos pueden comprometer el desarrollo de la inclusión ya que es muy probable que de su aceptación dependa el compromiso que adquieran en su aplicación (Chiner, 2011). Por eso, analizar y estudiar sus actitudes se convierte en un elemento concluyente para conocer en profundidad el proceso y su conducta en el aula.

Este capítulo se estructura de la siguiente forma. Primero se empezará por definir el término *actitud*, y sus componentes; seguidamente se realiza la interpretación de *actitud* en la educación inclusiva; se presenta un resumen y tablas exponiendo cómo se han estudiado las actitudes a partir del año 2000. Asimismo, la información encontrada sobre los factores que afectan a las actitudes del profesorado, da pie para organizarla por ámbito internacional, en España y finalmente en América Latina.

### 2.1. EL CONCEPTO DE ACTITUD

Una vez que se concluye que la educación inclusiva es una propuesta viable para dar respuesta a la atención de la diversidad dentro del aula, se hace necesario considerar el estudio de las actitudes como algo prioritario en este proceso (Díaz y Franco, 2008).

No existe una definición universalmente aceptada y acordada de lo que son las actitudes (NDA, 2006). Y, como plantea Díaz y Franco (2008) en su trabajo sobre actitudes y atención a la diversidad, el tema de “las actitudes es de vieja data y ha sido abordado por diversos autores desde la óptica de la psicología social” (p. 74), lo que explica la heterogeneidad de las definiciones que se pueden encontrar. Así, la actitud ha sido definida de formas muy diversas. A continuación se señalan en orden cronológico algunas de ellas:

Thurstone y Chave (1929), citado en Sánchez (1998), expone las actitudes como la suma de las inclinaciones, sentimientos, prejuicios, sesgos, ideas preconcebidas, miedos, amenazas y convicciones sobre un determinado asunto.

Allport (1935) consideró la actitud como un estado mental y neural de disposición, organizado a través de la experiencia, que ejerce una directiva o una influencia dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y a las situaciones con los que se relaciona.

Por su parte, Cook y Seltiz (1964) consideraron que:

[...] las actitudes constituyen una disposición fundamental que interviene, junto con otras influencias, en la determinación de una diversidad de conductas hacia un objeto o clase de objetos, las cuales incluyen declaraciones de creencias y sentimientos acerca del objeto y acciones de aproximación-evitación con respecto a él (p. 10).



Otros investigadores, como McGuinnis, citado en Whittaker (1979), consideraron que “las actitudes son disposiciones de respuestas similares a cualquier otra disposición que sirva de base a una ejecución aprendida” (p. 39).

Asimismo, encontramos conceptos que explican la actitud en función de varios componentes. Como dicen Triandis, Adamopoulos y Brinberg (1984) “Una actitud es una idea (componente cognitivo) cargado de emoción (componente afectivo) lo que predispone a un tipo de acciones (componente conductual) dirigido a una clase particular de situaciones sociales” (p. 21).

En este sentido, encontramos enunciados que priorizan la disposición favorable o no hacia un objeto. Antonak (1988) menciona que “La actitud es una idea cargada de emoción que predispone a un tipo de acciones en situaciones sociales específicas” (p. 109).

Bajo esta misma tendencia, Buendía (1994) nos enuncia la actitud como “[...] una predisposición aprendida, dirigida hacia un objeto, persona o situación, y que incluye dimensiones cognitivas, afectivas, evaluativas y, eventualmente, disposiciones propiamente conductuales” (p. 14).

Una definición más completa es la que nos expone Verdugo (1995) en las siguientes líneas:

Conceptos descriptivos que se infieren a partir de la observación de la conducta, puesto que no son por sí mismas directamente observables o medibles. A menudo son definidas como constructos psicosociales inferidos o latentes, o procesos que se postula, o residen dentro del individuo. Además estos constructos o procesos están bajo el dominio de estímulos específicos u objetos de referencia [...]. Estos referentes, en virtud de su valor social percibido, son capaces de provocar una respuesta actitudinal por parte del sujeto, en este sentido, las actitudes pueden ser concebidas como mediadoras entre un estímulo del entorno y unas respuestas conductuales (p. 55).

Para Richardson (1996), las actitudes son un subconjunto de un grupo de constructos que nombra, define y describe la estructura y contenido de los estados mentales que se consideran para impulsar acciones de una persona.

Cantero, León y Barriga (1998) definen las actitudes en función de las experiencias previas del individuo en los siguientes términos:

La actitud es considerada como una disposición interna de carácter aprendido y duradero que sostiene las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia un objeto o una clase de objetos del mundo social; es el producto y el resumen de todas las experiencias del individuo, directas o socialmente mediatizadas, con dicho objeto o clases de objetos (p. 118).

Otros autores definen las actitudes en función del factor cognitivo, como la presentada por Noe (2002): “Las actitudes son una combinación de creencias y sentimientos que predisponen a una persona a comportarse de cierta manera” (p. 108).

Como se puede observar en las definiciones anteriores, las actitudes se definen a menudo en términos de estado de ánimo, a través de los procesos de pensamiento y de las tendencias y evaluación del comportamiento (Hernández, Keys y Balcazar, 2000).

Se puede concluir que las actitudes no son innatas pero pueden ser transmitidas, es decir, reflejan parte de nuestra personalidad y las expresamos de diferente manera ante diversos contextos y situaciones. Según reza Eiser (1989) “[...] la expresión de una actitud es un acto social que presupone una audiencia que pueda entender dicha expresión” (p. 38).

Las actitudes, como se ha mostrado, forman una parte vital en cuanto a lo laboral, recreativo, educativo, social, etc. Por tanto, determinan o condicionan las acciones que las personas realizan. De ahí la importancia en el campo de la docencia; como plantea Díaz y Franco (2008), si el docente no experimenta satisfacción con la acción que realiza, si no presenta actitudes positivas ante su labor, su trabajo docente será deficiente, contrario a aquel que presenta actitudes positivas, que se sentirá comprometido, tolerante, más abierto a la diversidad. Al amparo de la importancia de las actitudes, conviene señalar que es de gran relevancia el estudio de este constructo y su implicación en el campo educativo.

Resulta interesante destacar algunas características que aborda Castro (2002) sobre las actitudes en función de sus implicaciones individuales y sociales (ver figura 6). Al

amparo de la importancia de las actitudes, conviene señalar que es de gran relevancia el estudio de este constructo y su implicación en el campo educativo.

---

### CARACTERÍSTICAS

- a) Las actitudes son adquiridas.
- b) Implican una alta carga afectiva y emocional que refleja nuestros deseos, voluntad y sentimientos.
- c) Representan respuestas de carácter electivo ante determinados valores que se reconocen, juzgan y aceptan o rechazan.
- d) Las actitudes son valoradas como estructuras de dimensión múltiple, pues incluyen un amplio espectro de respuestas de índole afectivo, cognitivo y conductual.
- e) Siendo las actitudes experiencias subjetivas (internas) no pueden ser analizadas directamente, sino a través de sus respuestas observables.
- f) Constituyen aprendizajes estables y, dado que son aprendidas, son susceptibles de ser fomentadas, reorientadas e incluso cambiadas. En una palabra: enseñadas.
- g) Están íntimamente ligadas con la conducta, pero no son la conducta misma; evidencian una tendencia a la acción, es decir, poseen un carácter preconductual.

Figura 6. Características de las actitudes en función de sus implicaciones individuales y sociales. Adaptado de Castro, J. (noviembre de 2002). Análisis de los Componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de la Matemática. Caso: 1ª y 2ª Etapas de Educación Básica. Municipio de San Cristóbal-Estado Táchira. Obtenido de Tesis Doctorales en Red: <http://hdl.handle.net/10803/8906>

### 2.1.1 Definición del término *actitud* en el contexto de la educación inclusiva

En definitiva, el concepto de *actitud* es un elemento clave dentro de nuestra investigación, la definición que se adopta es la que se recoge en Sales y García (1997) cuando afirman que:

[...] tiene además un componente cognitivo: creencias sobre el objeto; un componente afectivo: los sentimientos hacia el objeto y sus atributos, y consta de un componente conductual: tipo de respuesta o curso de acción con que se manifiesta la actitud hacia un objeto, situación, persona o grupos en cuestión (p. 87).

Para poder realizar el análisis de las actitudes, en primer lugar, debemos tener claros sus componentes, por ello hemos creído conveniente decantarnos por el modelo multidimensional. Este defiende que existen tres componentes básicos de la actitud que se explican más detalladamente a continuación.

### 2.1.1.1 Elementos que configuran la actitud

En las definiciones previas citadas, autores como Rodríguez (1989), Eagly y S. Chaiken (1993), Moya y Ruíz (1996) coinciden en afirmar que las actitudes poseen un carácter multidimensional que integra diversos componentes: cognitivo, afectivo y conductual que se relacionan entre sí (ver figura 7).

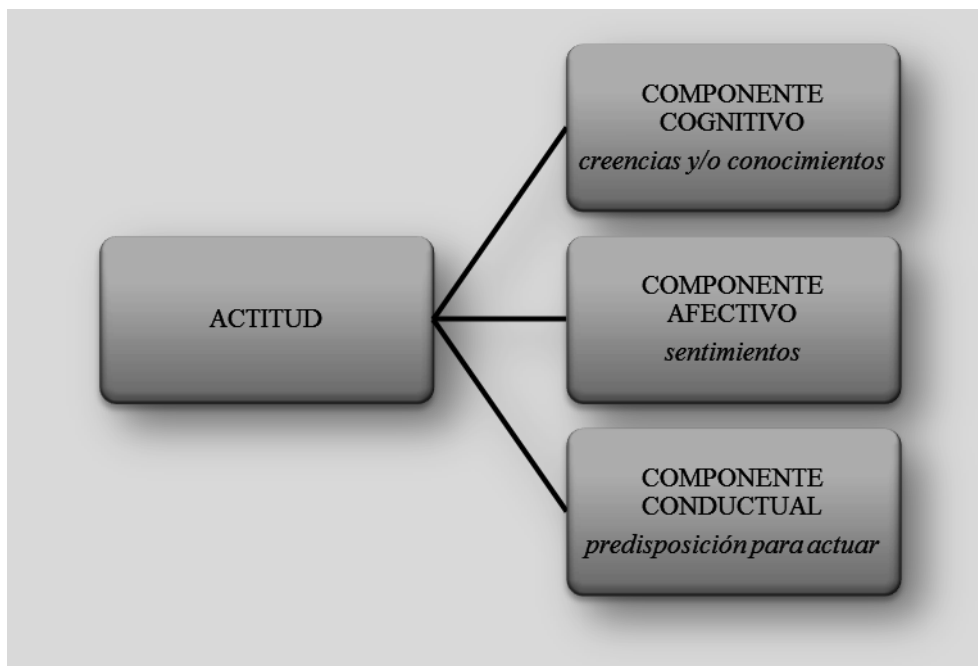


Figura 7. Componentes de la actitud.

Tomado y traducido de De Boer, A., Pijil, S., 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.

#### a) Componente cognitivo

Gargallo, Pérez, Fernández y Jiménez (2007) exponen que las actitudes:

[...] implican un conocimiento de la realidad y que, por lo tanto, se fundamentan en los conocimientos, las creencias y la valoración concreta, objeto de la actitud, que se hace de la misma” y advierten que no se puede valorar sin conocer, de una u otra forma, el objeto de la valoración (p. 242).

En esta misma dirección, Sánchez y Mesa (1998), plantean que el componente cognitivo podría ser la introducción al fundamento principal de la actitud, donde los conocimientos podrán ser o no acertados, o muy parciales sobre lo que una persona conoce sobre el objeto, pero que por sí mismos son válidos y suficientes para

fundamentar una actitud. El componente cognitivo de las actitudes suele ser medido utilizando instrumentos tales como las listas de adjetivos y el diferencial semántico (Díaz y Quiroga, 2008).

### **b) Componente afectivo**

El segundo componente se relaciona con la emoción, es el elemento afectivo. Todas las ideas traen asociado este componente, que puede ser positivo o negativo dependiendo de las vivencias y experiencias previas de cada persona. Como señalan Triandis et al. (1984) “[...] el ser humano no puede pensar en muchas cosas sin sentir una emoción” (p. 21).

Para Fishbein y Ajzen (1975), el componente afectivo constituye el aspecto de mayor importancia en una actitud. Por lo general, se entiende como la respuesta emocional que va asociada con una categoría cognoscitiva a un objeto de la actitud, es decir, conocido un objeto es probable que se asocie con sentimientos de agrado/desagrado, especialmente si infiere valor o interés para la persona. Este componente se forma a través de los contactos que hayan ido ocurriendo entre la categoría y ciertas circunstancias placenteras o desagradables (Sánchez y Mesa, 1998).

### **c) Componente conductual**

Finalmente, el componente conductual o conativo de una actitud hace referencia al acto de la conducta que probablemente exhibirá un individuo en presencia de ciertos estímulos. Díaz (2002), plantea que este componente permite anticipar la conducta que mostrará un individuo cuando se enfrenta con el objeto de la actitud. Según respalda Castro (2002), las evidencias que arroja este factor pueden estar a favor o en contra del objeto o de la situación de la actitud. Para este mismo autor, la importancia del componente conductual es sobresaliente ya que está influenciado por los dos componentes anteriores, y añade, que en función del conocimiento que tengamos de un objeto y del sentimiento que provoque en nosotros, nuestra forma de actuar será diferente.

Ahora bien, si conectamos los componentes de las actitudes y las aseveraciones de Richardson (1996) sobre el pensamiento del profesor, donde las actitudes de estos definen los procesos de pensamiento, acción y disposición al cambio ante determinados

retos, el estudio de las actitudes se convierte en elemento decisivo para conocer el desarrollo del proceso y comprender mejor la actuación del profesor en el aula.

Aplicando estos componentes al marco de la educación inclusiva, el componente cognitivo podría estar constituido por las creencias o conocimientos de los profesores sobre la educación de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEES) en los centros de integración. Por ejemplo: “Creo que el alumnado con NEES debe estar presente en las escuelas regulares”.

En cuanto al componente afectivo, este puede reflejarse en los sentimientos del docente hacia el alumnado con NEES como es: “Tengo miedo que el alumnado con problemas de conducta perturbe el orden de la clase”.

El componente conductual refleja la predisposición de una persona a actuar hacia el objeto de la actitud de una manera particular. Se referiría, por tanto, a las predisposiciones de actuación de los docentes con respecto al alumnado con NEES en su clase. Por ejemplo: “Yo me negaría a dar apoyo adicional a un alumno con NEES”.

De Boer et al. (2011) plantean que los estudios sobre las actitudes de los docentes hacia la inclusión se centran fundamentalmente en los aspectos cognitivos y en menor medida, en los componentes afectivos y conductuales. Para Avramidis y Norwich (2002) pocas investigaciones han analizado los tres componentes. En cuanto a los instrumentos de investigación más aplicados, son los cuestionarios y escalas de tipo Lickert; mientras que las observaciones, historias de vida, registro de diarios y entrevistas, entre otros, apenas han sido empleados. Estas últimas, sin embargo, nos permiten medir aspectos conductuales de la actitud, establecer la relación entre actitud y acción profesional, así como entender las relaciones entre ambas (Tarraga, Grau, y Peirats, 2013). En referencia a lo mencionado, se expone en la tabla 2, a manera de resumen, cómo se han estudiado las actitudes a partir del año 2000.

Tabla 2

Revisión de cómo se han estudiado las actitudes

AUTORES	PAÍS	COMPONENTE			FACTORES RELACIONADOS	INSTRUMENTOS	N
		Cog.	Afect.	Cond.			
Tarraga, Grau y Peirats (2013)	España	x			<ul style="list-style-type: none"> <li>Carrera que cursa</li> </ul>	Adaptación de “ <i>Opinions Relevant to Integration of Students with Disabilities</i> ” (ORI) Antonak y Larrivée (1995)	274
Beacham y Rouse (2012)	Escocia	x		x	<ul style="list-style-type: none"> <li>Edad</li> <li>Sexo</li> <li>Edad en la que decidió ser maestro</li> <li>Discapacidades registradas</li> </ul>	Pre y post cuestionario elaborado por la Escuela de Educación de la Universidad de Aberdeen.	216
Unianu (2012)	Rumania	x			<ul style="list-style-type: none"> <li>Edad de los maestros</li> <li>Ambiente escolar</li> </ul>	Cuestionario de propio diseño	166
Kurniawati, Minnaert, Mangunsong, y Wondimu, (2012)	Indonesia	x	x	x	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contacto previo con una persona con una discapacidad</li> <li>Formación en educación especial</li> <li>Experiencia atendiendo NEES</li> </ul>	Adaptación de Escala basada en los tres componentes de la actitud ( (Eagly y Chaiken, 1993)	208
McCray y Álvarez McHatton (2011)	EE.UU.	x			<ul style="list-style-type: none"> <li>Pre y post curso de inclusión de alumnos excepcionales</li> </ul>	“ <i>Teacher candidates’ perceptions of inclusion</i> ” McHatton y McCray (2007)	115
Gao y Mager (2011)	Estados Unidos de	x		x	<ul style="list-style-type: none"> <li>Creencias de la diversidad sociocultural</li> </ul>	“ <i>Teacher Efficacy Scale</i> ” (TES) Gibson y Dembo (1984).	168

## Capítulo 2: Actitudes del profesorado hacia la inclusión

	Norte América. (EE.UU.)			<ul style="list-style-type: none"> <li>Eficacia Percibida</li> </ul>	“Attitudes Toward Inclusive Education Scale” (ATIES). Wilczenski (1995). “Professional y Personal Beliefs of Diversity” Pohan (1996).	
<b>Forlin, Hong Earle, Loreman y Sharma (2011)</b>	Hong Kong, Canadá India EE.UU.	x	x	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sexo</li> <li>Edad</li> <li>Formación previa</li> <li>Experiencia</li> </ul>	“The sentiments, attitudes and concerns about inclusive education revised”(SACIE-R) Forlin, Earle, Loreman, Sharma, y Monash University, (2011)	542
<b>Nutter (2011)</b>	EE.UU.	x		<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocimiento percibido de cómo enseñar a alumnos con discapacidad</li> <li>Nivel de habilidad percibida en la enseñanza de alumnos con discapacidad</li> <li>Sexo</li> <li>Edad</li> <li>Etapas en la que ejerce la docencia</li> <li>Capacitaciones</li> </ul>	Entrevistas on line basada en “Regular Education Teacher Perception Survey”(RETPTS) Robinson (1996)	88
<b>Korkmaz (2011)</b>	Turquía	x			Cuestionario de propia elaboración de preguntas abiertas.	66
<b>Díaz, Franco (2010)</b>	Colombia	x		<ul style="list-style-type: none"> <li>Edad</li> <li>Sexo</li> <li>Años de experiencia</li> </ul>	“Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar” (EAPROF) Larrivèe y Cook (1978) Adaptación de García y Alonso (1985)  Entrevistas focalizadas, y Observaciones de campo	23
<b>Barrios Espinosa, y García Mata(2009)</b>	España			<ul style="list-style-type: none"> <li>Formación recibida</li> </ul>	Diarios de prácticas	21
		x		<ul style="list-style-type: none"> <li>Sexo</li> </ul>	“Attitudes Towards Inclusive Education scale”	480



<b>Sharma, Moore y Sonawane (2009)</b>	India			<ul style="list-style-type: none"> <li>• edad</li> <li>• contacto previo con una persona con una discapacidad</li> <li>• nivel de educación,</li> <li>• nivel de confianza en enseñar a estudiantes con discapacidades.</li> </ul>	(ATIES) Wilczenski (1992). “Concerns about Inclusive Education Scale” (CIES) Sharma y Desai, (2002).	
<b>Sarı, Çeliköz, Seçer y Universidad de Selcuk, Konya (2009)</b>	Turquía	x		<ul style="list-style-type: none"> <li>• autoeficacia</li> </ul>	“Opinions Relevant to Integration of Students with Disabilities” (ORI) Antonak y Larrivée (1995) adaptado al Turco por Kircaali-İftar (1997) “Teacher Self-efficacy scale” (TES) Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) adaptado al Turco por Çapa, Çakiroğlu and Sarıkaya (2005).	198 profesores en servicio 264 profesores en formación
<b>Batsiou et al. (2008)</b>	Grecia y Chipre	x	x	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intención</li> <li>• Normas subjetivas</li> <li>• Auto-identidad</li> <li>• Fortaleza</li> <li>• Conocimiento</li> <li>• Información</li> <li>• Experiencia</li> </ul>	“Planned Behaviour Theory” Ajzen (1985) y Ajzen (1991)	179
<b>Avramidis y Kalyva (2007)</b>	Grecia	x		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencia</li> <li>• Formación</li> </ul>	“My Thinking about Inclusion” MTAI Stoiber,Gettinger, y Goetz (1998).	155
<b>Cook, Cameron y Tankersley (2007)</b>	EE.UU.		x	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de discapacidad</li> </ul>	Proceso de nominación	70
<b>Kalyva, Gojkovic y Tsakiris (2007)</b>	Serbia	x			“My Thinking about Inclusion” MTAI Stoiber,Gettinger, Goetz (1998).	72
<b>Sarı (2007)</b>	Turquía	x		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación</li> </ul>	“Opinions Relative to Mainstreaming” (ORM)	61

## Capítulo 2: Actitudes del profesorado hacia la inclusión

					Larrivèe y Cook (1979)	
		x	x	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de inclusión</li> <li>• Expectativas de los directores de centro.</li> </ul>	<i>"The Attitude Towards Inclusive Education Scale"</i> (ATIES), Wilczenski (1992, 1995) <i>"Knowledge of Inclusive Education Scale"</i> (KIES) Kuyini, y Desai (2006) <i>"Principals' Expectations Scale"</i> (PES) Kuyini, y Desai (2006) <i>"The Effective Teaching Practices Checklist"</i> (ETPC) Kuyini, y Desai (2006)	128
<b>Kuyini y Desai (2007)</b>	Ghana					
<b>Navas Martínez y Castillo Martínez (2007)</b>	España	x			<i>Cuestionario de actitudes</i> Mula et al., (2002) abreviado y reformulado según los fines perseguidos.	42
<b>Parasuram (2006)</b>	India	x		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencia</li> <li>• Genero</li> </ul>	<i>"Attitude Towards Inclusive Education Scale"</i> (ATIES) Wilczenski (1992).	300
<b>Ghanizadeh, Bahredar y Moeini (2006)</b>	Irán	x		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación</li> </ul>	Desconocido	169
<b>Alpuín, González y Pérez (2006)</b>	España	x		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edad</li> <li>• Sexo</li> <li>• Carrera</li> <li>• Experiencia</li> <li>• Especialidad</li> <li>• Año de Promoción</li> </ul>	Cuestionario de elaboración propia.	389
<b>Kim, Park y Snell (2005)</b>	Corea	x		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación</li> </ul>	<i>"Teachers' Attitudes Scale on Inclusion"</i> (TASI) Green and Stoneman (1989)	30
<b>Rheams y Bain (2005)</b>	EE.UU.	x			<i>"Attitude Toward Inclusion Scale"</i> (ATIS) Larrivèe and Cook (1979)	79
<b>Alvarez, CastroCampo Mon, Álvarez-Martino (2005)</b>	España	x			Elaboración de propio cuestionario para ello se tomó en cuenta la literatura de Álvarez-Castillo, (2005); Bernardo y Herrero (2005); Mestre, Frías y Samper (2004); Muñiz (1994, 1997, 2000, 2001, 2003)	185
<b>Alghazo, Naggar y</b>	Emiratos	x		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo</li> </ul>	Desconocido	160

## Capítulo 2: Actitudes del profesorado hacia la inclusión

<b>Gaad (2004)</b>	Arabes Unidos		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Años de experiencia</li> <li>• Tipo de discapacidad</li> </ul>		
<b>Monsen y Frederickson (2004)</b>	Nueva Zelanda	x		“Opinions Relative to Mainstreaming” (ORM) Larrivèe and Cook (1979)	63
<b>Wilkins y Nietfeld (2004)</b>	EE.UU.	x	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación</li> </ul>	Desconocido	89
<b>Arrebola Giménez (2004)</b>	España	x		Entrevista semiestructurada partir de los cuestionarios “ <i>Cuestionario de Actitudes Educativas</i> ” Reynolds y Greco (1989) “ <i>Escala de opiniones sobre la integración</i> ” Skemelkin (1981) “ <i>Escala de Actitudes ante la integración</i> ” (Berryman, Neal y Robinson, 1980)	40
<b>Hammond y Lawrence (2003)</b>	EE.UU.	x		“ <i>Prevailing Attitudes about Inclusion</i> ” Borg y Gall (1989)	343
<b>Pearson et al. (2003)</b>	China	x		Desconocido	224
<b>Vanderfaellie, De Fever y Lombaerts (2003)</b>	Bélgica	x	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencias</li> <li>• Edad</li> <li>• Sexo</li> </ul>	El cuestionario se elaboró en base a “ <i>My thinking about inclusion</i> ” (MTAI) Stoiber et al.(1998)	150
<b>Freire y César (2003)</b>	Portugal	x		Entrevistas	5
<b>Doménech, Esbri, González y Miret (2003)</b>	España	x	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sector educativo</li> <li>• Etapa en la que ejerce la docencia</li> <li>• Grado de proximidad a alumnado con Necesidades Educativas Especiales</li> </ul>	Cuestionario adaptado tomado de Mula et al (2002)	77
<b>Sales Ciges, Moliner García, Sanchiz Ruiz</b>	España	x	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación inicial</li> </ul>	Escala actitudinal de propia elaboración.	216

<b>(2001)</b>					
		<b>x</b>			
<b>Van Reusen, Shoho, Barker (2001)</b>	EE.UU.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencia a nivel</li> <li>• Sexo</li> <li>• Cantidad de entrenamiento en educación especial</li> <li>• Contenido o materia enseñada</li> </ul>	<i>Cuestionario de elaboración propia "Inclusion Survey"</i>	125
<b>Cook et al. (2000)</b>	EE.UU.		<b>x</b>	Proceso de Nominación	70

Nota: Adaptado De Boer, A., Pijil, S., 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.

Como puede verse, existe un gran interés por el estudio de las actitudes hacia la inclusión. Se han realizado numerosas investigaciones y estudios sobre el conocimiento y las creencias de los docentes al respecto, así como sobre su predisposición en el momento en que tienen que enfrentarse a la discapacidad. Sin embargo, Hay que destacar que los estudios acerca de los sentimientos del profesorado hacia la inclusión, son todavía escasos. En cuanto a las variables, las más mencionadas son: género, edad, años de experiencia en docencia y formación recibida. Entre las menos estudiadas encontramos: experiencia atendiendo a alumnado con NEES, tipo de centro donde trabaja y nivel educativo que atiende. Respecto a los instrumentos utilizados para medirlas, son en su mayoría cuestionarios y escalas. Muy pocos utilizan la observación y/o instrumentos abiertos.

### **2.2. ACTITUDES DEL PROFESORADO ANTE LA INCLUSIÓN**

Conocidos movimientos internacionales como World Conference on Education for All en Jomtien, Tailandia (UNESCO, 1990), el documento *Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitements* adoptado por el Foro Mundial de Educación en Dakar, Senegal (UNESCO, 2000) y el poderoso Decreto de Salamanca (UNESCO, 1994), promueven la inclusión de todo el alumnado en las escuelas regulares y la igualdad de oportunidades, así como el acceso de todos y todas en las mismas escuelas siempre que sea posible. De igual manera, reafirman que la educación inclusiva representa la manera más equitativa de educar a la mayoría de los niños y niñas en todos los países (Forlin, Earle, Loreman, Sharma y Monash University, 2011).

Desde el inicio de este movimiento inclusivo hasta su condición actual, un obstáculo crítico siguen siendo la barrera actitudinal hacia la inclusión y sus principios (Walsh, Jones, Krause, Obiozor y Pang, 2008). Bajo esta misma temática Jones (1984) nos remarca que:

Podemos legislar el acceso físico y la provisión de la oportunidad educativa, como hemos hecho, pero no podemos legislar la aceptación, es decir que para dar significado a cualquier legislación debemos prestar atención a las barreras actitudinales como a la eliminación de las barreras de acceso físicas, barreras de acceso al empleo y barreras de acceso a la educación (p. 7).

A este respecto también habrá que señalar, que la introducción a las escuelas de políticas cada vez más inclusivas ha traído consigo cambios trascendentales en los roles y acciones educativas del profesorado.

Chiner (2011) nos propone que un análisis previo de las actitudes y creencias de los profesionales de la educación hacia este proceso puede comprometer seriamente el desarrollo de la inclusión. Las actitudes son, por tanto, “[...] la clave para cambiar comportamientos hacia personas que son diferentes” (Sherrill, 1998, p. 225).

Dada la relevancia actual de las actitudes hacia la inclusión educativa y el interés que ha suscitado en la investigación en los últimos años (García-Fernández, Inglés, Vicent, González, y Mañas, 2013), nos hemos propuesto efectuar su revisión con el objetivo de conocer la evolución y el estado actual tomando en cuenta los siguientes criterios:

- Artículos de investigación realizados a partir del año 2000 hasta la fecha (se ha hecho referencia a ciertas investigaciones de años anteriores por la relevancia de sus hallazgos).
- Estudios que identifican factores que influyen en las actitudes del docente, como: (a) sexo, (b) edad, (c) años de experiencia docente, (d) servicios de apoyo escolar, (e) contacto con personas con discapacidad, (f) formación recibida, (g) función del tipo y la gravedad de la discapacidad.
- Concordancia con la tipología que nos propone Salvia y Munson (1986) donde los factores se califican como variables relativas a los niños, profesores y ambiente educativo.

Es así como la exploración efectuada proporcionó el marco para organizar y presentar el contenido atendiendo: (a) la investigación llevada a cabo en el contexto internacional, (b) en el español y (c) en América Latina (ver figura 8).

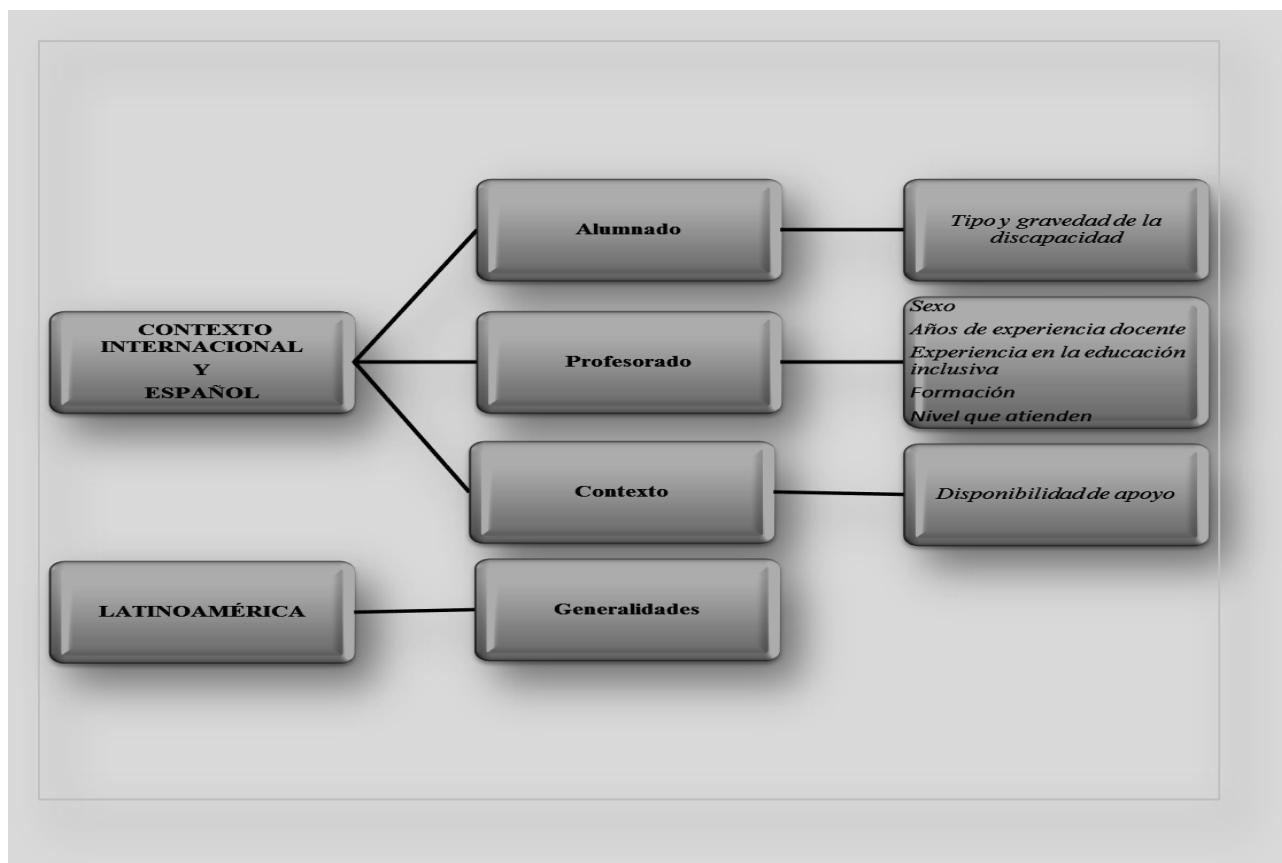


Figura 8. Organización de los resultados sobre actitudes en el ámbito internacional, español y latinoamericano.

### 2.2.1 Investigación llevada a cabo en el ámbito internacional

En las últimas tres décadas, se ha observado en ámbitos internacionales, específicamente en Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Australia, que las opciones de servicio para el alumnado con discapacidad han pasado de centros específicos a la práctica de la plena inclusión del alumnado en el aula de educación general (Chiner, 2011).

Esto ha permitido que se generen estudios centrados en las actitudes de los docentes de educación general hacia la inclusión (Backman, 1984; Monahan, Marion y Miller, 1996; Carnoldi, Terreni, Scrubbs y Mastropieri, 1998; Wood, 1998; Snyder, 1999; Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Reusen, Shoho y Barker, 2001; Villa, Thousand, Meyers y Nevin, 2003; Forlin, Earle, Loreman, Sharma y Monash University, 2011).

Hwang (2010), en su trabajo *Gaps Between Belief and Practice*, plantea que las investigaciones sobre las actitudes hacia la inclusión han arrojado resultados

contradictorios. Asimismo, Tarraga, Grau y Peirats (2013) y Thaver, Lim y Liao (2014) resaltan que no existe unanimidad clara sobre las actitudes de los maestros.

La mayoría de los informes reportan actitudes positivas (Scrubbs y Mastropieri, 1996; D'Alonzo, Gordano y Vanleeuwen, 1997; Carnoldi et al., 1998; Vidovich y Lombard, 1998; Avramidis et al., 2000; Daane, Beirne-Smith y Latham, 2000; Smith y Smith, 2000). Tal es el caso de una investigación en Grecia, llevada a cabo por Avramidis y Kalyva (2007) mediante el cuestionario “My Thinking About Inclusion” (Stoiber, Gettinger y Goetz, 1998), en el cual incluye ítems tales como “Los niños con NEES tienen derecho a ser educados en la misma aula como estudiantes de desarrollo típico”, los autores del estudio concluyeron que los docentes contaban con actitudes positivas con respecto a la filosofía de la educación inclusiva.

Mientras, algunos estudios refieren actitudes negativas por parte de los docentes (Hughes, et al., 2001; Manetti, Schneider y Siperstein, 2001; Aguado, Flórez y Alcedo, 2003; Almazán, 2003; Hammond y Ingalls, 2003; Krahé y Altwasser, 2006). Un ejemplo son las conclusiones a las que llegaron Chen, Zhang, Shi, Wang y Wu (2006) y Ma y Tan (2011) sobre las actitudes de los docentes en China, que tienden hacia un sentido negativo si se les pide que acepten alumnado con discapacidad en su propio sala de clases. En este sentido De Boer et al. (2011) estiman que la actitud negativa se debe a que el docente no se considera formado en el área, ni competente, y se muestra inseguro para atender las NEES, y es así como suele rechazar a este alumnado en comparación con el alumnado sin NEES.

Asimismo, se encontró que ciertas investigaciones revelaban que los informantes tenían actitudes inciertas o neutrales hacia la inclusión (Bennett, Deluca y Bruns, 1997; Leyser y Tappendorf, 2001). Ejemplo de esto último es el estudio realizado por Alghazo y Naggat Gaad (2004) en los Emiratos Árabes Unidos (n=160), donde los docentes indicaron tener una actitud neutral, no están a favor ni en contra de la inclusión del alumnado con NEES.

### **2.2.1.1 Factores que afectan a las actitudes del profesorado**

Sin embargo, esta disposición parece variar en función de ciertos factores. Los resultados de algunas investigaciones reflejan que las actitudes de los docentes hacia las prácticas inclusivas pueden estar fuertemente influenciadas por factores tales como el



sexo (Ellins y Porter, 2005), la severidad de las condiciones de discapacidad del alumnado (Burke y Sutherland, 2004; Cook Cameron y Tankersley, 2007; Jung, 2007) y la formación (Pivik, McComas y Laflamme, 2002; Rice, 2005; Jung, 2007). Además de estos factores, encontramos otras variables como el tipo de materia básica impartida por los docentes (Ellins y Porter, 2005; Scruggs, Mastropieri y McDuffie, 2007), la percepción del docente ante la falta de experiencia y conocimiento (Pivik et al., 2002; Idol, 2006), la disponibilidad de servicios de apoyo (Scruggs et al., 2007) y las experiencias de campo guiadas con alumnos con discapacidades (Pivik, et al., 2002; Burke y Sutherland, 2004; Ellins y Porter, 2005; Rice, 2005; Idol, 2006; Cameron y Tankersley, 2007; Cook et al., 2007; Jung, 2007; Scruggs et al., 2007).

### **2.2.1.1.1 Variables relacionadas con el alumnado**

Diversos estudios relacionan las actitudes de los docentes con el tipo de discapacidad del alumnado. Así, Huang y Diamond (2009) exponen que el tipo de discapacidad parece jugar un importante rol en la disposición de los profesores hacia la inclusión.

Los dos factores más importantes que afectan a las actitudes hacia la inclusión son el tipo y la gravedad de la discapacidad del alumno (Jobe, Rust y Brissie, 1996; Scrubbs y Mastropieri, 1996; Avramidis y Norwich, 2002; Moberg y Savolainen, 2003).

Avramidis y Norwich (2002) nos plantean que las opiniones pueden estudiarse teniendo en cuenta tres parámetros: a) físico y sensorial; b) cognitivo; y c) comportamental y emocional.

En relación a esto, los docentes son más proclives a la inclusión de alumnado con discapacidad física y sensorial (Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013). En ambos casos parecen ser los más fácilmente aceptados en clases de educación general, mientras que el alumnado con discapacidades graves o múltiples es rechazado más a menudo (Avramidis y Norwich, 2002; Boer, Pijil, y Minnaert, 2011). Tal es el caso en indagaciones realizadas por Cagran y Schmidt (2011) y Huang y Diamond (2009), en que los docentes aceptan mejor a los alumnos con discapacidad física que psíquica.

Sin embargo, resultados como el realizado en Zimbawe por Mushoriwa (2001) reflejan que los docentes (n=600) están en contra de la escolarización del alumnado con discapacidad visual. En este mismo sentido se hallan los resultados del estudio de Clough y Lindsay (1991) donde los docentes encuestados consideraban al alumnado con

discapacidad visual como los más difíciles de enseñar por encima del alumnado con discapacidad auditiva.

En cuanto a lo cognitivo encontramos estudios que advierten de una actitud negativa por parte del profesorado en relación al alumnado con discapacidad intelectual (Avramidis y Norwich, 2002; Marchesi, Martin, Echeita, y Pérez, 2005; Gal, Schreur, y Enger-Yeger, 2010; De Boer et al., 2011; Khochen y Radford, 2012), y a su vez el grado de aceptación de la inclusión de estos alumnos disminuía a medida que aumentaba la gravedad de la discapacidad (Forlin, 1995).

Así pues, el estudio de Ward, Center, y Bochner (1994) reveló que las actitudes de los docentes eran indecisas a la hora de incluir alumnado con discapacidad intelectual leve, ya que su condición suponía problemas adicionales y requerían por su parte competencias específicas para atenderlos. En cambio su rechazo era coincidente en correspondencia al alumnado con discapacidad grave, pues consideraban que era mínimo el éxito de la inclusión en este caso.

En cuanto a lo comportamental, algunos estudios sugieren actitudes negativas hacia la inclusión de alumnado con problemas de conducta (Avramidis y Norwich, 2002; Marchesi et al., 2005; Gal et al., 2010; De Boer et al., 2011; Khochen y Radford, 2012). Para Soodak, Podell, y Lehman (1998), sus resultados exponen que los docentes sentían frustración por la inclusión de alumnado con este tipo de problemas.

En este sentido, la investigación llevada a cabo por Unianu (2012), en Rumanía, con 166 docentes, coincide en resultados con las anteriores, donde las actitudes se manifiestan negativas especialmente en los casos del alumnado con autismo que manifiesta problema de conducta.

En esta misma dirección encontramos las conclusiones de Ghanizadeh, Bahredar y Moeni (2006) en su trabajo realizado entre los docentes en Irán (n=169), donde el 77.5% está de acuerdo en que el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) debe asistir a centros de educación especial, en lugar de educación regular. Estudios previos de Chhabra, Srivastava y Srivastava (2010), apoyan estos mismos resultados en donde los docentes perciben al alumnado con trastornos emocionales o de comportamiento, como más difícil de trabajar en el aula que el otro alumnado con diferentes discapacidades.

De todo lo anterior cabe apuntar que los docentes refieren actitudes distintas hacia el alumnado con NEES en función del tipo y gravedad de la discapacidad. En general, suelen presentar actitudes de indiferencia. Se inclinan por la escolarización de alumnado con discapacidades físicas y sensoriales, pero les resulta complicado involucrarse con alumnado que presente discapacidad intelectual y problemas de conducta.

### **2.2.1.1.2 Variables relacionadas con el profesorado**

En este apartado se van a presentar los resultados de investigaciones que relacionan la actitud de los docentes hacia la inclusión con diferentes variables sociodemográficas o profesionales tales como género, experiencia docente, experiencia docente con alumnado con discapacidad, formación y etapa educativa.

#### **Género**

Los estudios que han examinado la relación entre el género y las actitudes de los docentes hacia la inclusión no han sido concluyentes. Chiner (2011) revela que los resultados en lo que respecta a esta variable han sido más bien inconsistentes.

En estudios realizados por Alghazo y Naggar Gaad (2004) y Pearman, Huang, Barnhart y Mellblom (1992), encontraron que las actitudes de los docentes varones hacia la inclusión eran más negativas que las de las mujeres. En contraste con lo que se plantea arriba, Jobe et al. (1996); Opdal, Wormnaes y Habayed (2001) observaron que los docentes varones tenían actitudes más positivas hacia la inclusión que las mujeres. En el trabajo de Batsiou, Bebetos, Panteli, y Antoniou (2008), sus resultados apoyan los anteriores, donde los profesores griegos y chipriotas mostraron una actitud más positiva.

Avramidis, Bayliss y Burden (2000) concluyeron que los docentes de ambos sexos tenían actitudes similares hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidades. Resultados que fueron confirmados en un estudio de Parasuram (2006) y Haq y Mundia (2012), quienes informaron que no hubo diferencias significativas en las actitudes en función del género.

Adicionalmente, en una investigación llevada a cabo por Van Reusen, Shoho y Barker (2001) (n=125), los resultados no mostraron relación significativa entre las actitudes de los docentes y la variable sexo.

Por lo tanto, aún no está claro si el género tiene alguna influencia en las actitudes hacia la inclusión.

### **Edad**

La edad, para Ackah (2010), Hernández, Casanova, Bofill, Niort y Blázquez (2011) y Cano et al. (2013), está considerada como una variable bastante relevante. Sin embargo, la literatura arroja resultados contradictorios.

Estudios llevados a cabo por Depauw y Goc Karp (1990) revelan que los profesores con menos edad tienen algunas dificultades para la inclusión del alumnado.

En cambio, autores como Center y Ward (1987), Clough y Lindsay (1991) y Avramidis y Kalyva (2007), sugieren que el profesorado más joven avanza más, en la inclusión educativa. Tal es así en el estudio llevado a cabo por Martínez (2012) donde evidenció una actitud positiva en el profesorado más joven en comparación con el resto de grupos de mayor edad.

### **Años de experiencia docente**

Los años de experiencia docente es otra variable que aparece citada frecuentemente por su influencia en las actitudes del docente hacia la inclusión (Avramidis y Norwich, 2004; Hwang, 2010) y también ha conducido a resultados pocos concluyentes (Chiner, 2011).

Investigaciones como las de De Boer et al. (2011) y Marchesi et al. (2005), concluyen que los docentes con menos experiencia muestran una actitud más positiva hacia la inclusión que los que tienen más años. Tal es el caso del estudio presentado por Alghazo y Naggat Gaad (2004), que muestra que los docentes con experiencia de 1 a 5 años, revelan actitudes más positivas hacia la inclusión de alumnos con NEES, en comparación con los que tienen de 6 a 12, y los que tienen 12 o más años de experiencia. Glaubman y Lifshitz (2001) también encontraron que los profesores con menos experiencia en la enseñanza (1-10 años), arrojaron actitudes más positivas que sus homólogos con mayor experiencia (más de 11 años).

En cambio, otros investigadores no han encontrado una relación significativa entre las actitudes y los años de docencia (Avramidis et al., 2000).

Como ejemplo de esto, un estudio reciente realizado por Muhanna (2010), en Jordania, con docentes con diferentes años de experiencia: desde 1 hasta 20 años, demostró que había poca diferencia en las actitudes hacia la inclusión en las clases ordinarias de alumnado con autismo.

### **Experiencia docente con alumnado con NEES**

Unianu (2012) indica que otro factor que tiene una gran influencia en la actitud de los docentes es la experiencia anterior en trabajo con niños con NEES. Lancaster y Bain (2007) concluyeron que aquellos profesores que habían convivido con estudiantes con discapacidades en sus clases, se sentían más confiados al tener la competencia de enseñarles.

La exhaustiva revisión realizada por Avramidis y Norwich (2004), sobre las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión, nos propone la hipótesis del contacto, a través de la cual sugiere que a medida que los docentes se acercan al alumnado con discapacidad, sus actitudes se tornan más positivas.

En este mismo sentido, la investigación llevada cabo por Forlin, Tait, Carrol y Jobbling (1999), concluye que aquellos docentes que tuvieron un contacto más frecuente con personas con discapacidad, tienen una actitud más positiva hacia la inclusión que los que experimentaron poco contacto.

En apoyo a lo anterior, Avramidis y Kalyva (2007) encontraron predisposiciones más positivas en las escuelas que tenían mucha experiencia, a diferencia de las que tenían poca o ninguna experiencia con la educación inclusiva. Apoyando lo anterior, Kalyva, Gojkovic y Tsakiris (2007) encontraron resultados similares entre los maestros serbios; los resultados del estudio también mostraron que los profesores con experiencia en la enseñanza de alumnos con NEES eran más positivos en comparación con los que no tenían experiencia.

Del mismo modo, resultados como los de Opdal, Wormnaes y Habayed (2001) y de Batsiou, Bebetos, Panteli y Antoniou (2008), indicaron que las actitudes de los docentes que tenían experiencia en la enseñanza de alumnos con NEES fueron más positivas hacia la inclusión que las de los maestros sin experiencia.

Estudios recientes como los de De Boer et al. (2011), nos plantean que los docentes con experiencia en NEES mantienen actitudes significativamente más positivas hacia la educación inclusiva que profesores con poca o ninguna experiencia, lo que indica que en la mayoría de los estudios encontrados bajo esta misma índole, la experiencia previa con las NEES se relaciona fuertemente con una actitud más positiva hacia la inclusión.

Sin embargo, resulta sorprendente lo que nos exponen Avramidis y Norwich (2004) en su exhaustiva revisión bibliográfica sobre la materia, donde “[...] el contacto social llega a producir actitudes desfavorables” (p. 35). Prueba de esto es el estudio realizado por Forlin (1995) que concluye que docentes, conocedores del concepto de inclusión, consideran que enfrentarse a niños con NEES les producía más estrés que a los que no lo conocían.

### **Formación**

Granada, Pómes y Sanhuesa (2013) nos exponen que, sin duda alguna, es importante que los docentes cuenten con una formación inicial para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que, por otra parte, cuenten con una formación profesional y continua que les permita capacitarse y actualizarse permanentemente para responder a las demandas emergentes. Es así como en este sentido, se enfatiza la especial relevancia de la formación como un factor decisivo para hacer posible el proceso de inclusión.

La formación tiene una clara influencia sobre las actitudes (Rose, 2001; Avramidis y Norwich, 2002; Marchesi, Martin, Echeita, y Pérez, 2005; Horne y Timmons, 2009; De Boer et al., 2011; Male, 2011; Ji-Ryun, 2011; Swain, Nordeness, y Leader-Janssen, 2012; Beachman y Rouse, 2012).

La mayoría de los estudios indican que cuanto más experiencia tienen en programas inclusivos y mayor formación sobre prácticas inclusivas, sus actitudes tienen una orientación más positiva (Avramidis et al., 2000; Balboni y Pedrabissi, 2000; Van Reusen, Shoho y Barker, 2001). Al hilo de esto, Anneware, Forlin, y Jobling (2003); Sze (2009) y Male (2011) señalan también que los programas de formación y de desarrollo profesional tienen incidencia en la mejora de las actitudes.

Avramidis y Kalyva (2007) encontraron que las actitudes de los docentes con formación fueron significativamente más positivas hacia la filosofía general de la

inclusión en comparación con aquellos que no tenían formación alguna. Un claro ejemplo lo vemos en la investigación llevada a cabo por Ghanizadeh, Bahredar y Moeni (2006), donde se mostró que los docentes con más conocimiento sobre el TDAH, mostraron una actitud más positiva hacia la inclusión de los alumnos con este tipo de discapacidad.

Otro ejemplo es el estudio llevado a cabo por Lifshitz, Glaubman y Issawi (2004), en donde los resultados mostraron que después de la capacitación en servicio en los docentes regulares, la actitud de estos hacia inclusión mejoró significativamente. Sari (2007) también halló que el aumento en el nivel de conocimiento conduce a cambios en las actitudes de los profesores hacia la inclusión.

Avramidis et al. (2000) corroboraron estos hallazgos y, curiosamente, sus conclusiones reflejaron que el tipo de formación también incidía en que los profesores que han recibido formación universitaria en vez de la capacitación en servicio, desarrollaron actitudes más positivas hacia la inclusión que las personas con pocos o ningún estudio. En relación con ello, Jobe, Rust y Brissie (1996) observaron actitudes de docentes que habían tomado cursos de educación especial y de los que tenían la capacitación en servicio sobre la inclusión. Ellos encontraron que tanto la capacitación en servicio como capacitación en educación especial se correlacionaban positivamente con las actitudes de los maestros.

En contraposición, los resultados de Arró, Bel, Cuartero, Gutiérrez y Peña (2004) y Chiner (2011), no revelaron diferencias, concluyendo que la formación no es determinante para las actitudes. Asimismo, en una intervención realizada por Wilkins y Nietfeld (2004) con un grupo de control y otro experimental, la formación recibida tampoco influyó en las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva.

Estudios llevados a cabo por Avramidis y Kalyva (2007) nos plantean que si los profesores fueran guiados y apoyados a través de cursos de formación bien planificados, sus actitudes podrían cambiar, ya que su recelo hacia la inclusión es debido a que no encuentran soluciones para responder a problemas que se encuentran fuera de su control.

### **Etapa educativa en la que imparte docencia**

Varios estudios han querido establecer relación entre las actitudes y el grado que imparten los profesores.

Chiner (2011) nos revela que los resultados en relación a esta variable son mixtos. Algunos estudios como los de Avramidis y Norwich (2002), Marchesi et al. (2005) y De Boer et al. (2011) señalan que cuanto menor es el nivel educativo que trabajan, más positivas son sus actitudes.

En este sentido, Avramidis y Norwich (2004) y Alahbabi (2009), refieren que los docentes de primaria tienen una actitud más positiva hacia la inclusión que los docentes de secundaria. La razón a la que atribuyen este tipo de resultados es a las demandas de la escuela secundaria en comparación con las de la educación primaria. Ellos afirman que los docentes de secundaria dedican su tiempo de instrucción a diversos grupos de estudiantes cada día, mientras que los maestros de primaria trabajan con el mismo grupo de jóvenes durante todo el día.

Alegan, además, que los profesores de secundaria se consideran especialistas en la materia o contenido de la asignatura, y pueden ser menos compatibles con la inclusión por tener un énfasis en el desarrollo integral de los estudiantes. Aunque también advierten que las exigencias concretas del trabajo de un maestro de escuela primaria y secundaria son diferentes, es esencial que ambos tengan la oportunidad de desarrollar actitudes positivas.

No obstante, estudios realizados por Avramidis et al. (2000) muestran que no han encontrado diferencias significativas en las actitudes de los profesores en función de esta variable.

#### **2.2.1.1.3 Variables relacionadas con el contexto**

##### **Disponibilidad de apoyo**

Un elemento que se asocia de forma consistente con la actitud favorable de los docentes hacia la inclusión es la disponibilidad de servicios de apoyo en el aula.

Varios trabajos, como los de Reusen et al. (2001); Molto (2003); Avramidis y Norwich (2004), y Kim (2009) nos refieren que el apoyo que estos contemplan es tanto



físico (recursos materiales, equipamiento, ambiente físico reestructurado y ayudas tecnológicas), como humano (ayudantes de apoyo, asistentes, profesores especiales, entre otros).

Los estudios realizados por Ernst y Rogers (2009), revelan que el acceso a materiales de apoyo y personal influye de manera positiva en los componentes afectivos y conductuales de las actitudes de los docentes, es decir, los docentes perciben y se comportan de manera más positiva cuando hay recursos didácticos disponibles. Tal es el caso de un estudio ejecutado por Janney, Snell, Beers y Raynes (1995) donde encontraron que los entrevistados docentes tenían dudas al inicio frente a la aceptación de alumnado con NEES; posteriormente, tras haber recibido el apoyo suficiente y necesario, se mostraron mucho más receptivas a la idea de inclusión.

Cook et al. (2007) señalan también que puede ser que los docentes que tienen acceso a la asistencia en el aula (por ejemplo, profesionales con responsabilidad directa para ayudar al alumnado con discapacidades) pueden sentirse más positivos acerca de la inclusión, porque sienten la titularidad compartida de los estudiantes cuando otra persona responsable está presente en el aula.

Esto concuerda con lo que proponen Van Reusen et al. (2001), quienes indican que un factor importante de las actitudes positivas de los maestros es la oportunidad de colaborar y consultar con otros profesionales para crear y poner en práctica planes de estudio individualizado y así tener acceso a materiales curriculares que se adapten adecuadamente a las necesidades del alumnado.

Avramidis y Norwich (2004) nos apuntan que el apoyo que supone recibir respaldo continuo por parte de la dirección del centro educativo es otro factor fundamental en la generación de actitudes positivas. En este mismo sentido, Idol (2006) afirma en su investigación que los directivos demuestran estar muy a favor de la inclusión, pero siempre y cuando esta se lleve a cabo con los apoyos suficientes.

Recientes investigaciones (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013) nos plantean que el tiempo que se asigna para que el docente organice su trabajo podría también impactar en una actitud más positiva.

En este marco, Horne y Timmons (2009) resume que si no se ofrece un clima de apoyo administrativo, tiempo de planificación y capacitaciones sobre estrategias

pedagógicas según discapacidades, la percepción y actitud positiva de los profesores podría deteriorarse.

### **2.2.2. Investigación española**

Susinos (2002) nos plantea que la producción científica en el estudio de las actitudes de los docentes hacia la inclusión, a partir de la última década, ha sido bastante menor en el contexto español en comparación con otros países. Cabe agregar que en la última revisión bibliométrica y de análisis temático en relación a las actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo, llevada a cabo en España por García-Fernández, Inglés, Vicent, González, y Mañas (2013), se evidencia que este campo resulta fértil para nuevas investigaciones. No obstante, los estudios arrojan resultados semejantes a los encontrados en el ámbito internacional.

Los estudios en esta área comienzan aproximadamente en la década de los ochenta, con investigaciones dirigidas hacia la integración e inclusión. Entre estos se destacan los realizados por García Pastor y Villar Angulo (1987), Illán (1989), Parrilla, (1992) y Carrión Martínez (1999).

Entre estos estudios encontramos los realizados por Fernández (1999) y Alemany Villuendas (2004) en la exploración de las actitudes del profesorado hacia el alumnado con NEES. Advertimos también investigaciones orientadas hacia la diversidad en general (Ojea, 1999; Sales y Moliner, 2002; Ferrández, Moliner y Sales, 2003) y hacia los alumnos con NEES derivadas de discapacidad (Moliner, Ferrández y González, 2005; Ferrández, Moliner y Sales, 2005).

Destacadas investigaciones realizadas por García Pastor y Villar Angulo (1987); Pallisera y Fulana (1992) y Cardona (2000), llegan a la conclusión de que los docentes españoles muestran ambivalencia en cuanto a sus actitudes, pues al tiempo que aceptan la filosofía de la inclusión, manifiestan actitudes menos positivas respecto a sus prácticas (Chiner, 2011).

Prueba de esto son las conclusiones a las que llega Fernández González (1999) en una investigación llevada a cabo en la provincia de Vizcaya (n=410), donde registró que los interrogados muestran una actitud positiva al movimiento inclusivo y, al mismo tiempo, una actitud de rechazo o indecisión en relación con la praxis.

A conclusiones similares llegó Cardona (2000) en la investigación realizada en Alicante (n=115), donde los docentes reconocían la inclusión como un derecho básico para el alumnado, pero mostraban reticencia en el momento de aceptar la responsabilidad de su escolarización, ya que suponía un trabajo adicional.

Un estudio similar realizado por Alemany y Villuelas (2004) en la ciudad de Melilla concluye también que los docentes consideran la inclusión como una buena idea, pero que en la práctica diaria encuentran muchos obstáculos para llevarla a cabo.

Estudios como los expuestos por Álvarez, Castro, Campo y Álvarez (2005) y Álvarez, Álvarez, Castro, Campo y Fueyo (2008) también demuestran que los docentes estaban de acuerdo con la inclusión, pero entendían que el manejo de la clase se ve trastocado.

Investigaciones más recientes como las de Chiner (2011) llevadas a cabo en la provincia de Alicante (n=336), arrojan resultados de aceptación moderada hacia la inclusión por parte de los docentes alicantinos, pero hacen ver que el éxito de esta práctica dependerá, en gran medida, del apoyo y los recursos que estén disponibles para los implicados.

Sin embargo, Jiménez Trens, Díaz Allue y Carballo (2006), señalan que un sector del profesorado es optimista y que los problemas que acarrea la atención a la diversidad en las aulas tienen solución. En general, la mayoría de estos estudios, en una visión muy global, nos muestran en qué grado los docentes aceptan la inclusión. Sin embargo, sabemos que las complejidades que rodean el concepto se ven afectadas por una serie de variables o factores que en la mayoría de los casos condicionan las actitudes.

### **2.2.2.1 Factores que afectan a las actitudes del profesorado**

La revisión realizada en el ámbito español nos proporciona datos suficientes para reanudar el esquema que se planteó en la sección del contexto internacional, la cual servirá de escenario para resumir los resultados de las investigaciones subsecuentes.

### **2.2.2.1.1 Variables relacionadas con el alumnado**

#### **Tipo o naturaleza de la discapacidad y su gravedad**

Diversos autores (Sales, Moliner y Sanchiz, 2001) afirman que las actitudes negativas de los docentes se derivan de la discapacidad de alumno y de las limitaciones que esta le impone. En relación a esto mismo, Molto (2003) señala en una de sus investigaciones, que la falta de voluntad de los maestros de educación general, al no considerar como viable, eficaz o deseable la adaptación de la enseñanza a los niños con discapacidad intelectual, es una muestra de actitudes negativas hacia este alumnado.

Al respecto, Navas Martínez y Castillo Martínez (2007), en su estudio de las actitudes del profesorado del conservatorio, sobre la inclusión educativa, llevado a cabo en la provincia de Alicante (n=42), nos demuestran que las actitudes de los docentes ante el alumnado con NEES supone una “polarización de las actitudes (actitud negativa, posición positiva)” (p. 47).

En el entorno español, los docentes también muestran actitudes menos positivas y reflejan preocupación al escolarizar alumnado que evidencia alteraciones en la conducta. Tal es el caso del estudio llevado a cabo por Jiménez Trens et al. (2006) donde advierten que el profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) encuentra su mayor preocupación en la atención al alumnado con conductas disruptivas.

Resultados similares presentan Álvarez et al. (2008) en una de sus investigaciones donde indican que los docentes muestran actitudes positivas en cuanto a atender alumnado con discapacidad, inmigrantes, pertenecientes a minorías étnicas y superdotadas. En cambio muestran actitudes menos positivas hacia el alumnado con problemas de comportamiento.

En este sentido, Aguilera (1990); Verdugo et al. (1995); Sales, Moliner y Sanchiz (2001) y León (1995), coinciden en que las conductas y las características personales del alumnado con discapacidad influyen en la adopción de actitudes negativas.

### **2.2.2.1.2 Variables relacionadas con el profesorado**

En la siguiente sección se va a mostrar el resultado de investigaciones que relacionan la actitud de los docentes hacia la inclusión con diferentes variables sociodemográficas

o profesionales tales como género, experiencia docente, experiencia docente con alumnado con discapacidad, formación y etapa educativa que atienden.

### **Género**

En lo que respecta al sexo, los resultados muestran divergencia entre los estudios publicados con respecto a las actitudes de los profesores hacia la inclusión según sea su género. Hay estudios que demuestran que el sexo del profesor sí puede influir en la inclusión, viéndose que el sexo femenino se inclina más por mostrar una actitud positiva (Cano, Pappous y Universidad de Granada, 2013). Mientras que por otro lado, hay también evidencias de que no hay diferencia entre un sexo u otro. Indicio de esto es el estudio realizado por Chiner (2011), donde el análisis de las actitudes de los docentes en función de su sexo no reveló diferencias estadísticamente significativas.

Sin embargo, resultados como los de Abos y Polaino (1986); Alemany y Villuendas, (2004); y Martínez (2012), encontraron que los varones manifiestan actitudes más favorables que las mujeres hacia la educación inclusiva.

### **Etapa educativa en la que imparte docencia**

El estudio de Cardona (2003) nos muestra en esta línea que a medida que la edad del niño aumenta, los profesores se muestran menos positivos hacia la inclusión. En este sentido, los profesores de educación secundaria tienen actitudes menos favorables para la inclusión. Estos resultados siguen la misma dirección que investigaciones hechas por García y Llorens (2003); Luque y Rodríguez, (2008) y Martínez (2012) que inciden en que a medida que se incrementa el ciclo educativo, los índices de estrés y malestar aumentan, siendo los profesores de secundaria los más afectados.

Resultados similares encontraron Tárraga, Grau, y Peirats (2013) con docentes alicantinos, donde se reflejó que cuanto menor es el nivel educativo en el que trabajan mejor es su actitud. Estos mismos autores nos exponen que podría explicarse esta actitud por las particularidades de la educación infantil, la cual es un nivel de menor exigencia curricular y en la que se ahonda la socialización; la estructura de clases es más flexible y en la que algunas de sus estrategias son similares a las de la educación especial.

### **Experiencia docente con alumnado con NEES**

Para Díaz (2002) y Tárraga et al. (2013), la experiencia previa de los docentes ante la inclusión aparece como factor importante en sus actitudes. En ese sentido, los resultados de la revisión efectuada nos llevan a concluir que la experiencia con estudiantes con NEES mejora las actitudes, excepto en aquellos casos en que la experiencia no ha sido satisfactoria.

En apoyo a lo anterior, Aldea (1993); Abeal et al. (1995); Ojea (1999) y Cano et al. (2013), señalan que los profesores que atienden en sus aulas a alumnado con NEES están más de acuerdo con la inclusión que aquellos que no han tenido dicha experiencia. Estos resultados coinciden con los de Flórez et al. (2009), que tras realizar un estudio de corte longitudinal (1997-2009), concluyen que el contacto directo con personas con discapacidad reportaba actitudes positivas.

Sin embargo, Díaz (2001), en investigaciones realizadas sobre el tema, confirma también que los docentes que han tenido experiencias negativas con los alumnos incluidos en su aula, muestran actitudes menos favorables que aquellos cuya experiencia ha sido más positiva.

Muestra de lo previo es la investigación de Tárraga et al. (2013), donde un grupo de estudiantes de la especialización de “Educación Inclusiva” de la Universidad de Valencia que terminaban sus prácticas, manifestaron actitudes negativas en comparación con otros tres grupos. El autor concluye que esta reacción se debe a su experiencia reciente con alumnado con NEES y al hecho de tener que adoptar decisiones prácticas.

### **Formación**

Otro factor importante a la hora de estudiar las actitudes de los docentes hacia la inclusión, es el conocimiento que estos posean sobre las NEES.

En este sentido, diferentes estudios enfatizan la relevancia de la formación como factor decisivo para hacer efectivo el proceso de inclusión (Alegre, 2000; Arnaíz, 2003; Jiménez, 2005).

Estudios como los de Jiménez Trens et al. (2006) nos aportan que un numeroso porcentaje de profesores (65.3%) consideran como deficiente la formación recibida.

Estos, a su vez, perciben no estar suficientemente capacitados para atender a la diversidad, de tal modo, que no es que se tenga recelo contra la inclusión, sino que no encuentran soluciones para responder al problema.

Díaz (2001) destaca que la formación condiciona la actitud del docente en el momento de enfrentarse a la práctica, ya que si no se sienten capacitados para llevar a cabo dicha atención, sus actitudes serán menos favorables a la inclusión. En ese sentido, Sola (1997) ha concluido que la falta de formación coherente y bien planificada, tanto inicial como permanente, propicia actitudes negativas del docente ante la diversidad y la inclusión. Claro ejemplo son los resultados de Tárraga et al. (2013), donde los participantes que adquieren formación sobre las NEES se muestran más positivos y motivados que los que están ajenos a la temática.

Chiner (2011) aborda este tema señalando que si los profesores fueran encaminados y apoyados a través de cursos de formación bien planificados, sus actitudes podrían cambiar.

### **2.2.2.1.3 Variables relacionadas con el contexto**

La educación inclusiva no solo reclama un cambio de rol y de responsabilidades por parte de los docentes, sino un reajuste del sistema educativo y su entorno. Es así que autores como Illán (1989); Cardona (2000), y Chiner (2011) revelan también que los apoyos y recursos median en el desarrollo de las actitudes. Estos mismos dan preponderancia a causas como: falta de tiempo, insuficiencia de medios y recursos didácticos adecuados, escasez de apoyo, falta de coordinación entre el tutor y el personal de apoyo.

En esta misma dirección, Díaz (2001) nos confirma que la actitud de los profesores depende, en gran medida, del tipo de ayuda recibida, tanto humana como material. El asesoramiento de otros profesionales, la colaboración entre iguales influyen de manera positiva si se cuenta con ello. En concordancia a esto, la investigación llevada a cabo por Alemany y Villuendas (2004) en la ciudad de Melilla (n=39), concluye que tanto el apoyo de la administración, el sostén material y las mejoras en el centro son esenciales para incentivar actitudes positivas en el docente.

Igualmente, Arnaiz, De Haro, Blázquez, y Martínez (2001); Jiménez et al. (2006); Barrios y García (2009) concilian que ratios de aula elevados, ausencia de colaboración

por parte de las familias y también la falta de apoyo por parte de la administración, son dificultades que entorpecen la respuesta a la atención a la diversidad.

Cerraremos este apartado con una reflexión que nos deja Chiner (2011), donde claramente nos enmarca la situación en ese ámbito:

El hecho de que las actitudes del profesorado se hayan examinado en términos generales sin prestar la suficiente atención al rol de las variables del alumno, del profesor y del contexto en este proceso, condiciona en gran medida los hallazgos encontrados y requiere de esfuerzos para configurar un retrato de la inclusión mucho más preciso que el que ahora tenemos (p. 140).

### 2.2.3 Investigación llevada a cabo en América Latina

En América Latina, el docente ha sido reconocido como clave para que los cambios en los sistemas educativos también se concreten (Katzkowitz y Macedo, 2005; Romero, Inciarte, González y García-Gavidia, 2009).

En un diagnóstico llevado a cabo por el Banco Mundial (2006) sobre *Educación Inclusiva en Latinoamérica y el Caribe* se expone claramente en las conclusiones, que las actitudes de los docentes son determinantes en la aceptación de todos los niños y niñas en el centro escolar. Asimismo advierte que estas actitudes dependen de varios factores (tipo de discapacidad, sexo, edad, entre otros), y que inciden de manera directa en las prácticas educativas.

Pese a que se ha identificado la importancia de las actitudes en el ámbito escolar (Díaz y Franco, 2008; Cedillo, 2006) se señala que las mayores barreras siguen siendo las actitudinales que presenta la población, en especial los docentes de las aulas regulares. Al respecto, en un trabajo realizado por Quijano (2008) sobre *La Inclusión: Un reto para el sistema educativo costarricense*, se concluye que es necesario realizar un cambio de actitudes en los docentes de enseñanza regular.

Expone Pérez-Jiménez (2003) que “en Latinoamérica la modificación de la educación podría iniciarse desde una transformación del docente” (p. 4), con lo cual advierte que tener una actitud abierta, con sentido positivo hacia la diversidad, es una de las claves para el nuevo milenio en el campo educativo.



Al hacer la revisión bibliográfica de los estudios realizados en el ámbito de Latinoamérica, encontramos en su mayoría trabajos inéditos o de limitada divulgación que versan sobre el tema de actitudes hacia la inclusión por parte de los docentes. En este mismo camino la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva (RLEI), contempla que en términos de producción científica “es muy escasa la difusión en temas que versen sobre las actitudes y prácticas inclusivas” (Murillo y Duk, 2012, pp. 11-12).

Las investigaciones indican que, en general, los docentes presentan una tendencia favorable hacia la EI (Alemany y Villuendas, 2004; Sánchez-Bravo, Díaz, Sanhueza, y Friz, 2008; Fletcher et al., 2010; Ruíz, 2010; Solano, 2010; Bravo y Palma, 2011; Herrera, 2012). Ejemplo de esto son las indagaciones llevadas a cabo por Romero et al. (2009) en Venezuela (n=22), donde se evidencia que los docentes muestran estar abiertos a los procesos de integración<sup>3</sup> educativa y lo consideran una oportunidad para su formación, crecimiento, desarrollo de valores, y también como un reto a enfrentar. Así también ubicamos un estudio similar llevado a cabo por Batista y Fiorim (2004) con alumnado con parálisis cerebral, donde las actitudes fueron de manifestaciones de solidaridad al movimiento de la inclusión educativa.

No obstante, el informe presentado por la OEI (2009) reza que por muy buena actitud que los docentes presenten, estos necesitan apoyo para dar respuesta a la diversidad. Prueba de lo anterior es una investigación realizada por Gallardo (1996) donde estudió las concepciones de los maestros (n=21) en Chile en torno a la integración, obteniendo que los docentes se consideraban comprometidos, a pesar de que por el momento, y según su parecer, el Gobierno no ha informado ni formado suficientemente sobre la nueva visión de la educación.

Lo anterior se avala con un estudio de tipo cualitativo realizado en México por Bravo y Palma (2011), donde los docentes en su totalidad exponen que sí muestran aceptación por la EI, sin embargo indican que factores como falta de tiempo, carencia de medios y recursos adecuados, escasez de apoyo gubernamental y administrativo, precaria colaboración entre docentes, escasos cambios en la estructura organizativa y la falta de cambios en la dinámica institucional del centro, imposibilitan hacer frente a la amplia gama de necesidades que se presentan en el aula.

---

<sup>3</sup> En la revisión de estudios llevada a cabo en América Latina, la palabra integración todavía se usa hoy en día. Por lo que para nuestra investigación, se tomará como válida y sinónimo de inclusión, ya que según Dadamia (2004), cuando se habla de integración es para referirse a la aceptación de lo diverso.

Vinculado a lo anterior se suma un estudio llevado a cabo por la Canadian Association for Community Living (2004) en Honduras, y otro por Morales (2005), donde se reconoce que las actitudes negativas de los docentes en torno al alumnado con discapacidad, están condicionadas, según afirman los interrogados, por la falta de capacitación, saturación de las aulas, falta de apoyo del Gobierno, entre otros.

Por otro lado, Damm (2009) en un estudio del caso en Chile sobre la integración, registró actitudes de indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación hacia el alumnado con NEES en el aula regular.

En esta misma dirección, un estudio sobre las actitudes del profesorado ante la integración (n=64) llevado a cabo en la Ciudad de México por Bravo y Palma (2011), encontró actitudes de rechazo a la escolarización del alumnado con NEES, sobre todo, en aquellos con conductas disruptivas. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de las investigaciones realizadas en España.

Siempre con referencia a las creencias de los docentes mexicanos en cuanto a la responsabilidad de atender las demandas de alumnado con NEES, Macotela, Flores y Seda (1997), encontraron en los docentes una visión individualista que se torna incompatible con la noción de integración educativa.

En cuanto a estudios de integración, Batista y Fiorim (2004) llevó a cabo un estudio sobre el alumnado con discapacidad intelectual en una escuela de Brasil, cuyos resultados respecto a las actitudes fueron de rechazo hacia este alumnado.

La mayoría de estos estudios se enfocan a detectar las necesidades y barreras de los docentes para atender las NEES. A este respecto, Murillo (2007) plantea la necesidad de ir más allá de la identificación de las necesidades, y sugiere que el desarrollo de una línea de investigación sobre la eficacia de las escuelas inclusivas, con especial foco en las actitudes, es un avance mayor con valor añadido a este movimiento.

Romero y Lauretti (2006) en un estudio sobre el estado de la cuestión de la Integración Educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica, llegan a la conclusión de que los “[...] alcances en la investigación sobre integración en la región son considerables, se han desarrollado filosofía, conceptos, descripciones teóricas, algunas propias y otras a partir de las conclusiones planteadas por los organismos mundiales” (p. 354). Pero plantea un panorama desalentador en cuanto a las grandes

limitaciones en un campo poco explorado sobre el educador y en torno a este, lo cual no permite evaluar los logros en la práctica docente.

En cuanto al estudio de las actitudes en Honduras se concluye que es casi inexistente. Se evidencia una investigación de campo a nivel de tesina para optar a título de máster realizada por Morales (2005), y un estudio llevado a cabo en el año 2013 por Flores y Villardón-Gallego (2015), con estudiantes de primer año de la licenciatura de enseñanza del idioma inglés. Cabe decir que este último encontró que la actitud general de los participantes hacia la EI es media. Asimismo, tampoco se reportaron diferencias significativas en función del género y de la formación didáctica previa.

El hecho de que las actitudes del profesorado se hayan investigado sin profundidad y sin prestar la suficiente atención a las variables de alumno, docente y contexto en ese proceso, nos encamina a pensar que el estudio de las actitudes que se plantea en esta investigación puede abrir una brecha para futuros estudios de esta índole.

### **2.3. RESUMEN DEL CAPÍTULO**

En palabras de Berasategi y Orcasitas (2014): “Una actitud favorable es fundamental y permite avanzar hacia la inclusión” (p. 71). Por ende las actitudes de los profesionales de la educación ante la EI, especialmente las de los profesores del aula, facilitan o refrenan el desarrollo de la misma, tal y como revelan los estudios de Avramidis y Norwich (2002); Chiner (2011); Forlin et al. (2011) y García-Fernández et al. (2013).

La revisión efectuada sobre el tema revela que la producción de investigaciones llevadas a cabo en otros países es mayor que las correspondientes en España. Estas últimas, sin embargo, en los años actuales se han decantado por estudiar este tema más a fondo teniendo en cuenta variables relativas al profesorado, alumno y contexto.

En relación con Latinoamérica, se encuentran algunos estudios muy globales sobre las actitudes, sin mucha profundidad ni en cuanto a las actitudes ni en cuanto a la influencia sobre estas de ciertas variables. Los resultados no son concluyentes.

De lo anterior cabe deducir que los resultados sobre las actitudes de los docentes en correspondencia con sus predisposiciones hacia el alumnado con NEES, derivan del tipo de problema del que se trate y su gravedad. La exploración nos advierte que, en general, muestran indiferencia, preocupación o hasta rechazo. Tienden a incluir al

alumnado con discapacidades leves, pero les cuesta manejar al alumnado con problemas de conducta.

En lo que respecta a sexo, edad, años de experiencia y etapa en que se imparte la docencia, los resultados son poco concluyentes, mostrando ambivalencia en sus predisposiciones. En cuanto a la experiencia de contacto, formación y/o conocimiento de la EI y los recursos de apoyo, ya sean humanos o materiales, se aprecia que sí propician la adopción de actitudes positivas.

*Por experiencia, sabemos que es posible incluir a todos los alumnos en las aulas siempre que los educadores hagan el esfuerzo de acogerlos, fomentar las amistades, adaptar el currículo y graduar las prácticas. No obstante, la inclusión plena no siempre se desarrolla con suavidad. En consecuencia es vital que los adultos no opten por la vía fácil de excluir al niño, sino que busquen soluciones para lograr la inclusión social satisfactoria. (Stainback y Stainback, 1999, p. 29).*

## CAPÍTULO

# 3

## Prácticas y estrategias inclusivas

En un contexto educativo que aspira a ser inclusivo, todos y cada uno de sus elementos deben encajar de manera congruente, eficaz y efectiva para que su funcionamiento sea el ideal y deseado.

El camino hacia una educación inclusiva demanda más que un simple compromiso de atender a la diversidad, cuestiona la implicación en el proceso enseñanza-aprendizaje, reclama una participación mayoritaria en las actividades culturales y comunitarias, y requiere de un compromiso en la reducción de la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005).

En consecuencia, la inclusión plantea nuevos retos al sistema educativo –escuela– y por ende, a los profesionales involucrados en el proceso. Para especificar aún más, nos referimos a la función crucial que desempeña el profesor en el aula, puesto que es él quien, al final, ha de vérselas con la diversidad del alumnado en la clase. Es el docente el que aplica los principios de la educación inclusiva (De Boer et al., 2011).

Es evidente que la inclusión educativa depende principalmente de lo que el profesorado hace en sus aulas. Asimismo, se considera que el uso de estrategias y materiales de enseñanza de forma motivadora y ordenada, maximiza el tiempo para responder a las necesidades individuales y de grupo, siendo así, uno de los mayores retos a los que se enfrenta el docente en las aulas inclusivas (Kame'enui y Carmine, 1998; COMENIUS, 2009).

Sin embargo, la garantía de una acción docente que gestiona la diversidad no depende totalmente de lo que realice el docente, a su vez existen multitud de variables que actúan como limitadoras o facilitadoras de la práctica y que trascienden el espacio del aula (Moliner et al., 2008). Las variables externas están relacionadas con la administración educativa del país, la provisión local y regional del Gobierno, la financiación, y otros (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2005).

Moliner et al. (2008) plantean que:

[...] en un contexto educativo comprensivo y diverso, el proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá éxito en tanto en cuanto el docente adecue su intervención y responda a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje que se manifiestan en cualquier grupo-clase (p. 100).

Además sugieren que el atender la diversidad conlleva un tipo de enseñanza en que el docente adapta los objetivos, contenidos, metodología, organización del aula, evaluación, etc. para ajustarse a las necesidades de aprendizaje del alumnado. “Un alumnado heterogéneo requiere que los contenidos a trabajar sean heterogéneos, las actividades diversas y los agrupamientos, los espacios y el tiempo flexibles” (Moliner et al., 2008, p.100).

El abanico de estrategias para responder a la diversidad dentro del aula es amplio, va desde las adaptaciones más generales (estrategias de carácter organizativo), hasta las más específicas (estrategias didácticas), en las que el docente lleva a cabo ajustes más especializados (Cardona, Reig y Ribera, 2000).

Sin embargo, según Florian y Rouse (2001), el análisis de las prácticas educativas inclusivas en el aula ha sido una cuestión difícil de documentar.

Ainscow (2012) y Fernández Batanero (2013), nos indican que el punto lógico de partida para el desarrollo de la inclusión dentro de la escuela está en el estudio exhaustivo de la práctica actual. Dentro de este marco, en esta tesis doctoral se ha decidido dar importancia a la actuación del docente dentro del aula, considerando que la actuación del docente es crucial para dar la respuesta a la diversidad desde dentro de las clases.

Con respecto a la estructura del capítulo, lo primero que se especifica es a qué nos referimos cuando hablamos de Actuación Inclusiva (AI). En segundo lugar señalaremos algunas condiciones que favorecen o dificultan llevarla a cabo y, finalmente, qué prácticas se están realizando y las herramientas a través de las cuales se evalúan.

### **3.1. CONCEPTO DE ACTUACIÓN INCLUSIVA (AI)**

La labor que realiza el docente, es pieza clave y fundamental para el logro de la inclusión escolar del alumnado (Macfarlane, 2007). En los últimos años se han elaborado diversos programas, cursos y estrategias que buscan facilitar las mismas oportunidades para todo el alumnado, como son: mejorar la calidad educativa, fomentar el trabajo colaborativo, y definir estrategias didácticas acordes a la necesidad, entre otros (García, Romero y Escalante, 2011).

Para esta investigación, todas estas acciones se definen como prácticas inclusivas que desempeñadas a nivel del aula por el docente, y en su relación con el resto del personal que integra el centro educativo, se denominarán Actuación Inclusiva.

En apoyo a lo anterior, Angelides, Georgiou, y Kyriakou (2008), definen la práctica inclusiva como:

Las lecciones que se imparten corresponden a la diversidad de los estudiantes, donde todos los estudiantes tienen acceso a ellas, los maestros planifican, enseñan y evalúan sus clases en colaboración, los profesores se interesan, apoyan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, los padres y la comunidad son utilizados como fuente de apoyo en el aula (p. 558).

Según García et al. (2011) el término *prácticas inclusivas* ha sido utilizado para definir todo aquello que hacen las escuelas y los docentes por brindar una atención

educativa de calidad a todo el alumnado sin exclusión. En sintonía, Booth y Ainscow (2000), plantean que para lograrlo hay que hacer cambios en cuanto a políticas, culturas y prácticas.

Correa Alzate (2008) considera que las prácticas implican un proceso de mejora del centro ya que, al implementarlas, se adecúan a las demandas que se presenten, a la vez que permiten el establecimiento de estrategias didácticas, técnicas y metodológicas que forman parte de la cotidianidad. Es decir, que las estrategias y metodologías serán los elementos que reflejen lo inclusiva que es un aula. De ahí la importancia de analizar las prácticas educativas desde el enfoque de la inclusión. “En lugar de concentrarnos en cómo la gente actúa en papeles ya dados en una organización, la investigación debe dirigirse a crear los roles y estructuras que apoyen y promuevan las prácticas educativas que deseamos” (Sykes y Elmore, 1989, p. 78). Son varios los autores que consideran que el estudio de lo que sucede en el aula es prioritario. A continuación exponemos algunas afirmaciones, ordenadas a partir de las más actuales.

Para Serrato y García (2014):

Es importante conocer que prácticas inclusivas están realizándose en los centros educativos, a fin de poder implementar las estrategias necesarias de formación o actualización para desarrollar una educación más incluyente y de esta forma impactar en el desempeño general del alumnado y en el funcionamiento de las escuelas (p. 4).

Según Fernández Batanero (2013):

En la actualidad sabemos que el desarrollo de la inclusión educativa exige un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar no pudiendo reducirse simplemente a una ley o discurso puntual con recorrido temporal limitado [...] (p. 83).

Según Ferrández y Moliner (2011): “Una de las recomendaciones generales para avanzar hacia la inclusión educativa es reconocer, analizar y difundir las experiencias que se dan dentro del aula” (p. 69). En esta misma línea Amores y Real (2012) plantean que: “Las prácticas que se realizan en el aula ocupan un lugar central porque son las que están más directamente relacionadas en el aprendizaje, y por eso, hay que mejorarlas” (p.24).



Barrio de la Puente (2009) revela que:

Las situaciones, circunstancias y planteamientos que a través de la experiencia se han ido comprobando que ejercen influencia en el desarrollo de procesos educativos inclusivos y que se revelan como claves inclusivas son los procesos que se llevan a cabo dentro del aula (p. 25).

Para la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003): “Generalmente, se puede asumir que la educación inclusiva depende principalmente de lo que los profesores hagan en las aulas y su estudio es primordial” (p. 9). Cardona (2003) también revela que: “El aula ordinaria es el lugar idóneo para la enseñanza de todos por su capacidad potencial para ofrecer experiencias ricas de aprendizaje junto al grupo de iguales” (p. 466).

### **3.2. CONDICIONES PARA UNA ACTUACIÓN INCLUSIVA**

Mahbubur (2011) presenta la práctica inclusiva en dos niveles: El Macronivel y el Micronivel (ver figura 9).

Por un lado, el nivel Macro incluye la perspectiva más amplia de la práctica de la inclusión, la cual se centra en la posición del Estado y el sistema de formación docente. Por otro lado, el nivel Micro se concentra en la propia escuela, dirigido a la práctica en el aula, los profesores y el alumnado. Esta investigación prioriza el estudio de la práctica en el nivel Micro siendo sin embargo, conscientes de que todas las partes del sistema están interconectadas.

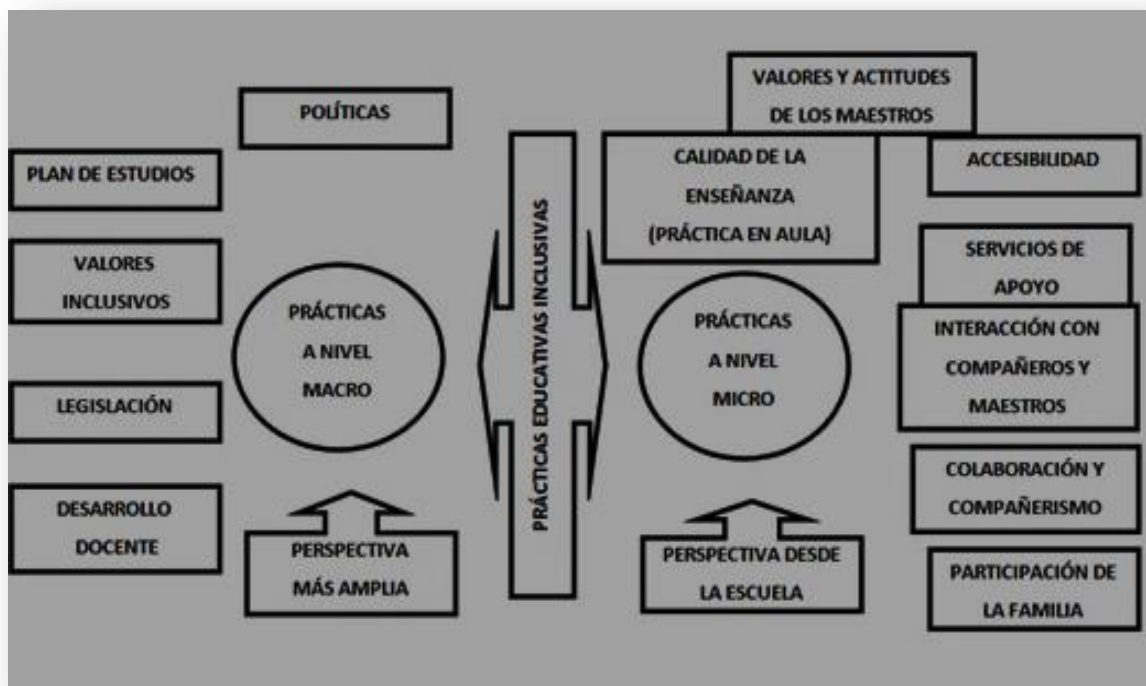


Figura 9. Marco conceptual de las prácticas educativas inclusiva. Adaptado de Mahbubur, M. (2011). *Inclusive Education Practices for Secondary School Students with Disabilities in Bangladesh*. Bangladesh: Tesis de maestría, Universidad de Canterbury.

En el mismo sentido, Pijil, Meijer y Hegarty (1997) y Gallego (2001) distinguen tres dimensiones (condiciones externas a los centros, características y condiciones organizativas de los centros y las condiciones organizativas, didácticas y sociales de las aulas) cuando se desarrollan procesos de mejora o prácticas de inclusión (Figura 10).

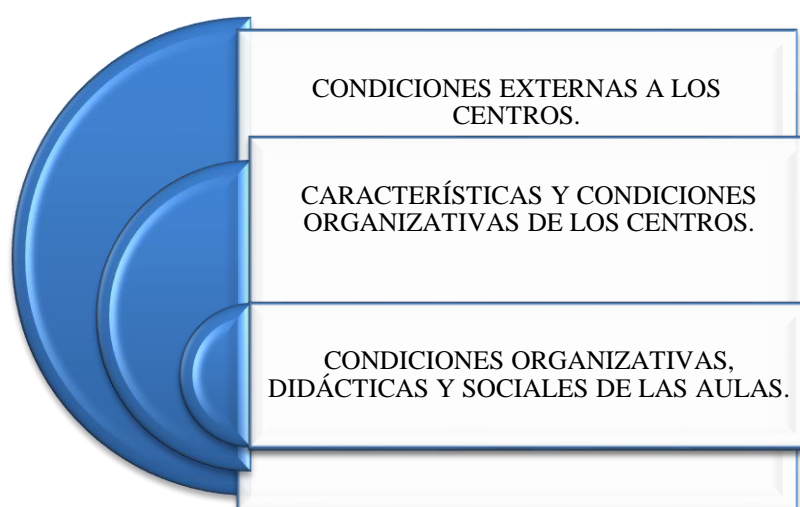


Figura 10. Dimensiones cuando se desarrolla la práctica inclusiva. Adaptado de Pijil, S., Meijer, C., y Hegarty, S. (1997). *Inclusive Education. A global agenda*. London: Routledge.

### 3.2.1 Condiciones externas a los centros

Gallego (2005) plantea que algunos estudios o investigaciones han tenido como propósito fundamental identificar y analizar los contextos sociopolíticos favorecedores de las prácticas educativas inclusivas. A este respecto Moriña y Gallego (2007) enuncian que las condiciones externas se ven más como obstáculos que como estrategias facilitadoras.

Autores como Gartner y Lipsky (1987), Porter (1995), Ainscow, Ferrel y Tweedle (1998), Parrilla (1998) y Barrio de la Puente (2009) reconocen algunas características que ayudan a definir las condiciones externas de los centros (ver figura 11).

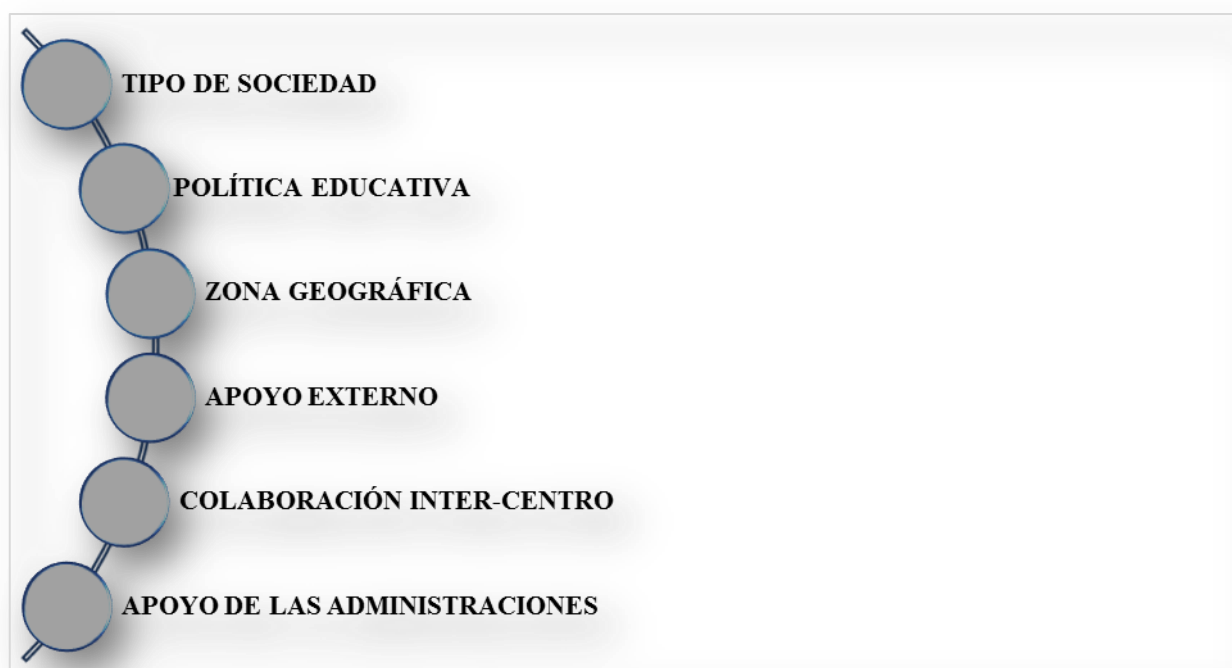


Figura 11. Condiciones externas a los centros. Adaptado de Moriña. (2008): ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo? Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. Revista de Investigación Educativa, 26(2), 521-538.

**Tipo de sociedad.** Ainscow et al. (1998) han explicado que la trayectoria de una región, sus estructuras y procesos sociales pueden influir en las actuales condiciones de provisión, servicios, prácticas y actitudes de un centro.

Por otro lado, las investigaciones de Pijil et al. (1997), Ainscow et al. (1998) y Ballard y Mcdonald (1998) consideran que la claridad y la coherencia de la **política educativa de un país o región** influyen directamente en el desarrollo de prácticas

educativas en el centro escolar. Con respecto a las sociedades, Ainscow et al. (1998) apuntan que las comunidades con mayor trayectoria democrática y participativa poseen una capacidad considerable de respuesta hacia la Educación Inclusiva (EI). A su vez, las localidades, distritos y asociaciones con un larga historia inclusiva son referentes actuales y directos del desarrollo de procesos de aprendizajes inclusivos (Barrio de la Puente, 2009).

Otro elemento que destaca en importancia como facilitador de actuaciones inclusivas, es la **colaboración** entre distintos centros y servicios tal como se deja ver en los trabajos de Ainscow et al. (1998) y Tuettemann, Tin Or, Slee y Punch (2000).

Barrio de la Puente (2009) añade a este respecto, que las acciones en **conjunto de centros educativos**, equipos de orientación educativa, sanidad, ayuntamientos y otros, en una localidad, favorecen y potencia el desarrollo de prácticas así como el aprovechamiento de los recursos ordinarios.

#### **3.2.2 Características y condiciones organizativas de los centros**

Aun cuando las condiciones externas pueden ayudar a desarrollar prácticas inclusivas, son necesarias otras condiciones concernientes a la dinámica interna de los centros (Gartner y Lipsky, 1987; Hopkins, Ainscow y West, 1994; Porter, 1995; Ballard y McDonald, 1998; Alderson, 1999; Giangresco, 1997; Tuetterman et al., 2000; Ainscow, 2005; Barrio de la Puente, 2009).

Son numerosos los condicionantes internos de los centros para desarrollar prácticas inclusivas. Para esta investigación se presentan los considerados más importantes por estudiosos del tema como Hopkins y Ainscow (1993) y Moraña (2008).

**Concepto de EI y diversidad.** En los centros donde se llevan a cabo praxis inclusivas, es usual que se adopten acciones donde se asuma un concepto de diversidad amplio. La diversidad en este sentido no solo alude a las diferencias derivadas de Necesidades Educativas Especiales (NEES), sino que se refiere a las diferencias correspondientes a minorías étnicas, cultura, género, poblaciones marginales y a grupos en situaciones específicas.

**Apoyo curricular y colaborativo.** Se entiende por apoyo todo aquello que sirve para auxiliar, favorecer o brindar soporte a un individuo. De igual forma, el apoyo interno,

orientado al centro escolar, se contempla como una acción educativa colaborativa de la que se benefician el alumnado y otros miembros de la comunidad escolar, facilitando un clima de apertura y participación y creando así una visión compartida de futuro institucional. El apoyo debe estar enfocado al centro educativo para dotarlo de recursos didácticos, humanos, materiales y financieros (Moriña, 2008; Barrio de la Puente, 2009). Clark, Dyson y Millward (1999) añaden que la presencia de otros profesionales en el aula es propia de las escuelas inclusivas, ya que estos ayudan a sus colegas a desarrollar técnicas para responder a la diversidad.

**Sentido de comunidad y pertenencia.** Darling Hammond (2001) menciona que en las escuelas que generan prácticas inclusivas se comparte una misión educativa y una cultura en común, así como un conjunto de normas de respeto a la enseñanza y al aprendizaje donde este último está considerado como un elemento fundamental para la mejora institucional. En los centros con una orientación inclusiva, el **sentido de comunidad** compartida favorece que el alumnado se sienta valorado, respetado y escuchado.

**Liderazgo democrático.** Barrio de la Puente (2009) indica la importancia en la AI del liderazgo transformador consensuado y compartido, que establece una visión clara y singular del centro y con el cual se anima al profesorado a participar en tareas que se comprometen con el futuro de la institución y que comparte con el equipo docente.

Otro rasgo que se manifiesta como facilitador de las prácticas de inclusión es la **colaboración** (Bolívar, 1997; Ainscow et al., 1998; Parrilla, 2003; Moriña y Gallego, 2007; Moriña, 2008; Barrio de la Puente, 2009; Ferrández et al., 2011; García et al., 2011; Berasategi y Orcasitas, 2014). “El trabajo cooperativo entre los profesionales es crucial en la planificación de las estrategias para afrontar la diversidad” (COMENIUS, 2009, p.7). A este respecto, Parrilla (2003) plantea la colaboración como una estrategia de aprendizaje y como un referente de la cultura escolar que se vive en el centro. Asimismo, Clark, Dyson, Millward, y Skidmore (1997) apuntan que en el centro que adopta la inclusión, es frecuente encontrar equipos colaborativos, resolución de problemas en grupo y enseñanza de equipo, así como oportunidades de desarrollo profesional.

Para Barrio de la Puente (2009), el **desarrollo profesional** debe ser pensado en la escuela y para la escuela, es decir que se deben priorizar las actividades formativas en

función de las necesidades institucionales y profesionales, estableciendo espacios y tiempos para el progreso de las mismas.

Por otra parte, la incorporación de **estrategias de investigación participativa** en las prácticas educativas es otra clave inclusiva interna de los centros. Ainscow (1995), Moriña y Gallego (2007) y Barrio de la Puente (2009) proponen motivar e impulsar al profesorado a participar en procesos de recogida de datos para su posterior análisis. La aplicación de estos análisis puede servir para la toma de decisiones con el fin de constituir estrategias metodológicas de investigación. A su vez, los datos recogidos servirán para medir el avance en las prácticas escolares.

#### 3.2.3 Condiciones organizativas, didácticas y sociales del aula

Las condiciones organizativas, didácticas y sociales del aula, son aquellas que contribuyen a soñar con una sala de clase inclusiva. Autores como Bolívar y López (2009) han afirmado que las dinámicas y actuaciones capaces de potenciar buenas prácticas educativas se centran principalmente en el micro nivel (contexto del aula).

Las aulas de los centros con orientación inclusiva constituyen un espacio social y didáctico donde se evidencia la cultura, los valores y metas inclusivas propias del centro (Moriña, 2008). En la tabla 3, se detallan algunos factores de éxito como determinantes de prácticas inclusivas especificadas por los estudiosos del tema.

Tabla 3

Factores que favorecen las prácticas educativas inclusivas en el aula

FACTORES	AUTOR(ES)
<b>1. Implicación y cercanía en el aprendizaje.</b>	Rouse y Florian (1997); Iris Project (2009); Barrio de la Puente (2009).
<b>2. Promover la participación mediante estrategias de diálogo y comunicativas.</b>	Rouse y Florian (1997); San Andrés (2004); Zavala y Arnau (2007); Iris Project (2009); Belloso (2009).
<b>3. Búsqueda de aprendizajes significativos, la variabilidad y secuenciación en la gestión de las herramientas didácticas.</b>	Johnson y Ruloph, (2001); San Andrés (2004)
<b>4. Planes de Educación Individualizada y las Adaptaciones Curriculares (ACI).</b>	Piqué (1994); Johnson y Rudolph (2001); Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003); Bombini (2006); Bolívar (2009); Iris Project (2009).

<b>5. Interacciones sociales, creación y fortalecimiento de vínculos personales.</b>	San Andrés (2004); Terpstra y Tamura (2008); Bond y Castañera (2006)
<b>6. Clima y organización de la clase.</b>	Westling Alloi (2002); Iris Project (2009).
<b>7. La enseñanza cooperativa.</b>	Parrilla (1992); Agencia Europea para el Desarrollo en la Educación Especial (2003); Soodak (2003); Shank (2006); Morales Bonilla (2007); Pujolás (2009) y Wood (2009).
<b>8. Formación necesaria para aplicar métodos instructivos específicos.</b>	Parrilla (1992); Rouse y Florian (1997); Johnson y Rudolph (2001); Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003).
<b>9. Apertura del aula a la comunidad.</b>	Rouse y Florian (1997); Moliner (2008).

Para crear y desarrollar aulas y prácticas inclusivas en las escuelas se debe tener en cuenta ciertos aspectos que pueden ser útiles para aquellos profesionales que trabajen interesados en formular y aplicar estrategias y metodologías inclusivas. En este estudio se ahonda en los aspectos que nos presentan Moriña (2008) y Barrio de la Puente (2009).

### **a) Partir de las prácticas y conocimiento previos**

En las aulas se encuentra, más conocimiento del que se utiliza. Moriña (2008b) plantea que las aulas tienen su propia historia, así como una multitud de experiencias aprendidas a las cuales se les puede sacar provecho y a partir de ellas generar conocimiento. Por lo tanto, se debe apuntar a hacer un mejor uso de la capacidad y la creatividad presentes en el contexto dado.

Ahora bien, para detectar conocimientos previos, es necesario sacarlos a la luz generando actividades que permitan su explicitación y descubrimiento. Pero a veces, también es posible partir de lo que nuestros alumnos son capaces de imaginar. El docente de hoy debe pensar en el alumnado pero también en su contexto generacional. El alumnado de las aulas viene marcado por un vasto conocimiento que le ha sido proporcionado por las nuevas tecnologías, y que puede ser usado en su favor colaborando a que construya su propio aprendizaje y lo dote de significado.

**b) Entender las diferencias como enriquecedoras**

La heterogeneidad dentro del aula es una realidad. Si el docente la considera como una posibilidad de enriquecimiento y no como un problema para el aprendizaje de los demás alumnos, su labor no se verá afectada, más bien se traducirá en una riqueza colectiva (Ainscow, 1995; López Melero, 1999; Ávila Durán y Esquivel Cordero, 2008). Booth y Ainscow (2000) añaden que la diversidad no es un impedimento que se debe superar, sino que es un recurso que se debe aprovechar para la enseñanza. Esta filosofía debe ser transmitida a todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar.

Aguilar y Montero (2000) mencionan al respecto:

Educación en la diversidad no es un añadido a la educación, sino es algo que está en las mismas entrañas del hecho educativo, y si perdemos este referente original, es fácil que corramos el riesgo de atentar contra la igualdad de oportunidades (p. 8).

Al hilo del tema, Arnaiz (2006) propone que:

Las discusiones abiertas acerca del prejuicio, los estereotipos y la exclusión tienen el potencial de mejorar la atmósfera del aula para todos los alumnos, arriban a conclusiones tales como: no juzguemos a la gente por su apariencia, busquemos rasgos en común (p. 64).

Algunas acciones concretas que se pueden llevar a cabo dentro del aula para considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje. Puede ser, a través de proyectos de aula, organizar campañas de sensibilización a la diferencia, murales, charlas por expertos, proyección de películas alusivas al tema. También las programaciones de aula pueden ir orientadas a actividades que contengan temas de valores, actitudes positivas y respeto hacia los demás.

**c) Analizar los procesos que conducen a la exclusión**

A este respecto Ainscow (1999) y Barrio de la Puente (2009) consideran que lo que sucede en el aula, debe ser analizado desde su impacto en la exclusión o inclusión del alumnado.



Moriña (2008) indica que las acciones que conducen a la exclusión son entre otras, pueden ser aquellas en las que un alumno no se beneficia del currículo común, cuando un profesional de apoyo solo está con un determinado número de alumnos y/o cuando se marcan espacios dentro del aula que etiquetan a los que aprenden con mayor facilidad y a los que presentan mayor dificultad. Para evitar este tipo de acciones, se debe potenciar la interacción entre el alumnado y el profesorado, y se deben incorporar mecanismos diseñados para poder identificar las barreras que algunos alumnos puedan estar experimentando y así poder darles solución a través de apoyos escolares. En este sentido, resulta necesario abrir en los centros espacios para el diálogo, discusiones, tertulias, entrevistas abiertas entre el docente y alumnado que aportan soluciones específicas a problemas y/o conflictos que se puedan estar generando. Es dar y escuchar a tiempo la voz de *todo* el alumnado. Para Susinos (2009), la voz del alumnado proporciona una perspectiva inusual sobre los problemas escolares, una mirada a la que no se está acostumbrado porque enfoca y dilucida aspectos centrales de la vida en la escuela desde las posiciones periféricas que habitualmente ocupa el alumnado.

### **d) Confiar en todo el alumnado**

Según Ainscow (1999), un docente que confía en su alumnado, que cree en él evitando prejuicios, tiene altas expectativas, fomenta la participación de todo el alumnado y es un profesional que está a favor de la diversidad. Igualmente Udvari-Solner y Thousand (1995) señalan que los profesores que adoptan prácticas de inclusión, parten de la idea que todo el alumnado es capaz de aprender y que por ello se deben maximizar las posibilidades de aprendizaje de cada uno.

Acciones como brindar la oportunidad al alumnado de generar sus propias actividades y proyectos en función de su nivel de competencia curricular permiten que la participación activa del alumno se haga realidad.

### **e) Favorecer la confianza entre alumnos y alumnas**

Moriña (2008) plantea que los docentes actúan como modelos para los niños y niñas. Y que en consecuencia el docente que transmite confianza a sus estudiantes, que cree en ellos, favorece que esta percepción sea la que prevalezca en el alumnado.

De la misma manera, López Melero (1999) reconoce la importancia del respeto entre iguales, las expectativas positivas entre el alumnado, sin etiquetajes. Para lograr la

confianza entre el alumnado, es necesario planificar y realizar acciones de respeto a la diversidad, y a las diferencias individuales como oportunidades de aprendizaje. Es necesario que durante la rutina diaria se enfatice más en los aspectos positivos que los negativos y planificar todas las actividades en función de valores para lograr un ambiente distendido donde se respete y aprecien las diferencias.

#### **f) Crear un ambiente de cooperación**

López Melero (1999) indica que la existencia de un ambiente de cooperación entre el profesorado y el alumnado, y entre estos últimos, es otro rasgo relevante de un aula inclusiva.

Moriña (2008) expone que el clima del aula caracterizado por la cooperación ayuda a valorar las diferencias y propicia el respeto mutuo. Considera el aprendizaje cooperativo como “[...] un modelo de enseñanza que confronta con el modelo competitivo o individualista” (p.159).

Johnson y Johnson (1999) sugieren que a través de esta estructura el alumnado no solo es responsable de su propio aprendizaje, sino también del aprendizaje del resto del grupo y que al mismo tiempo que se produce un conocimiento académico, los estudiantes manifiestan determinadas conductas pro-sociales con sus compañeros.

Dicho en otras palabras, el aprendizaje cooperativo tiene dos finalidades: la primera en el ámbito individual, que el alumno alcance los objetivos que se han fijado de acuerdo a sus capacidades; y una segunda, en el ámbito colectivo, que los miembros cooperen y se ayuden para alcanzar sus objetivos individuales (Moriña, 2008).

Al este respecto, Arnaiz (2006) plantea:

El modelo de aula de un profesor que trata de satisfacer las necesidades de una clase entera de niños por sí solo, está siendo reemplazado por estructuras en la que los estudiantes trabajan juntos, se enseñan mutuamente y participan activamente en su propia educación y la de sus compañeros (p. 66).

En este sentido si se trabaja con la enseñanza cooperativa, los grupos flexibles y el apoyo entre iguales se favorece la participación, las relaciones personales y el respeto mutuo. Investigaciones como las de Garaigordobil (2004) confirman que los programas

de juego cooperativo estimulan la conducta prosocial entre iguales y promueven un aumento de la conducta social asertiva y una disminución de las conductas disruptivas.

Los Grupos Interactivos (GI) también son otra forma de organizar al alumnado en el aula de forma efectiva (Flecha y Molina, 2013). Según Peirats y López (2013) los GI suponen el más importante cambio metodológico de aula llevado a cabo en los últimos años dentro del movimiento de las Comunidades de Aprendizaje. En palabras de Elboj y Gràcia (2005): “[...] los Grupos Interactivos pretenden, entre otros objetivos, disminuir la competitividad y generar solidaridad, y aumentar simultáneamente el aprendizaje académico y la participación del alumnado en las clases” (p. 105).

### **g) Utilizar los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje**

Moriña (2008) establece que es necesario buscar apoyos y recursos para el aprendizaje en las aulas. Afirma que los métodos de enseñanza diversificada, la evaluación formativa, el aprendizaje cooperativo, el autoaprendizaje, y la indagación fomentando la autonomía del estudiante, se pueden llevar a cabo en las aulas, y que utilizados adecuadamente ayudan a construir procesos de enseñanza-aprendizaje para todos.

En concordancia con lo anterior, se puede afirmar que “La enseñanza comprensiva debe venir indisolublemente unida a un tratamiento de la diversidad, estableciendo una pluralidad de instrumentos y estrategias para el desarrollo de todas las capacidades de todos los alumnos y alumnas” (Gobierno Vasco, 1998, p. 12).

La incorporación y el uso de nuevos métodos y estrategias de enseñanza (participativos, activos, creativos y de equidad) así como la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación, favorecen el aprendizaje de todo el alumnado.

### **h) Crear un ambiente de colaboración entre el profesorado**

Parrilla Latas (1996) define un equipo colaborativo como:

Donde todos los componentes participan según sus habilidades en la toma de decisiones, y contribuyen en la medida de sus habilidades e intereses, de manera que todos son responsables de la calidad de lo producido por el grupo. En este tipo de grupo los lazos de amistad y cooperación existentes, la iniciativa individual de cada miembro y la

mejor motivación hacia el trabajo lleva a una mayor productividad; asimismo, donde las frustraciones y las manifestaciones de agresividad son más bien infrecuentes (p. 4).

Tomando en cuenta la anterior definición y de acuerdo a Arnaiz, Herrero y De Haro, (1999), el trabajo colaborativo entre docentes consiste en:

- Trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes.
- Los resultados obtenidos benefician a todos los involucrados.
- Debe existir una interdependencia positiva entre los miembros, de modo que se asegure el triunfo de todos.
- Debe existir interacción de forma que los alumnos compartan los conocimientos que aprenden y escuchan a otros.
- Los miembros se autovaloran y mejoran su conocimiento.
- La responsabilidad individual está al servicio del equipo de trabajo.
- La distribución de tareas hace referencia a la planeación, organización y reparto de acciones para resolver la tarea asignada.

Arnaiz et al. (1999), Moriña (2008) y Huguet (2009) proponen el trabajo cooperativo como una estrategia de apoyo entre profesionales que trabajan en la educación para la diversidad por ser una forma de ayuda, de reflexión, de aprendizaje en equipo, así como de búsqueda de soluciones para la mejora de la pedagogía.

En relación a la colaboración entre docentes, Moriña (2008) afirma que el tutor o tutora es el responsable de lo que sucede en su aula y de todo el alumnado. En este sentido Ainscow (1999) y López Melero (1999) advierten que el docente no debe permanecer ajeno a lo que sucede más allá de la puerta de su sala de clase, sino que debe compartirlo con el resto de los colegas para que sirva de evidencia y pueda ser utilizado en la práctica.

### **i) Planificar pensando en todo el alumnado**

Ríos (2009) plantea que al asumir “[...] un currículum abierto a la diversidad, comprensivo, participativo, holístico, constructivista, y consecuentemente democrático se alcanza una educación de calidad” (p. 94). Él mismo aclara el rol del maestro como facilitador del aprendizaje y no como simple transmisor del currículum. Blanco (1999) expone:

Un currículo abierto y flexible es una condición fundamental para dar respuesta a la diversidad, ya que permite tomar decisiones razonadas y ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales, pero no es una condición suficiente. La respuesta a la diversidad implica además un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla (p. 11).

Guarro (1999) añade que las características de un currículo inclusivo son: (a) común y realizable: es decir que el alumnado desarrolla su aprendizaje en el mismo marco curricular de referencia y ajustado a las características de todo el alumnado, reflejando la pluralidad cultural de la sociedad. (b) cooperativo: basado más en la cooperación que en fomentar la competitividad. (c) práctico, útil y reflexivo: los aprendizajes serán relevantes y duraderos, la selección de los contenidos debe buscar el equilibrio entre la realidad y su análisis crítico y reflexivo. (d) moral: los contenidos deben relacionarse con planteamientos éticos. (e) coherente y planificado: garantizando que todo el alumnado pueda tener las mismas posibilidades de desarrollo.

Ainscow (1999) asume que los docentes que programan pensando en todo el alumnado no utilizan un proceso racional de planificación y que es su experiencia la que les permite una preparación interactiva de la clase. Es decir que su planificación no depende de lo que reza un texto académico sino que mezclan el conocimiento textual con lo que les ha funcionado en sus experiencias previas.

Vinculado a esto, Ford, Davern, y Schnorr (1999) proponen las siguientes estrategias para realizar una planificación destinada a todo el alumnado:

- Tener presente los objetivos generales de la educación.

Es básico que todos los alumnos desarrollen los mismos objetivos de educación, aceptándose que el grado de importancia y el nivel de resultados que consigan dependerá de las particularidades de cada uno de ellos. También señalan que no solo es cuestión de contenido sino de que aprendan valores y competencias.

- Crear un marco curricular común.

La escuela inclusiva propone un marco de referencia lo suficientemente común y plural a partir del cual se establezcan prioridades educativas. Esto, con el fin de

desarrollar las adaptaciones curriculares, sin necesidad de tener que separar a determinados alumnos del resto.

- Ofrecer un currículo significativo.

Las experiencias educativas deben tener sentido para todo el alumnado, desvinculándose del dominio de los contenidos conceptuales presentados aisladamente, y fomentando la transversalidad y la interdisciplinariedad.

- Evaluar los resultados basándose en el rendimiento individual.

Se apuesta claramente por una evaluación individualizada que rechaza las pruebas tipo test. El profesorado informa sobre el tipo de habilidades adquiridas por los alumnos en vez de centrarse en las puntuaciones obtenidas. Esto significa que el nivel del alumnado se mide tomando en consideración las características del alumnado.

- Reconocer la fuerza del currículo oculto.

La comunidad educativa aporta elementos significativos en la vida del alumnado que deben ser tomados en cuenta y que ayudan a crear y experimentar un sentimiento de pertenencia. En función de esto García y Puigvert (2003) indica que:

El currículo oculto son todos estos aspectos que, sin ser explicitados, ni a menudo debatidos, se transmiten a los estudiantes a través de estructuras que subyacen tanto a los contenidos formales como a las formas de relaciones sociales que se dan en la escuela (p. 274).

- Colaboración de las familias.

El abrir las puertas a la comunidad, y por ende a las familias, permite la participación y la colaboración en las actividades que sus hijos e hijas realicen en el aula o en el propio centro (López Melero, 1999). Un ejemplo de este tipo de actividades son las Comunidades de Aprendizaje en España y los Centros de Aprendizaje a lo Largo de la Vida en Malta (Flecha, García, Gómez y LaTorre, 2009).

Ávila Durán y Esquivel Cordero (2008) mencionan que en la actualidad, la tendencia a construir y poner en práctica currículos abiertos y flexibles que den respuesta a la diversidad y a los aspectos comunes, benefician al alumnado. La participación de los

padres, en la mayoría de los casos, ayuda a que el aprendizaje sea mucho más significativo.

### **j) Actitud de compromiso y reflexión del profesorado**

La reflexión, como estrategia, es un elemento esencial para el desarrollo profesional y el mejoramiento del desempeño (Barrio de la Puente, 2009). En cuanto a esto la OEA, UNESCO, y Mercado Común del Sur (MERCOSUR) (2003) plantean que:

Los maestros están en mejores condiciones de promover aprendizajes de calidad cuando [...] tienen la oportunidad y la disposición para investigar y reflexionar sobre su propia práctica docente de forma individual y colectiva (p. 176).

Hopkins y Stern (1996) plantean que para hacer posible la educación inclusiva se requiere hacer una reflexión sobre la práctica. En este sentido, el material de formación del docente de la OEA et al. (2003) propone los siguientes elementos:

- Contar con sistemas de evaluación y seguimiento de las prácticas docentes en la escuela, que faciliten la toma de decisiones.
- Reflexionar sobre las propias prácticas docentes identificando fortalezas y debilidades.
- Desarrollar estrategias de colaboración para resolver situaciones problemáticas del aula.
- Recibir retroalimentación de otros durante la observación y el desarrollo de la clase.
- Valorar el impacto de los resultados de las innovaciones implementadas.

Mena, Echeita, Simón y López (2009) en su obra *Igual en la Diversidad*, comentan que la capacidad del docente para reflexionar sobre su propia práctica es una de las condiciones para mejorar el trabajo en el aula. Éstos también añaden que los profesores que reconocen la importancia de estos procesos reflexivos encuentran más fácil esforzarse de manera sostenida para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de todos los alumnos.

### **k) Evaluación como estrategia inclusiva**

Escalante (2003) expone que la evaluación debe ser clara, congruente y precisa, para brindar respuesta a las necesidades educativas derivadas de la diversidad del alumnado.

En palabras de Murillo y Duk (2012):

Cualquier práctica de carácter inclusivo, cualquier esfuerzo por potenciar el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes, que no vaya acompañado por un sistema de evaluación que respete y valore las diferencias individuales solo conseguirá profundizar la brecha de la desigualdad (p. 11).

El aula inclusiva requiere de una evaluación continua, flexible y dinámica, que acompañe todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y tenga como propósito fundamental proporcionar información en todas las etapas del proceso. Se trata de reforzar una evaluación formativa y formadora frente a la cuantitativa, utilizando una amplia variedad de estrategias y modelos en base a la colaboración y el apoyo, no solo entre docentes, sino también con la participación de la comunidad educativa (Murillo y Duk, 2012).

Coll, Martín y Onrubia (2001) enuncian que la evaluación usada normalmente está más cerca de la “cultura del test” que de la “cultura inclusiva”. Santiuste y Arranz (2009) señalan ciertos requisitos de planificación y desarrollo para que una valoración del aprendizaje brinde una respuesta pertinente a la educación de la diversidad:

- Ser accesible a todo el alumnado y, a su vez, ser continua.
- Dedicar tiempo suficiente para actividades relacionadas con la evaluación.
- Todos los procedimientos de la evaluación deben estar ligados al currículo escolar e informar sobre el aprendizaje.
- Considerar la evaluación como un instrumento eficaz para el seguimiento de los progresos y para la planificación.
- Evitar que el propósito “formativo” de la evaluación se distorsione o se pierda, con el uso exclusivo de métodos de evaluación cuantitativa.
- Comunicar a los alumnos y las familias los objetivos de los procedimientos de evaluación.



- Implicación del alumno/a, de los padres, madres y compañeros en actividades de evaluación continua.
- Evaluación especializada en la identificación inicial de las necesidades educativas en el contexto del aula.
- Variedad de recursos y herramientas sobre evaluación, materiales de evaluación en aspectos no académicos, instrumentos de autoevaluación y coevaluación.

### **3.3. OBSTÁCULOS Y DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

La revisión de la literatura sugiere que el uso de determinadas prácticas, mencionadas en el apartado anterior, promueve la inclusión de todo el alumnado, especialmente, de aquellos con NEES (Thousand, Nevin y Villa, 2002).

Para Florian (2003) los métodos de enseñanza y las buenas prácticas asociadas a la EI son más fáciles de identificar que de aplicar.

Gran parte de los estudios indican que los docentes hacen poco uso de las prácticas y estrategias inclusivas (Chiner, 2011; Bravo, 2013; Santos, 2013). Es así como Chiner (2011), al analizar la práctica del docente y el quehacer para atender la diversidad, ha observado que el profesorado tiende a:

**a)** Planificar y enseñar al grupo-clase como un todo, sin tomar en cuenta las necesidades individuales del alumnado (Vaughn y Shumm, 1994).

En relación a esto, Cardona (2003) comenta que “[...] la enseñanza indiferenciada, dirigida a todo el grupo-clase, es la norma más que la excepción” (p. 467).

Baker y Zigmond (1995) por su parte concluyeron, en su estudio de caso acerca de los efectos de la inclusión de los alumnos con discapacidad en el aula ordinaria, que aun cuando los programas ofrecían un abanico de oportunidades para mejorar su aprendizaje, muy pocas veces se les atendió de manera personal, directa y específica.

Por su parte, McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager y Lee (1993) observaron a 60 docentes y encontraron que los docentes trataban de forma homogénea a todo el

alumnado y que rara vez proponían actividades individuales, en parejas, y pequeños grupos.

De igual manera, en una reciente investigación llevada a cabo por Santos (2013) en Chile, el 85% de los docentes regulares y especialistas considera que enseñan al grupo-curso como un todo. Equivalentes resultados se ven reflejados en el estudio de Chiner (2011), donde la práctica menos utilizada es instruir de forma variada, tomando en consideración las necesidades del alumnado.

**b)** Realizar adaptaciones superficiales, pero no sustanciales, de la enseñanza (McIntosh et al., 1993).

En palabras de Cardona (2003) “[...] los docentes raramente materializan en la práctica acciones que redunden en un ajuste sustantivo de su acción educativa a las diferencias” (p. 467).

Prueba de lo anterior son las conclusiones de Scott, Vitale y Masten (1998) acerca de las adaptaciones que realizan los profesores, las cuales tienden a ser triviales y rutinarias en vez de adaptaciones sustanciales o específicas.

Por su parte, Chiner (2011), en su investigación con docentes de Alicante, confirmó su hipótesis de que los profesores emplean poco esfuerzo y dedicación al llevar a cabo adaptaciones individuales. Ejemplo de esto es que el 88% de ellos nunca, o solo a veces, agrupa a los alumnos por parejas y no adapta las actividades pensando en las necesidades de su alumnado.

**c)** Perciben los cambios y/o modificaciones como deseables pero poco factibles (Cardona, 2003).

Esta afirmación queda ratificada por el estudio de Scrubbs y Mastropieri (1996), donde se concluye que de los cerca de dos tercios del profesorado que está de acuerdo con la inclusión, solamente un reducido número acepta de buen grado tener alumnos con NEES en sus aulas.

Scott et al. (1998) observaron que, en general, los docentes están de acuerdo con la conveniencia de realizar ajustes a la hora de enseñar; sin embargo, se muestran menos conformes en el momento de llevarlas a la acción. Chiner (2011) también advierte que es poco probable que los docentes modifiquen su forma de enseñar ante la presencia de

alumnado con NEES. Igualmente, en el estudio llevado a cabo por Cardona (2003), se encontró que el profesorado de bachillerato realiza menos adaptaciones y ajustes a su enseñanza, por ser menos efectivas.

De manera afín, en los estudios de Hughes y Martínez Valle-Riestra (2007) los docentes de educación infantil valoraban el beneficio y la viabilidad de usar prácticas educativas inclusivas con el alumnado, pero no las consideraban tan beneficiosas para su desarrollo profesional.

El docente evidencia dificultades para la aplicación de prácticas inclusivas, tales como: formación y conocimiento, tiempo, ratio del aula, apoyo, actitud del docente, características del alumnado, materiales curriculares, formación en la enseñanza de alumnos con NEE, recursos humanos y materiales.

Así, en el estudio llevado a cabo por Scrubbs y Mastropieri (1996), se desprende que, aunque la mitad de la muestra está de acuerdo con la inclusión, solamente un tercio reporta tener tiempo, formación y recursos necesarios para atender adecuadamente las diferencias en capacidad y rendimiento. En relación con ello, McLesley y Waldron (2002) encontró en su investigación que, aunque los docentes afirman disponer de conocimientos, les preocupa la efectividad de sus prácticas. Es el caso de 262 maestros encuestados por Cardona, Chiner, y Rabasco (2003), los cuales manifestaron la necesidad de formación para realizar adaptaciones a la enseñanza.

Por su parte, Arnaiz (2008), en las conclusiones más relevantes del proyecto “Educación inclusiva y prácticas del aula”, llevado a cabo en 22 países europeos, expone que el profesorado no se considera cualificado para dar respuesta a la diversidad, y que, por lo tanto, demanda asesoramiento y apoyo. En concomitancia, León y Arjona (2011) en su estudio con profesorado de secundaria evidencian la falta de formación inicial o permanente como una barrera para abordar con éxito una educación de calidad para todas y todos.

Estos mismos constatan la falta de tiempo y de recursos, tanto materiales como profesionales, y la ausencia de espacios para la cooperación y coordinación de los implicados en la educación del alumnado como dificultades para llevar a cabo la inclusión.

Igualmente, Moliner et al. (2008) indican que el docente necesita más tiempo y debe planificar conjuntamente con el profesorado de apoyo para lograr la atención a la diferencia dentro del aula.

Barrios y García (2009) indican, en su estudio de análisis de prácticas, que los docentes perciben una escasez de recursos –humanos y materiales– que obstaculiza gravemente la implementación de una práctica auténticamente integradora, y acusan a la Administración de no facilitarlos. A su vez, admiten la falta de preparación para abordar la atención a las NEES y el trabajo con alumnos de integración en el aula.

También en el estudio llevado a cabo por Mahbubur (2011) en Bangladesh, los docentes expresaron las dificultades que entrañan el gran tamaño de las clases y la ausencia de mecanismos de apoyo para sus prácticas docentes.

Por último, en el estudio realizado por Santos (2013) en Chile, el 86% de los docentes refiere no tener el tiempo suficiente para ejercer la inclusión educativa. Además declaran no contar con los suficientes recursos materiales para atender las necesidades que implica una inclusión educativa efectiva. Sobre la propia formación para enseñar en y para la diversidad, el 88% de los docentes especialistas se consideran preparados frente a un 47% de profesores de aula ordinaria que no se consideran instruidos.

La tabla 4 recoge una síntesis de factores que dificultan la aplicación de estrategias inclusivas.

Tabla 4

#### Factores que impiden el empleo de estrategias inclusivas

<b>Falta de formación y conocimiento.</b>	De Bettencourt, (1999); Palomares (2004); Sadler (2005); Arnaiz (2008); Moliner García, Sales Ciges, Traver Martí, y Fernández Berrueco (2008); COMENIUS (2009); Chiner (2011); OEI (2014).
<b>Falta de tiempo.</b>	Semmel (1991); Abernathy y Butera (1991); Wholery, Werts, Caldwell, Snyder, y Lisowski (1994); Minke, Bear, Deemer, y Griffi ( 1996) Biddle (2006); Hughes y Martínez Valle-Riestra (2007); Moliner García, Sales Ciges, Traver Martí, y Fernández Berrueco (2008); Chiner (2011); OEI (2014).

<b>Tamaño del aula.</b>	Biddle (2006); Arnaiz (2008); Ríos (2009); OEI (2014).
<b>Falta de apoyo dentro del aula.</b>	Arnaiz (2008); Ríos (2009); Mahbubur, (2011); Santos (2013).
<b>Actitud del docente.</b>	Leatherman y Niemeyer (2005); Arnaiz (2008); De Boer et al. (2011); Chiner (2011); Granada et al. (2013).
<b>Características del alumnado.</b>	Arnaiz (2008); Granada et al. (2013)
<b>Falta de formación en la enseñanza de alumnos con NEES.</b>	Biddle (2006); Barrios y García (2009); OEI (2014).
<b>Falta de recursos materiales y curriculares</b>	Abernathy y Butera (1991); Wholery, Werts, Caldwell, Snyder, y Lisowski (1994); Minke, Bear, Deemer, y Griffi (1996); Blanco (1999); Biddle (2006); Moliner García, Sales Ciges, Traver Martí, y Fernández Berrueco (2008); Arnaiz (2008); Barrio de la Puente (2009); OEI (2014).

### 3.4. REVISIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

Algunos autores se plantean cómo identificar, registrar, observar, analizar, evaluar y reflexionar sobre las prácticas educativas inclusivas. En la revisión realizada acerca del análisis de las prácticas inclusivas de los docentes, éstos, en su mayoría, se llevan a cabo a través de la observación de casos, diarios y autoinformes. Para García et al. (2011):

Uno de los asuntos pendientes en la evaluación y análisis del proceso de educación inclusiva consiste en una evaluación que trascienda la autorreferencia pues ésta ha constituido la manera habitual de evaluar dicha educación inclusiva (p. 2).

Para García et al. (2011) no se han desarrollado instrumentos suficientes para evaluar las prácticas inclusivas en el aula. A continuación se describen algunos de los instrumentos utilizados para analizar las prácticas inclusivas.

- **La Escala de la Adaptación de la Enseñanza (ESAE-Form G)** (Cardona, 2000)

La ESAE-Form G es un instrumento que permite recoger información sobre las distintas estrategias educativas en 28 ítems agrupadas en seis categorías. Estas son: Manejo efectivo en el aula (5 ítems), Enseñanza adicional (3 ítems),

Enseñanza estratégica (5 ítems), Evaluación formativa (4 ítems), Agrupamiento flexible (4 ítems), y Adaptaciones de las Actividades (7 ítems). El sistema de valoración es una escala tipo Likert que va desde 1=“Poco”, hasta 5=“Mucho”. Las puntuaciones pueden variar desde los 28 puntos hasta los 140, indicando las puntuaciones altas una mayor frecuencia de prácticas educativas inclusivas y las puntuaciones más bajas un uso menor de dichas estrategias.

El cuestionario es cumplimentado por el propio docente en un tiempo de aproximadamente 15 minutos.

- **Guía para la evaluación y mejora de la educación Inclusiva (Index para la inclusión)** (Both y Ainscow, 2002).

El Index para la inclusión es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso hacia una educación inclusiva. El Index toma en cuenta los puntos de vista del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad. El Index es un material flexible que puede ser aplicado y utilizado de diversas maneras, tanto en su versión completa como por secciones. Del mismo modo, el Index se utiliza para estructurar investigaciones en los centros educativos. El proceso de aplicación del Index en un centro escolar se lleva a cabo en cinco etapas. La primera etapa se inicia cuando el equipo responsable del plan de mejora establece un grupo de coordinación. Los miembros de este grupo se informan y posteriormente transmiten la información al resto del profesorado sobre los conceptos del Index, los materiales y la metodología para recoger opiniones de todos los miembros de la comunidad escolar. En la segunda etapa, se utilizan los materiales como base para el análisis del centro educativo y la identificación de las prioridades que se quieren llevar a cabo. La tercera fase se trata de elaborar un plan de mejora que refleje los objetivos inclusivos y las prioridades particulares identificadas en la etapa 2.

En la etapa 4 se implementan y apoyan las innovaciones, y finalmente en la etapa 5 se evalúa el progreso del proceso inclusivo en relación con el desarrollo de las tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas inclusivas. El Index requiere de la metodología investigación-acción para llevar a cabo todas las fases, preferiblemente en un año escolar.

Como se ha mencionado el Index constituye un proceso de autoevaluación de las escuelas en relación a tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas de

una educación inclusiva. Cada una de las dimensiones comprende dos secciones, con un número determinado de indicadores (12 como máximo), los cuales se clarifican a través de una serie de preguntas. A continuación se detallan en la tabla 5.

Tabla 5

Dimensiones y secciones del Index para la inclusión

Dimensiones		Secciones	Indicadores	Preguntas	
A.	Crear culturas inclusivas.	A.1	Construir una comunidad.	7	78
		A.2	Establecer valores inclusivos.	6	71
B.	Elaborar políticas inclusivas.	B.1	Desarrollar una escuela para todos.	6	54
		B.2	Organizar el apoyo para atender a la diversidad.	9	96
C.	Desarrollar prácticas inclusivas.	C.1	Orquestrar el proceso de aprendizaje.	12	151
		C.2	Mobilizar recursos.	5	48
<b>Total</b>			6	45	498

La dimensión “Crear culturas inclusivas” implica desarrollar valores inclusivos en todo el personal de la escuela, alumnado, miembros del consejo escolar y familias. Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. La dimensión “Elaborar políticas inclusivas” conlleva que la inclusión sea el foco del desarrollo del centro escolar, permitiendo así un mejor aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. La dimensión “Desarrollar prácticas inclusivas” comprende actividades en el aula y extraescolares que promuevan la participación y la aceptación de todo el alumnado por igual.

- **Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas (GEPIA)** (García et al. 2011). La GEPIA es un instrumento en dos versiones, de observación y de autoinforme, que mide las prácticas inclusivas llevadas a cabo por el personal docente de escuelas regulares en relación con tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas. Es un instrumento basado en el Index (Booth y Ainscow, 2002) y en la

Guía de Observación de García y Romero (2009). La GEPIA está dirigida a docentes de escuelas regulares y su aplicación es individual. Para la versión de observación, el instrumento está conformado por 48 ítems tipo Likert, que van desde “totalmente cierto” hasta “totalmente falso”. Una persona observa y registra las prácticas que el personal docente lleva a cabo dentro del aula. La versión autoinforme registra las prácticas del docente en un cuestionario de 58 ítems tipo Likert que está dentro del rango de “siempre” hasta “nunca”. Ambos formatos incluyen una sección de opinión personal con preguntas abiertas sobre aspectos a mejorar en la escuela y temáticas necesarias en la formación para ofrecer una educación más inclusiva. Es un instrumento de análisis cuantitativo y cualitativo.

- **Aide–Memoire–Improvement through Research in Inclusive Schools (IRIS)** (COMENIUS, 2009).

El Aide–Memoire–Improvement through Research in Inclusive Schools es un Instrumento que permite y facilita la evaluación y análisis de la práctica educativa inclusiva de un aula en los diferentes contextos de aprendizaje. La versión utilizada en este estudio permite el análisis profundo de la actuación del docente en cualquier etapa. Además, es una herramienta que brinda resultados tanto cuantitativos como cualitativos. Será descrito en profundidad en la parte de metodología de esta tesis.

- **Cuestionario “La atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en los centros escolares en el cambio hacia la inclusión”** (Lledó, 2010).

El cuestionario “La atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en los centros escolares en el cambio hacia la inclusión” es un instrumento de treinta preguntas que está dividido en tres partes. Una primera parte está formada por trece cuestiones sobre datos de identificación del centro. Una segunda sección (10 ítems), se refiere a aspectos de formación del profesorado en el ámbito de las NEES: formación del profesorado; conceptualización de la diversidad; inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales; responsabilidades del tutor; asesoramiento y apoyos. La última parte está dedicada a las estrategias y prácticas educativas, organización del aula y su relación con las prácticas inclusivas. Las preguntas



recogen los siguientes indicadores: cambio e inclusión, estrategias de aprendizaje, medidas de adaptación, organización aula y prácticas inclusivas.

Dichas cuestiones responden a una escala Likert de 1 a 4, en función del grado de acuerdo. Se trata de una herramienta destinada a un análisis cuantitativo de datos.

- **“Cuestionario para el profesorado sobre la atención a la diversidad y organización del centro en la ESO” (CUPAD)** (León et al., 2011).

El CUPAD es una adaptación del Index para la inclusión. Se trata de un cuestionario compuesto por 160 ítems, en el que se contemplan dos bloques de respuestas, uno de “Realidad” y el segundo de “Opinión”. Las opciones de respuesta en el bloque de realidad van de (1) “nunca” hasta (3) “casi siempre”, para el bloque de opinión van desde (1) “nada necesario” hasta (3) “muy necesario”. Los ítems se agrupan en torno a cuatro dimensiones: formación del profesorado de la ESO, actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad, organización del centro y prácticas educativas.

El cuestionario plantea preguntas abiertas relativas en cada dimensión. El CUPAD es un cuestionario que permite análisis cuantitativos y cualitativos.

- **Herramienta Orientada a la Reflexión y la Acción para el desarrollo de la Inclusión desde los Centros de Educación Especial (HORA)** (FEAPS, 2011).

La guía HORA es una herramienta orientada a la reflexión de todos los agentes de la comunidad educativa de centros de educación especial. Este instrumento está estructurado en seis bloques generales de intervención:

1. Titularidad (9 acciones). En este apartado la comunidad educativa reflexiona, en su conjunto, sobre su compromiso con la cultura y políticas inclusivas.
2. Equipo Directivo (10 acciones). El Equipo Directivo (incluyendo coordinadores) reflexiona sobre su liderazgo y compromiso hacia la inclusión.
3. Profesionales. Se proponen 7 acciones para animar a todos los profesionales de intervención directa con el alumnado, a la reflexión, debate y consenso sobre las prácticas inclusivas tanto en el centro como en el aula.
4. Alumnado (4 acciones). Se trata que el alumnado en sesiones de tutoría, con los apoyos necesarios, reflexione, debata y proponga actividades y acciones inclusivas.
5. Familia/Tutor Legal. Contando con la participación y dinamización del Consejo Escolar y otros órganos (AMPAS) (3 acciones). Se pretende que las

familias/tutores legales reflexionen, consensuen y sean proactivos en el proceso hacia la inclusión. Asimismo, se promueve a nivel individual el compromiso con la inclusión de sus hijos.

6. Interacción Comunidad Educativa/Entorno. Se proponen 2 acciones que inciten a la reflexión de toda la Comunidad Educativa sobre cómo mejorar la participación social y la presencia en el entorno.

Este instrumento ofrece un análisis cualitativo de la situación del centro escolar.

- **“Checklist for Evaluating Strategies for Enhancing Learning”** (Mitchell, 2008).

Es un instrumento creado para ser usado como complemento de entrevistas u observaciones y así obtener una información en profundidad sobre las prácticas. Es una lista de 22 estrategias, que se responden en una escala Likert que va desde “muy a menudo” (4), a “rara vez/nunca” (1). Esta escala permite evaluar estrategias y prácticas y mejorar así el aprendizaje del alumnado. Es una lista que contiene enunciados acerca de la tutoría entre iguales, el trabajo en equipo, la colaboración, la evaluación del progreso de los alumnos, el clima de la clase, la retroalimentación entre otros.

- **Guía para la Reflexión y Valoración de Prácticas Inclusivas** (OEI, 2014). La Guía para la Reflexión y Valoración de Prácticas Inclusivas promueve la reflexión sobre las prácticas, en relación con algunos indicadores de la Educación Inclusiva. Es un instrumento tipo Likert de sencilla aplicación, orientado a que los equipos educativos se evalúen y se orienten a la realización de prácticas inclusivas. La guía se divide en dos secciones, el apartado “La situación de partida”; y el apartado “Principios para la autoevaluación de la escuela y valoración de la práctica”. En el primer apartado se pretende ayudar al profesorado a considerar los elementos claves del contexto social y educativo de cada escuela (aula, escuela, comunidad escolar y administración educativa) además existe la posibilidad de completar la valoración con comentarios. En el segundo apartado el docente realiza la autoevaluación a partir de su reflexión considerando las circunstancias específicas de su escuela. Este apartado considera los siguientes puntos: las concepciones y la cultura de la escuela, las actuaciones y las prácticas de la escuela, la inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela, los apoyos a la inclusión, y la evaluación de las prácticas inclusivas. Al inicio de cada punto se ofrece una descripción del

tema que se evalúa. Es un instrumento que permite análisis cuantitativo y cualitativo.

### **3.5. RESUMEN DE CAPÍTULO**

En un contexto inclusivo, el papel que desempeña el docente es crucial, ya que es este el que batalla día a día con las exigencias educativas del alumnado. Por ende, la forma de enseñanza utilizada por los profesores en el aula es fundamental para el desarrollo de la inclusión.

La teoría hace hincapié en que la inclusión educativa depende principalmente de lo que el profesorado hace en sus aulas, por lo que el docente la considera como uno de los mayores retos a los que se enfrenta. Por otro lado, se enfatiza que la acción del docente que gestiona la diversidad, no depende totalmente de lo que este realiza sino que el Estado y las leyes que lo rigen, la sociedad en la que convive, la familia que lo apoya y el centro educativo donde trabaja, aportan elementos y generan situaciones que facilitan o dificultan la labor inclusiva.

La revisión teórica sugiere, que para hacer posible la actuación inclusiva, se requiere de un profesorado responsable, que ayude a todo el alumnado y que realice este apoyo con sentimiento y afecto, que sea conocedor no solo de la materia, sino de múltiples estrategias que den respuesta a la diversidad, que sepa reconocer y dar valor a la diferencia a través de la reflexión y el trabajo en equipo.

El abanico de estrategias para responder a la diversidad dentro del aula es amplio, va desde los procedimientos más generales hasta los más específicos. Es en estos últimos en los que el docente lleva a cabo los ajustes más especializados. Hay que tener en cuenta que para lograr una fotografía del quehacer del docente, es necesario conocer en profundidad lo que se está haciendo en las aulas de clases y tomar en cuenta los aspectos a mejorar y así poder modificarlo.

En el estudio de las prácticas del docente se ha observado que existen prácticas inclusivas, sin embargo, todavía existen prácticas no inclusivas como, por ejemplo, la falta de colaboración. Se constata la existencia de docentes que tienden a planificar y enseñar al grupo-clase como un todo, sin tomar en cuenta las necesidades individuales

del alumnado y realizan adaptaciones superficiales, pero no sustanciales, de la enseñanza y perciben los cambios como deseables más que realizables.

El docente encuentra dificultades para llevar a cabo la práctica inclusiva tales como la formación y el conocimiento, el tiempo, la ratio del aula, el apoyo, la actitud, las características del alumnado, y los materiales curriculares.

Se cuenta con instrumentos que analizan las prácticas de toda la comunidad educativa. Sin embargo, son pocos los instrumentos que evalúan la práctica inclusiva del docente en su totalidad. Otros instrumentos van orientados exclusivamente a un nivel de enseñanza concreto o a centros de educación especial.

En definitiva, para que la inclusión sea una realidad, se deben conocer y analizar los aspectos de la práctica de toda la comunidad educativa; en especial estudiar el quehacer del docente ya que nos permite estar más cerca del epicentro de la inclusión.

*La investigación, tanto en el ámbito educativo como en cualquier otro, sea social o natural, es una forma rigurosa de proceder para alcanzar conocimiento relevante. (Pérez Juste, Galán González y Quintanal Díaz, 2012, p. 21).*

## CAPÍTULO

# 4

# Objetivos, metodología y diseño de la investigación

En este capítulo se enuncian las preguntas de investigación e hipótesis, objetivo general, objetivos específicos; asimismo se describe el enfoque y diseño de la investigación y su contexto, así como el procedimiento seguido.

## 4.1. OBJETIVOS

La revisión teórica realizada en los capítulos precedentes nos ha permitido analizar el estado de la cuestión en torno a la inclusión educativa, tanto en general como en el contexto hondureño. Todo ello justifica y contextualiza los objetivos planteados para este estudio:

### 4.1.1 Objetivo general

El objetivo general es conocer la actitud y actuación inclusiva del profesorado hondureño de inglés en formación y activo y los factores que influyen en ellas.

### 4.1.2 Objetivos específicos

A. Identificar la actitud hacia la inclusión del Profesorado en Formación y Activo (PFA).

B. Analizar si las actitudes hacia la inclusión del PFA varían en función de variables sociodemográficas (sexo, edad).

C. Analizar si las actitudes hacia la inclusión del PFA varían en función de las variables profesionales (años de experiencia docente, nivel académico, experiencia docente con NEES y formación docente en NEES).

D. Analizar si las actitudes hacia la inclusión del PFA varían en función de las variables contextuales (tipo de centro educativo y etapa educativa en la que imparte docencia).

E. Analizar la frecuencia con la que el PFA de inglés realiza prácticas inclusivas.

F. Analizar la influencia de las actitudes hacia la Actuación Inclusiva (AI).

G. Analizar si la variable experiencia y formación docente atendiendo alumnado con NEES tienen impacto en la AI.

H. Identificar las estrategias inclusivas utilizadas por el PFA de inglés.

#### **4.1.3 Hipótesis**

Con relación a las diferencias en actitudes hacia la inclusión según variables sociodemográficas, se plantean las siguientes hipótesis:

H<sub>2a</sub>: Las PFA mujeres tienen actitudes más favorables a la inclusión que los PFA hombres.

H<sub>2b</sub>: El PFA más joven presenta una actitud más positiva hacia la inclusión que el PFA con mayor edad.

Respecto a las diferencias en actitudes hacia la inclusión en función de variables profesionales:

H<sub>3a</sub>: El PFA con mayor experiencia docente tiene una actitud más positiva hacia la inclusión que el PFA con menos experiencia docente.

H<sub>3b</sub>: El PFA con mayor nivel académico posee actitudes más positivas hacia la inclusión que el PFA con menor nivel académico.

H<sub>3c</sub>: EL PFA con experiencia docente vinculada a las NEES tiene mejores actitudes hacia la inclusión que el PFA sin experiencia previa.

H<sub>3d</sub>: El PFA con formación en NEES posee actitudes más positivas hacia la inclusión que el PFA sin formación.

Con relación a las diferencias en actitudes hacia la inclusión según variables contextuales, se plantean las siguientes hipótesis:

H<sub>4a</sub>: El PFA que trabaja en centros educativos públicos muestra actitudes más positivas que el PFA que trabaja en centros educativos privados.

H<sub>4b</sub>: El PFA que imparte clases en la etapa Pre-Básica posee actitudes más positivas hacia la inclusión que los docentes que laboran en las etapas de básica y superior.

Con respecto a la relación entre actitudes y Actuación Inclusiva:

H<sub>6a</sub>: El nivel de Actuación Inclusiva del PFA se relaciona positivamente con las actitudes hacia la inclusión.

La hipótesis con respecto a las diferencias en Actuación Inclusiva en función de la experiencia y formación en NEES.

H<sub>7a</sub>: El PFA con experiencia y formación en NEES tiene una mayor Actuación Inclusiva

### **4.2. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO**

Para McMillan y Schumacher (2005), un diseño de investigación es un marco estratégico donde se describen los procedimientos para guiar el estudio, incluyendo cuándo, de quién, bajo qué condiciones se recopilan los datos y cómo se analizan. Se trata de proporcionar las respuestas más apropiadas a las hipótesis de investigación planteadas.

De acuerdo con los objetivos e hipótesis de investigación, la presente tesis doctoral se enmarca dentro de una investigación de enfoque cuantitativo, a través de la cual se pretende conocer cuáles son las actitudes de los docentes en formación y servicio hacia la educación inclusiva, así como analizar su actuación en el aula.

En palabras de Hernández et al. (2006):

El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis previamente hechas. Confía en la medición numérica el conteo y frecuentemente en el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (p. 5).

Cabe destacar que este estudio de carácter cuantitativo se complementa con un análisis de tipo cualitativo. Este último surge de la necesidad de dar respuesta a la pregunta de investigación acerca de como describe su actuación el PFA de inglés. Según nos expone Anguera (1986), la investigación cualitativa permite la observación y descripción de un evento, conducta o situación garantizando la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y preservar la espontánea continuidad temporal que le es inherente.

Para ello, se ha optado por una investigación no experimental de tipo descriptivo y transeccional. La investigación no experimental, según Kerlinger y Lee (2002), se caracteriza por la falta de control directo sobre las variables independientes.

Este tipo de investigación es frecuente en el ámbito de las ciencias sociales, más concretamente en educación, ya que la mayoría de las variables de interés son difícilmente manipulables (Chiner, 2011).

Dentro de la investigación no experimental, los estudios transeccionales descriptivos constituyen una de las modalidades de investigación más habituales, a través de los cuales se pretende recabar información sobre las opiniones, hechos, intereses, actitudes, comportamientos, u otras características, de un grupo de sujetos en un solo momento, en un tiempo único (Hernández, Fernández-Collado, y Baptista, 2006).

Estos estudios surgen con la finalidad de describir una situación de un fenómeno en el momento de realizarse el estudio, siendo la encuesta el diseño más frecuente a utilizar (Cardona, 2002).

La presente tesis doctoral se planificó y se ha llevado a cabo siguiendo estas características, tomando en cuenta que se pretendía estudiar las actitudes, sentimientos, preocupaciones y actuación del profesorado.



Es de destacar que una encuesta a través de un muestra convenientemente seleccionada, permite además, según Wallen y Fraenkel (2001), recabar información pertinente sin necesidad de tener que preguntar a toda la población. A su vez, la encuesta permite la comparación de las características entre los sujetos. Es así como este estudio y su diseño permitió la comparación en función de diferentes variables como sexo, edad, formación, experiencia previa y otros condicionantes.

### 4.3. CONTEXTO

La Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” (UPNFM) constituye el único centro de educación universitaria de Centroamérica dedicado a la formación de docentes de todos los niveles de la enseñanza. Creada como una Escuela Superior del Profesorado, en 1956, se convirtió en la actual UPNFM en 1989, siendo la segunda universidad estatal por fecha de creación y la de mayor población estudiantil (UPNFM, 2012). La UPNFM cuenta con tres sedes: Tegucigalpa, San Pedro Sula y La Ceiba.

La UPNFM está formada por las facultades de Ciencia y Tecnología y la de Humanidades. Ofrece veintitrés carreras, con varias orientaciones en el nivel de pregrado, trece maestrías a nivel de posgrado, y un doctorado en educación.

A su vez, la UPNFM es miembro del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), y de la Organización Universitaria Iberoamericana (OUI). Ha establecido convenios con universidades de Alemania, España, Estados Unidos de América, Taiwán, México, Chile, y Cuba, entre otras.

De acuerdo con los datos aportados en el año 2012 por la oficina de Estadística Institucional, la universidad contaba con una población estudiantil de 25.051 estudiantes, para las modalidades de presencial y no presencial (UPNFM, 2012).

La investigación se ha realizado en el campus principal en la sede de Tegucigalpa, en la facultad de Humanidades, en la especialidad de Enseñanza del Inglés en el Grado de Licenciatura. Esta facultad atiende un promedio de 5.055 estudiantes por año. Cabe destacar que dicha facultad reporta el mayor porcentaje promedio de matrículas, con aproximadamente el 60%, de las cuales, la enseñanza de inglés en grado de licenciatura presenta, a su vez, el mayor porcentaje de matrículas (2.1%) (Estadística Institucional-UPNFM, 2012). Resta decir que el graduado en esta especialidad está facultado para

desempeñarse como catedrático de Inglés como Lengua Extranjera en el sistema educacional.

#### **4.4. PARTICIPANTES**

Antes de describir las características de los participantes en esta investigación, es oportuno señalar que existen dos tipos de estudiantes. El primero es el alumno que se dedica a jornada completa al estudio de una carrera; y el segundo, el que combina el trabajo de docencia con el estudio. Esta aclaración sirve para apuntar que un elevado porcentaje de docentes, especialmente los de inglés, pertenecen al segundo tipo, ya que para regularizar su situación laboral, la Secretaría de Educación de Honduras exige que se contrate a personal bilingüe en caso de que el candidato posea un título de grado que lo acredite como tal o esté cursando la carrera en una institución de enseñanza superior (Ley Fundamental, 2011).

Para esta investigación se ha seleccionado al colectivo de estudiantes del segundo tipo, es decir que sean profesores de inglés y se estén formando. Se le denominará de ahora en adelante Profesorado en Formación y Profesorado en Activo (PFA).

Las principales razones que justifican la elección de este grupo para el estudio son:

- En cuanto a la realidad del país, el creciente número de escuelas bilingües (castellano-inglés), que hizo que a Honduras el país con mayor cantidad de escuelas de este tipo en el área de Centroamérica (Gobierno de Unidad Nacional, 2011); y el gran porcentaje de docentes que se encuentran impartiendo clases en la educación bilingüe y se están formando en la educación superior.
- El alto índice de alumnado matriculado en la Licenciatura de Enseñanza del Inglés: 898 inscritos para el año 2012 (Estadística Institucional-UPNFM, 2012).

##### **4.4.1 Tamaño y selección de la muestra**

La carrera de Enseñanza del Inglés para el período académico 2013 de la sede de Tegucigalpa, arroja una matrícula total de 718 alumnos, de los cuales 282 cumplen con las características para participar en este estudio.

El tamaño final de la muestra participante es de 275 sujetos. Esto garantiza estadísticamente la representatividad de la muestra, con un nivel de confianza del 99%, que determina  $k=2.58$ , y un error muestral ( $e$ ) del 2%.

#### 4.4.2 Características de los participantes

Finalmente, la muestra quedó constituida por un total de 275 docentes en formación y activo, de los cuales 78 eran varones (28%) y 197 eran mujeres (72%). Su edad oscilaba entre los 19 y 51 años ( $M=28.11$ ,  $DT=6.53$ ).

En relación al nivel académico alcanzado<sup>4</sup>, la mayoría de los docentes (51%) eran bachilleres ( $n=140$ ); 60 (22%) eran maestros; 28 (10%) estaban en posesión de una licenciatura; y 47 (17%) se encontraban en otros niveles de formación.

Respecto a la experiencia docente, el 55% ( $n=151$ ) tenían 3 años o menos de experiencia docente; el 27% ( $n=75$ ) entre 4 y 8 años; el 15% ( $n=40$ ) entre 9 y 15 años; finalmente, el 3% ( $n=9$ ) contaba con más de 15 años de experiencia.

En cuanto a la etapa en la que imparten docencia, 64 atendían el nivel de Pre-Básica; 164 el nivel de básica; 42 el área de educación media; y 5 ejercían en la educación superior. Se presenta un resumen de datos en la tabla 6.

Tabla 6

Características sociodemográficas de la muestra participante

VARIABLES	f	%
<b>Sexo:</b>		
Masculino	78	28
Femenino	197	72
<b>Años de trabajo:</b>		
0-3	151	55
4-8	75	27
9-15	40	15
+15	9	3

<sup>4</sup> Para la formación académica, tendente a continuar estudios en el nivel de educación superior, la modalidad del bachillerato tiene carácter propedéutico para acceder a la Universidad (Secretaría de Educación, 2000). El plan de estudios para la formación de profesores de educación media, en las distintas especialidades, tiene una duración mínima de tres años y es necesario, para hacer tales estudios, estar titulado en una de las profesiones de nivel medio, de conformidad con los requisitos que establezca el reglamento correspondiente.

Nivel formativo alcanzado:		
Maestro/a	60	22
Bachiller	140	51
Licenciado/a	28	10
Otros títulos	47	17

Según el tipo de centro donde ejerce docencia el PFA, la muestra está distribuida de la siguiente manera (ver figura 12):

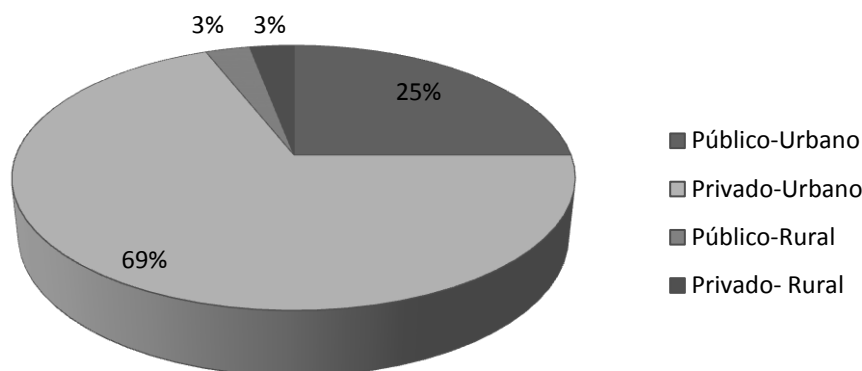


Figura 12. Distribución de los participantes según tipo de centro.

Se observa que un alto porcentaje del PFA trabaja en centros privados urbanos (n=191); en una segunda posición están los que ejercen la docencia en los centros públicos urbanos (n=68); seguidos, con un porcentaje mínimo, los que ejercen en centro públicos rurales (n=8) y privados rurales (n=8), respectivamente.

En relación a su experiencia docente atendiendo a alumnado con NEES, encontramos que el 62% (n=171) no posee experiencia, frente a un 38% (n=104) que tenía experiencia. En cuanto a la formación recibida para atender las NEES en el aula, solamente el 25% (n=68) ha recibido algún tipo de capacitación, en comparación al 75% (n=207) sin formación.

Respecto a la asociación entre género y etapa educativa en que imparten docencia, la muestra femenina encabeza los mayores porcentajes en las etapas de pre-básica, con 26.9%; básica, con 46.9%; y media, con un 16.4%. Solamente en la etapa superior el

sexo masculino es superior en número, con un 2.9% frente a un 1.1% de mujeres (ver figura 13).

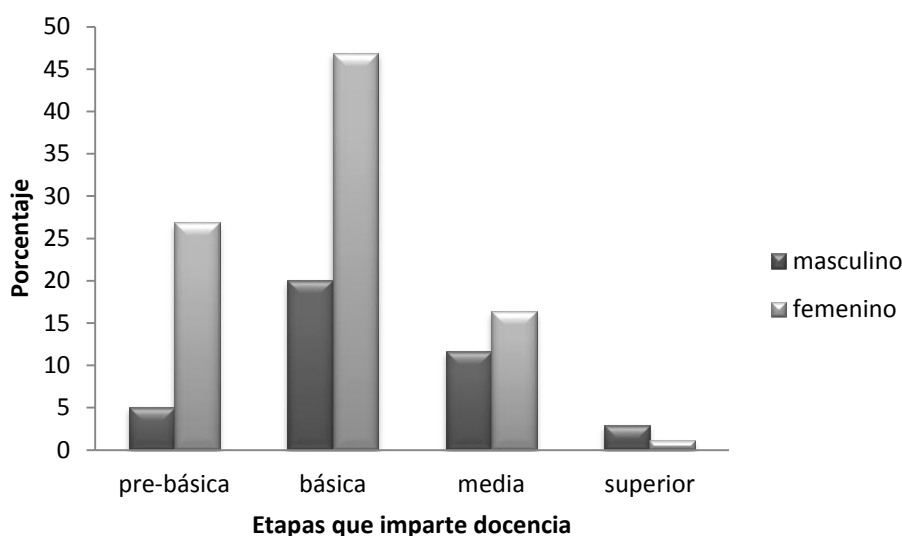


Figura 13. Etapas en que se imparte docencia, según sexo.

### 4.5. VARIABLES E INSTRUMENTOS

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

#### 4.5.1 Definición de las variables

Para Kerlinger y Lee (2002), una variable se caracteriza por tener cambios, es decir, una variable tiene propiedades que asume, y puede tomar diferentes valores o formar distintas categorías, los cuales pueden medirse u observarse.

Para esta investigación, las principales variables de estudio fueron las actitudes (sentimientos, predisposiciones y preocupaciones) hacia la inclusión, y la actuación para atender la diversidad del alumnado.

##### 4.5.1.1 Sentimientos, predisposiciones y preocupaciones

La actitud se conceptualiza como un punto de vista del individuo o disposición hacia un objeto particular (persona, pensamiento o idea) (Tárraga, Grau y Peirats, 2013).

Teniendo en cuenta que la introducción de procesos educativos inclusivos ha generado cambios en los roles y responsabilidades de los profesionales de la educación, el estudio de éstas se convierte en un elemento clave, eficaz y determinante para conocer su desarrollo y el de la actuación del docente en el aula.

Las actitudes hacia la inclusión se operativizan a partir de los quince ítems que conforman la escala en la versión en castellano de “*The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised* (SACIE-R)” (Forlin et al., 2011), donde se incluyen una serie de afirmaciones relativas a la educación inclusiva.

La escala permite, calcular una puntuación total para cada una de las subescalas que la componen y que miden, específicamente, los sentimientos, predisposiciones y preocupaciones hacia la inclusión. Esta escala será explicada detalladamente en el apartado de instrumentos.

### **4.5.1.2 Estrategias de aula y prácticas educativas inclusivas**

Para Chiner (2011), las prácticas educativas inclusivas son [...] “las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de aula para adaptarse y atender las necesidades educativas de todos sus alumnos” (p. 163).

En este estudio se pretende conocer si el PFA de inglés posee una Actuación Inclusiva, qué estrategias y prácticas desarrolla, así como la frecuencia con que las aplica en el aula.

Para tal fin, la variable “Actuación Inclusiva” se operativiza a través de la suma de las puntuaciones obtenidas en el cuestionario Aide-Memoire-IRIS adaptado del proyecto COMENIUS (2009). En el siguiente apartado se describe con mayor detalle.

### **4.5.2 Instrumentos**

Como se menciona en el apartado anterior, para la medición de las variables de estudio elegidas para esta tesis, se optó por utilizar los dos cuestionarios que a continuación se detallan:

#### 4.5.2.1 Escala “The Sentiments Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised” (SACIE-R)

El instrumento elegido para este estudio fue la escala “The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised” (SACIE-R) desarrollada por Forlin et al. (2011), debido a que se considera una herramienta útil para la recogida de información, ya que incluía información sobre sentimientos, predisposiciones y preocupaciones hacia la educación inclusiva y está avalada por su utilización en investigaciones anteriores.

##### 4.5.2.1.1 Versiones anteriores del instrumento

Se considera importante echar una mirada hacia atrás para explicar el proceso seguido desde los orígenes hasta la versión definitiva utilizada en este estudio (ver figura 14).

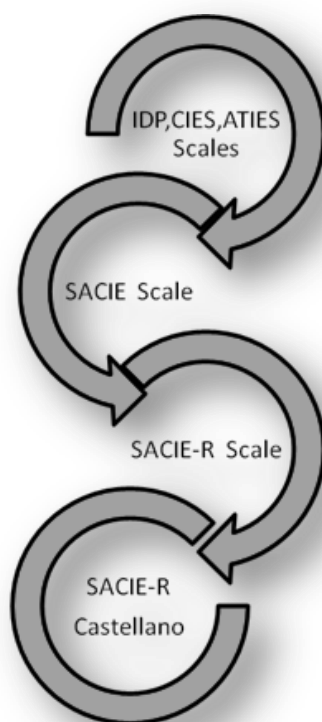


Figura 14. Proceso de Desarrollo de la Escala SACIE-R, versión castellano.

La escala SACIE original contenía elementos de tres encuestas anteriores: *Interactions with Disabled Persons Scale* (IDP) (Forlin, Jobling y Carrol, 2001; Gething, 1991, 1994); *Concerns about Inclusive Education Scale* (CIES) (Sharma y

Desai, 2002); y *Attitudes Toward Inclusive Education Scale* (ATIES) (Wilczenski, 1992, 1995). La escala SACIE original recogía 19 ítems de un total de 60 elementos provenientes de las tres escalas. Esta primera escala medía en términos de sentimientos, predisposiciones y preocupaciones las actitudes hacia la inclusión. Esta primera versión incluía preguntas sociodemográficas concernientes a edad, género y nivel de educación.

Sobre la escala de 19 ítems se realizó una versión revisada SACIE-R (Forlin et al., 2011), que consta de un total de 15 ítems, validada con una muestra de 542 profesores en formación de nueve instituciones de cuatro países (Hong Kong, Canadá, India y Estados Unidos de Norteamérica).

La consistencia interna del instrumento fue medida por el alfa de Cronbach ( $\alpha=.74$ ), la fiabilidad fue aceptable tanto para la escala SACIE-R total como para las subescalas de los tres factores que la conforman: (a) sentimientos ( $\alpha=.75$ ), (b) actitudes ( $\alpha=.67$ ) y (c) preocupaciones ( $\alpha=.65$ ).

La nueva escala SACIE-R permite conocer una amplia gama de variables independientes ya que la versión final incluía variables como el nivel de formación de los docentes en educación del alumnado con discapacidad así como su experiencia en la enseñanza de alumnado con discapacidad, su conocimiento sobre las políticas de discapacidad y su nivel de confianza en la enseñanza (Forlin et al., 2011).

Para Forlin et al. (2011), la escala SACIE-R brinda información valiosa para ayudar a las universidades y colegios en la preparación de una formación más específica de los maestros. Los autores plantean, a modo de conclusión, que hay pruebas suficientes para sugerir que la escala SACIE-R posee fuerza suficiente para justificar su uso en la identificación de los cambios en los profesores en formación en su disposición hacia la inclusión, sus sentimientos sobre las personas con discapacidad, sus actitudes hacia el alumnado con diferentes necesidades en las aulas regulares y sus preocupaciones acerca de la implementación de prácticas inclusivas.

### **4.5.2.1.2 Versión utilizada en este estudio**

Se decide trabajar con la escala SACIE-R cuya versión original se encuentra en inglés, y de la que se realizó una traducción al castellano, previa concesión de permiso de utilización por parte de los autores.



Marín y Van Oss (1991) describen diversos procedimientos para llevar a cabo la traducción de un instrumento. Para este estudio se llevo a cabo el proceso para obtener la versión en castellano, orientada al contexto en el cual va ser aplicada (ver figura 15).

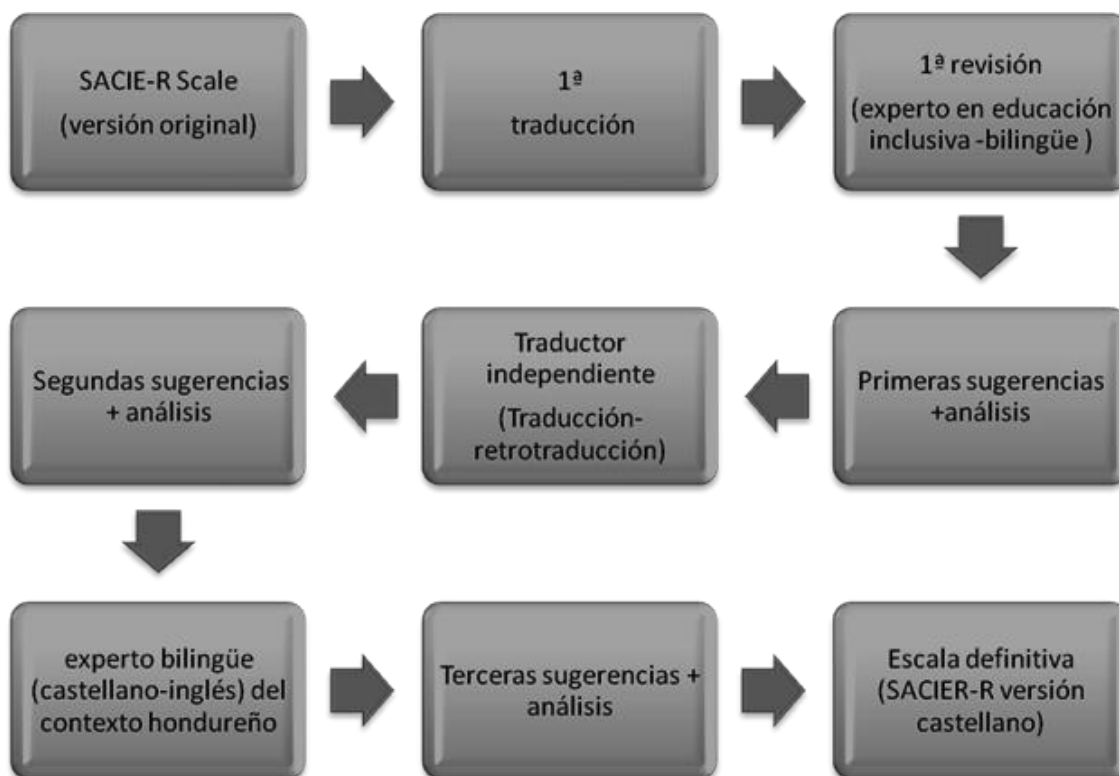


Figura 15. Proceso de traducción Escala SACIE-R, versión castellano.

La primera traducción al castellano de la escala SACIE-R fue realizada por la autora de este estudio. Esta versión fue revisada por una investigadora bilingüe experta en el área de Educación Inclusiva, la cual envió sugerencias sobre la primera traducción. Tomándose en cuenta cada una de estas, se realizaron las modificaciones pertinentes y posteriormente se enviaron a un traductor bilingüe (castellano-inglés), quien llevó a cabo la retrotraducción desconociendo este la escala original en inglés para preservar la fiabilidad del proceso. Para asegurar la aplicabilidad en el contexto transcultural, se envió a otro experto bilingüe (castellano-inglés) del contexto hondureño y del ámbito de la educación. Tomando en cuenta estas últimas sugerencias se obtiene la versión final de la escala, la cual se denomina SACIE-R versión castellano.

La puntuación total del instrumento se obtiene a través de la puntuación global de la media de los 15 ítems. Los ítems se presentan en una escala tipo Likert con 4 alternativas de respuesta que van desde 1=“En total Desacuerdo”, hasta 4=“Totalmente de acuerdo”. Las puntuaciones altas indican actitudes favorables hacia la inclusión, y las puntuaciones bajas, actitudes desfavorables. Además, permite obtener una puntuación para cada uno de los factores que componen el cuestionario. Se presentan en la tabla 7.

**a) Factor 1: Sentimientos.** Este componente de la escala (5 ítems) evalúa los sentimientos de los docentes acerca de su implicación con las personas con discapacidad. Este factor incluye afirmaciones como: “Temo pensar que yo podría, en algún momento, acabar padeciendo una discapacidad” y “Me sentiría muy mal si tuviera una discapacidad”.

**b) Factor 2: Predisposiciones.** Mediante este factor (5 ítems) se evalúa la aceptación de los docentes del alumnado con diferentes necesidades de apoyo dentro de las clases regulares, con ítems como: “El alumnado con dificultades para expresarse debería estar en clases regulares” y “El alumnado que necesita un programa académico individualizado debe estar en clases regulares”.

**c) Factor 3: Preocupaciones.** Este tercer factor (5 ítems) se centra en las preocupaciones que tiene el profesorado sobre la educación inclusiva. Este último factor incluye afirmaciones como: “Me preocupa que el alumnado con discapacidad no sea aceptado por el resto de la clase” y “Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad”. Las puntuaciones altas significan que el respondiente posee un menor nivel de preocupación hacia la inclusión de alumnado con discapacidad en su sala de clase.

La escala tiene instrucciones claras al inicio. El tiempo para completarlo es de aproximadamente cinco minutos. Como parte de este trabajo de tesis doctoral, se procedió a examinar las propiedades psicométricas de la escala; se detallan de manera pormenorizada más adelante.

Tabla 7

### Ítems por subescalas

---

#### SENTIMIENTOS

- 2. Temo pensar que yo podría, en algún momento, acabar padeciendo una discapacidad.
- 5. Tiendo a finalizar mis contactos con personas con discapacidad tan pronto como sea posible.
- 9. Me sentiría muy mal si tuviera una discapacidad.
- 11. Me da miedo mirar directamente a una persona con una discapacidad.
- 13. Me resulta difícil superar la impresión que me produce conocer a personas con graves discapacidades físicas.

#### PREDISPOSICIONES

- 3. El alumnado con dificultades para expresarse oralmente debería estar en clases regulares.
- 6. El alumnado con problemas de atención debe estar en clases regulares.
- 8. El alumnado que utiliza sistemas de comunicación alternativos y/o aumentativos (por ejemplo, Braille / lenguaje de signos) debería estar en clases regulares.
- 12. El alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases regulares.
- 15. El alumnado que necesita un programa académico individualizado debe estar en clases regulares.

#### PREOCUPACIONES

- 1. Me preocupa que el alumnado con discapacidad no sea aceptado por el resto de la clase.
- 4. Considero que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula.
- 7. Me preocupa que mi carga de trabajo se vea incrementada por tener alumnado con discapacidad en mi clase.
- 10. Me preocupa estar más estresado por tener alumnado con discapacidad en mi clase.
- 14. Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad.

### 4.5.2.1.3 Fiabilidad del instrumento

Para analizar la fiabilidad de la escala se calculó su consistencia interna por medio del coeficiente alpha de Cronbach. La consistencia interna de la escala total fue de  $\alpha = .60$ , para la subescala de predisposiciones  $\alpha = .70$ , de sentimientos  $\alpha = .48$ , y de preocupaciones  $\alpha = .47$ .

Tomando en consideración a Ruiz (1998) para interpretar el coeficiente de confiabilidad, estos valores representan una confiabilidad moderada, con excepción de la dimensión de predisposiciones cuyo índice es alto. Es decir, la fiabilidad resultante se puede considerar aceptable para medir constructos sociales (De Vellis, 1991).

### **4.5.3 Aide-Memoire-Improvement through Research in Inclusive Schools (IRIS)**

Para conocer la actuación del profesorado, concretamente qué prácticas desarrolla y con qué frecuencia, se utilizó una versión reducida del Aide-Memoire-IRIS del proyecto COMENIUS (2009), previa concesión del permiso por los autores.

IRIS ( La mejora a través de la investigación en la escuela inclusiva), es un proyecto europeo Comenius, que se centra en la mejora de la inclusión y de la escuela. El equipo del proyecto IRIS se compone de seis países asociados (España-Cataluña, Portugal, Reino Unido, Bélgica, Suecia y Austria) que trabajan en grupos temáticos.

El objetivo general del proyecto Comenius es desarrollar, aplicar y difundir materiales de formación inicial y formación continua del profesorado y demás personal educativo.

En tres años, el proyecto IRIS ha desarrollado un paquete de información, basado en la investigación, para describir las concepciones de educación y prácticas inclusivas de los docentes (COMENIUS, 2009).

Los instrumentos han sido elaborados en inglés y se han traducido a los idiomas de los socios: francés, alemán, portugués, sueco, castellano y catalán.

Los autores del Proyecto IRIS, basándose en la investigación concerniente a la inclusión, consideran necesario que los profesores sepan crear condiciones favorables para cada alumno, una comunidad de aprendizaje, un entorno de aprendizaje y una enseñanza que permita una evaluación justa.

Teniendo en cuenta estos puntos, el Proyecto IRIS construyó un paquete de formación que incluye módulos sobre: (I) El clima en el aula; (II) El trabajo en equipo en el aula inclusiva; (III) Sistemas de apoyo en entornos inclusivos; (IV) Evaluación inclusiva; (V) Planes individuales educativos y adaptaciones curriculares en aulas inclusivas; (VI) Estrategias y práctica en el aula inclusiva; y (VII) El Manual para la

inclusión (versión en castellano), que permiten y facilitan la evaluación y el análisis de la práctica educativa inclusiva de un aula.

### 4.5.3.1 Descripción del instrumento original

El Aide-Memoire–IRIS original contiene cinco bloques o áreas (ver figura 16). Que abarcan 29 subescalas (ver tabla 8). Cada una de las subescalas está compuesta de varios ítems (184 en total).

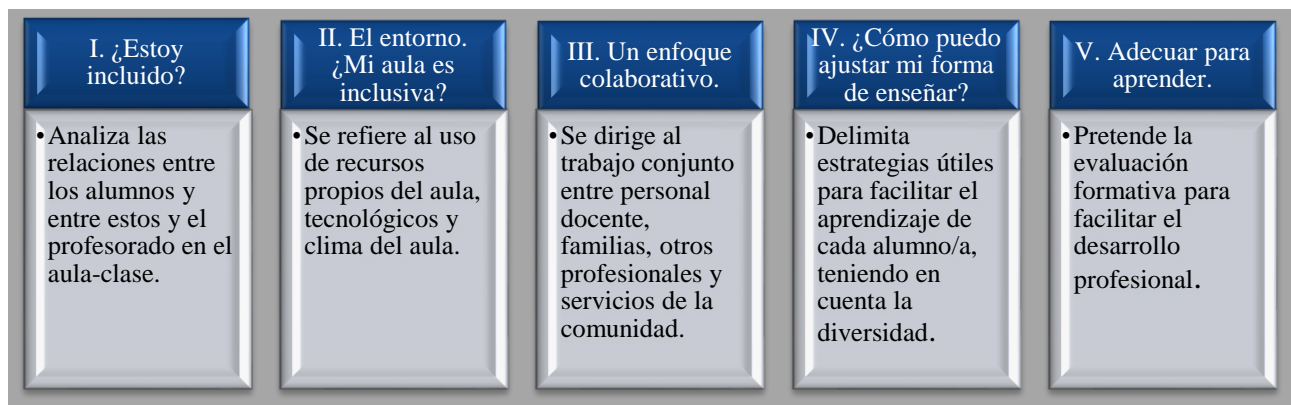


Figura 16. Bloques de contenido del Aide-Memoire–IRIS.

Adaptado de Cort, N., Domingo, M., Negrillo, C., Pont, M. N., Núria, S., Sebastià, J., Vargas, J. D. (2009). Mejora de las competencias docentes como eje para desarrollar una educación inclusiva. II Congreso Internacional de Convivencia Escolar. Almería.

Cada una de las secciones facilita la evaluación del docente y a la vez: (a) incrementa el nivel de actuaciones dirigidas a consolidar una escuela inclusiva; (b) ayuda a reflexionar y ser consciente de buenas prácticas para atender las necesidades individuales del alumnado; (c) permite priorizar las necesidades de formación del profesorado; y (d) permite comprobar la calidad de la inclusión y el grado de repercusión en el centro (Cort et al., 2009).

El instrumento original se presenta como un cuestionario de preguntas abiertas, diseñadas para ser respondidas después de ser reflexionadas. Para validar el Aide-Memoire, se realizó un estudio piloto con una muestra amplia de profesores de diferentes centros de cada uno de los socios. Las conclusiones de este estudio confirmaban que era un instrumento que ayudaba a evaluar y reflexionar sobre la práctica docente, pero se constató que era un documento demasiado largo. “Tenía que ser un documento extenso, a fin de ser exhaustivo” (COMENIUS, 2009, p. 24).

Tabla 8

Contenidos del Aide-Memoire

BLOQUES O ÁREAS	SUBESCALA	# ÍTEMS
I. ¿Estoy incluido?	1. Bienvenida y despedida.	10
	2. Participar y compartir en el aula.	17
	3. Comunicación.	13
	4. Barreras al aprendizaje y la comunicación.	12
	5. Nivel de trabajo y motivación.	15
	6. Valoración y respeto.	7
	7. Funciones y responsabilidades.	5
	8. Vivencias positivas.	3
	9. PEI (Planes de Educación Individualizada).	8
	10. Amistad y competencia social.	4
II. El entorno ¿Es mi aula inclusiva?	1. Accesibilidad.	2
	2. Disponibilidad de recursos.	3
	3. Ambientación.	2
	4. Reglas y rutinas.	2
	5. Seguridad.	2
III. Un enfoque colaborativo - ¿Me he involucrado?	1. Compañeros/personal de apoyo.	15
	2. Padres/abuelos/tutores legales.	8
IV. ¿Cómo puedo ajustar mi enseñanza?	1. Planteamientos claros.	2
	2. Expectativas y explicaciones claras.	3
	3. Estilos de enseñanza.	9
	4. Recursos y materiales.	3
	5. Planificación.	7
	6. Barreras al aprendizaje.	2
	7. Intereses y motivaciones.	3
	8. Retroalimentación.	6
	9. Materiales adicionales/tiempo/retos.	3
	10. Reflexión.	10
V. Adecuar para aprender.	1. Detección de necesidades formativas profesionales.	6
	2. Práctica reflexiva.	2

#### **4.5.3.1.1 Proceso de adaptación del instrumento a formato de preguntas cerradas**

Partiendo de este instrumento de preguntas abiertas, se diseñó para este estudio una versión de preguntas cerradas. El instrumento final difiere del original en forma, contenido y longitud, por lo que es importante exponer el proceso de adaptación llevado a cabo. En palabras de Carretero-Dios y Pérez (2005):

Lo que el adaptador “obtiene” de la escala original es la concreción de partida del autor de la prueba sobre el constructo a evaluar, es decir, la delimitación conceptual de este. La adaptación supone a partir de esa concepción y repetir de nuevo todos los pasos necesarios para que el instrumento se adapte adecuadamente al nuevo entorno (p. 525).

Para el proceso de adaptación del Aide-Memoire se tomaron en cuenta algunas de las fases más importantes para la creación/adaptación de instrumentos de Carretero-Dios y Pérez, (2005), entre los cuales tenemos: (a) justificación del estudio; (b) delimitación conceptual del constructo a evaluar; (c) construcción y evaluación cualitativa de ítems; (d) análisis estadístico de los ítems; (e) estudio de la dimensión del instrumento (estructura interna); (f) estimación de la fiabilidad; y (g) obtención de evidencias externas de validez. El proceso llevado a cabo para realizar la adaptación del instrumento se presenta en la figura 17 y se describe a continuación.

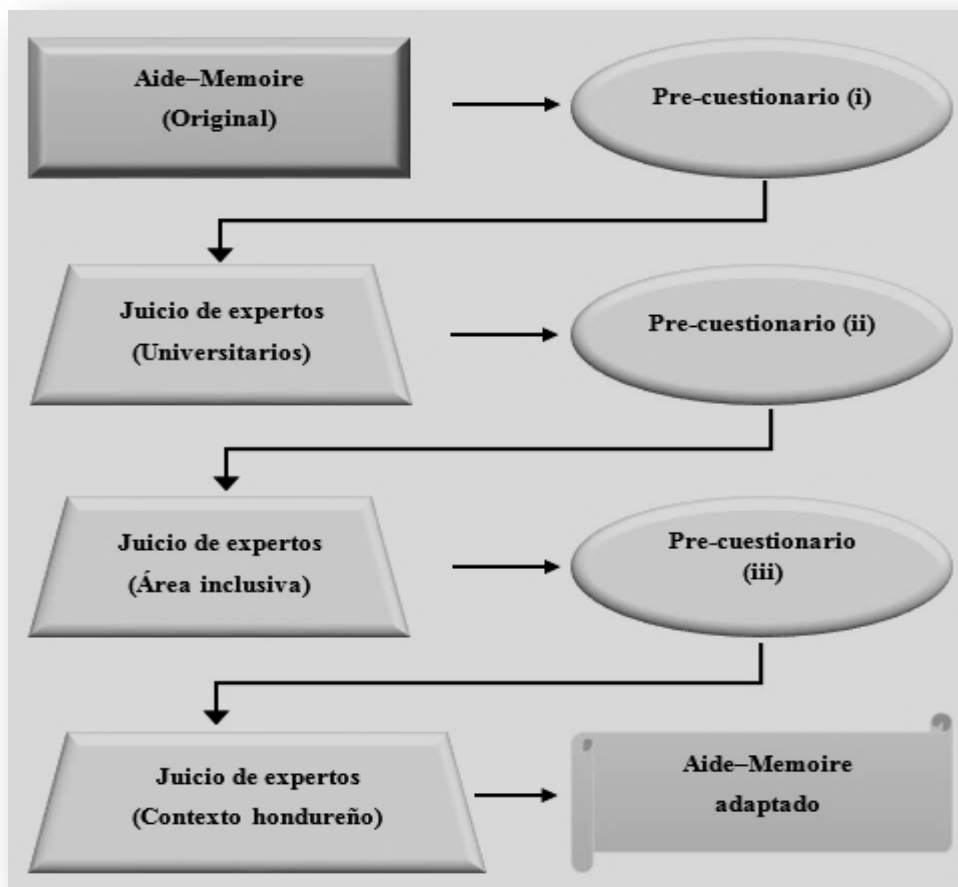


Figura 17. Proceso de adaptación del Aide-Memoire.

En un primer paso, se diseña una plantilla (ver figura 18), que registra los apartados e ítems originales, la propuesta de cambio diseñada por la autora y la justificación de la modificación. Esta tabla fue enviada a la directora de tesis para su corrección, convirtiéndose esta propuesta en la primera versión adaptada (I).

Ítems originales	Propuesta de cambio	Justificación de cambio	Correcciones de directora de tesis

Figura 18. Plantilla (1) para la adaptación y afinamiento del Aide-Memoire.

Esta primera versión (I) se envió a seis jueces expertos en el campo de la gramática española, a profesorado universitario y a profesorado de secundaria y primaria para revisar entre otros aspectos, la comprensión de los ítems, la posibilidad de ser respondida, y la claridad del contenido.



Para llevar a cabo la recogida de las observaciones de los expertos se diseñó una segunda plantilla (ver figura 19), que contenía los ítems adaptados de la primera versión y preguntas en relación a la comprensión, claridad y legibilidad de los ítems.

Ítem del cuestionario (I)	Comprensión de los ítems		Se puede responder		Claridad en el lenguaje		Observaciones, comentarios, sugerencias, propuestas de reformulación del ítem.
	si	no	si	no	si	no	

Figura 19. Plantilla (2) para la adaptación y afinamiento del Aide-Memoire Control de cambios (2).

Las respuestas de los jueces fueron analizadas y se tuvieron en cuenta para la segunda versión del instrumento adaptado (II). Esta segunda versión se envió a un grupo de expertos del área de la educación especial, para que indicaran la relevancia, pertinencia y claridad de cada ítem en cada sección, para los cuales se diseñó una tercera plantilla (ver figura 20).

Dimensión	Ítem del cuestionario (II)	Relevancia del ítem		Ítem esta de acorde a la dimensión		Claridad en el lenguaje		Observaciones, comentarios, sugerencia, propuestas de reformulación del ítem.
		si	no	si	no	si	no	

Figura 20. Plantilla (3) para la adaptación y afinamiento del Aide-Memoire.

A partir de las sugerencias aportadas por estos jueces, se procedió a mejorar o eliminar aquellos ítems que habían resultado más problemáticos, creando así la tercera versión del instrumento adaptado (III).

Esta tercera versión se envió a expertos del contexto hondureño en el ámbito de la educación especial y de la metodología, con el fin de cotejar la adecuación del lenguaje de ítems y las instrucciones. No fue necesario realizar modificaciones al instrumento, ya que tanto los ítems como las instrucciones fueron valorados positivamente. La versión final del cuestionario se denomina para este estudio Aide-Memoire *adaptado*.

#### **4.5.3.1.2 Versión final del del Aide-Memoire *adaptado***

El cuestionario consta de 92 ítems distribuidos en 13 subescalas, que hacen referencia a las diversas prácticas que utiliza el profesor de aula para atender las necesidades educativas de sus alumnos. Los respondientes deben indicar la frecuencia con que realizaban dichas prácticas, a través de una escala Likert de 5 puntos (1=“Nunca”; 2=“Pocas Veces”; 3=“Bastantes Veces”; 4=“Siempre”; 5= “No Procede”). Al final de cada sección se ofrece una pregunta abierta para que se pueda comentar, describir o poner ejemplos permitiendo así a los encuestados completar la información. El tiempo para responder el instrumento es de alrededor de 30 minutos.

A continuación se define cada una de las subescalas. En todos los casos, la puntuación máxima (4) en cada ítem, nos refiere a que el docente realiza siempre prácticas educativas inclusivas y la puntuación mínima nos sugiere que no la realiza nunca (ver tablas 9 y 10).

**A) Bienvenida y despedida.** Esta subescala formada por 6 ítems examina la frecuencia con que los respondientes utilizan estrategias orientadas a establecer la acogida del alumno en el aula. Incluye ítems como por ejemplo, “Saludo de forma personalizada a los alumnos/as”, “Aplico fórmulas de saludo en otras lenguas maternas, formas de comunicación (signos, expresiones faciales, etc.) del alumnado”.

**B) Participar y compartir en el aula.** Este factor compuesto por 10 ítems incluye prácticas basadas en la gestión del aula concernientes a la sociabilidad y la participación. Un ejemplo de estos ítems es: “Atiendo personalmente a los estudiantes para ayudarles si lo necesitan mientras realizan una tarea”, “Creo oportunidades en el aula para que todos los alumnos/as participen activamente”.

**C) Comunicación.** Componen esta subescala (8 ítems) un conjunto de prácticas que generan relaciones sociales orientadas a establecer vínculos de sociabilización a través de la comunicación entre los agentes educativos. Este factor incluye ítems como: “Mantengo una comunicación fluida con el alumnado”, “Busco situaciones para comunicarme con las familias del alumnado con el fin de conocer mejor sus intereses y necesidades”.

**D) Barreras al aprendizaje y la participación.** Subescala compuesta por 8 ítems, que señala prácticas que lleva a cabo el docente para identificar y eliminar aspectos que

impiden la plena participación y enseñanza de determinado alumnado. Encontramos ítems como: “Utilizo alguna estrategia para resolver las dificultades de movilidad de algún alumno/a”, “Ayudo a eliminar las etiquetas negativas que se ponen a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales”.

**E) Nivel de trabajo y motivación.** Esta dimensión (12 ítems) incluye prácticas que versan sobre el docente y su relación con el grupo-clase en cuanto a planificar actividades acordes a su nivel, a la vez que les brinda recursos para promover su aprendizaje. Este factor incluye ítems como: “Adapto las actividades a las necesidades de cada alumno/a”, “Me planteo objetivos dentro de la clase, para garantizar que se atienden las Necesidades Educativas del alumnado”.

**F) Valoración y respeto.** Mediante esta subescala (5 ítems) se evalúa la práctica del docente en relación a la disciplina, el respeto y valoración de lo diverso. Se detallan factores como: “Considero que la disciplina en el aula se debe basar en el respeto mutuo”, “intervengo de forma adecuada ante respuestas verbales inapropiadas de los alumnos, padres o tutores”.

**G) Planes de Educación Individualizada (PEI).** Este elemento (3 ítems) evalúa si el docente elabora programaciones de educación individualizada y las lleva a cabo tomando en cuenta a los interesados en el proceso. Como ejemplo: “Realizo planes de educación individualizada para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales”, “tengo en cuenta al alumno/a, y a sus padres o tutores para llevar a cabo los Planes de Educación Individualizada”.

**H) Funciones y responsabilidades.** Esta subescala está formada por 7 ítems que examinan al docente en cuanto a sus deberes y compromisos ante el proceso enseñanza-aprendizaje. Conforman afirmaciones tales como: “Diseño actividades que supongan una experiencia positiva para el alumnado para fomentar el desarrollo personal”, “Actúo como modelo para desarrollar la competencia social del alumnado”.

**I) Entorno.** Este factor compuesto por 9 ítems, valora la acción del docente para promover un clima de aula inclusivo, con enunciados como: “Se han realizado los ajustes necesarios para mejorar el acceso físico, dentro y alrededor de la escuela”, “Cuento con los recursos (didácticos, tecnológicos, adaptados, etc.) necesarios dentro del aula”.

**J) Personal de apoyo.** Esta subescala (5 ítems), identifica la actuación del docente en cuanto a las gestiones que realiza para fomentar redes de apoyo y colaboración. “Tengo algún personal de apoyo para ayudarme a atender las Necesidades Educativas Especiales”, “Fomento la participación de la familia del alumnado en actividades dentro y fuera del aula”, son algunas de las prácticas que se enuncian.

**K) Planificación y estilos de enseñanza.** Componen esta escala (8 ítems) un conjunto de prácticas orientadas a reflexionar sobre la preparación y estilos de enseñanza del docente, por ejemplo: “Al preparar la clase tengo en cuenta la diversidad del alumnado (alumnado con Necesidades Educativas Especiales, minorías étnicas, alumnado con riesgo de exclusión social, etc.)”, “Utilizo diferentes metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje al impartir las clases”.

**L) Retroalimentación.** Subescala compuesta por 5 ítems que se define por prácticas diseñadas para diagnosticar durante el proceso lo que realmente está realizando el estudiante, es decir, sus acciones explícitas. Como ejemplo: “Ofrezco al alumnado sugerencias e información sobre sus progresos”, “Valoro los esfuerzos realizados por el alumnado con discapacidades o problemas de salud para realizar las tareas”.

**M) Reflexión.** Subescala compuesta por 6 ítems y que se define por enunciados acerca de momentos posteriores a la práctica de la reflexión. Ejemplo: “Reflexiono sobre mi enseñanza teniendo en cuenta la perspectiva de los alumnos/as”, “Favorezco que el estudiante aprenda de sus errores”.

Tabla 9

Subescalas del Aide-Memoire (A-G)

Nomenclatura	Subescala	Número de ítems	Aspecto que evalúa/examina
A	Bienvenida y despedida.	6	Acogida del alumnado.
B	Participar y compartir en el aula.	10	Gestión de aula.
C	Comunicación.	8	Interacción social entre el docente y el alumnado.
D	Barreras al aprendizaje y la participación.	8	Gestión de adecuación y diversidad del alumnado.
E	Nivel de trabajo y motivación.	12	Dominio de estrategias de motivación y autoevaluación.
F	Valoración y respeto.	5	Opinión del alumnado y familia.
G	Planes de Educación Individualizada (PEI).	3	Planificación y programación de acuerdo a las NEES del alumnado.

Tabla 10

Subescalas del Aide-Memoire (H-M)

Nomenclatura	Sub escala	Número de ítems	Aspecto que evalúa/examina
H	Funciones y responsabilidades.	7	Gestión de uso de recursos, redes colaborativas y diseño de actividades.
I	Entorno.	9	Creación de entornos ricos en estímulos para el aprendizaje y la adecuación y diversificación en el uso de recursos.
J	Personal de Apoyo.	5	Colaboración y relación con otros que forman parte del proceso educativo.
K	Planificación y estilos de enseñanza.	8	Conocimiento, dominio y aplicación de diversidad de estrategias y recursos.
L	Retroalimentación.	5	Mejora de puntos débiles profesionales.
M	Reflexión.	6	Propia práctica profesional.

### 4.5.3.2 Fiabilidad del instrumento

La adaptación del instrumento difiere en forma, contenido y longitud del original. Además, se diseñó con una versión de preguntas cerradas adaptada al contexto de aplicación, por lo que es la primera vez que se mide la fiabilidad del conjunto y de las dimensiones que lo conforman. Para establecer la fiabilidad del cuestionario se calculó su consistencia interna por medio del coeficiente alfa de Cronbach. El total de consistencia interna del cuestionario fue de  $\alpha=.86$ , que según Ruiz (1998), representa una confiabilidad muy alta. Asimismo, se midió la fiabilidad para cada dimensión, encontrándose el valor más alto en las actuaciones relacionadas con los Planes de Educación Individualizada (PEI)  $\alpha=.95$ , y la menor, en acciones concernientes a la Bienvenida y Despedida  $\alpha=.54$  (ver tabla 11).

Tabla 11

Fiabilidad por dimensiones del Aide-Memoire adaptado

Dimensiones	N*	Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )
A. Bienvenida y despedida	6	.54
B. Participar y compartir en el aula	10	.82
C. Comunicación	8	.77
D. Barreras al aprendizaje y la participación	8	.66
E. Nivel de trabajo y motivación	12	.83
F. Valoración y respeto	5	.64
G. Planes de Educación Individualizada (PEI)	3	.91
H. Funciones y responsabilidades	7	.81
I. Entorno	9	.79
J. Personal de apoyo	5	.88
K. Planificación y estilos de enseñanza	8	.83
L. Retroalimentación	5	.62
M. Reflexión	6	.83

Nota: \*Número de ítems de cada dimensión.

Los dos instrumentos de medición se recogieron bajo el nombre “Realidad Educativa del Profesorado” (véase anexo 1). Constaba de tres partes claramente diferenciadas: la Parte I contenía los datos sociodemográficos y profesionales de los respondientes: edad, sexo, años de experiencia docente, nivel formativo más alto alcanzado, tipo de centro donde ejerce más horas de docencia, tiempo de experiencia en docencia, etapa en que imparte la docencia, experiencia docente atendiendo alumnado con NEES, y tipo de formación recibida para atender estas necesidades. La Parte II, contenía la escala SACIE-R, versión castellano. Y la parte III, el Aide-Memoire adaptado.

#### 4.6. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Para recoger la información se llevaron a cabo las acciones que se ilustran y explican detalladamente en la figura 21.

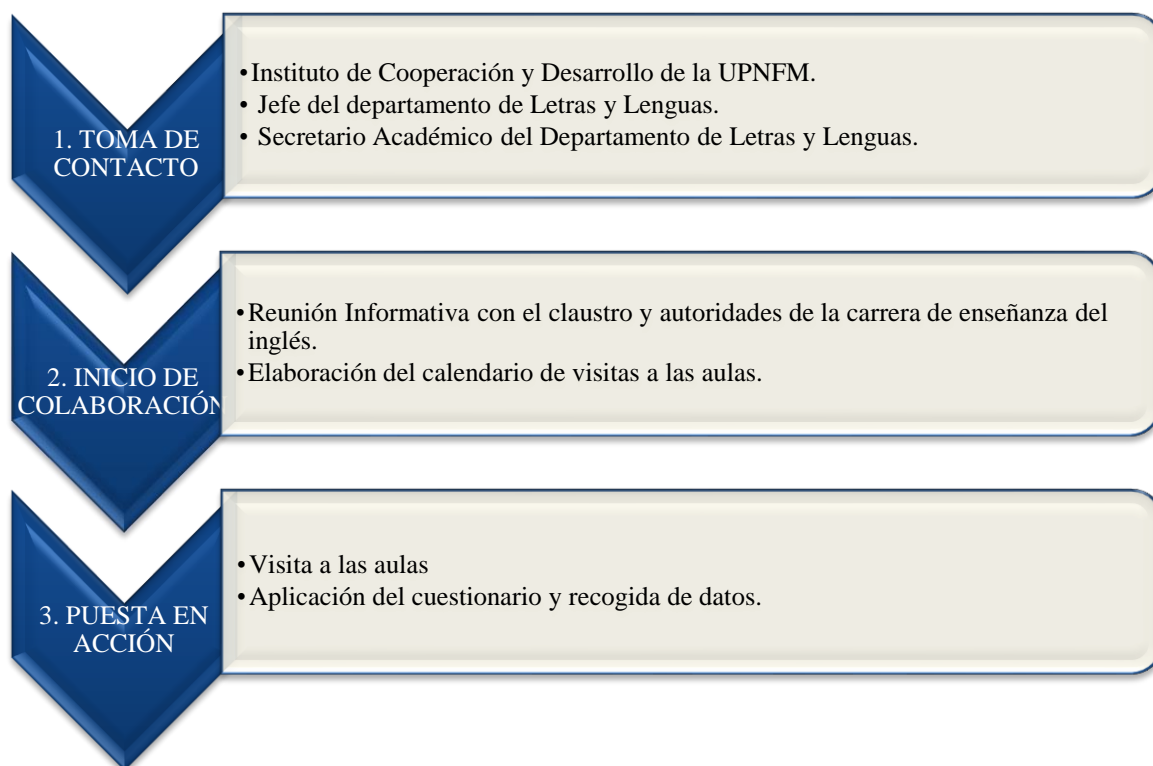


Figura 21. Proceso de selección de sujetos y recogida de datos.

**1. Toma de contacto.** En este primer momento, se realizaron las gestiones pertinentes a través de correos electrónicos:

I. Se contactó con la Directora Especial del Instituto de Cooperación y Desarrollo y se le presentó la petición de aplicar el estudio en la UPN. La

Directora aprobó la investigación y nos remitió a los departamentos y personas pertinentes para obtener las debidas autorizaciones.

II. Siguiendo las sugerencias de contacto, se escribió a la Jefa del Departamento de Letras y Lenguas de la Facultad de Humanidades, a quien se le presentó el proyecto y los objetivos de la investigación. Ella mostró una disponibilidad completa de apoyo al proyecto y se acordó la fecha de llegada a la UPN para la aplicación de los instrumentos.

Una vez en el campo de investigación Se nos refiere al Secretario Académico del Departamento de Letras y Lenguas, encargado de las gestiones de investigación de la carrera de inglés. Ya en contacto con esta última persona y tras las debidas presentaciones, se pone en marcha la segunda etapa denominada “Inicio de colaboración”.

**2. Inicio de colaboración.** En esta segunda etapa del proceso se convocó una reunión informativa en la que participaron las autoridades del Departamento de Lenguas Extranjeras, el Claustro y la autora de este estudio. Esta reunión se llevó a cabo con el objetivo de dar a conocer la investigación, sus características, y solicitar la colaboración de los profesores-tutores de la clases. En ella se concluyó redactar una carta de presentación, dirigida a cada uno de los profesores-tutores que participaran en la investigación, autorizando a la investigadora a aplicar el cuestionario dentro de las aulas (véase anexo 2).

**3. Puesta en acción.** En la última y tercera parte del procedimiento se destacan dos momentos importantes:

- La visita a las aulas seleccionadas.
- La aplicación del instrumento y recogida de datos.

El primer momento, la visita a las aulas, tiene como objetivo primordial aplicar el cuestionario a los estudiantes que se encuentran ejerciendo la docencia. Este se lleva a término en dos semanas, según el calendario de visitas diseñado, el cual se fue adaptando en función de la disponibilidad del profesor de la asignatura (véase anexo 3).

Se trató de estudiar a toda la población. La recogida fue presencial y colectiva. Al tratarse de docentes de enseñanza del inglés se optó por hablarles en ese idioma. En



primer lugar se hacía una pequeña introducción sobre el objetivo del estudio, su importancia y la voluntariedad de su participación. Además se les agradecía su colaboración y se les garantizaba el anonimato de sus respuestas.

El segundo momento, se inicia inmediatamente después del primer momento de la selección de los participantes y corresponde a la aplicación y recogida de datos del cuestionario en sí.

Se hace notar que en la mayoría de las visitas a las aulas, solo se encontraban en la sala, la investigadora y el grupo de PFA, permitiendo así al alumnado sentirse más cómodo al responder los cuestionarios. Se destaca que el PFA fue informado de los objetivos del estudio y que la participación fue voluntaria.

El tiempo aproximado para completar el cuestionario fue de entre 35 y 40 minutos, aproximadamente. El cuestionario fue aplicado a un total de 15 grupos-clase, correspondientes a las asignaturas donde se encontraba el Profesorado en Formación y Activo. El periodo de recogida, entre los días 5 y 18 de marzo de 2013.

### 4.7. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis cuantitativo se utilizó el programa estadístico “Statistical Package for the Social Sciences”, SPSS versión 22.

Se realizaron análisis descriptivos para obtener información sobre las características sociodemográficas en la muestra, tales como frecuencias, porcentajes, mínimo, máximo, medias y desviaciones típicas.

**a) Pregunta de investigación 1.** Para responder a la primera pregunta acerca de la actitud del PFA de inglés hacia la inclusión, se calcularon estadísticos descriptivos (porcentajes, medias y desviaciones típicas).

**b) Pregunta de investigación 2.** Para conocer si las actitudes del PFA de inglés difieren en función de las variables sociodemográficas (género y edad) se realizaron análisis de diferencia de medias (la prueba *t* de Student). También se calculó el tamaño del efecto (*d* de Cohen). Se utilizó un nivel de significación de  $p < .05$ .

**c) Pregunta de investigación 3.** Para conocer si las actitudes del PFA de inglés difieren en función de las variables profesionales (años de experiencia docente, nivel académico,

experiencia docente con alumnado NEES y formación docente en atención al alumnado con NEES), se realizó un análisis de diferencia de medias. El estudio de las diferencias de actitud en función de la variable años de experiencia docente general, se efectuó a través del análisis de la varianza (ANOVA), para el resto se utilizó la prueba *t* de Student. Se calculó el tamaño del efecto (d de Cohen). Se utilizó un nivel de significación de  $p < .05$ .

**d) Pregunta de investigación 4.** Con el objeto de establecer si hay diferencias en las actitudes del PFA de inglés en función de las variables contextuales (tipo de centro educativo y etapa educativa en que se imparte docencia) se procedió con el análisis de la prueba *t* de Student y análisis de varianza (ANOVA), se realizaron análisis Post Hoc (DMS de Fisher). Asimismo, se calculó el tamaño del efecto (d de Cohen). De nuevo se utilizó un nivel de significación  $p < .05$ .

**e) Pregunta de investigación 5.** Para contestar a la pregunta con qué frecuencia realiza el PFA de inglés prácticas inclusivas, se realizaron estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas).

**f) Pregunta de investigación 6.** Para responder a la pregunta sobre la relación entre la actitud del PFA de inglés y su actuación inclusiva se utilizó la prueba correlación de Pearson. Se aplicó un nivel de significación  $p < .05$ .

**g) Pregunta de investigación 7.** En aras de examinar si la experiencia docente y la formación previa en atención al alumnado con NEES influyen en el grado de actuación inclusiva se realizaron diferencias de medias (ANOVA) y análisis Post Hoc. Se aplicó un nivel de significación  $p < .05$ . Seguidamente se calculó el tamaño del efecto (d de Cohen).

**h) Pregunta de investigación 8.** En la pregunta 8 se cuestiona de qué forma percibe su actuación el PFA. Se decide hacer un análisis de contenido. Para eso se aplicó el modelo de análisis de entrevista de Gordo y Serrano (2008). Para una presentación clara de las respuestas se siguen las tres dimensiones que nos propone la *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva* (Index para la inclusión, Booth y Ainscow, 2005).

A continuación se adjunta un cuadro resumen de los análisis realizados por pregunta/objetivo/hipótesis para esta investigación (ver tabla 12).

Tabla 12

Resumen de análisis de datos

Pregunta	Objetivo	Hipótesis	Análisis
1. ¿Cuál es la actitud hacia la inclusión del Profesorado de inglés en Formación y Activo (PFA)?	A. Identificar la actitud hacia la inclusión del PFA.		Estadísticos Descriptivos (porcentajes, medias y desviaciones típicas)
2. ¿Difieren las actitudes hacia la inclusión del PFA de inglés en función de las variables sociodemográficas?	B. Analizar si las actitudes hacia la inclusión del PFA varían en función de variables sociodemográficas (sexo, edad).	H <sub>2a</sub> : Las PFA mujeres tienen actitudes más favorables a la inclusión que los PFA hombres. H <sub>2b</sub> : El PFA más joven presenta una actitud más positiva hacia la inclusión que el PFA con mayor edad.	Bivariante: Diferencia de medias (ANOVA y prueba t-Student).
3. ¿Difieren las actitudes hacia la inclusión del PFA de inglés en función de ciertas variables profesionales?	C. Analizar si las actitudes hacia la inclusión del PFA varían en función de las variables profesionales (años de experiencia docente general, nivel formativo, experiencia docente con NEES y formación docente en NEES).	H <sub>3a</sub> : El PFA con mayor experiencia docente tiene una actitud más positiva hacia la inclusión que el PFA con menos experiencia docente. H <sub>3b</sub> : El PFA con mayor nivel académico posee actitudes más positivas hacia la inclusión que el PFA con menor nivel académico. H <sub>3c</sub> : EL PFA con experiencia docente con NEES .tiene mejores actitudes hacia la inclusión que el PFA sin experiencia previa. H <sub>3d</sub> : El PFA con formación en NEES posee actitudes más positivas hacia la inclusión que el PFA sin formación.	Bivariante: Diferencia de medias (ANOVA y prueba t-Student).

4. ¿Difieren las actitudes hacia la inclusión del PFA en inglés en función de las variables contextuales?	D. Analizar si las actitudes hacia la inclusión del PFA varían en función de las variables contextuales (tipo de centro educativo y etapa educativa en la que imparte docencia).	H <sub>4a</sub> : El PFA que trabaja en centros educativos públicos muestra actitudes más positivas que el PFA que trabaja en centros educativos privados.  H <sub>4b</sub> : El PFA que imparte clases en la etapa Pre-Básica posee actitudes más positivas hacia la inclusión que los docentes que laboran en las etapas de básica y superior.	Bivariante: Diferencia de medias (ANOVA y prueba t-Student)
5. ¿Con que frecuencia realiza el PFA de inglés prácticas inclusivas?	E. Conocer la frecuencia con la que realiza el PFA de inglés prácticas inclusivas.		Estadísticos Descriptivos (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas).
6. ¿Las actitudes hacia la inclusión del PFA están relacionadas con el grado de actuación inclusiva?	F. Conocer la relación de sus actitudes en la actuación inclusiva.	H <sub>6a</sub> . El nivel de actuación inclusiva del PFA se relaciona con las actitudes hacia la inclusión.	Correlaciones (p de PEARSON).
7. ¿La experiencia docente con NEES y la formación en NEES influyen en el grado de actuación inclusiva?	G. Analizar si la variable experienciadoctore con NEES y formación en NEES tienen impacto en la AI.	H <sub>7a</sub> . El PFA con experiencia y formación en NEES tiene una mayor actuación inclusiva.	Diferencia de medias (ANOVA).
8. ¿Cómo percibe el PFA de inglés su actuación de cara a la inclusión?	H. Identificar las estrategias inclusivas utilizadas por el PFA de inglés.		Análisis de contenido Gordo y Serrano (2008).

*Los datos tienen su significado únicamente en función de las interpretaciones que les da el investigador, ya que de nada servirá abundante información si no se somete a un adecuado tratamiento analítico.*

(Balestrini, 2003, p. 73).

## CAPÍTULO

# 5

# Resultados

En este estudio se exploró por un lado las actitudes del profesorado de inglés en formación y activo de Honduras hacia la Educación Inclusiva (EI), así como factores que influyen en las actitudes (por ejemplo: la edad, sexo, experiencia laboral, nivel académico, formación y experiencia docente atendiendo alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEES), años de trabajo y tipo de centro donde labora). Por otro lado, se analizaron las actuaciones de los docentes, tanto de forma cuantitativa como cualitativa, además se examinó la relación entre las actitudes hacia la inclusión y las actuaciones prácticas. Asimismo se midieron la influencia de la formación y experiencia docente atendiendo alumnado con NEES en relación a la actuación.

En este apartado de la tesis doctoral, se presentan los resultados de los análisis de la información recogida en la investigación según lo expuesto en la parte de metodología. Para ello, cada sección se estructura en torno a las preguntas u objetivos de investigación que se abordaron.

Para cuantificar la diferencia entre medias (significativa) y apreciar mejor su magnitud, se calculó el tamaño del efecto. La interpretación siguió las consideraciones de Cohen (1988), quien propone que el efecto es pequeño cuando los valores van de .20 a .49; se consideran moderados de .50 a .79; y grandes  $>.80$ .

### 5.1. Actitud hacia la inclusión del Profesorado de inglés en Formación y Activo (PFA)

Los resultados con respecto a las actitudes del PFA se presentan primero para el total de la escala, después para las tres dimensiones de la escala (Predisposiciones, Sentimientos y Preocupaciones) y, finalmente, para los ítems que componen cada dimensión.

Cabe apuntar que las puntuaciones de los ítems de las subescalas de Sentimientos y Preocupaciones se han recodificado para que las tres dimensiones vayan en la misma dirección. Sin embargo para facilitar la interpretación de los análisis por ítems se tomaron los valores sin recodificar.

La actitud general se determinó con la puntuación global media de los 15 ítems de la escala, cuyas respuestas podían oscilar entre 1 y 4. La puntuación total media fue de  $M=2.56$  ( $DT=.32$ ). Teniendo en cuenta que el punto medio de la escala es 2.5, el PFA muestra una actitud *media* hacia la inclusión.

Ademas se calcularon las medias de las tres subescalas: Sentimientos, Predisposiciones y Preocupaciones (ver tabla 13). La media más alta corresponde a las Preocupaciones que se derivan de la aceptación y el compromiso de implementar la inclusión, esto significa que a los PFA no les preocupa el proceso en sí y están dispuestos a llevarlo a cabo. La media más baja se encuentra en la subescala de Sentimientos, que refleja la presencia de ciertos afectos negativos con respecto a la discapacidad.

Tabla 13

Medias por subescalas de (SACIE-R), versión castellano

Subescalas	N	M	DT
Sentimientos	275	2.05	.47
Predisposiciones	275	2.60	.60
Preocupaciones	275	2.84	.35

En el análisis pormenorizado de los ítems dentro de cada dimensión, se observa que en la subescala de **Sentimientos** (ver tabla 14), la media más alta corresponden al ítem 2, “*Temo pensar que yo podría, en algún momento, acabar padeciendo una discapacidad*” (M=2.79, DT=1.00), y la media más baja se encontraron en el ítem 5, “*Tiendo a finalizar mis contactos con personas con discapacidad tan pronto como sea posible*” (M=1.47, DT=.73) e ítem 11, “*Me resulta difícil superar la impresión que me produce conocer a personas con graves discapacidades físicas*” (M=1.48, DT=.67). Esto indica que la posibilidad de padecer una discapacidad propia les atemoriza pero que no muestran dificultad en el momento de establecer y mantener contacto con una persona con discapacidad.

Tabla 14

Medias y desviaciones típicas de los ítems de la subescala de Sentimientos

SENTIMIENTOS			
Ítem	N	M	DT
(2) Temo pensar que yo podría, en algún momento, acabar padeciendo una discapacidad.	275	2.79	1.00
(9) Me sentiría muy mal si tuviera una discapacidad.	275	2.77	.93
(13) Me resulta difícil superar la impresión que me produce conocer a personas con graves discapacidades físicas.	275	1.75	.81
(11) Me da miedo mirar directamente a una persona con una discapacidad.	275	1.48	.67
(5) Tiendo a finalizar mis contactos con personas con discapacidad tan pronto como sea posible.	275	1.47	.73

Las **Preocupaciones** mayores están en el hecho de que el alumnado con discapacidad no sea aceptado por los compañeros (ítem 1), (M=3.62, DT=.71), asimismo, se preocupan por no poseer la instrucción necesaria para atender a todo el alumnado (ítem 14), (M=3.39, DT= .77). Por el contrario, no se muestran tan preocupados por el estrés que puede producirles el tener alumnado con discapacidad en clase (ítem 10), (M=2.11, DT=.83), ni por la carga de trabajo que pueda suponer (ítem 7), (M=2.20, DT=.86) (ver tabla 15).

Tabla 15

Medias y desviaciones típicas de los ítems de la subescala de Preocupaciones

PREOCUPACIONES			
Ítem	N	M	DT
(1) Me preocupa que el alumnado con discapacidad no sea aceptado por el resto de la clase.	275	3.62	.71
(14) Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad.	275	3.39	.77
(4) Considero que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula.	275	2.92	.83
(7) Me preocupa que mi carga de trabajo se vea incrementada por tener alumnado con discapacidad en mi clase.	275	2.20	.86
(10) Me preocupa estar más estresado por tener alumnado con discapacidad en mi clase.	275	2.11	.83

En cuanto a la medida de **Predisposiciones** que se presentan en la tabla 16, los resultados revelan predisposiciones positivas al momento de escolarizar alumnado con dificultades para expresarse oralmente y / o alumnado con problemas de atención (ítem 3), (M= 2.74, DT= .90) y para el ítem 6, (M= 2.71, DT= .88). Por el contrario, resulta curioso que no se muestran muy favorables a que el alumnado que necesite adaptaciones curriculares individuales esté en clases regulares, como lo indican los descriptivos del ítem 15, (M= 2.45, DT= .92).



Tabla 16

Medias y desviaciones típicas de los ítems de la subescala de Predisposiciones

PREDISPOSICIONES			
Ítem	N	M	DT
(6) El alumnado con problemas de atención debe estar en clases regulares.	275	3.39	.77
(3) El alumnado con dificultades para expresarse oralmente debería estar en clases regulares.	275	2.74	.90
(12) El alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases regulares.	275	2.56	.84
(8) El alumnado que utiliza sistemas de comunicación alternativos y/o aumentativos (por ejemplo, Braille / lenguaje de signos) debería estar en clases regulares.	275	2.55	.95
(15) El alumnado que necesita un programa académico individualizado debe estar en clases regulares.	275	2.45	.92

Para este estudio, el PFA muestra un nivel medio “*neutral*” en actitud general hacia la inclusión. En cuanto a la subescala de **Sentimientos**, se refleja la presencia de ciertos afectos negativos con respecto a la discapacidad. La media por ítems revela que no tienen especial dificultad en contactar con una persona con discapacidad pero sí les atemoriza la posibilidad de padecer una discapacidad propia.

Para la subescala de **Predisposiciones**, la media por ítems sugiere que el PFA tiene más predisposición a incluir alumnado con problemas de expresión verbal y problemas de atención; sin embargo, fueron menos favorables con el alumnado que necesita un plan académico individualizado.

En relación a las **Preocupaciones**, los PFA están bastante preocupados del hecho que el alumnado con discapacidad no sea aceptado por los compañeros y por no poseer la formación necesaria para atender a todo el alumnado. No les preocupa mucho el estrés o carga de trabajo que pueda generar el tener alumnado con discapacidad en el aula.

## **5.2. Diferencias en las actitudes hacia la inclusión del PFA en función de las variables sociodemográficas**

H<sub>2a</sub> : Las PFA mujeres tienen actitudes más favorables a la inclusión que los PFA hombres.

H<sub>2b</sub>: El PFA más joven presenta una actitud más positiva hacia la inclusión que el PFA con mayor edad.

Se realizó primero un análisis de diferencia de medias de la actitud general, seguido de un análisis de diferencia de medias de las tres subescalas y, por último, de cada uno de los ítems que componen las subescalas en función de las variables sexo y edad.

En este análisis se tomaron como variables independientes (a) el género, (b) la edad; y como variable dependiente, se utilizó la puntuación media obtenida en la escala SACIE-R versión castellano, tanto en el total como en las subescalas e ítems.

### **5.2.1 Análisis de diferencia de medias de la actitud general en función del sexo y la edad**

El análisis no reveló diferencias significativas ( $t=.55$ ,  $p=.27$ ) entre los profesores ( $M= 2.58$ ,  $DT=.29$ ) y las profesoras participantes ( $M=2.56$ ,  $DT=.33$ ).

En cuanto a la edad, se observaron diferencias significativas ( $t= -.69$   $p<.05$ ) siendo los docentes con una edad menor o igual a 29 años ( $M=2.57$ ,  $DT=.28$ ) los que poseen una actitud más inclusiva que aquellos que tienen una edad mayor o igual a 30 años ( $M=2.55$ ,  $DT=.34$ ). Con relación al tamaño del efecto, las diferencias entre los grupos fueron pequeñas ( $d=.06$ ).

### **5.2.2 Análisis de diferencia de medias en las subescalas e ítems que la conforman, en función del sexo y la edad**

Para el total de la subescala de **Sentimientos** no se encontraron diferencias significativas en función del sexo y la edad (ver tabla 17). En cuanto a los ítems se encontró únicamente diferencias significativas en relación a edad en el ítem 2 ( $t=2.23$ ,  $p=.00$ ), lo que indica que los docentes con una edad mayor o igual a 30 años ( $M=2.97$ ,  $DT=.92$ ) les asusta más la posibilidad de adquirir una discapacidad propia, en

comparación con los docentes más jóvenes ( $M=2.69$ ,  $DT=1.04$ ). El tamaño del efecto es pequeño ( $d= -.30$ ).

Tabla 17

Medias, desviaciones típicas del total y de los ítems de la subescala Sentimientos según el sexo y edad

Ítems	Sexo		Edad (años)							
	Subescala				≤29		≥30		t	
	H	M	M	DT	M	DT	M	DT		
(2)	2.85	1.05	2.77	.99	.55	<b>2.69</b>	<b>1.04</b>	<b>2.97</b>	<b>.92</b>	<b>2.23*</b>
(5)	1.46	.69	1.48	.74	.58	1.44	.71	1.52	.75	.20
(9)	2.78	.92	2.76	.94	-.73	2.76	.91	2.78	.98	1.2
(11)	1.44	.65	1.50	.68	-.15	1.44	.64	1.55	.71	1.32
(13)	1.79	.84	1.73	.79	.16	1.70	.77	1.83	.87	.89
Total	2.06	.45	2.04	.47	.24	2.00	.47	2.13	.45	2.1

**Nota:** \* Es significativa al 5% ( $p < .05$ ).

Para el total de la subescala de **Preocupaciones** se encontraron diferencias significativas en función de la edad ( $t=.23$ ,  $p=.01$ ), (ver tabla 18), siendo los docentes de 30 años o más ( $M=2.85$ ,  $DT=.38$ ) los que están más preocupados por la inclusión, en comparación con docentes más jóvenes ( $M=2.84$ ,  $DT=.49$ ). El tamaño del efecto es pequeño ( $d=.02$ ).

En cuanto al análisis pormenorizado de los ítems, se encontró exclusivamente diferencia significativa en relación al sexo en el ítem 10 ( $t=-2.33$ ,  $p=.05$ ), las mujeres ( $M=2.18$ ,  $DT=.85$ ) están más preocupadas por el estrés que les puede producir la situación de inclusión que a los hombres ( $M=1.92$ ,  $DT=.76$ ). El tamaño del efecto es pequeño ( $d=.32$ ).

También se encontró una diferencia significativa en función de la edad en el ítem 1 ( $t=1.15$ ,  $p=.02$ ), indicando que los docentes con una edad igual o mayor 30 años ( $M=3.68$ ,  $DT=.59$ ), muestran mayor preocupación que los más jóvenes ( $M=3.58$ ,  $DT=.76$ ) por la aceptación del alumnado con discapacidad entre los compañeros. El tamaño del efecto es pequeño ( $d=.14$ ).

Tabla 18

Medias, desviaciones típicas del total y de los ítems de la subescala Preocupaciones según el sexo y edad

Ítems Subescala Preocupaciones	Sexo		Edad (años)							
	H		M		t	≤29		≥30		t
	M	DT	M	DT		M	DT	M	DT	
(1)	3.63	.70	3.61	.71	.14	<b>3.58</b>	<b>.76</b>	<b>3.68</b>	<b>.59</b>	<b>1.15*</b>
(4)	2.90	.87	2.92	.82	-.23	2.84	.86	3.04	.78	1.86
(7)	2.15	.86	2.21	.86	-.51	2.22	.88	2.16	.83	-.55
(10)	<b>1.92</b>	<b>.76</b>	<b>2.18</b>	<b>.85</b>	<b>-2.3*</b>	2.17	.84	2.01	.83	-1.4
(14)	3.44	.74	3.37	.78	.67	3.39	.74	3.38	.83	-.15
Total	2.80	.42	2.85	.46	-.85	<b>2.84</b>	<b>.49</b>	<b>2.85</b>	<b>.38</b>	<b>.23*</b>

Nota: \* Es significativa al 5% ( $p < .05$ ).

En relación al total de la subescala de **Predisposiciones** no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función de las variables sexo y edad (ver tabla 19).

En lo referente a los ítems los resultados revelan diferencias significativas en función del sexo en el ítem 6, ( $t=0.13$   $p=.01$ ), de forma que los hombres ( $M=2.79$ ,  $DT=.76$ ) se muestran más favorables a la escolarización del alumnado con problemas de atención, que las mujeres ( $M=2.68$ ,  $DT=.93$ ). El tamaño del efecto es pequeño ( $d=.13$ ).

En función de la edad, se encontró diferencia significativa en el ítem 12 ( $t=.71$   $p=.00$ ), lo que significa que los docentes mayores o iguales de 30 años ( $M=2.60$ ,  $DT=.73$ ), muestran una tendencia positiva a la escolarización del alumnado que reprueban clases con frecuencia, al contrario que los más jóvenes ( $M=2.53$ ,  $DT=.90$ ). Tomando en cuenta el tamaño del efecto, las diferencias entre los grupos fueron pequeñas ( $d= .09$ ).

Tabla 19

Medias, desviaciones típicas del total y de los ítems de la subescala Predisposiciones según el sexo y edad

Ítems	Sexo		Edad (años)							
	Subescala				≤29		≥30			
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	t	
(3)	2.71	.79	2.76	.94	-0.42	2.74	.87	2.74	.94	.11
(6)	<b>2.79</b>	<b>.76</b>	<b>2.68</b>	<b>.93</b>	<b>0.13*</b>	2.66	.89	2.80	.87	1.33
(8)	2.58	.94	2.54	.96	.26	2.56	.94	2.54	.99	-1.07
(12)	2.67	.76	2.51	.87	1.36	<b>2.53</b>	<b>.90</b>	<b>2.60</b>	<b>.73</b>	<b>.71*</b>
(15)	2.40	.87	2.48	.94	-.64	2.43	.93	2.50	.89	.55
Total	2.62	.50	2.59	.64	.43	2.58	.60	2.63	.61	.72

Nota: \* Es significativa al 5% ( $p < .05$ ).

En resumen, los resultados obtenidos dan pie a rechazar la hipótesis  $H_{2a}$ : *Las PFA mujeres tienen actitudes más favorables a la inclusión que los PFA hombres*. Se destaca que los hombres están a favor de la escolarización del alumnado con problemas de atención y que las mujeres están más preocupadas por el estrés que les pueda producir la inclusión.

Se confirma nuestra segunda hipótesis,  $H_{2b}$ : *El PFA más joven presenta una actitud más positiva hacia la inclusión que el PFA con mayor edad*. Los resultados demuestran que el docente más joven posee una actitud más positiva. Además se encontró que al

profesorado con edades mayores les asusta la posibilidad de adquirir una discapacidad y se muestran preocupados porque el alumnado con discapacidad sea aceptado entre sus iguales. Sin embargo, éstos están a favor de escolarizar alumnado que repruebe clases con frecuencia. En definitiva la hipótesis 2 se confirma parcialmente.

### **5.3. Diferencias en las actitudes hacia la inclusión del PFA en función de las variables profesionales**

Las hipótesis que se plantean como respuesta a esta pregunta son:

H<sub>3a</sub>: El PFA con mayor experiencia docente tiene una actitud más positiva hacia la inclusión que el PFA con menos experiencia docente.

H<sub>3b</sub>: El PFA con mayor nivel académico posee actitudes más positivas hacia la inclusión que el PFA con menor nivel académico.

H<sub>3c</sub>: EL PFA con experiencia docente vinculada a NEES tiene mejores actitudes hacia la inclusión que el PFA sin experiencia previa.

H<sub>3d</sub>: El PFA con formación en NEES posee actitudes más positivas hacia la inclusión que el PFA sin formación.

En este análisis se tomaron como variables independientes: (a) años de experiencia docente; (b) nivel académico; (c) experiencia docente con NEES; y (d) formación docente en NEES. La variable dependiente, es la puntuación media obtenida en la escala SACIE-R versión castellano, tanto en el total como en las subescalas así como la respuesta a los ítems.

#### **5.3.1 Análisis de diferencia de medias de la actitud general en función de años de experiencia, nivel académico, experiencia docente con NEES y formación docente en NEES.**

##### *(a) Diferencias de actitud según años de experiencia*

Para analizar las diferencias, la variable *años de experiencia docente* se transformó en categórica: El grupo 1 está formado por docentes con experiencia docente entre 0 y 3 años, el grupo 2 está constituido por docentes con experiencia entre 4 y 8 años, el grupo 3 lo forman docentes con 9-15 años de experiencia y los del grupo 4 tienen más de 15 años de experiencia (ver tabla 20). A este respecto, los resultados del

análisis de varianza (ANOVA) entre los grupos en actitud no muestran diferencias estadísticamente significativas ( $F=.41, p=.74$ ).

Tabla 20

Actitud general hacia la EI en función de los años de experiencia

Años de trabajo	N	M	DT
0-3	151	2.55	.32
4-8	75	2.60	.32
9-15	40	2.55	.33
+15	9	2.50	.15

*(b) Diferencias de actitud en función del nivel académico*

Para el análisis de este factor, se transformó la variable *nivel académico* en una variable dicotómica. El grupo 1 está constituido por estudiantes con Formación Docente Previa (conFDP) formado por aquellos que acceden a estudios superiores con la titulación de maestro de educación primaria. El grupo 2 está formado por estudiantes sin Formación Docente Previa (sinFDP), es decir, constituido por estudiantes que son licenciados, bachilleres o tienen otras titulaciones (ver tabla 21). No se encontraron diferencias significativas entre las medias de actitud de ambos grupos ( $t=1.13, p=.20$ ).

Tabla 21

Actitud general hacia la EI en función del nivel académico

Nivel Académico	N	M	DT
Con Formación Docente Previa (conFDP)	60	2.61	.35
Sin Formación Docente Previa (sinFDP)	215	2.55	.31

*(c) Diferencias de actitud en función de la experiencia docente con NEES*

Al analizar las diferencias de actitud hacia la EI, tomando como factor la experiencia docente con NESS (ver tabla 22), no se encontraron diferencias significativas ( $t=.42, p=.45$ ).

Tabla 22

Actitud general hacia la EI en función de la experiencia docente con NEES

Experiencia docente con NEES	N	M	DT
Sí	104	2.57	.33
No	171	2.56	.32

(d) Diferencias de actitud en función de formación en NEES

Se encontraron diferencias significativas ( $t=2.78$ ,  $p<.05$ ), entre los docentes que habían recibido algún tipo de formación ( $M=2.66$ ,  $DT=.33$ ) y los que no habían recibido ( $M=2.53$ ,  $DT=.31$ ) (ver tabla 23). En cuanto al tamaño del efecto, las diferencias entre los grupos fueron pequeñas ( $d=.41$ ).

Tabla 23

Actitud general hacia la EI en función de la formación en NEES

Formación para atender NEES	N	M	DT	t
Sí	68	2.66	.33	2.78*
No	207	2.53	.31	

Nota: \* Es significativa al 5% ( $p < .05$ ).

### 5.3.2 Análisis de diferencia de medias en las subescalas e ítems, en función de las variables: años de experiencia, nivel académico, experiencia docente con alumnado NEES y formación docente en NEES.

En este apartado se muestran los resultados por subescalas e ítems que las conforman. Se hace notar que en el texto se describen solamente aquellos que presentan diferencias significativas. Al final de cada sección se recogen en una tabla los valores de los estadísticos.

Para el total de la subescala de **Sentimientos** se encontraron únicamente diferencias significativas en relación a la variable, Formación en NEES, ( $t=-1.6$ ,  $p=.04$ ). Los docentes que han recibido formación muestran sentimientos más positivos hacia la inclusión ( $M= 2.08$ ,  $DT=.45$ ) comparados con los que no han recibido ningún tipo de



formación ( $M=1.97$ ,  $DT=.51$ ). En cuanto al tamaño del efecto, las diferencias entre los grupos fueron pequeñas ( $d= .22$ ).

En función de la experiencia docente con NEES, se encontraron diferencias significativas en el ítem 2 ( $t=5.15$ ,  $p=.02$ ); a los docentes sin experiencia ( $M=2.88$ ,  $DT=.96$ ) les asusta la posibilidad de padecer una discapacidad propia, en comparación con los docentes con experiencia ( $M=2.65$ ,  $DT=.09$ ). En cuanto al tamaño del efecto, las diferencias entre los grupos fueron pequeñas ( $d=-.33$ ).

También se observan diferencias significativas en función de la experiencia docente con NEES, en el ítem 5 ( $t=3.89$   $p=.04$ ), “*Tiendo a finalizar mis contactos con personas con discapacidad tan pronto como sea posible*”, ya que quienes poseen experiencia ( $M=1.43$ ,  $DT=.81$ ) tienen menor dificultad en contactar con una persona con discapacidad que los que no tienen experiencia ( $M=1.54$ ,  $DT=.67$ ). Respecto al tamaño del efecto, las diferencias entre los grupos fueron pequeñas ( $d= .15$ ).

Tabla 24

Medias, desviaciones típicas del total y de los ítems de la subescala Sentimientos según variables profesionales

Ítems	Subescala Sentimientos																					
	Años de experiencia								Nivel Académico				Experiencia docente con NEES				Formación en NEES					
	0-3		4-8		9-15		+15		conFDP		sinFDP		Si		No		Si		No			
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
(2)	2.78	1.01	2.76	.97	2.80	1.0	3.22	1.0	2.67	1.0	2.83	1.0	<b>2.65*</b>	<b>.09</b>	<b>2.88*</b>	<b>.96</b>	2.53	1.0	2.88	1.0		
(5)	1.49	.72	1.47	.84	1.45	.59	1.33	.50	1.43	.64	1.48	.75	<b>1.43*</b>	<b>.81</b>	<b>1.54*</b>	<b>.67</b>	1.38	.69	1.50	.74		
(9)	2.79	.97	2.68	.82	2.85	.97	2.78	1.0	2.65	1.0	2.80	.91	2.77	.95	2.77	.92	2.74	.90	2.78	.95		
(11)	1.51	.66	1.44	.72	1.50	.67	1.33	.50	1.42	.69	1.50	.66	1.53	.66	1.46	.67	1.47	.70	1.49	.66		
(13)	1.76	.78	1.61	.67	2.00	1.1	1.56	.72	1.78	.88	1.74	.79	1.80	.85	1.72	.78	1.74	.90	1.75	.77		
Total	2.06	.47	1.99	.44	2.12	.50	2.04	.54	1.99	.46	2.07	.47	2.05	.50	2.05	.45	<b>1.97*</b>	<b>.51</b>	<b>2.08*</b>	<b>.45</b>		

Nota: \* Es significativa al 5% (p < .05).

Para el total de la subescala de **Preocupaciones** no se advierten diferencias significativas en las actitudes en función de variables profesionales (años de experiencia docente, nivel académico, experiencia docente con NEES y formación docente en NEES) (ver tabla 25).

En cuanto al análisis pormenorizado de los ítems, se encontró una diferencia significativa en función de la experiencia docente atendiendo NEES en el Ítem 10 ( $t = -.19$   $p = .05$ ). Los docentes que no poseen experiencia ( $M = 2.12$ ,  $DT = .77$ ) están más preocupados por el estrés que les puede producir la situación de inclusión, distinto a los que cuentan con experiencia en NEES ( $M = 2.10$ ,  $DT = .94$ ). Con respecto al tamaño del efecto, las diferencias entre los grupos fueron pequeñas ( $d = .02$ ).

Tabla 25

Medias, desviaciones típicas del total y de los ítems la subescala Preocupaciones según variables profesionales

Ítems Subescala Preocupación	Años de experiencia				Nivel Académico				Experiencia docente con NEES				Formación en NEES							
	0-3		4-8		9-15		+15		conFDP		sinFDP		Si		No		Si		No	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
(1)	3.62	.77	3.64	.60	3.60	.63	3.44	.88	3.57	.76	3.63	.69	3.58	.74	3.64	.69	3.63	.62	3.61	.74
(4)	2.89	.83	2.87	.90	3.05	.74	3.11	.78	2.92	.86	2.92	.83	2.98	.81	2.88	.85	2.88	.83	2.93	.84
(7)	2.20	.87	2.19	.91	2.18	.81	2.33	.70	2.07	.80	2.23	.88	2.20	.87	2.19	.86	2.09	.87	2.23	.86
(10)	2.17	.82	2.04	.84	2.03	.92	2.00	.71	1.95	.79	2.15	.84	<b>2.10*</b>	<b>.94</b>	<b>2.12*</b>	<b>.77</b>	1.99	.81	2.15	.84
(14)	3.43	.72	3.28	.84	3.45	.78	3.22	.97	3.38	.73	3.39	.78	3.43	.78	3.36	.77	3.24	.81	3.43	.76
Total	2.86	.44	2.80	.53	2.86	.36	2.82	.29	2.77	.45	2.86	.45	2.85	.48	2.83	.44	2.76	.47	2.87	.45

**Nota:** \* Es significativa al 5% ( $p < .05$ ).

En relación al total de la subescala de **Predisposiciones** no se encontraron diferencias significativas en función de las variables profesionales (ver tabla 26).

Según la experiencia docente en NEES aparecen diferencias en el ítem 6 ( $t=2.43$   $p=.00$ ), los que poseen experiencia ( $M=2.88$ ,  $DT=.78$ ) se muestran más favorables a la escolarización del alumnado con problemas de atención, que los que no poseen experiencia atendiendo NEES ( $M=2.61$ ,  $DT=.93$ ). Con respecto al tamaño del efecto, las diferencias entre los grupos fueron pequeñas ( $d= .31$ ).

En resumen, los resultados obtenidos conducen a aceptar la primera hipótesis de esta pregunta, *El PFA con mayor experiencia docente tiene una actitud más positiva hacia la inclusión que el PFA con menos experiencia docente.*

En cuanto a la segunda hipótesis, se descarta que el PFA con mayor nivel académico posea actitudes más positivas hacia la inclusión que el PFA con menor nivel académico.

Para la tercera hipótesis, *El PFA con experiencia docente en NEES tiene mejores actitudes hacia la inclusión que el PFA sin experiencia previa*, aunque no hay diferencia en la actitud general. Sin embargo, se encontró que a los docentes con experiencia no les asusta la posibilidad de padecer una discapacidad propia y no tienen dificultad para contactar personas con discapacidad. Además no se sienten estresados por lidiar con temas relacionados con la inclusión y muestran actitudes más favorables a escolarizar alumnado con problemas de atención.

Se acepta la cuarta y última hipótesis, *El PFA con formación NEES posee actitudes más positivas hacia la inclusión que el PFA sin formación*. Asimismo, muestran sentimientos positivos hacia la inclusión educativa.

Tabla 26

Medias, desviaciones típicas del total y de los ítems la subescala Predisposiciones según variables profesionales

Ítems Subescala Predisposición	Años de experiencia				Formación Académica				Experiencia docente con NEES				Formación en NEES							
	0-3		4-8		9-15		+15		conFDP		sinFDP		Si		No		Si		No	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
(3)	2.75	.87	2.68	.94	2.88	.91	2.6	1.0	2.68	.91	2.76	.90	2.81	.88	2.70	.91	2.85	.85	2.71	.91
(6)	2.68	.91	2.73	.84	2.85	.89	2.33	.70	2.63	.93	2.73	.87	<b>2.88*</b>	<b>.78</b>	<b>2.61*</b>	<b>.93</b>	2.85	.90	2.66	.88
(8)	2.57	.97	2.53	.93	2.60	.95	2.22	1.0	2.57	.98	2.55	.95	2.54	.96	2.56	.95	2.66	.95	2.52	.96
(12)	2.54	.86	2.69	.87	2.40	.74	2.44	.72	2.50	.83	2.57	.85	2.59	.86	2.54	.83	2.59	.83	2.55	.85
(15)	2.50	.92	2.33	.92	2.53	.87	2.33	1.1	2.60	.88	2.41	.92	2.45	.95	2.46	.90	2.65	.94	2.39	.90
Total	2.60	.59	2.59	.62	2.65	.62	2.37	.64	2.72	.63	2.59	.64	2.60	.59	2.57	.60	2.72	.63	2.56	.59

**Nota:** \* Es significativa al 5% ( $p < .05$ ).

#### 5.4. Diferencias en las actitudes hacia la inclusión del PFA en función de variables contextuales

Las hipótesis que se plantean para esta pregunta son:

H<sub>4a</sub>: El PFA que trabaja en centros educativos públicos muestra actitudes más positivas que el PFA que trabaja en centros educativos privados.

H<sub>4b</sub>: El PFA que imparte clases en la etapa pre básica posee actitudes más positivas hacia la inclusión que los docentes que laboran en las etapas de básica y superior.

Se realizaron comparaciones de medias entre los grupos a través de pruebas t-Student para muestras independientes así como a través de análisis de la varianza de un factor ANOVA con análisis Post Hoc, según el tipo de variable de segmentación.

##### 5.4.1 Análisis de diferencia de medias de la actitud general en función del tipo de centro

###### a) Diferencias de actitud según tipo de centro donde ejerce la docencia

En cuanto a la actitud general según el *tipo de centro donde ejercen la docencia* no se registraron diferencias significativas ( $F=.14$   $p=.71$ ). A nivel descriptivo, en esta muestra los docentes que trabajan en los centros públicos muestran puntuaciones superiores ( $M=2.60$ ,  $DT=.34$ ) con respecto a los que lo hacen en centros privados ( $M=2.56$ ,  $DT=.32$ ) (ver tabla 27).

Tabla 27

Actitud general hacia la EI en función del centro donde ejerce docencia

Centro donde ejerce docencia	N	M	DT
<b>Público</b>	76	2.60	.34
<b>Privado</b>	199	2.56	.32

###### b) Diferencias de actitud en función de la etapa donde imparte docencia

Los resultados obtenidos en la actitud hacia la EI de los participantes, no evidencian diferencias estadísticamente significativas ( $F=1.05$ ,  $p=.35$ ) en función de la

etapa educativa en que imparten docencia. A nivel descriptivo las puntuaciones mayores se ven reflejadas en los docentes que trabajan en el nivel Medio-Superior (M=2.59, DT=.31), y las menores valoraciones se notan en los que trabajan en el nivel de Pre-Básica (M= 2.52, DT= .33) (ver tabla 28).

Tabla 28

Actitud general hacia la EI en función de la etapa en que imparte docencia

Etapa donde imparte docencia	N	M	DT
Pre-Básica	64	2.52	.33
Básica	164	2.58	.32
Media-Superior	47	2.59	.31

#### 5.4.2 Análisis de diferencia de medias en las subescalas e ítems, en función de las variables contextuales.

En relación con el total de la subescala de **Sentimientos**, no se encontraron diferencias significativas según el centro ni la etapa donde ejerce la docencia (ver tabla 29). A nivel descriptivo se hallaron sentimientos similares entre docentes de centros privados (M= 2.05, DT=.47) y centros públicos (M=2.06, DT=.49), pudiéndose calificar como sentimientos negativos al encontrarse por debajo del punto medio de la escala. Por su parte, docentes que trabajan en la educación Pre-Básica (M=2.11, DT=.48) y Media-Superior (M=2.08, DT=.49) reflejan sentimientos en contra de la EI bastante similares a los que imparten docencia a nivel Básica (M=2.02, DT=.48).

En cuanto al análisis pormenorizado de los ítems, se evidencian diferencias significativas en función del centro donde ejerce docencia en el ítem 5 (F=4.08 p=.04). Los docentes que trabajan en un centro privado (M=1.50, DT=.77) tienden a acortar el contacto con una persona con discapacidad en comparación con el docente que trabaja en un centro público (M=1.39, DT= .61). Con respecto al tamaño del efecto, las diferencias entre los grupos fueron pequeñas (d= .17).



Tabla 29

Medias, desviaciones típicas del total y de los ítems la subescala Sentimientos según variables contextuales

Ítems Subescala Sentimientos	Centro donde ejerce docencia				Etapa donde imparte docencia					
	Público (N=76)		Privado (N=199)		Pre-Básica (N=64)		Básica (N=164)		Media-Superior (N=47)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
(2)	2.78	.99	2.80	1.02	2.92	.93	2.73	1.07	2.73	1.07
(5)	<b>1.39*</b>	<b>.61</b>	<b>1.50*</b>	<b>.77</b>	1.55	.80	1.43	.72	1.43	.72
(9)	2.71	.98	2.79	.92	2.92	.90	2.73	.97	2.73	.97
(11)	1.62	.73	1.43	.65	1.48	.59	1.47	.68	1.47	.68
(13)	1.82	.83	1.72	.80	1.67	.67	1.76	.84	1.76	.84
<b>Total</b>	2.06	.49	2.05	.47	2.11	.48	2.02	.48	2.08	.49

Nota: \* Es significativa al 5% ( $p < .05$ ).

Para el total de la escala de **Predisposiciones** no se encontraron diferencia significativa según el centro ni la etapa donde ejerce la docencia (ver tabla 30). A nivel descriptivo los docentes que trabajan en centros públicos muestran predisposiciones más favorables ( $M=2.69$ ,  $DT=.62$ ) que aquellos que lo hacen en centros privados ( $M=2.60$ ,  $DT=.60$ ). Asimismo, vale destacar que los docentes que trabajan en el nivel de Media-Superior ( $M=2.63$ ,  $DT=.53$ ) se encuentran más dispuestos a la inclusión en comparación con los del nivel Pre-Básica ( $M=2.58$ ,  $DT=.63$ ).

No hay diferencias significativas en función de las variables de contexto en los ítems. No obstante, a nivel descriptivo se resalta que los docentes que trabajan en un centro público ( $M=2.84$ ,  $DT=.85$ ) muestran una actitud positiva en el momento de aceptar alumnado con dificultades orales dentro de sus aulas en comparación con los que trabajan en centros privados. En otro sentido, tanto los docentes de centros públicos ( $M=2.47$ ,  $DT=.93$ ) como privados ( $M=2.45$ ,  $DT=.92$ ) nos revelan una predisposición similar al escolarizar alumnado que necesita de adaptaciones curriculares individuales. Además, según la etapa donde se trabaja, se pone de manifiesto que los que imparten clases en educación Media-Superior ( $M=2.83$ ,  $DT=.76$ ), se muestran más receptivos a que alumnado con problemas de atención se escolarice con respecto a los que trabajan en educación Pre-Básica ( $M=2.62$ ,  $DT=.86$ ). Sin embargo, estos mismos se muestran

contrarios en cuanto a admitir alumnado que utiliza sistemas de comunicación alternativos ( $M=2.51$ ,  $DT=.91$ ) con respecto a los que trabajan en educación Básica ( $M=2.58$ ,  $DT= 1.00$ ).

Tabla 30

Medias, desviaciones típicas del total y de los ítems la subescala Predisposiciones según variables contextuales

Ítems Subescala Predisposiciones	Centro donde ejerce docencia				Etapa donde imparte docencia					
	Público (N=76)		Privado (N=199)		Pre-Básica (N=64)		Básica (N=164)		Media-Superior (N=47)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
(3)	2.84	.85	2.70	.92	2.80	.91	2.68	.93	2.87	.80
(6)	2.82	.89	2.67	.89	2.62	.86	2.71	.93	2.83	.76
(8)	2.64	1.04	2.52	.93	2.52	.89	2.58	1.00	2.51	.91
(12)	2.67	.82	2.51	.85	2.47	.87	2.57	.82	2.64	.90
(15)	2.47	.93	2.45	.92	2.47	.89	2.49	.93	2.32	.94
<b>Total</b>	2.69	.62	2.60	.60	2.58	.63	2.60	.61	2.63	.56

En cuanto al total de la subescala de **Preocupaciones**, no hay diferencias estadísticamente significativas según el centro y la etapa donde ejercen la docencia (ver tabla 31). De manera descriptiva los docentes muestran niveles de preocupación muy similares con independencia de si trabajan en centros públicos ( $M=2.83$ ,  $DT=.44$ ) como privados ( $M=2.85$ ,  $DT=.46$ ), pudiendo calificarse como un nivel de preocupación alto al encontrarse por encima del punto medio de la escala. En cuanto a los educadores que trabajan en la etapa Media-Superior ( $M=2.77$ ,  $DT=.44$ ), muestran menos preocupaciones hacia el movimiento de la EI que sus compañeros que trabajan en el nivel de Básica ( $M=2.91$ ,  $DT=.46$ ).

Al observar las medias de los ítems de la subescala de Preocupaciones, estos no muestran diferencias significativas por el tipo de centro y etapa donde ejerce la docencia (ver tabla 31). Sin embargo, a nivel descriptivo encontramos en el ítem 1, que las preocupaciones mayores están en los docentes que trabajan en centros públicos

(M=3.68, DT=.64), y en los que trabajan en los niveles de Pre-Básica (M=3.64, DT=.60) y Media-Superior (M=3.64, DT=.67).

Tabla 31

Medias, desviaciones típicas del total y de los ítems la subescala Preocupaciones según variables contextuales

Ítems Subescala Preocupaciones	Centro donde ejerce docencia				Etapa donde imparte docencia					
	Público (N=76)		Privado (N=199)		Pre-Básica (N=64)		Básica (N=164)		Media-Superior (N=47)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
(1)	3.68	.64	3.59	.74	3.64	.60	3.60	.76	3.64	.67
(4)	2.88	.94	2.93	.80	2.98	.83	2.88	.86	2.96	.78
(7)	2.17	.87	2.21	.87	2.27	.90	2.21	.88	2.06	.79
(10)	2.01	.77	2.15	.86	2.22	.90	2.10	.84	2.00	.75
(14)	3.42	.75	3.37	.79	2.45	.71	3.41	.75	3.21	.93
<b>Total</b>	2.83	.44	2.85	.46	2.91	.46	2.84	.46	2.77	.44

En síntesis, los resultados obtenidos conducen a rechazar la hipótesis, *El PFA que trabaja en centros educativos públicos muestra actitudes más positivas que el PFA que trabaja en centros educativos privados*. Sin embargo, encontramos que los docentes que trabajan en un centro privado tienden a finalizar pronto el contacto con una persona con discapacidad en comparación con los que trabajan en un centro público.

En cuanto a la segunda hipótesis, *El PFA que imparte clases en la etapa Pre-Básica posee actitudes más positivas hacia la inclusión que los docentes que laboran en las etapas de Básica y Superior*, se descarta que el PFA que labora en la etapa Pre-Básica posea actitudes más positivas hacia la inclusión que el PFA que trabaja en el resto de etapas.

### 5.5. Frecuencia de prácticas inclusivas del PFA de inglés

La puntuación total media del cuestionario fue de 3.01 (DT=.38), lo que indica, en general, que el docente de PFA de inglés lleva acabo una AI, y que hace uso bastantes veces de estrategias y prácticas educativas inclusivas.

Por lo que se refiere a las subescalas que forman el cuestionario, la media más alta es la subescala de Valoración y Respeto ( $M=3.57$ ,  $DT=.42$ ). Por el contrario, las estrategias menos realizadas fueron las de Planes de Educación Individualizada (PEI) ( $M=1.71$ ,  $DT=1.29$ ) y la subescala concerniente a Personal de Apoyo ( $M=1.78$ ,  $DT=1.11$ ).

### **5.5.1 Análisis por subescalas del cuestionario Aide–Memoire–IRIS adaptado**

Para determinar qué prácticas utilizaban los docentes con mayor y menor frecuencia, se calcularon los porcentajes, medias y desviaciones típicas de cada ítem por subescala.

#### *Subescala (A): Bienvenida y Despedida*

La existencia de actos de acogida dentro del aula no es algo que se improvise, es el primer contacto con el alumnado. Es en este primer encuentro donde se puede empezar por fomentar la aceptación de las diferencias. A este respecto, los respondientes emplearon bastantes veces estrategias de bienvenida y despedida ( $M=2.85$ ,  $DT=.55$ ). La estrategia más utilizada fue el saludar a todos los estudiantes (ítem A1), con una media de 3.89 ( $DT=.38$ ), mientras que la menos usada fue el saludar en otras lenguas maternas y/o formas de comunicación (signos, expresiones faciales, etc.) al alumnado (ítem A4) ( $M=1.93$ ,  $DT=1.16$ ) (ver tabla 32).

Tabla 32

Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Bienvenida y Despedida

A. BIENVENIDA Y DESPEDIDA			Nunca	Pocas veces	Bastante s veces	Siempre	No procede
	M	DT	%	%	%	%	%
A1. Saludo a todos los estudiantes.	3.89	.38	-	2.2	6.9	90.9	-
A5. Enseño a los alumnos/as a entrar y salir de clase de forma organizada y tranquila.	3.50	.93	2.2	6.5	18.5	69.8	2.9
A2. Saludo de forma personalizada a los alumnos/as.	2.69	.93	8.0	32.7	36.7	21.5	1.1
A6. Doy a los padres/tutores información sobre cómo ha pasado el día el alumno/a y las actividades que ha hecho.	2.59	1.12	8.0	28.7	33.8	22.9	6.5
A3. Uso algún ritual/fórmula para comenzar la clase.	2.51	1.28	17.8	21.5	23.3	30.2	7.3
A4. Aplico fórmulas de saludo en otras lenguas maternas, formas de comunicación (signos, expresiones faciales, etc.) del alumnado.	1.93	1.16	30.9	28.7	18.9	12.0	9.5

*Subescala (B): Participar y Compartir en el aula.*

La participación del alumnado en el contexto del aula es clave para lograr un entorno inclusivo. Las estrategias que componen esta subescala fueron bastantes veces utilizadas por los docentes en clases (M=3.44, DT=.44), siendo el ítem B10, *Fomento que todos los alumnos/as se sientan orgullosos/as de sus logros*, el más realizado (75.3% de los docentes). Asimismo, se reveló que al docente les cuesta algo más equilibrar la competición y colaboración dentro y fuera del aula (ítem 8) (M=3.05, DT=.86) (ver tabla 33).

Tabla 33

Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems la subescala Participar y Compartir en el aula

B. PARTICIPAR Y COMPARTIR EN EL AULA			Nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Siempre	No procede
	M	DT	%	%	%	%	%
B10. Fomento que todos los alumnos/as se sientan orgullosos/as de sus logros.	3.71	.54	0.7	2.5	21.5	75.3	-
B1. Involucro al alumnado en las tareas diarias.	3.70	.56	1.1	2.2	22.2	74.5	-
B3. Creo oportunidades en el aula para que todos los alumnos/as participen activamente.	3.63	.56	0.7	2.2	30.9	66.2	-
B5. Animo a los alumnos/as a que trabajen juntos y se apoyen mutuamente.	3.57	.66	0.7	7.3	25.8	66.2	-
B2. Atiendo personalmente a los estudiantes para ayudarles si lo necesitan mientras realizan una tarea.	3.55	.64	0.7	2.2	30.9	66.2	-
B4. Apoyo al alumnado de acuerdo a sus necesidades.	3.45	.67	1.1	6.5	38.2	54.2	-
B6. Asigno tareas a cada estudiante para que todos participen.	3.30	.85	1.8	12.0	34.5	50.2	1.5
B7. Comento con los estudiantes las ventajas de la colaboración.	3.26	.83	2.2	16.4	33.5	47.6	4.0
B9. Aprovecho la diversidad como un valioso recurso para el aprendizaje en el aula.	3.21	.87	1.5	16.7	35.6	44.7	1.5
B8. Fomento un equilibrio entre competición y colaboración dentro y fuera del aula.	3.05	.86	3.3	22.5	38.2	35.6	4.9

*Subescala (C): Comunicación*

Generar un marco de comunicación maximiza las relaciones sociales dentro del aula y a su vez, promueve diálogos y situaciones de convivencia. Los participantes llevan a cabo prácticas comunicativas bastantes veces (M=3.41, DT=.44). Así por ejemplo, el ítem C2, *Resalto los logros y aciertos de los estudiantes, más que sus errores y fracasos*, lo ponen en práctica siempre un 81.8% de los respondientes. La estrategia

menos usada (ítem C6) es buscar situaciones de comunicación entre los docentes y las familias (M= 2.76, DT= .99) (ver tabla 34).

Tabla 34

Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Comunicación

C. COMUNICACIÓN			Nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Siempre	No procede
	M	DT	%	%	%	%	%
C1. Llamo a los alumnos/as por su nombre.	3.77	.52	0.7	2.9	14.5	81.8	-
C2. Resalto los logros y aciertos de los estudiantes, más que sus errores y fracasos.	3.56	.65	1.5	2.2	33.5	62.5	0.4
C3. Mantengo una comunicación fluida con el alumnado.	3.55	.61	1.1	3.3	35.6	60.0	-
C5. Animo a los estudiantes a compartir conmigo sus opiniones e inquietudes.	3.46	.70	1.5	8.0	33.5	57.1	-
C8. Adapto mi forma de comunicarme a la diversidad del alumnado: tono de voz, contacto visual, turnos de intervención, distancia interpersonal.	3.45	.69	0.7	7.3	36.4	55.3	0.4
C4. Animo a los alumnos/as a que se comuniquen entre ellos.	3.45	.68	1.5	6.9	36.4	55.3	-
C7. Tengo en cuenta los mensajes no verbales (gestos) del alumnado.	3.28	.78	1.5	13.8	38.9	45.5	0.4
C6. Busco situaciones para comunicarme con las familias del alumnado con el fin de conocer mejor sus intereses y necesidades.	2.76	.99	6.9	30.5	33.8	26.5	2.2

*Subescala (D): Barreras al Aprendizaje y la Participación*

En la práctica, es evidente que aparecen dificultades para llevar a cabo una labor inclusiva. En este sentido, identificarlos a tiempo juega un papel fundamental para la orquestación y maximización de los recursos del aula. En cuanto a esto, los docentes aplican moderadamente estrategias que ayudan a superarlas (M=2.83, DT=.56), así, el 66.9% de los respondientes ven siempre al alumnado como personas con diferentes intereses, conocimientos y habilidades (ítem D6). Según el ítem D8, *Trato como un grupo aparte a los alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales*, (M=1.52,

DT=1.05), el 48% de los docentes nunca trata como un grupo aparte al alumnado con NEES (ver tabla 35).

Tabla 35

Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Barreras al Aprendizaje y la Participación

<b>D. BARRERAS AL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN</b>			<b>Nunca</b>	<b>Pocas veces</b>	<b>Bastantes veces</b>	<b>Siempre</b>	<b>No procede</b>
	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
D6. Veo a los alumnos/as como personas con diferentes intereses, conocimientos y habilidades.	3.47	.88	2.5	10.2	18.9	66.9	1.5
D4. Fomento actitudes positivas hacia los alumnos/as que tienen dificultades en determinados temas.	3.32	.77	0.7	14.9	34.2	49.8	0.4
D7. Ayudo a eliminar las etiquetas negativas que se ponen a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.	3.28	1.06	1.8	10.5	25.5	57.1	5.1
D5. Logro controlar mi miedo a fracasar como docente.	3.14	1.00	2.2	9.5	41.8	41.8	4.7
D3. Animo a los compañeros docentes a valorar los logros de los demás estudiantes.	2.98	.93	4.7	25.8	33.5	35.3	0.7
D2. Intento superar las dificultades para atender las Necesidades Educativas Especiales.	2.62	1.16	4.7	21.1	42.2	22.2	9.8
D1. Utilizo alguna estrategia para resolver las dificultades de movilidad de algún alumno/a.	2.31	1.30	8.4	23.6	34.2	18.2	15.6
D8. Trato como un grupo aparte a los alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales.	1.52	1.05	48.0	22.9	10.2	6.9	12.0

*Subescala (E): Nivel de Trabajo y Motivación*

La motivación del docente puede facilitar el aprendizaje del alumnado. El PFA realiza *bastantes veces* técnicas de nivel de trabajo y motivación (M=3.07, DT=.49);



## Capítulo 5: Resultados

como se puede observar en la tabla 36, la estrategia más utilizada es la de favorecer la confianza del alumnado que tiene una imagen propia negativa con un 53.3% (ítem E3). En cuanto a brindar al alumnado la oportunidad de elegir temas para trabajar (ítem E8), solamente el 12.0% lo realiza.

Tabla 36

Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Nivel de Trabajo y Motivación

E. NIVEL DE TRABAJO Y MOTIVACIÓN			Nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Siempre	No procede
	M	DT	%	%	%	%	%
E3. Favorezco la confianza en sí mismo en los alumnos/as que tienen una imagen propia negativa.	3.42	.69	1.1	6.5	40.4	51.6	0.4
E12. Realizo actividades de aprendizaje que generen experiencias positivas, tanto para mí como en el alumnado.	3.41	.69	1.1	8.4	39.3	51.3	-
E4. Contribuyo a que el alumnado exprese sus propias necesidades.	3.39	.71	1.5	9.1	38.2	51.3	-
E1. Animo al alumnado a que se plantee objetivos ambiciosos de aprendizaje.	3.28	.81	2.5	10.9	40.0	45.8	0.7
E5. Promuevo el autocontrol en el alumnado.	3.23	.75	1.1	16.4	41.1	41.5	-
E10. Propongo actividades para mejorar la autoestima del alumnado.	3.21	.80	1.8	18.2	37.1	42.9	-
E7. Comunico al alumnado los objetivos de aprendizaje de las lecciones.	3.20	.88	4.0	18.9	30.5	46.5	-
E11. Me planteo objetivos dentro de la clase, para garantizar que se atienden las Necesidades Educativas del alumnado.	3.19	.89	0.7	16.7	36.7	43.6	2.2
E2. Adapto las actividades a las necesidades de cada alumno/a.	3.13	.80	0.7	18.2	44.0	36.0	1.1
E9. Promuevo la autoevaluación.	2.58	1.03	7.6	38.2	28.4	22.2	3.6
E6. Considero al alumnado como responsable de su propio aprendizaje.	2.56	1.01	13.8	37.5	25.1	22.9	0.7

E8. Doy al alumnado la oportunidad de escoger temas para trabajar.	2.34	.91	12.4	46.9	26.5	12.0	2.2
--	------	-----	------	------	------	------	-----

*Subescala (F): Valoración y Respeto*

Aspectos como el respeto a los otros y valorar la diversidad como positiva, facilitan la convivencia y promueve valores. A este respecto, la valoración y respeto como estrategia de prácticas inclusivas fue la más utilizada por los docentes (M=3.57, DT=.42). Un 85.8% revela que la disciplina en el aula siempre se basa en el respeto mutuo (ítem F1). También se contempla que prácticamente la totalidad de los participantes toma en cuenta la opinión de la familia y otros profesionales (ítem F4), *Tengo en cuenta la opinión de los padres, tutores u otros profesores* (ver tabla 37).

Tabla 37

Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Valoración y Respeto

F. VALORACIÓN Y RESPETO			Nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Siempre	No procede
	M	DT	%	%	%	%	%
F1. Considero que la disciplina en el aula se debe basar en el respeto mutuo.	3.84	.42	0.4	1.1	12.7	85.8	-
F2. Tengo en cuenta la opinión del alumnado.	3.59	.61	0.7	4.7	29.5	65.1	-
F3. Soy un buen modelo para los estudiantes en vocabulario, comportamiento, habilidades, respeto, etc.	3.59	.56	0.7	1.1	37.1	61.1	-
F5. Intervengo de forma adecuada ante respuestas verbales inapropiadas de los alumnos, padres o tutores.	3.51	.81	0.7	5.1	28.4	63.6	2.2
F4. Tengo en cuenta la opinión de los padres, tutores u otros profesores.	3.36	.83	0.7	8.4	36.7	52.0	2.2

*Subescala (G): Planes de Educación Individualizada (PEI).*

Es importante tener en cuenta la diversidad del aula cuando elaboramos las programaciones, para que así puedan caber en ella todos y cada uno de los alumnos y alumnas del grupo. Se observó que las prácticas relativas a los PEI fueron las menos utilizadas por los docentes (M=1.71, DT=1.29). El 30.9 % responde que no procede o que no aplica la realización de los PEI (ítem G1), sumado a un 19.3 % que nunca los lleva a cabo. Solamente el 17.8% lleva a cabo los PEI (ítem G3) (ver tabla 38).

Tabla 38

Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Planes de Educación Individualizada

<b>G. PLANES DE EDUCACIÓN INDIVIDUALIZADA (PEI)</b>			<b>Nunca</b>	<b>Pocas veces</b>	<b>Bastantes veces</b>	<b>Siempre</b>	<b>No procede</b>
	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
G3. Llevo a cabo los Planes de Educación Individualizada y no se quedan solo en el papel.	1.87	1.48	19.3	24.7	13.5	11.6	30.9
G2 Tengo en cuenta al alumno/a, a sus padres o tutores para llevar a cabo los Planes de Educación Individualizada.	1.72	1.37	19.3	20.4	21.5	12.0	26.9
G1. Realizo planes de Educación individualizada para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales.	1.56	1.35	16.0	16.0	22.5	17.8	27.6

*Subescala (H): Funciones y Responsabilidades.*

En lo que respecta a las funciones y responsabilidades (ver tabla 39), el 80% de los docentes indicaron que siempre reconocen los derechos y responsabilidades del alumnado (M=3.76, DT=.54) (ítem H1). El profesorado también lleva a cabo estrategias que fomentan la amistad (M=3.67, DT=.66) (ítem H6), y trata de ser ejemplo en cuanto a las relaciones sociales (M=3.39, DT=.83) (ítem H7). En cuanto a permitir que el alumnado tome decisiones sobre sus deberes (ítem H2) solamente el 10.9 % lo pone en práctica.

Tabla 39

Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Funciones y Responsabilidades

H. FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES			Nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Siempre	No procede
	M	DT	%	%	%	%	%
H1. Reconozco los derechos y responsabilidades del alumnado	3.76	.54	0.7	1.5	17.5	80.0	0.4
H6. Fomento la amistad entre el alumnado	3.67	.66	0.7	4.0	20.4	74.2	0.7
H7. Actúo como modelo para desarrollar la competencia social del alumnado	3.39	.83	2.5	6.5	34.5	54.9	1.5
H4. Promuevo que el alumnado asuma progresivamente responsabilidades	3.37	.72	0.7	9.8	39.3	49.8	0.4
H5. Diseño actividades que supongan una experiencia positiva para el alumnado para fomentar el desarrollo personal	3.32	.77	1.5	10.2	40.7	46.9	0.7
H3. Doy al alumnado opciones de aprendizaje a través del juego	3.27	.78	1.8	10.9	42.5	44.0	0.7
H2. Permiso que el alumno decida sobre aspectos de sus tareas	2.33	.89	12.4	47.3	27.6	10.9	1.8

*Subescala (I): Entorno*

Para crear entornos ricos en estímulos se necesita la organización de la sala de clases. Un aula inclusiva se caracteriza por adecuar las situaciones de aprendizaje a las diferentes necesidades y capacidades, así como proporcionar oportunidades de aprender a todo el alumnado.

En cuanto al entorno y las estrategias que el docente realiza para mejorar el aspecto del aula, encontramos que el 63.6% de los docentes consideran que su aula es un lugar que proporciona seguridad al alumnado (ítem I5), pero en cuanto al uso de las nuevas tecnologías, observamos que solo el 26.9% de los docentes fomenta en el alumnado el uso de éstas en el proceso de aprendizaje (ver tabla 40).

Tabla 40

Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Entorno

I. ENTORNO			Nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Siempre	No procede
	M	DT	%	%	%	%	%
I5. El aula es un lugar que proporciona seguridad al alumnado.	3.50	.78	1.8	6.5	26.9	63.6	1.1
I4. El diseño del aula favorece un ambiente de trabajo.	3.30	.88	3.3	14.2	28.7	53.1	0.7
I1. Los alumnos/as se mueven fácilmente por el aula y por los alrededores de la escuela.	3.28	.95	2.2	20.0	19.6	56.7	1.5
I7. Los materiales de trabajo reflejan experiencias de vida de todo el alumnado.	3.05	.79	1.5	18.2	49.8	29.5	1.1
I8. Asigno los sitios en el aula a los estudiantes para favorecer la cohesión del grupo.	2.84	1.00	7.6	23.3	37.8	29.1	2.2
I6. Cuento con los recursos (didácticos, tecnológicos, adaptados, etc.) necesarios dentro del aula.	2.82	.99	6.5	36.0	23.6	33.1	0.7
I2. Se han realizado los ajustes necesarios para mejorar el acceso físico, dentro y alrededor de la escuela.	2.73	1.18	8.7	23.3	29.1	32.7	6.2
I3. El alumnado participa en la decoración y organización de la clase.	2.65	1.08	10.9	25.1	35.6	24.4	4.0
I9. El alumnado utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de aprendizaje.	2.62	1.10	10.2	32.7	26.2	26.9	4.0

*Subescala (J): Personal de Apoyo*

Resulta esencial el sustento que el profesorado recibe a varios niveles tanto desde dentro, como fuera del centro, para responder eficazmente a las necesidades de su alumnado. En cuanto a la dimensión de personal de apoyo se reveló que está entre las menos realizadas (M=1.78, DT=1.11). El 39.6% de los docentes notificaron que nunca cuentan con personal que colaboren con ellos para dar respuestas a las NEES dentro del

aula (ítem J1). De igual forma, más de la cuarta parte (25.5%) no recibe ayuda o colaboración de parte de otros colegas (ítem J4), (ver tabla 41).

Tabla 41

Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Personal de Apoyo

J. PERSONAL DE APOYO			Nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Siempre	No procede
	M	DT	%	%	%	%	%
J5. Fomento la participación de la familia del alumnado en actividades dentro y fuera del aula.	2.52	1.28	8	23.3	30.5	26.5	11.6
J3. Los padres/madres o tutores/tutoras conocen al personal de apoyo y su función dentro del aula.	1.71	1.52	22.5	14.5	11.6	21.1	30.2
J2. Trabajo de manera coordinada con el personal de apoyo.	1.65	1.44	25.1	16.4	13.1	17.1	28.4
J4. Otros colegas me ayudan en la atención del alumnado con Necesidades Educativas Especiales.	1.59	1.29	25.5	24.7	13.5	10.9	25.5
J1. Tengo algún personal de apoyo para ayudarme a atender las Necesidades Educativas Especiales.	1.47	1.22	39.6	20.0	8.0	10.9	21.5

*Subescala (K): Planificación y Estilos de Enseñanza*

Si hay algo común y evidente en las aulas escolares es que en ellas encontramos alumnado diverso. Para responder a este desafío, el conocimiento por parte del docente de métodos, técnicas, estrategias y recursos son cruciales. Los resultados muestran que el profesorado hace uso bastantes veces de estos elementos (M=3.18, DT=.57). El 64% de los docentes considera que siempre explica con claridad en sus clases (M=3.60, DT=.58) (ítem K8), pero pocas veces ofrecen material con anticipación al alumnado que lo requiere (M=2.41, DT=1.41) (ítem K7). También cabe resaltar que menos de la mitad (41.1%) reconoce preparar la clase tomando en cuenta la diversidad de su alumnado (ítem K1) (ver tabla 42).

Tabla 42

Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Planificación y Estilos de Enseñanza

K. PLANIFICACIÓN Y ESTILOS DE ENSEÑANZA			Nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Siempre	No procede
	M	DT	%	%	%	%	%
K8. Explico con claridad durante la clase.	3.6	.58	1.1	1.8	33.1	64.0	-
K4. Doy al alumnado la oportunidad de demostrar sus habilidades en clase.	3.48	.70	0.7	9.8	30.5	58.9	-
K3. Utilizo diferentes metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje al impartir clases.	3.39	.71	0.7	11.6	35.6	52.0	-
K6. Planteo los objetivos de aprendizaje a partir de los conocimientos previos de los estudiantes.	3.24	.81	1.5	17.1	35.6	45.5	0.4
K2. Planifico las clases considerando los tipos, ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado.	3.18	.85	1.5	20.0	34.9	42.9	0.7
K5. Conozco las habilidades y estilos de aprendizaje de los alumnos/as.	3.18	.82	1.1	21.5	34.5	42.5	0.4
K1. Al preparar la clase tengo en cuenta la diversidad del alumnado (alumnado con Necesidades Educativas Especiales, minorías étnicas, alumnado con riesgo de exclusión social, etc.)	3.02	1.03	5.1	21.5	29.8	41.1	2.5
K7. Antes de la lección ofrezco documentación a algunos estudiantes para que la puedan preparar.	2.41	1.14	12.7	34.2	26.2	20.4	6.5

*Subescala (L): Retroalimentación*

Tal y como se puede observar en la tabla 43, las estrategias de retroalimentación (M=3.42, DT=.50) son bastantes veces utilizadas por el PFA. En el ítem L4, el 66.9% estima que interactúa con su alumnado mientras trabaja en el aula. El 99% de los docentes ofrece comentarios sobre el progreso de su alumnado (ítem L1).

Tabla 43

Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Retroalimentación

L. RETROALIMENTACIÓN			Nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Siempre	No procede
	M	DT	%	%	%	%	%
L4. Interactúo con los alumnos/as mientras trabajan en el aula	3.61	.61	1.1	3.6	28.4	66.9	-
L5. Los alumnos/as confían en mí	3.52	.64	0.7	3.6	36.7	58.5	0.4
L3. Los alumnos/as son conscientes de que valoro si esfuerzo sin compararlos entre sí	3.46	.69	2.2	5.1	37.1	55.6	-
L2. Valoro los esfuerzos realizados por el alumnado con discapacidades o problemas de salud, para realizar las tareas	3.30	1.13	0.7	5.1	26.9	59.6	7.6
L1. Ofrezco al alumnado sugerencias e información sobre sus progresos	3.21	.81	1.1	12.4	45.1	40.0	1.5

*Subescala (M): Reflexión*

Un docente que hace de la reflexión propia un aprendizaje compartido, es un docente que mejora su práctica. En esta subescala (ver tabla 44), se encontró que los docentes casi siempre realizan estrategias que permiten la reflexión (M=3.45, DT=.52). El 51.3% del PFA afirma tener expectativas altas sobre el aprendizaje de su alumnado (ítem 4). Un elevado porcentaje (63.3%) transfiere a su alumnado que se puede estudiar de una manera amena (ítem 3). Es considerable remarcar que casi la totalidad del PFA (97,9%) reflexiona sobre el trabajo desempeñado en clase (ítem M1).



Tabla 44

Medias, desviaciones típicas y porcentajes de los ítems de la subescala Reflexión

M. REFLEXIÓN			Nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Siempre	No procede
	M	DT	%	%	%	%	%
M4. Tengo expectativas altas en lo que respecta al aprendizaje de los alumnos/as.	3.60	.59	2.2	9.1	37.5	51.3	-
M3. Transmito a los alumnos/as que aprender es importante y divertido.	3.57	.61	0.7	4.4	31.6	63.3	-
M5. Favorezco que el estudiante aprenda de sus errores.	3.48	.70	1.1	6.5	33.8	58.2	0.4
M6. Fomento relaciones con mis compañeros/as para trabajar en colaboración.	3.39	.79	1.8	12.0	30.5	55.3	0.4
M1. Acostumbro a reflexionar sobre lo que he hecho en clase.	3.38	.74	2.2	9.1	37.5	51.3	-
M2. Reflexiono sobre mi enseñanza teniendo en cuenta la perspectiva de los alumnos/as.	3.28	.78	1.5	12.0	41.1	44.7	0.7

### 5.6. Relación entre actitudes hacia la inclusión y la Actuación Inclusiva (AI)

Con el objetivo de conocer la relación entre actitudes y AI, se plantea la siguiente hipótesis:

H<sub>6a</sub>: El nivel de actuación inclusiva del PFA se relaciona con las actitudes hacia la inclusión.

#### 5.6.1. Análisis de relación entre las subescalas de Actitud y las dimensiones que componen la AI

Para el análisis e interpretación de los resultados en esta pregunta, se tomaron los valores de las subescalas de sentimientos y preocupaciones sin recodificar. Seguido se realizaron correlaciones a través del estadístico r de Pearson entre las subescalas de **Actitud** y las dimensiones que componen la AI (ver tabla 45).

Entre la subescala de **Sentimientos** y la realización Planes de Educación Individualizada (PEI), se detectó una única asociación lineal baja y negativa ( $r=-.144$ ,

$p < .05$ ). De nuevo, los resultados reflejaron tan solo una relación estadísticamente significativa baja y negativa ( $r = -.174$ ,  $p < .01$ ), entre la escala de **Preocupaciones** y la realización Planes de Educación Individualizada (PEI). Los análisis indican que a un alto grado de preocupación, es menor la realización de Planes de Educación Individualizada (PEI).

Para la subescala de **Predisposiciones**, se evidencian tres relaciones estadísticamente significativas. La primera en relación a Participar y Compartir en el aula ( $r = .121$ ,  $p < .05$ ), donde se concluye que los docentes que se inclinan por la EI llevan a cabo, en cierta medida, acciones de socialización y participación en el aula. Una segunda relación ( $r = .133$ ,  $p < .05$ ) indica que el PFA que manifiesta actitudes positivas hacia la EI realiza prácticas comunicativas. Una última y tercera relación ( $r = .132$ ,  $p < .05$ ) supone, en un cierto grado, que el docente que está en sintonía con la Inclusión Educativa emplea prácticas de motivación a favor del alumnado. Hay que tener en cuenta que aunque las relaciones son estadísticamente significativas, son muy bajas. Y finalmente se analizó la correlación entre las variables Actitud General y Actuación Inclusiva. En este punto, se recodificó para que las tres dimensiones apunten en la misma dirección. Los resultados no muestran correlación estadísticamente significativa ( $r = .091$ ,  $p = .134$ ).

Tabla 45

Correlaciones entre las subescalas de Actitud y las dimensiones que componen la AI

			Sentimientos	Preocupaciones	Predisposiciones
<b>A</b>	Bienvenida y despedida	<b>r</b>	-.098	.003	.056
		<b>Sig.</b>	.105	.956	.359
<b>B</b>	Participar y compartir en el aula	<b>r</b>	-.087	.027	<b>.121*</b>
		<b>Sig.</b>	.151	.653	<b>.044</b>
<b>C</b>	Comunicación	<b>r</b>	.027	.018	<b>.133*</b>
		<b>Sig.</b>	.652	.761	<b>.027</b>
<b>D</b>	Barreras al aprendizaje y la participación	<b>r</b>	-0.50	-0.17	-.003
		<b>Sig.</b>	.412	.785	.963
<b>E</b>	Nivel de trabajo y motivación	<b>r</b>	-.013	.026	<b>.132*</b>
		<b>Sig.</b>	.828	.670	<b>.029</b>

<b>F</b>	Valoración y respeto	<b>r</b>	.068	.110	-.019
		<b>Sig.</b>	.262	.068	.756
<b>G</b>	Planes de Educación Individualizada (PEI)	<b>r</b>	<b>-.144*</b>	<b>-.174**</b>	.025
		<b>Sig.</b>	<b>.017</b>	<b>.004</b>	.682
<b>H</b>	Funciones y responsabilidades	<b>r</b>	-.031	-.035	.099
		<b>Sig.</b>	.609	.569	.102
<b>I</b>	Entorno	<b>r</b>	-.032	-.085	.067
		<b>Sig.</b>	.596	.161	.271
<b>J</b>	Personal de apoyo	<b>r</b>	.064	-.098	.013
		<b>Sig.</b>	.288	.106	.833
<b>K</b>	Planificación y estilos de enseñanza	<b>r</b>	.023	-.083	.063
		<b>Sig.</b>	.700	.172	.301
<b>L</b>	Retroalimentación	<b>r</b>	.021	.083	.048
		<b>Sig.</b>	.731	.171	.429
<b>M</b>	Reflexión	<b>r</b>	.019	.024	.017
		<b>Sig.</b>	.752	.695	.774

**Notas:** \*La correlación es significativa al nivel  $p < .05$  (bilateral). \*\* La correlación es significativa al nivel  $p < .01$  (bilateral).

En síntesis, los resultados obtenidos por dimensiones muestran algunas relaciones significativas. Se encontró que el docente que tiene sentimientos de aprehensión y negativos no realiza planes de Educación individualizada y en cierto grado posee una menor AI. Además, los docentes que muestran interés por la EI llevan a cabo acciones de socialización y participación en el aula, realizan prácticas comunicativas y emplean prácticas de motivación a favor del alumnado. Sin embargo no se encontraron relación significativa para el total. Esto da pie a rechazar parcialmente la hipótesis, *Las actitudes hacia la inclusión se relaciona con el nivel de Actuación Inclusiva.*

### 5.7. Actuación inclusiva según experiencia docente con NEES y formación en NEES

Con el objetivo de analizar si la variable experiencia y formación atendiendo alumnado con NEES tienen impacto en la AI, se plantean las siguientes hipótesis:

H<sub>7a</sub>: El PFA con experiencia y formación en NEES tiene una mayor actuación inclusiva.

Por una parte, se obtiene que el profesorado con experiencia docente con NEES manifiesta una mayor Actuación Inclusiva (M=3.14, DT=.31) que el docente sin experiencia (M=2.93, DT=.40), resultando ser la diferencia estadísticamente significativa (F=19.310  $p=.000$ ), (ver tabla 46). En relación al tamaño del efecto la diferencia entre grupos, fue moderada ( $d=.59$ ).

Tabla 46

Media de la Actuación Inclusiva total en función de la experiencia docente con NEES

		Actuación Inclusiva	
		M	DT
<b>Experiencia docente con NEES.</b>	Con	<b>3.14**</b>	.31
	Sin	<b>2.93**</b>	.40

Nota: \*\* Es significativa al 1% ( $p < .01$ )

Por otra parte, cuando se toma como variable de segmentación la formación para atender las NEES, las diferencias resultan ser estadísticamente significativas (F=10.399,  $p=.001$ ), siendo los docentes con formación previa los que presentan una mayor Actuación Inclusiva (M=3.14, DT=.32) ante los que no poseen una formación (M=2.93, DT=.39) (ver tabla 47). Con relación al tamaño del efecto, las diferencias entre los grupos fue moderada ( $d=.60$ ).

Tabla 47

Media de la Actuación Inclusiva total en función de la formación en NEES

		Actuación Inclusiva	
		M	DT
<b>Formación docente en NEES</b>	Con	<b>3.14**</b>	.32
	Sin	<b>2.93**</b>	.39

Nota: \* Es significativa al 1% ( $p < .01$ ).

Previo al análisis entre el cruce de las variables formación y experiencia con alumnado con NEES se creó una variable con cuatro grupos: el grupo 1 formado por docentes con experiencia y con formación, el grupo 2 esta constituido por docentes con experiencia y sin formación, el grupo 3 sin experiencia y con formación y los del grupo 4 sin experiencia y sin formación. A este respecto los análisis de varianza (ANOVA) reportan diferencias estadísticamente significativas entre grupos ( $F=5.099$ ,  $p=.02$ ). Al realizar las pruebas post-hoc Sheffe vemos que el grupo 1 ( $M=3.18$ ,  $DT=.31$ ) tiene medias mayores y significativas frente al grupo 4 ( $M=2.90$ ,  $DT=.41$ ). Este resultado lleva a interpretar que los docentes que poseen formación y experiencia, poseen una mayor Actuación Inclusiva frente al docente sin experiencia y sin formación. Se encontraron también diferencias estadísticamente significativas para los grupos 2 ( $M=3.11$ ,  $DT=.30$ ) y grupo 4 ( $M=2.90$ ,  $DT=.41$ ), siendo que los docentes con experiencia y no formación tienden a realizar más prácticas inclusivas que los docentes que no poseen formación ni experiencia (ver tabla 48).

Tabla 48

Actuación Inclusiva en función de la experiencia y formación para atender las NEES

		Grupos	<i>p</i>
<b>Actuación Inclusiva</b>	<b>(Grupo 1)</b> Experiencia y formación N=39	(Grupo 2)	.860
		(Grupo 3)	.798
		<b>(Grupo 4)</b>	<b>.001*</b>
		(Grupo 1)	.860
	<b>(Grupo 2)</b> Experiencia y no formación N= 65	(Grupo 3)	.992
		<b>(Grupo 4)</b>	<b>.003*</b>
		(Grupo 1)	.798
		(Grupo 2)	.992
	<b>(Grupo 3)</b> No experiencia y formación N=29	(Grupo 4)	.114
		<b>(Grupo 1)</b>	<b>.001*</b>
		<b>(Grupo 2)</b>	<b>.003*</b>
		(Grupo 3)	.114
<b>(Grupo 4)</b> No experiencia y No Formación N= 142	(Grupo 3)	.114	

Nota: \* Es significativa al 5% ( $p < .05$ ). El término de error es la media cuadrática (Error)=.102

En resumen, los resultados obtenidos llevan a confirmar la hipótesis que se plantea. Los docentes que poseen formación y experiencia, poseen una mayor Actuación Inclusiva frente al docente sin experiencia y sin formación. Por otro lado, los docentes con experiencia y sin formación realizan prácticas más inclusivas que los docentes sin experiencia ni formación.

### **5.8. Descripción de AI por parte del PFA**

Con el fin de acceder a un conocimiento más profundo sobre las prácticas inclusivas del PFA de inglés se procedió a realizar un análisis de contenido de las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas de cada apartado del cuestionario “*Realidad Educativa del Profesorado*” parte III Aide–Memoire–IRIS adaptado.

#### **5.8.1 Procedimiento de análisis**

Las respuestas de los docentes han sido analizadas a través de las tres dimensiones que nos propone la *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva* (Index para la inclusión) (Booth y Ainscow, 2005), las cuales se han explicado en el capítulo 3. Cabe señalar que para el análisis de contenido se hizo necesario crear una correspondencia entre las subescalas e ítems del cuestionario Aide–Memoire–IRIS adaptado y las tres dimensiones que nos propone el Index para la inclusión (ver tabla 49).

El primer paso consistió en clasificar cada uno de los ítems del cuestionario tomando en cuenta los indicadores del Index. Seguido se agruparon según las dimensiones de Cultura, Política y Prácticas Inclusivas. Para asegurar la validez del proceso se trabajó en conjunto con una experta del área de Educación Inclusiva del contexto español y especialista en el desarrollo de la educación inclusiva y la equidad en la educación en América Latina y el Caribe.

Tabla 49

Clasificación de ítems del Aide–Memoire–IRIS adaptado en indicadores y dimensiones del Index

Subescalas del Aide–Memoire–IRIS adaptado	Ítems	Indicadores según Index	Dimensiones del Index		
			Cultura Inclusiva	Política Inclusiva	Prácticas inclusivas
<b>A. Bienvenida y despedida</b>	<b>A1, A2, A4</b>	Comunicación con alumnado	x		
	<b>A3, A5</b>	Clima del aula	x		
	<b>A6</b>	Comunicación con familias	x		
<b>B. Participar y compartir en el aula</b>	<b>B1, B3, B6</b>	Participación del alumnado			x
	<b>B2, B4</b>	Apoyo personalizado			x
	<b>B5, B7, B8, B9</b>	Aprendizaje colaborativo			x
	<b>B10</b>	Motivación del alumnado			x
<b>C. Comunicación</b>	<b>C1, C3, C5, C7, C8</b>	Comunicación con alumnado	x		
	<b>C2</b>	Motivación del alumnado			x
	<b>C4</b>	Clima del aula	x		
	<b>C6</b>	Comunicación con familias	x		
<b>D. Barreras al aprendizaje y la participación</b>	<b>D1, D8</b>	Apoyo personalizado			x
	<b>D3, D7</b>	Comunicación con docentes y profesionales	x		x
	<b>D4</b>	Motivación del alumnado			x
	<b>D2, D5, D6</b>	Percepción y reflexión del propio rol docente			x
<b>E. Nivel de trabajo y motivación</b>	<b>E1, E4, E5, E6, E7, E9,</b>	Implicación del alumnado en su propio aprendizaje			x
	<b>E2, E8, E11</b>	Enseñanza personalizada			x
	<b>E3, E10, E12</b>	Motivación del alumnado			x
	<b>F1</b>	Clima de aula	x		

<b>F. Valoración y respeto</b>	<b>F2</b>	Comunicación con alumnado	x	
	<b>F3, F5</b>	Percepción y reflexión del propio rol docente		x
	<b>F4</b>	Comunicación con familias	x	
	<b>F4</b>	Comunicación con docentes y profesionales	x	
<b>G. Planes de Educación Individualizada (PEI)</b>	<b>G1, G3</b>	Enseñanza personalizada		x
	<b>G2</b>	Comunicación con alumnado	x	
	<b>G2</b>	Comunicación con familias	x	
	<b>G2</b>	Comunicación con docentes y profesionales	x	
<b>H. Funciones y responsabilidades</b>	<b>H1, H7</b>	Clima del aula	x	
	<b>H2, H5</b>	Implicación del alumnado en su propio aprendizaje	x	
	<b>H3</b>	Enseñanza personalizada		x
	<b>H6</b>	Motivación del alumnado		x
	<b>H8</b>	Percepción y reflexión del propio rol docente		x
<b>I. Entorno</b>	<b>I1, I2</b>	Accesibilidad		x
	<b>I3</b>	Participación del alumnado		x
	<b>I5</b>	Clima del aula	x	
	<b>I4, I6, I7, I8, I9</b>	Recursos materiales para el aprendizaje		x
	<b>J1</b>	Recursos profesionales para el aprendizaje		x
<b>J. Personal de apoyo</b>	<b>J2, J4</b>	Trabajo colaborativo con docentes y profesionales		x
	<b>J3</b>	Comunicación con familias	x	
	<b>J5</b>	Participación de familiares		x
<b>K. Planificación y estilos de enseñanza</b>	<b>K1, K2, K4, K5, K6, K8</b>	Enseñanza personalizada		x
	<b>K3</b>	Motivación del alumnado		x



	<b>K7</b>	Apoyo personalizado		x
<b>L. Retroalimentación</b>	<b>L1</b>	Implicación del alumnado en su propio aprendizaje		x
	<b>L2, L3</b>	Motivación del alumnado		x
	<b>L4, L5</b>	Clima del aula	x	
<b>M. Reflexión</b>	<b>M1, M2</b>	Percepción y reflexión del propio rol docente		x
	<b>M3</b>	Comunicación con alumnado	x	
	<b>M4</b>	Enseñanza personalizada		x
	<b>M5</b>	Implicación del alumnado en su propio aprendizaje		x
	<b>M6</b>	Trabajo colaborativo con docentes y profesionales		x

Es así como una vez llevado a cabo el proceso de redistribución de ítems se procede al análisis de la información.

## 5.8.2 Resultados

A continuación se presentan los resultados agrupados según las tres dimensiones del Index para la inclusión.

### 5.8.2.1 Cultura Inclusiva

En cuanto a cultura inclusiva se refiere, encontramos que las actuaciones de *bienvenida* y *despedida* de determinados docentes se realizan de forma sistemática:

*“[...] a la hora de ejercer la docencia, las prácticas antes mencionadas forman parte de mis herramientas de trabajo. Desde un Good Morning! seguido de un Warm-up activity luego con el preview, Practice-review, homework en algunos casos hasta despedir la clase con un Good bye!”*  
(C8).

*“Al comenzar mi clase siempre se da un saludo reciproco entre el maestro y el alumno, seguido de una oración que repetimos de igual manera [...]” (C39).*

Algunas actividades de bienvenida son llevadas a cabo para que el alumnado se sienta acogido, reconocido y parte importante de la vida social del aula:

*“La parte más importante del día es el inicio por lo tanto el saludar se convierte en la llave para un día diferente y especial [...]” (C147).*

*“[...] es importante dar a conocer a los alumnos, al comienzo del día, que no son número sino personas que nos importan” (C133).*

*“[...] sigo una dinámica en el aula de bienvenida para que el alumno comience motivado la jornada de clase [...]” (C73).*

Docentes no realizan saludos diversificados:

*“[...] no utilizo formas de saludo especiales para los niños que lo necesiten” (C96).*

*“[...] no implemento otros tipos de saludo, solo si veo que es necesario” (C98).*

*“El saludo en clase es de manera general, pero trato durante el día y durante los recreo de personalizarlos [...]” (C210).*

*“[...] si el niño necesita que se le salude de una forma gestual en vez de verbal, lo haría pero no siempre estoy pendiente de eso” (C133).*

En cuanto a la valoración y respeto en el aula, algunos docentes aseguran fomentarlos y consideran que son aspectos de gran relevancia:

*“El fomento de valores va de la mano de la educación formal, [...], es necesario dedicarle un espacio en el día a día en la enseñanza” (C39).*

*“El respeto es un valor que debe existir en un salón de clase empezando por uno mismo como maestro transmitiéndolo a los niños y niñas [...]” (C8).*

*“Creo que es importante y vital el respeto en un centro educativo [...]” (C74).*

Al mismo tiempo, ciertos docentes consideran que el respeto es la base para el logro de las relaciones y el aprendizaje:

*“[...] los docentes, padres y tutores deben ser el ejemplo para los estudiantes por ello deben de ser respetuosos y poseer un buen comportamiento sobre sus hijos [...] (C97).*

*“Me gusta la disciplina y trato de hablarles respetuosamente porque quiero que me respeten [...]” (C98).*

*“[...] siempre busco tratarles con respeto para si en caso ocurre yo hacerle ver lo he tratado con respeto por lo tanto espero lo mismo de él [...]” (C218).*

Varios docentes piensan que la *comunicación con el alumnado* es un medio por el cual se logran el diálogo, la convivencia y la implicación, que forma parte del proceso de enseñanza:

*“[...] una comunicación constante entre todos los entes que forman parte en el proceso de enseñanza- aprendizaje permite un mejor y eficaz aprendizaje [...]” (C8).*

*“[...] creo que la buena comunicación es esencial en todos y cada uno de los aspectos de la vida y en especial en el ámbito educativo” (C74).*

*“Dentro del salón de clases el maestro debe de aplicar un buen proceso de comunicación con los alumnos y padres para que haya un ambiente de armonía y se pueda lograr el aprendizaje [...]” (C97).*

Además, los docentes utilizan dinámicas para abrir canales de comunicación:

*“En el día trato de por lo menos de conocer y conversar con uno o dos estudiantes para saber lo que les gusta, lo que pasa en casa. Me siento en la mesita de ellos como si yo fuera una amiguita o amiguito de ellos (as) [...]” (C3).*

*“[...] todos los jueves son para el dialogo y las conversaciones en parejas y así ellos se motivan y se comunican” (C42).*

*“Me gusta conocer a mis estudiantes y a través de esto poder ayudarles para que mejoren. Conozco algunas expresiones que ellos utilizan entre sí para comunicarse, ejemplo: saludo de manos [...]” (C75).*

*“En todos los recreos unimos las mesas en la cafetería para comer juntos y hablar con ellos [...]” (C103).*

Sin embargo, a pesar de la importancia que los docentes dan a la comunicación, se lamentan de no constatar actuaciones de esta índole entre las familias:

*“[...] el poco interés de los padres y la falta de mi tiempo se dificultan la comunicación entre maestro y padre” (C39).*

*“Siempre en un centro educativo la comunicación con el padre es muy importante, lamentablemente los padres no tiene tiempo y eluden esa responsabilidad [...]” (C73).*

*“[...] son muy pocos los padres que buscan platicar con el docente, lo hacen en caso que necesiten algo [...]” (C103).*

En cuanto al *clima inclusivo*, algunos docentes consideran la ratio de alumnado como un elemento que dificulta el logro:

*“Las aulas con un gran número de alumnos afectan el proceso de aprendizaje de los alumnos, debido a la poca atención personalizada y la limitante en cuanto a recursos tecnológicos tiene incidencia en el aprendizaje de los alumnos” (C39).*

*“[...] lastimosamente no siempre se puede tener lo mejor, pero se aprende a trabajar lo mejor con lo que se tiene, nuestras aulas están llenas de niños que casi siempre se quedan pequeñas” (C103).*

A lo largo de las respuestas de los docentes en relación a la cultura inclusiva, no se encuentran evidencias sobre comunicación con docentes o profesionales.

#### **5.8.2.2 B. Política Inclusiva**

En cuanto a la Política Inclusiva, ciertos docentes consideran que el *entorno* es un elemento clave para el proceso de aprendizaje y el desarrollo del alumnado:

*“[...] es vital para mí tener mi aula adecuada para los niños y los materiales didácticos a utilizar [...]” (C40).*

*“Un ambiente propicio desde el color hasta el tamaño del área es un recurso importante para el buen desempeño del alumno pero a la vez del maestro” (C217).*

*“El entorno educativo es muy importante para obtener los mejores resultados en un proceso académico” (C74).*

*“El ambiente de trabajo juega un papel muy importante en el ámbito educativo [...]” (C75).*

*“[...] pienso que el ambiente del aula debe ser un lugar alegre de motivación y de trabajo donde se sientan a gusto los involucrados” (C92).*

Al mismo tiempo, señalan que en el aula hay problemas de *accesibilidad*:

*“La situación de la educación pública en mi país es precaria, son contadas las escuelas con amplias aulas, acondicionadas [...]” (C4).*

*“No es fácil para un niño con problemas de movilidad llegar al aula” (C8).*

*“La escuela donde trabajo hay muchas gradas para llegar a las aulas y los padres tienen que cargar al niño” (C12).*

También afirman no sentirse cómodos y seguros en sus *ambientes de trabajo*:

*“[...] el entorno donde trabajo no es seguro, tenemos alguien que vigila pero no es suficiente, además las aulas son muy pequeñas y poco iluminadas” (C145).*

*“El entorno es una de la debilidad de la educación a nivel nacional así como al acceso a los recursos necesarios y a tecnología [...]” (C147).*

En cuanto a los *recursos profesionales*, varios docentes son conscientes de que el apoyo y la coordinación entre los distintos profesionales son esenciales para el aprendizaje:

*“Tener una persona de apoyo es bueno, así se le da más atención a los alumnos [...]” (C100).*

*“El personal de apoyo dependiendo del nivel puede ser un muy buen recurso [...]” (C220).*

Sin embargo, los docente reconocen que no se cuenta con el apoyo necesario de parte del Gobierno, del centro escolar o de los mismos compañeros:

*“Otros compañeros de trabajo tienen su propia carga académica y su grupo de alumnos asignados [...] por lo tanto deben y tienen que trabajar en lo suyo, [...] lo que le corresponde a cada uno hacer, pero sería bueno que en sus momentos libres se gestionara desde la dirección la ayuda a los compañeros que tenemos niños especiales” (C73).*

*“[...] no contamos con personal de apoyo para atender las N.E.” (C147).*

*“No hay apoyo a nivel gubernamental, ni en la escuela [...]” (C270).*

*“No se cuenta en educación superior con apoyos” (C242).*

*“[...] tenemos asistente pero no son personal de apoyo calificado.” (C270).*

Y a su vez, señalan que no existen acciones por parte de la dirección del centro para fomentar la red de soporte:

*“[...] la dirección de la escuela no se preocupa por brindar o fomentar servicios de ayuda a los docentes que tenemos niños con alguna necesidad” (C4).*

*“La gestión de la dirección se queda corta en cuanto al tema de buscar maestros que nos apoyen en el aula” (C147).*

Algunas veces solicitan apoyo humano al personal en práctica que se les asigna:

*“[...] a veces cuando llegan practicantes les pido que me ayuden como personal de apoyo” (C 74).*

Respecto a *los recursos materiales*, la mayoría cree que cuenta con material didáctico acorde a las necesidades del alumnado:

*“[...] la escuela cuenta con material manipulable muy rico para trabajar con los niños y niñas” (C73).*

*“La clase de ingles la imparto con muy buenos libros y material que va según la edad de los niños donde doy la clase [...]” (C8).*

*“El centro donde laboro cuenta con una amplia gama de recursos materiales que están al alcance de los profes y también de los niños y niñas” (C3).*

### **5.8.2.3 C. Práctica Inclusiva**

Algunos de los docentes reportan prácticas de apoyo personalizado para lograr la *plena participación de todo el alumnado*:

*“Nunca aparto a un niño con necesidades educativas especiales, trato de ayudarlo de forma que me comprenda pero no fuera del grupo” (C3).*



*“Trato de evitar el separar alumnos por su grado de conocimiento por el contrario trato de incluirlos, ya que de esta forma habrá igualdad de oportunidades [...]” (C39).*

También son conscientes de la importancia de trabajar en un *ambiente colaborativo*, el cual fomenta la amistad, solidaridad y la cooperación:

*“El trabajo grupal forma parte en el desarrollo académico social del niño y niña y es una práctica necesaria a la hora de enseñar” (C8).*

*“[...] siempre les digo que si se apoyan entre si van a lograr muchas cosas. Que no hay mejor que el compañerismo [...]” (C92).*

*“[...] el docente debe lograr que los estudiantes trabajen en equipo y participen en la clase para poder conocerse mejor” (C97).*

A ciertos docentes se les hace difícil *asignar trabajo individual*:

*“[...] debido a la gran cantidad de alumnos en las secciones en los cuales asisto es difícil el asignar tareas individuales [...]” (C39).*

Alguno contradice lo anterior:

*“[...] la verdad no realizo actividades en pareja, prefiero trabajen individualmente [...]” (C103).*

*“Para mi muchas veces es difícil hacer o fomentar el trabajo juntos para que se apoyen, generalmente a mis alumnos les cuesta mucho trabajo realizar trabajos grupales incluso en parejas” (C40).*

En cuanto a la *enseñanza personalizada*, hay docentes que planifican actividades según la situación de su grupo-clase:

*“Los objetivos de trabajo deben ir de acuerdo al nivel de exigencia de los niños y niñas de un salón de clase, [...], mi forma de motivarlos y desafiarlos a que si pueden es con material apto a su edad y nivel” (C8).*

*“Planifico las clases pensando en ellos e incluyo a todos los alumnos en las actividades [...].” (C88).*

*“Siempre se debe ver al alumno como el objetivo esencial y por eso la enseñanza para cada uno de ellos debe ir conforme a lo que necesitan [...].” (C96).*

*“En grupos heterogéneos las actividades tienen que ser variadas para que puedan llegar a la mayoría del grupo, [...], de acuerdo a esto hay que tener siempre presente los estilos de aprendizaje para que de una forma el estudiante pueda enfrentarse a una situación de aprendizaje” (C244).*

Sabemos que la heterogeneidad de las aulas demanda a los docentes tomar en cuenta la diversidad del alumnado, responder a las necesidades en cuanto a ritmos, tiempo y conocimientos; requiere acomodar y ajustar la planificación cuando sea necesario.

En el contexto en que se realizó el estudio, los docentes consideran la *planificación* como una de sus responsabilidades:

*“[...] es lo que nos toca hacer preparar bien la clase” (C4).*

*“[...] planifico las clases, es una responsabilidad de cada profesor [...].” (C88).*

*“El planear es cometido de todo maestro [...].” (C92).*

*“Como profesor responsable planifico mis clases [...].” (C96).*

*“La que tiene que preparar la clase soy yo como la maestra y previo a la lección algunas veces entrego material a todos los estudiantes y de ahí desarrollo mejor mi clase [...]” (C73).*

A su vez, son conscientes de que una *planificación adaptada* hace posible el acceso a los contenidos por parte de todo el alumnado:

*“La planificación debe ser variada y bien detallado que se planifique a las necesidades del aprendiz, [...], que se reconozcan y se logren los objetivos diarios de cada lección” (C8).*

*“La planificación como recurso de preparación es útil pero no cuando es solo llenado de papel [...]” (C220).*

En relación a su forma de enseñar, algunos docentes declaran *conocer a su alumnado y atender a la diversidad*.

*“[...] durante la planificación de mi clase pienso en cada uno de mis alumnos y lo diseño de acuerdo a sus necesidades utilizando las técnicas, estrategias de enseñanza [...]” (C75).*

*“Conozco a mis alumnos y en función de eso sé que los juegos y canciones les gustan y como son muy buenos para enseñar, yo me valgo de ellas [...]” (C100).*

*“[...] cada persona es diferente de igual manera la educación al ser universal debe ser capaz de acceder a todos de la mejor manera para cada persona, y pues así pensar en los alumnos que tenemos para en función de eso enseñarles [...]” (C103).*

Esta forma de actuar esta relacionada con actitudes positivas hacia la atención de el alumnado:

*“Nunca aparto a un niño con necesidades educativas especiales trato de ayudarlo de forma que me comprenda pero no fuera del grupo [...]”*  
(C3).

*“[...] trato de evitar el separar alumnos por su grado de conocimiento por el contrario trato de incluirlos, ya que de esta forma habrá igualdad de oportunidades”* (C39).

*“El alumno con necesidades especiales, el maestro tiene que hacer lo posible por disfrazarlo como un alumno más para que no crezca con el estigma de que es distinto [...]”* (C91).

*“[...] evito que se den “etiquetas” a alumnos especiales”* (C191).

*“[...] sensibilizo a mis alumnos con historias y cuentos para que vean que los niños que tienen algún problema de índole físico o mental pueden lograr muchas cosas [...]”* (C200).

Sin embargo algunos docentes no logran llegar a todos, en ocasiones por falta de formación:

*“[...] no puedo enseñar a todos mis alumnos, a veces siento que no sé cosas básicas para ayudar aquellos que necesitan más”* (C211).

O por falta de tiempo:

*“Las horas de clase me llevan todo el tiempo, que no tengo tiempo para buscar actividades que ayuden a los les cuesta aprender”* (C16).

Dentro de este mismo marco, algunos docentes manifiestan que a través de la *autoformación* se logra, o se busca la forma, de incluir al alumnado:

*“[...] busco ayuda en internet si no entiendo el comportamiento de un niño (a) [...]” (C3).*

*“[...] me gusta informarme acerca de estrategias que me puedan ayudar a mejorar mi enseñanza en la escuela” (C40).*

*“Nunca he apartado a un alumno del grupo siempre les ayudo en sus clases, para lograrlo pregunto a especialistas en el tema” (C92).*

*“Siempre como docente trato de prepararme (leer sobre discapacidad) para enfrentar todas los casos que encontramos durante las labores como docente y si no tengo conocimiento intento preparame” (C97).*

En cuanto a la *motivación del alumnado*, algunos docentes intentan transmitirles la importancia de aprender:

*“Yo trato de hacer que cada quien de lo mejor de sí en cada actividad que participan y aprendan [...] y considero también que eso les ayuda y ayudará” (C74).*

*“Me gusta motivar a mis estudiantes a que participen en el desarrollo de las actividades, trato que intenten hacer las cosas por ellos mismos que las descubran y cuando lo logran me gusta premiarlos” (C75).*

*“Resaltar su trabajo es importante, es motivarles para seguir [...]” (C218).*

*“Tuve un niño con ceguera y lo motive a seguir adelante y logró terminar su grado” (C218).*

El docente considera que motivar al alumnado debe ir en sintonía con la práctica que se realice:

*“Cuando imparto clases y siento que a los alumnos no les interesa mucho, les cuento historias de personas que han salido adelante con esfuerzo y dedicación y que todo tiene su recompensa al final” (C4).*

*“[...] hay que trabajar de la mejor manera posible y auto motivarse así como también motivar a los demás” (C74).*

*“[...] pienso que la motivación es contagiosa, si uno la tiene para enseñar el otro que aprende la recibe de la misma forma” (C92).*

Algunos docentes promueven la participación del alumnado para lograr una *implicación de todos(as) en el aprendizaje:*

*“Encomio a los niño(as) que realizan bien su trabajo, y motivo ayudar a los que tienen un poco de dificultad. Todos los días escojo a un niño (a) diferente para dar material a sus compañeros (as) como distribuir crayolas, papel [...]” (C3).*

*“Tengo un niño ciego y aunque no he recibido capacitación como tratar a las personas con necesidades especiales mi estrategia es involucrarlo en las clases” (C75).*

Sin embargo, hay otros que reconocen no realizar ese cometido ya sea por falta de tiempo o formación:

*“Realmente no creo que apoye a mis alumnos de acuerdo a sus necesidades, por lo general pensamos que todos tiene las mismas*

*habilidades y que deben trabajar de manera equitativa, pienso que no tengo suficiente formación para hacerlo.” (C98).*

*“[...] si bien es cierto considero como personitas individuales a cada uno de mis alumnos el atender a alumnos con necesidades educativas especiales se me hace casi imposible, no por temor sino por la falta de información y tiempo” (C210).*

En correspondencia a la *familia y su participación*, algunos profesores y profesoras buscan los medios para que se unan al proceso de aprendizaje:

*“[...] escribo al padre de familia con lo que me pueden ayudar fuera del aula” (C3).*

*“[...] si el niño ha hecho algo específico bueno me gusta comentarlo a los padres o si ha tenido algún accidente o dificultad” (C197).*

*“Si un niño falla en las clases llamo a los padres a una cita y hablar de su rendimiento académico o si es de conducta [...]” (C98).*

El profesorado valora la práctica de la reflexión como una acción positiva para la mejora de la práctica:

*“La autocrítica es necesaria y a la retroalimentación dada por los colegas sirven para mejorar o reforzar nuestras propias fortalezas y debilidades” (C8).*

*“Siempre es bueno pensar en sobre su clase y como puede una mejorarla” (C92).*

*“Reflexionar es un arte, a veces es bueno intentar hacerlo y si hay errores pues rectificar” (C100).*

*“[...] al reflexionar se llega a la conclusión que se puede dar una milla más” (C103).*

*“[...] a medida que se piensa en lo que se ha hecho, siempre se puede aprender” (C220).*

*“Pregunto a los compañeros y trato de colaborar en ideas para sus clases. En la medida que nos demos el tiempo de reflexionar y tomar los errores como una experiencia nos ayuda a mejorar las capacidades y el proceso de enseñanza-aprendizaje” (C221).*

No obstante, no se suele practicar la reflexión sobre el propio desempeño ni se invita a los demás a hacerlo:

*“[...] trato de aprender cada día y compartirlo, pero no se fomenta en la escuela” (C91).*

*“[...] no es una práctica que se lleve a cabo entre los compañeros de trabajo” (C26).*

*“Una de las cosas que más me ha ayudado en la docencia es aprender de mis propios errores y ese tiempo de reflexión es muy importante, no acostumbramos a practicarla, what a shame!” (C147).*

También cabe destacar que el docente es consciente del papel que tiene como modelo para el alumnado:

*“[...] muchas veces nuestros alumnos son el reflejo del docente” (C74).*

*“Como docentes hay que dar el ejemplo a nuestros alumnos con nuestras modos y formas de conducirnos [...]” (C96).*



*“Los docentes, deben ser el ejemplo para los estudiantes por ello deben de ser respetuosos y poseer un buen comportamiento” (C97).*

Algunos docentes asumen claramente sus funciones y responsabilidades:

*“Todos los involucrados en el ente de aprendizaje deben de conocer y asumir sus funciones y responsabilidades con el fin de obtener una respuesta a sus hechos / actos” (C8).*

*“Uno de maestro tiene que saber sus responsabilidades [...]” (C100).*

Entre ellas, sitúan la enseñanza:

*“Me apoyo de métodos técnicas estilos para lograr los objetivos, me preocupa no se logren [...]” (C191).*

*“Si un alumno aprende o no depende de la forma en que lo hayamos hecho [...]” (C75).*

*“El éxito de nuestros alumnos depende en gran medida de lo que hagamos en las aulas como docentes” (C100).*

Estas responsabilidades les lleva a preocuparse por innovar y mejorar su forma de enseñar:

*“Innovo con actividades lúdicas para facilitar el aprendizaje de mis alumnos” (C92).*

*“Creo que la creatividad que uso en dar mis clases ayudan a que entiendan mejor [...]” (C100).*

*“Uno de maestro tiene que sacarse de debajo de la manga ideas, actividades para que se les facilite aprender lo temas que más le cuestan” (C103).*

*“Siempre trato de apoyar a mis alumnos en todo, para que su desarrollo personal y educativo sea mejor” (C220).*

En relación al *trabajo cooperativo con docentes y profesionales*, los docentes son conscientes de los PEI tienen que ser llevados a cabo en colaboración por un grupo de personas especializadas en el tema:

*“Los PEI en teoría son coordinadas por personas que conocen del tema de las necesidades educativas” (C20).*

*“[...] tendrían que explicarme como hacerlas profesionales que sepan del tema!” (C2).*

Los docentes, también, resaltan la importancia de realizar los PEI:

*“[...] aunque sería algo provechoso poder brindar educación personalizada” (C74).*

*“[...] sería bueno poder darle a cada estudiante la atención necesaria [...]” (C101).*

*“Los planes individualizados son excelentes para brindar la ayuda complementaria a los niños que lo necesiten, así sabe el maestro con antelación que hacer” (C201).*

Aunque no todos lo realizan:

*“No hago planes de educación individualizada” (C75).*

*“No llevo a cabo adaptaciones individuales” (C97).*

*“No realizo planes individualizados pero sería bueno poder darle a cada estudiante la atención necesaria” (C101).*

*“Considero que es una de mis debilidades el realizar planes individuales” (C147).*

Atribuyen esta carencia a factores como la falta de tiempo:

*“El tiempo es un factor base en el desarrollo de los planes individualizados y el cual no cuento” (C220).*

*“Actualmente no realizo por no hay tiempo en mi horario para realizarlos” (C218).*

O la poca experiencia con NEES:

*“[...] debido a la poca experiencia con estudiantes que tienen necesidades educativas especiales no realizo planes individuales, la planificación de mi aula está basada en un grupo heterogéneo tratando de cubrir a través de las técnicas y estrategias didácticas todos los estilos de aprendizaje de los estudiantes” (C244).*

De igual modo, la insuficiente formación:

*“No he tenido la oportunidad de trabajar con niños (as) especiales, pero sí tendría que realizar adaptaciones individuales necesitaría se me capacitara para realizarlos” (C4).*

*“Si se da el caso hay que realizar PEI. Tendría que aprender cómo hacerlas [...]” (C129).*

*“No hago Planes de adaptación individual y lamentablemente en las instituciones públicas o privadas no tenemos seminarios, charlas cursos que nos ayuden a saber cómo hacerlas” (C143).*

*“Planifico igual para todos porque no tengo idea de cómo se hacen [...]” (C145).*

## **5.9. RESUMEN DEL CAPÍTULO**

De acuerdo con las preguntas de investigación planteadas en esta tesis doctoral, los resultados obtenidos se resumen a continuación.

Con respecto a la primera pregunta de cómo es la actitud del Profesorado de Formación y Activo (PFA) de inglés hacia la inclusión, se mostró una actitud media. Dicho de otra manera, no expresaron actitudes extremas a favor o en contra de la inclusión. También se observó que el PFA de inglés está bastante preocupado por el proceso de inclusión que se deriva de la aceptación y el compromiso de implementar la inclusión. Asimismo, reflejaron aprensión a contactar con personas con discapacidad, y a su vez el hecho de padecer una discapacidad propia les atemoriza.

En relación a la segunda pregunta, acerca de si sus actitudes difieren en función de las variables demográficas (género, edad), se identificaron diferencias significativas en relación a la edad. Siendo que los docentes menores de 30 años los que poseen una actitud más inclusiva en comparación con aquellos que tienen una edad mayor o igual a 30 años. Además se encontró que al profesorado con edades mayores le asusta la posibilidad de adquirir una discapacidad y se muestran preocupados porque el alumnado con discapacidad sea aceptado entre sus iguales. Sin embargo estos están a favor de escolarizar alumnado que suspenda clases con frecuencia.

En lo que concierne a la tercera pregunta, acerca de si difieren sus actitudes en función de las variables profesionales (años de experiencia docente, nivel académico, experiencia docente con NEES y formación docente en NEES), se encontró que existen diferencias significativas para la formación docente con NEES, demostrando que el PFA con formación previa para atender las NEES posee una actitud y sentimientos más

inclusivos que el que no tiene formación. En cuanto a la experiencia docente atendiendo alumnado con NEES, se encontró que a los docentes sin experiencia les asusta la posibilidad de padecer una discapacidad propia y están más preocupados por el estrés que les puede producir la situación de inclusión, en comparación a los docentes con experiencia. Estos últimos se muestran muy favorables a la escolarización del alumnado con problemas de atención.

En lo que respecta a la cuarta pregunta de investigación sobre si las actitudes del PFA de inglés difieren en función de las variables contextuales, como tipo de centro y etapa educativa en la que imparten docencia, se encontró que no existen diferencias significativas. Sin embargo, los docentes que trabajan en un centro privado tienden a acortar el contacto con una persona con discapacidad en comparación con el docente que trabaja en un centro público.

Para la pregunta cinco, con qué frecuencia realiza el PFA de inglés prácticas inclusivas, se encontró una puntuación total media, lo que indica, en general, que el docente de PFA de inglés posee una AI moderada. Las prácticas que emplean con mayor frecuencia son las concernientes al componente de Valoración y Respeto, lo que significa que casi siempre realizan actuaciones donde consideran que la disciplina y la opinión del alumnado son importantes. Por último, encontramos que las actuaciones menos implementadas corresponden a la realización y puesta en práctica de Planes de Educación Individualizada (PEI) y al Personal de Apoyo. Los docentes alegan que no cuentan con personal de apoyo para atender las NEES y tampoco reciben ayuda por parte de sus colegas. En cuanto a la realización de PEI solo el 17.8% los lleva a cabo.

En correspondencia a la pregunta seis, si las actitudes hacia la inclusión están relacionadas con el grado de AI, se realizaron correlaciones entre las subescalas de Actitud y las dimensiones que componen la AI. Estos resultados muestran que los sentimientos aprensivos y negativos hacia la EI se relacionan con una menor realización de PEI. Los análisis también indican que a mayor grado de preocupación, es menor la realización de PEI. Y en cuanto a la subescala de Predisposiciones, se evidencia que los docentes que se inclinan por la EI llevan a cabo acciones de socialización y participación en el aula. En esta misma línea, el profesorado que realiza prácticas comunicativas manifiesta actitudes positivas hacia la EI, y además, el docente que emplea prácticas de motivación a favor del alumnado, está en sintonía con la inclusión

educativa. Los resultados totales indican la inexistencia de una relación significativa entre ambas variables.

Recogiendo lo más importante sobre la actitud y su relación con la AI, exponemos que los docentes que se muestran favorables a la inclusión, aprovechan la diferencia como un bien eficaz en la enseñanza. Asimismo, estos intentan superar los impedimentos para acoger las NEES planteándose objetivos dentro de la clase para atenderlas. Además, los docentes que demuestran una disposición hacia la inclusión educativa, posibilitan que el alumnado decida sobre sus tareas y les brindan opciones de aprendizaje a través del juego.

La actitud inclusiva de los docentes se refleja en actuaciones como involucrar al alumnado en la organización y presentación de la clase, y proponer objetivos de aprendizaje tomando en cuenta los conocimientos precedentes del estudiantado.

En cuanto a la pregunta siete, si la experiencia docente y la formación previa con alumnado con NEES influyen en el grado de AI, se obtiene que el profesorado con experiencia docente en NEES manifiesta una mayor Actuación Inclusiva que el profesorado sin experiencia. Asimismo se reveló que los docentes con formación previa presentan una mayor Actuación Inclusiva ante los que no poseen dicha formación.

Ahora bien, en el cruce de las variables formación y experiencia se reporta que los docentes que poseen formación y experiencia, poseen una mayor Actuación Inclusiva que los docentes que no poseen ni formación ni experiencia.

Por último, respecto a la octava cuestión, de cómo percibe el PFA de inglés su actuación de cara a la inclusión, encontramos que pone en práctica algunas estrategias inclusivas tales como trabajar en ambiente cooperativo, motivar al alumnado para lograr un mejor aprendizaje, planificación de clases atendiendo la diversidad en el aula. Sin embargo, en su discurso emergen una serie de factores y/o barreras, como falta de tiempo, poca experiencia con NEES e insuficiente formación, que se consideran de gran importancia, porque dificultan que se logre eficientemente la EI.

*When someone is truly included, no one will question their presence – only their absence.*

Renée Laporte

CAPÍTULO

# 6

## Discusión y conclusiones

En el capítulo anterior se expone los resultados de la investigación empírica. Llegados a este punto se hace necesaria la discusión de los mismos a partir del marco teórico y empírico descrito; asimismo, se extraen las principales conclusiones estableciendo recomendaciones para la práctica e investigación a futuro. Las páginas de este apartado se han estructurado atendiendo a las ocho preguntas de investigación y al análisis de las hipótesis de trabajo según sea el caso.

### **6.1. Actitud del profesorado en formación y activo de inglés hacia la inclusión**

El profesorado de este estudio muestra una actitud *media hacia la inclusión*, indicando cierta indecisión al respecto. Estos resultados van en la línea de investigaciones anteriores (Bennett et al., 1997; Leyser y Tappendorf, 2001; Alghazo y Naggar Gaad, 2004; DeBoer et al., 2011; y Thaver et al., 2014) que indican que la mayoría de los profesores muestran indecisión en sus creencias o actitudes hacia la educación inclusiva. Este resultado no se toma como negativo, por el contrario, podría considerarse alentador, teniendo en cuenta la reciente incorporación de la política de inclusión en Honduras y que el 75% de los participantes carecen de formación y el 62% de experiencia en inclusión.

La escala empleada en este estudio proporciona información sobre las predisposiciones, sentimientos y preocupaciones del profesorado hacia la EI. En relación a las predisposiciones, encontramos que los participantes muestran preferencia

por incluir alumnado con problemas de expresión verbal y problemas de atención, con respecto a incorporar alumnado que necesita Planes de Educación Individualizada (PEI). Evidencias similares arrojan los estudios llevados a cabo por Gao y Gerald (2011) y Ahsan et al. (2012). Estos resultados eran los esperados ya que las condiciones limitadas de formación en adaptaciones curriculares influyen negativamente en la inclinación a trabajar con el alumnado que lo requiera.

En cuanto a la subescala de sentimientos, se refleja la presencia de ciertos sentimientos negativos con respecto a la discapacidad. Este resultado concuerda con la revisión llevada a cabo por De Boer et al. (2011), en la cual la mayor parte de los docentes muestran sentimientos negativos hacia la discapacidad. Además, los docentes no se sienten competentes y seguros en la enseñanza de alumnado con discapacidad. Este resultado se debe al hecho de que los docentes de este estudio no han tenido la oportunidad de establecer contacto con alumnado con discapacidad.

En relación a las preocupaciones, el PFA está bastante intranquilo porque el alumnado con discapacidad no sea aceptado por los compañeros y por no poseer la instrucción necesaria para atender a todo el alumnado:

Estos resultados concuerdan con los de Sigafos y Elikns (1994); Trump y Hange (1996); Sharma, Forlin, y Loreman (2007); y Ahsan et al. (2012), quienes encontraron que los docentes estaban particularmente ansiosos por no cubrir las expectativas del alumnado con discapacidad incluido en sus clases, y poder atender las necesidades de cada uno. Es importante remarcar que los participantes de este estudio se encuentran en formación, y esto crea una alarma en las instituciones encargadas de formar ya que no están cubriendo las necesidades del docente. Por otro lado, la inclusión de alumnado con discapacidad en las aulas no es un hecho generalizado en el país, por lo tanto el profesorado lo percibe como una demanda adicional en su quehacer, lo que le causa ansiedad y niveles altos de preocupación.

A los docentes no les preocupa el estrés o carga de trabajo que pueda generar el tener alumnado con discapacidad en el aula, lo que contradice los resultados encontrados por Sharma y Desai (2002) y Forlin et al. (2009) quienes encontraron que los docentes con alumnado escolarizado en sus aulas muestran altos niveles de angustia. Una posible explicación, es que el PFA está acostumbrado a trabajar con la presión que genera la ratio de alumnos o trabajar en ambientes desfavorecidos.



## **6.2. Diferencias de actitud en función de las variables sociodemográficas**

Las actitudes en general del PFA no varían significativamente en función del género. De hecho, investigaciones anteriores constatan estos resultados (Van Reusen et al., 2001; Avramidis y Norwich, 2002; Chiner, 2011; Haq y Mundia, 2012). Se advierte que el género no es un predictor de las actitudes del PFA hacia la inclusión. Ahora bien, en el análisis en detalle descubrimos que las mujeres docentes están más preocupadas por el estrés que les puede producir la situación de inclusión, y también se advierte que estas no están a favor de la escolarización del alumnado con problemas de atención, caso contrario al de los hombres. Resultados opuestos a los encontrados por Loreman et al. (2005), donde las mujeres están menos preocupadas y tienen una disposición mayor a aceptar alumnado con discapacidad. Los resultados de este estudio, en cuanto al sexo, podrían aludir al hecho de que en este contexto, la posición social de la mujer docente le genera una mayor conciencia del trabajo extra que supone para ella el tener alumnado con estas características.

En relación a la edad, se identificó que los docentes más jóvenes poseen una actitud más inclusiva que los de mayor edad. Estos hallazgos van en línea de otras investigaciones como las de Center y Ward (1987); Clough y Lindsay (1991); Alemany y Villuendas (2004); Avramidis y Kalyva (2007); Martínez (2012). A los docentes con edades mayores les asusta la posibilidad de adquirir una discapacidad propia, y están más preocupados de que el alumnado con discapacidad sea aceptado por los compañeros, en comparación con docentes más jóvenes.

## **6.3. Diferencias de actitud en función de las variables profesionales**

Las actitudes de los respondientes no varían significativamente en función de los años de trabajo, resultados que confirman los hallazgos de Avramidis et al. (2000) y Muhanna (2010), quienes encontraron que no hay una relación significativa entre las actitudes y los años de docencia general. Para este estudio, más de la mitad del PFA son docentes con menos de tres años en servicio.

No se encontró diferencia significativa en actitudes hacia la inclusión en función del nivel académico que tiene el docente. Estos resultados van en congruencia con los de Arró et al. (2004) donde la formación pedagógica previa no influyó en las actitudes.

No se encontró diferencia significativa en actitudes hacia la inclusión en función de la experiencia con NEES. Resultados opuestos a la mayoría de las investigaciones (Alemany y Villuendas, 2004; Lancaster y Bain, 2007; Batsiou et al., 2008; Unianu, 2012) que indican que la experiencia previa de trabajo con niños con NEES tiene una influencia determinante en las actitudes. No obstante, en el análisis en detalle, se encontró que al PFA sin experiencia con NEES le asusta la posibilidad de adquirir una discapacidad propia. En cambio el PFA que posee experiencia está más preocupado por el estrés que les puede producir la situación de inclusión. Resultado congruente con lo encontrado por Forlin (1995) donde los docentes con prácticas con alumnado con discapacidad, consideran que enfrentarse a niños con NEES les produce más estrés. El docente con experiencia de contacto también se muestra favorable a la escolarización del alumnado con problemas de atención, y tienen menor dificultad en contactar a una persona con discapacidad. Estos resultados se podrían explicar por el hecho de que, en un principio, la falta de experiencia de contacto puede influir solo de manera personal e intrínseca, ya que es algo que se desconoce, mientras que el PFA que tiene experiencia en relaciones con alumnado con discapacidad se muestra más abierto a nuevas experiencias.

La formación previa del profesorado para atender las necesidades especiales del alumnado, parece ser factor determinante ante las actitudes. Los resultados obtenidos concuerdan con las investigaciones realizadas por Avramidis et al., (2000); Balboni y Pedrabissi (2000); Van Reusen et al. (2001); Anneware et al. (2003); Sze (2009); Male (2011) que señalan que los docentes que recibieron capacitaciones para atender las NEES mostraron actitudes más positivas.

Además, se encontró que los docentes que han recibido formación muestran sentimientos positivos hacia la inclusión, comparados con los que no han recibido ningún tipo de instrucción en el área. En vista de los resultados podemos concluir que la formación tiene una clara influencia positiva en las actitudes.

#### **6.4. Diferencias de actitud en función de las variables contextuales**

Las actitudes generales del PFA no varían según el tipo de centro educativo. Estos hallazgos son coherentes con los estudios de Doménech et al. (2004). Sin embargo, los docentes que trabajan en un centro privado tienden a acortar el contacto con una persona con discapacidad en comparación con el docente que trabaja en un centro público. Este

resultado podría darse porque en los centros de enseñanza pública hay más heterogeneidad entre el alumnado.

La variable etapa educativa donde imparte docencia, no influye en las actitudes del PFA. Estos resultados son semejantes a los de Avramidis et al. (2000) y Doménech et al.(2004) quienes no han encontrado diferencias significativas en las actitudes de los profesores en función de esta variable.

### **6.5. Frecuencia con la que el PFA realiza prácticas inclusivas**

Los resultados muestran que el PFA de inglés realiza una AI, y que muchas veces hacen uso de estrategias y prácticas educativas inclusivas. Estos resultados coinciden con los encontrados por Chiner (2011); Amores y Ritacco (2012); Bravo (2013); y Santos (2013), quienes reportaron que los docentes tienden a hacer un uso adecuado de las prácticas inclusivas.

Las estrategias más utilizadas por el PFA son las que tienen que ver con fomentar el respeto, la reflexión y promoción de la participación en el aula. Estos hallazgos son similares a los encontrados por Serrato y García (2014) quienes reportaron que los docentes que valoran a los demás propician el bien común, y que acciones como el cooperar, compartir y el trabajo en equipo facilitan no solo el aprendizaje sino que fomentan actitudes positivas. En relación a la reflexión, ésta condiciona satisfactoriamente su práctica. Asimismo, cuando reconocen la importancia de repensar en su actuación mejoran la enseñanza y el aprendizaje de todos.

Es esencial que sigan desarrollando prácticas de reflexión que beneficien a todo el alumnado. Desde el centro escolar se debe asignar tiempo para que el docente, comparta sus inquietudes, y a su vez, fortalezas y debilidades que motiven un mejor desarrollo de la clase. De esta manera se ayuda al cambio de actitud y se refuerza el crecimiento personal. Un docente que reflexiona es un docente que piensa en ideas nuevas y en lo que ha aprendido en el proceso, asegurando así la mejora de la enseñanza, del centro y, por ende, de la educación en general.

La comunicación como estrategia es uno de los aspectos a los que más relevancia da el PFA de inglés, datos que concuerdan con los de Amores y Ritacco (2012) quienes encontraron que la necesidad de comunicación y de comprensión es más importante que nunca en el ámbito del aula. Estos, además, apuntan que la comunicación, cuando se

fomenta de manera real, empuja a los alumnos a interactuar los unos con los otros y así se produce el autoaprendizaje del alumnado. El PFA considera que la comunicación es esencial para lograr el diálogo tautológico, la convivencia y la implicación para que se lleve a cabo el proceso de enseñanza.

A su vez, crean estrategias dinámicas que abren canales de comunicación afectivos entre el alumnado que las potencien, como por ejemplo diálogos abiertos con temas elegidos por ellos mismos, permitiéndoles hablar de sus experiencias y vivencias. Aprovechan también las horas de los recesos, comidas y entradas y salidas a clases para entablar temas que les motiven a relacionarse. Sin embargo, el PFA apunta que las familias no se comunican suficientemente con los docentes.

Por otro lado, las estrategias menos utilizadas son los Planes de Educación Individualizada (PEI). Estos resultados van en línea con lo que exponen McIntosh, et al. (1993); Biddle (2006); Chiner (2011); y Santos (2013), quienes encontraron que los docentes adaptan poco la enseñanza, y cuando lo hacen, suelen ser modificaciones superficiales.

El PFA argumenta que factores tales como la falta de tiempo, impiden la realización de PEI. Dicho factor coincide con estudios previos como los de McLesley y Waldron (2002); Cardona et al. (2003); Biddle (2006); Arnaiz (2008); Moliner et al. (2008); Barrios y García (2009); Chiner (2011); León y Arjona (2011); Mahbubur (2011); y Santos (2013). De igual modo, la formación insuficiente (Cardona et al., 2003; León y Arjona, 2011), y la poca experiencia con alumnado con NEES (Sadler, 2005; Chiner, 2011) son consideradas como barreras.

Los PEI no están siendo realizados en los centros y aulas de clase por el PFA, lo que interfiere de manera directa en el proceso enseñanza-aprendizaje. El adaptar, mejorar y renovar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, favorece la comprensión y aceptación de las diferencias individuales. Se recomienda actualizar los planes de formación docente, para que los PEI se vean plasmados en la práctica. De igual manera, se debería concienciar a los directivos de centro sobre la importancia de desarrollar PEI en el centro.

En este estudio, se observó que el PFA no cuenta con personal de apoyo. Resultado que coincide con los de Arnaiz (2008); Ríos (2009); Mahbubur (2011); Santos (2013),

donde los docentes, debido a la ausencia de personal de apoyo, no lograban concretar prácticas con acciones inclusivas.

A todas luces es palpable que el docente participante reconoce que no recibe apoyo de parte del Gobierno. Los hallazgos son similares a los de Barrios y García (2009) quienes hallaron que el profesorado acusa a la Administración de no facilitar recursos humanos que posibiliten un trabajo de inclusión en las aulas.

El PFA también imputa al centro no brindar ayuda en este sentido. Estos también alegan que el apoyo entre compañeros no es una estrategia que se realice con asiduidad.

En resumen, las prácticas inclusivas más usadas por el PFA están motivadas por actitudes personales, es decir por aquellas que parten de ellos y que no necesitan de elementos externos para llevarlas a cabo. Los docentes son conscientes de la importancia de las prácticas inclusivas, pero también entienden que resulta necesario, y casi obligatorio, tener formación adecuada, tiempo, recursos materiales y humanos para realizarlas. Una estrategia viene ligada a la otra: si el PFA recibe ayuda de especialistas para la atención de las necesidades, estos docentes formados ayudan y orientan en la enseñanza individual de sus alumnos a las familias y al resto de docentes del centro, convirtiendo así estas acciones en enseñanza colaborativa. Es así que se pone de manifiesto que el estudio de metodologías, estrategias y prácticas inclusivas deben formar parte del currículo a nivel no solo de la carrera de inglés, sino de las demás licenciaturas universitarias.

### **6.6. Las actitudes y su relación con la Actuación Inclusiva**

En el estudio detallado, entre las subescalas de actitud y las dimensiones de la actuación inclusiva, se desprende que el PFA que muestra sentimientos negativos e incompatibles, y que a su vez revelan angustia ante la Educación Inclusiva, llevan a cabo en menor medida Planes de Educación Individualizada. Resultados coherentes a lo que la literatura ofrece, en donde aquellos docentes que demuestran afinidad hacia la inclusión educativa desarrollan adaptaciones de la enseñanza (Avramidis y Norwich, 2002 y Chiner, 2011). Además, se encontró que el PFA que muestra una predisposición favorable hacia la inclusión utiliza estrategias como la socialización y participación en el aula, prácticas donde se potencie la comunicación y que motiven al alumnado.

Finalmente, los resultados de este estudio desprenden que la actitud en general de los participantes hacia la inclusión no está relacionada con la Actuación Inclusiva. Estos resultados van en línea opuesta a los de Leatherman y Niemeyer (2005); Arnaiz (2008); DeBoer et al. (2011); Chiner (2011); Granada et al. (2013) que refieren que las actitudes hacia la inclusión se reflejan en su comportamiento dentro del aula inclusiva.

Una posible explicación de este hecho es que el PFA actúa más por imposición que por deseo; por un lado, se podría considerar el hecho de que se están formando sus actitudes para una nueva modalidad de atender a todo el alumnado, la cual no está en sintonía con su formación; por otro lado, no cuentan con los recursos y/o apoyos humanos y económicos necesarios.

### **6.7. La experiencia docente con NEES y la formación en NEES y su influencia en la Actuación Inclusiva**

El profesorado con experiencia docente con NEES manifiesta una mayor Actuación Inclusiva que el colectivo sin experiencia. Estos resultados son coherentes con los obtenidos por Chiner (2011) que indican que los docentes que poseen una experiencia con alumnado con NEES muestran un actuar inclusivo. Se quiere decir, que aquellos docentes que tengan contacto con la discapacidad realizan prácticas de sensibilización donde se trabaje el compartir experiencias positivas y crear ambiente en armonía con la diversidad. Por otro lado, este resultado lleva a considerar seriamente el hecho de dejar a un lado la escolarización en instituciones de formación específica, y abrir las puertas a la diversidad en los centros regulares, ya que la experiencia de contacto genera actuaciones inclusivas en la comunidad escolar y por ende se crean tradiciones de sociedades inclusivas.

Los docentes con formación previa presentan una mayor Actuación Inclusiva que los que no poseen una formación. Estos resultados que van en línea con los de Palomares (2004); Sadler (2005); Arnaiz (2008); Moliner García et al. (2008); COMENIUS (2009); Chiner (2011) y OEI (2014) que sugieren que un docente con instrucción específica utiliza en mayor medida estrategias inclusivas que uno sin instrucción.

También se demuestra que los docentes que poseen formación y experiencia, poseen una mayor Actuación Inclusiva que los que no tienen formación ni experiencia. Por ello,

se asume la hipótesis de que el PFA con formación tiene una mayor AI que el que no posee formación.

Considerando estos resultados, se ha de trabajar, por tanto, para conseguir que desde la Educación Superior se ofrezca una formación docente desarrollada desde la práctica. De este modo, los nuevos planes de estudio favorecen la oportunidad de que los futuros docentes, o docentes en servicio, aborden la diversidad en las aulas desde una perspectiva más inclusiva.

### **6.8. Cómo describe el PFA de inglés su AI de cara a la inclusión**

Para un análisis de las estrategias, se decidió organizarlas utilizando las tres grandes categorías que nos propone el Index para la inclusión (Both y Ainscow, 2002). En relación a la dimensión de Cultura Inclusiva, se encontró que realizan prácticas que contribuyen a un clima de aula positivo y un entorno seguro. A su vez, realizan actividades donde se ve reflejada una continua comunicación con el alumnado. Sin embargo, la comunicación con docentes y profesionales, así como con las familias, no se visualiza, y en todo caso, cuando se da, es el docente el que busca ese contacto.

En la dimensión de Política Inclusiva, no se ven reflejadas acciones de respuesta a la accesibilidad y a los recursos profesionales para el aprendizaje. Estas no son atendidas y no cuentan con ellas. Los PFA advierten que son el Gobierno, o el centro escolar, quienes deberían gestionar que las instituciones educativas posean un acceso seguro, limpio y adecuado. Sin embargo, sí aceptan contar con recursos materiales adecuados para el aprendizaje. Este último resultado se ve sustentado por Rodríguez (2002) que expone que los centros bilingües privados adquieren y usan materiales de texto curriculares, recursos didácticos y tecnológicos de una calidad y propósito que responde a la diversidad. Hay que tener en cuenta que la mayoría del PFA de inglés de este estudio trabaja en centros privados (72%).

En cuanto a la dimensión de Prácticas Inclusivas, los docentes intentan lograr la plena participación con una planificación acorde a las necesidades del alumnado. Sin embargo, debido a factores como el tiempo, ratio de alumnos, formación, apoyo de parte de autoridades y otros profesionales y la poca implicación de las familias, no logran atender de manera efectiva a todo el estudiantado. El PFA es consciente del

papel de ser maestro y de la importancia de reflexionar en la práctica, aun así no se evidencian prácticas del trabajo colaborativo entre profesionales y/o compañeros.

### **6.9. Implicaciones**

El análisis de las actitudes (sentimientos, preocupaciones, disposiciones) y de la Actuación Inclusiva del docente constituye una cuestión primordial para lograr una EI.

Antes de enumerar las implicaciones es necesario mencionar que este estudio es importante ya que puede ser considerado el primero que estudia en profundidad las actitudes del PFA en su contexto. Este estudio es especialmente importante por cuatro factores (1) El momento en que la Educación Inclusiva en Honduras muestra sus primeros vestigios. (2) Honduras, cuenta con el mayor número de escuelas bilingües (español-inglés) de la región centroamericana. (3) La licenciatura en inglés es una de las carreras más demandada que aflora, además, en el único centro de educación universitaria centroamericana dedicado a la formación de docentes para todos los niveles de la enseñanza. (4) Participantes que se caracterizan por ser docentes tanto en formación como en activo.

Esta investigación aporta información útil y de especial interés que permite extraer una serie de implicaciones para la práctica:

- Para mejorar las actitudes del PFA se plantea que la formación inicial y permanente debe estar enfocada en estudios orientados a la pedagogía inclusiva, independientemente de la orientación que realizan y de la etapa en que laboran, con el fin de cambiar la tendencia de seguir métodos tradicionales de enseñanza centrada en el maestro en lugar de enfocados en el alumnado.
- Para garantizar una formación de calidad y efectiva, los planes de estudios deberían ofrecer, desde el comienzo, al alumnado oportunidades reales de atención a la diversidad. Realizar estudios de esta índole permite que las instituciones de formación docente reflexionen sobre los aspectos de currículo y de la pedagogía, y vean la necesidad de proporcionar instrucciones explícitas a los estudiantes sobre la mejor manera de satisfacer las necesidades educativas de todo el alumnado en las escuelas regulares.



- Se recomienda la incorporación de un curso obligatorio de EI en los programas de formación del profesorado, lo que podrá disminuir las preocupaciones hacia la inclusión del alumnado con discapacidad en sus aulas, así como fomentar una actitud más favorable hacia las personas con discapacidad.
- Esta formación específica hacia la EI debería incluir, además de un proceso de sensibilización, la capacitación en estrategias para manejar la diversidad en el aula, lo que facilitaría el afrontamiento de la situación por parte del profesor. Además se debe tratar la problemática de la aceptación de las personas con discapacidad por parte de los iguales, uno de los aspectos que más preocupa al PFA. Sumado a esto, se considera beneficioso para la implantación de la EI, el seguimiento y apoyo sobre la propia práctica, para lo que la investigación, acción y reflexión sobre la práctica pueden ser estrategias formativas eficaces. El hecho de que sean docentes en ejercicio lo facilita.
- Una actitud favorable no es suficiente para llevar a cabo la inclusión con garantías de éxito. Se necesitan recursos materiales y humanos para evitar el estrés y la sobrecarga de trabajo entre el profesorado, así como trabajar con los docentes el manejo de su propia ansiedad ante la situación.
- Los centros educativos para que colaboren en la formación permanente y continua de sus docentes a través de diferentes programas (charlas, talleres, seminarios, campañas de sensibilización) impartidos por profesionales interesados en hacer centros inclusivos.
- También hay que concienciar a los titulares de las instituciones privadas de que abran la puerta de sus centros y permitan que se atienda la diversidad, ya que como se ha visto en este estudio, el PFA que tiene contacto previo con personas con discapacidad tiene actitudes más positivas hacia la EI.
- Los dueños de instituciones deben además mejorar la infraestructura física de sus centros educativos tanto como sea posible, y modificar los ambientes para que el alumnado y el docente se sienta acogido. Por ejemplo podrían situar rampas en las entradas de las escuelas para que todo el alumnado acceda sin problema y adecuar las instalaciones sanitarias para su uso por parte de todos.

- En cuanto a las prácticas inclusivas, promover relaciones de apoyo con otros profesionales y familias es un aspecto importante para la inclusión. En relación a los lazos entre profesionales y docentes, se propone la creación de una figura especialista para cada centro, que apoye y a su vez oriente al resto de los docentes en la enseñanza individualizada del alumnado.
- Se aconseja formar grupos de apoyo entre los docentes para atender las necesidades específicas del alumnado del centro.
- Para fomentar el apoyo entre el docente y la familia se sugieren talleres de convivencia entre ambos colectivos donde se sensibilice sobre la importancia del trabajo en colaboración y se realce el trabajo importante de la familia en el aula.
- Se propone revisar la programación del profesorado en el centro, es decir adecuar el espacio y tiempo para trabajar en equipo, atender a la familia, reflexionar sobre la práctica, reunirse con otros profesionales, realizar adaptaciones curriculares, etcétera, sin que ello implique o genere una carga de trabajo para el docente.

En síntesis, conocer las actitudes y la actuación con relación a la inclusión del PFA de Honduras permite dar pautas para reformular sus programas de formación para dar respuesta a las necesidades sentidas por los protagonistas. La EI debe tener, por definición, un alcance universal, por lo que esta formación no ha de dirigirse solo a los especialistas, como ha venido haciéndose tradicionalmente, sino a todo el profesorado que atiende a los grupos ordinarios. Además, conocer la actuación del docente dentro del aula permite saber de qué manera realiza sus prácticas y estrategias y generar una amplia fotografía de la situación actual.

### **6.10. Limitaciones y prospectiva**

Entre las limitaciones, es importante destacar que las características de la muestra seleccionada no permiten representar la población de maestros en formación y activo para la población universitaria hondureña. Sería necesario, por tanto, aumentar el tamaño de la muestra. También se podría estudiar las actitudes y actuación inclusiva del profesorado que ya no está en formación.

Asimismo, para comprender mejor la evolución de las actitudes sería interesante llevar a cabo un estudio longitudinal con recogida de información al comienzo y al final de la formación; además, sería importante analizar las diferencias en actitudes hacia la inclusión entre profesores de inglés y profesores de otras disciplinas. También sería interesante hacer un contraste de resultados entre las universidades que se dedican a la formación de profesorado en inglés, e incluso, entre las universidades de la región Centroamericana.

En cuanto a los instrumentos, al ser autoinforme, la realidad estudiada esta matizada por la percepción de los participantes. Por esta razón se recomienda en futuras investigaciones llevar a cabo observaciones directas de la actuación del profesorado para contrastar con la información obtenida en el cuestionario.

De esta manera, y teniendo en cuenta lo anterior, los resultados de este estudio resultan ser una aportación interesante al campo de las actitudes y de las prácticas inclusivas en nuestro país. Cabe remarcar que no solo los resultados sino que también los instrumentos que han sido traducidos y adaptados al contexto contribuyen al movimiento inclusivo que inicia el país. Asimismo esta tesis doctoral confirma el papel fundamental que tienen las instituciones de formación del profesorado y los centros escolares para promover la inclusión en el contexto hondureño. Y es en este momento cuando hago un punto final con las siguientes palabras adaptadas del Ministerio de Educación del Ecuador (2009): No podemos cambiar la actitud de todas las personas del entorno, pero somos responsables de nuestras propias actitudes: de identificarlas, de analizarlas, de contrastarlas con la realidad, de cambiarlas o de mantenerlas (p. 27).



## Referencias

- Abeal, P., Alberte, J., Bruyel, A., Cotelo, J., Doval, L., y Espido, E. (1995). *Avaluación do proceso de integración de alumno con minusvalideces en centros de ensino xeral básico de Galicia*. Santiago de Compostela: ACK.
- Abos, P., y Polaino, A. (1986). Integración de deficientes educables: un estudio de actitudes docentes. *Revista Española de Pedagogía* (172), 194-206.
- Ackah, F. (2010). Teacher characteristics as predictor of attitude towards inclusive education in the Cape Coast Metropolis of Ghana. *JFE Psychologia*, 18(2), 35-46. doi: 10.4314/ifep.v18i2.56642
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación. (2003). *Educación Inclusiva y prácticas en el aula*. Bruselas: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. Obtenido de [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación. (2005). *Educación Inclusiva y prácticas en el Aula en Educación Secundaria*. Denmark: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial.
- Aguado, A., Flórez, M., y Alcedo, M. (2003). Un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en entorno escolar. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29(127), 673-704.
- Ahsan, M., Sharma, U., Deppeler, J., y University, M. (2012). Exploring pre-service Teachers' perceived Teaching Efficacy, Attitudes and Concerns About Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1-20.
- Ainscow. (1995). "Special needs through school improvement: school improvement through special needs". En C. Clark, A. Dyson, y A. Millwards, *Toward inclusive schools?* (pp. 63-77). Londres: Fulton.
- Ainscow. (1995). Education for All: Making it happen: Support for Learning. 10, 147-155.
- Ainscow. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Londres: Falmer Press.
- Ainscow. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, Barrs, y Martin. (1998). Taking school improvement into the classroom. *Improving Schools*, 1(3), 43-48. doi: 10.1177/136548029800100316

- Ainscow, Ferrel, y Tweedle. (1998). *Effective practice in inclusion and in special and mainstream schools working together*. London: Department for Education and Employments.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO - Narcea.
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. San Sebastián, España: The University of Manchester.
- Ainscow, M. (2005). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. *Actas del Congreso Guztientzako Eskola (Ed.) La respuesta a las necesidades educativas especiales en una Escuela Vasca*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124. doi: 10.1007/s10833-005-1298-4
- Ainscow, M. (2005). *El proximo gran reto: La mejora de la escuela inclusiva*. Barcelona.
- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: A review of progress so far. En L. Florian, *The Sage Handbook of Special Education*. (pp. 146-159). London: Sage.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 39-49.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., y West, M. (2001). Hacia escuelas eficaces para todos: *Manual para la formacion de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Alahbabi, A. (2009). K-12 special and general education teachers' attitudes towards the inclusion of students with special needs in general classes in the United Arab Emirates (UAE). *International Journal of Special Education*, 24(2), 42-54.
- Alderson, P. (1999). *Learning and inclusion. The Cleves School Experience*. London: David Fulton Publisher.
- Alegre, M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.
- Aleman, A., I., y Villuendas, G. (2004). Las actitudes del profesorado hacia la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia* (34), 183-215.
- Aleman, I. (2004). Las actitudes del profesorado ante el reto de integrar a alumnos con N.E.E. Una propuesta de trabajo. *Revista Polibea* (72).

- Alghazo, E., y Naggat Gaad, E. (2004). General Education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of students with disabilities. *British Journal of Special Education* (31), 94-99. doi: 10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x
- Allport, G. (1935). Attitudes. In C. Murchinson (Ed.). *Handbook of Social Psychology*, 784-798.
- Almazán, L. (2003). Los cambios actitudinales hacia la integración escolar desde la perspectiva de los alumnos. *Revista Fuentes*, 5, 135-152.
- Alpuín, G., González, M. A., y Pérez, M. (2006). *Creencias y actitudes de los estudiantes del último curso de magisterio hacia la atención a la diversidad, en Jornadas de fomento de la investigación*. Universitat Jaume I, Castellón.
- Álvarez, M., y McCray, E. (2011). "Less afraid to have them in my classroom" Understading pre-service general educators. *Teacher Education Quaterly*, 135-155.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M., y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las Necesidades Específicas. *PSICOTHEMA*, 17(4), 601-606.
- Amores, F., y Ritacco, M. (2012). Prácticas Inclusivas. Impacto y efectos en los resultados educativos del alumnado en riesgo de exclusión escolar y social. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 16-29.
- Angelides, P., Georgiou, R., y Kyriakou, K. (2008). The implementation of a collaborative action research programme for developing inclusive practices: social learning in small internal networks. *Educational Action Research*, 16, 557-568. doi: 10.1080/09650790802445742
- Anguera, M. T. (1986). *La investigación cualitativa* (Vol. 10). Educar.
- Anneware, C., Forlin, C., y Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators toward people with disabilities. *Teachers Education Quarterly*, 30(3), 65-79.
- Antonak, R. (1988). Methods to measure attitudes toward people who are disabled in H.E. Yuker. *Attitudes toward person with disabilities*, 109-126.
- Arnaiz Sanchez, P. (2005). *Atención a la diversidad: programacion curricular*. Costa Rica: Euned.
- Arnaiz Sanchez, P., y Garrido, C. (1999). La atención a la diversidad desde la programación de aula. *Revista Universitaria de Formacion del Profesorado* (36), 107-121.
- Arnaiz, Herrero, A., y De Haro, R. (1999). Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversisad. *Comunidad Educativa*, 262, 29-35.

- Arnaíz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arnaiz, P. (2006). *Atención a la Diversidad*. San José: EUNED.
- Arnaíz, P., y Berruezo, P. (2003). Prácticas Inclusivas en el aula. En C. Buissan, M. Freixa, C. Panchón, y I. Paula, *Educación y Diversidades: Formación, Acción e Investigación. Actas del I Congreso Internacional y XX Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 107-118). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Arnaiz, P., De Haro, R., Blazquez, I., y Martínez, R. (2001). La experiencia integradora de un centro de Educación Primaria desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Ciencias de la Educación*, 186, 255-266.
- Arrebola, I., y Villuendas Giménez, M. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia*, X(34), 138-215.
- Arró, M., Bel, M., Cuartero, M., Gutiérrez, M., y Peña, P. (2004). El profesorado ante la escuela inclusiva. *Jornades de Foment de la investigació*. Recuperado el 2015, de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/79006>
- Aubert, A., Flecha, A., Garcia, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Ávila Durán, y Esquivel Cordero. (2008). *Educación Inclusiva en nuestras aulas*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Avramidis, E., y E.Kalyva. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*., 22, 367-389. doi: 10.1080/08856250701649989
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2004). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056
- 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 one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. doi: 10.1080/713663717



- Avramidis, E., Bayliss, P., y Burden, R. (2000). Students teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293. doi:10.1016/S0742-051X(99)00062-1
- Babbie, E., y Mouton, J. (2002). *The practice of social research*. Oxford: Orford University Press.
- Backman, J. (1984). Acquisition and Use of Spelling-Sound Correspondences in Reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38(1). doi:10.1016/0022-0965(84)90022-5
- Baker, J., y Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 29(2), 163-180.
- Balboni, G., y Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, 35, 148-159.
- Balestrini, M. (2003). *Cómo se elabora el proyecto de investigación* (3ª ed.). Caracas, Venezuela: Editorial Consultores Asociados.
- Ballard, K., y Mcdonald, T. (1998). New Zeland: Inclusive school, inclusive philosophy? En Booth, y Ainscow, *The from to us* (pp. 68-94). London: Routledge.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs. N. J.: Prentice-Hall.
- Bardin, L. (1996) *Análisis de contenido* (2ª ed.). Akal.
- Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de la Educación*, 20(1), 13-31.
- Barrios, E., y Garcia, J. (2009). Las dificultades para la educación integradora desde la perspectiva de futuros maestros de inglés. *RELIEVE*.
- Batista, y Fiorim. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estud. psicol.*, 9(1).
- Batsiou, S., E. Bebetos, P. Panteli, y P. Antoniou. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 201-219. doi:10.1080/13603110600855739

- Beachman, N., y Rouse, M. (2012). Students teachers' Attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3-11. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01194.x
- Bennett, T., Deluca, D., y Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64, 115-131. doi: 10.1177/001440299706400108
- Berasategi, N., y Orcasitas, J. (2014). Buenas prácticas educativas a través de las voces de las familias y el alumnado con EM. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(3), 68-83.
- Berrebuezo, P. (2006). Educación Inclusiva en las Escuelas Canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 179-207.
- Berryman, J. (1989). Attitudes of the public toward educational mainstreaming. *Remedial and Special Education*, 44-49. doi: 10.1177/074193258901000408
- Bersanelli, S. (2008). La gestión pública para una educación inclusiva. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*, VI(2), 58-70.
- Biddle, S. (2006). Attitudes in education. Assessing how teachers'attitudes about inclusion on learning disabled students affects their use of accomodations. *The Science Teacher*, 73(3), 52-56.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigacion educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, R. (1999). "La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo". En A. Marchesi, C. Coll , y J. Palacios (Comps.), "*Desarrollo psicológico y educación, III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*" (pp. 411-437). Madrid: Alianza.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una Escuela para Todos y con Todos*. Recuperado el miércoles de septiembre de 2014, de [http://www.ripei.org/files/HACIA%20escuela\\_paratodos.pdf](http://www.ripei.org/files/HACIA%20escuela_paratodos.pdf)
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PREALC*, I, 174-177.
- Blas, R., y Calvo, I. (1995). Actitudes del profesor ante la integración escolar. *Actas XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*, (pp. 471-480). Granada: ICE Universidad de Granada.
- Bolívar. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En M. (coord.), *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Booth, T., y Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Londres: Routledge.

- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorsio Universitario para la Educación Inclusiva .
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. UK: Center for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2005). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Bravo, J., y Palma, V. (2011). *Actitud del profesor ante la integración escolar y sus estrategias de aprendizaje en el alumno del primero al sexto grado de educación básica*. México D.F.: Tesis de grado Universidad Pedagógica Nacional.
- Bravo, L. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusive del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica*. Alicante: Tesis Doctoral Publicada.
- Brien, T. O., y Guiney, D. (2001). *Atencion en la Diversidad en la enseñanza y el aprendizaje* . Madrid: Alianza Editorial.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- Buendía Eisman, L. (1997). *La investigacion por encuesta*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M., y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía, L. (1994). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. *Investigación educativa*, 201-248.
- Cagran, B., y Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195. doi:10.1080/03055698.2010.506319
- Calduch, R. (1998). *Métodos y Técnicas de Investigación Internacional*. Madrid: Universidad Complutense.
- Calvo, F. (1990). *Estadística Aplicada*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Cambourne, B. (2002). *Trying to change pre-service teacher education: nibbling around the edges vs going the hog*. Brisbane, Australia: Roundtable paper presented at the ATEA, Conference.
- Canadian Association for Community Living. (2004). *Diagnóstico de la situación de la Educación Especial e Inclusión en Honduras*. mel Miércoles de abril del 2013, de [http:// http://goo.gl/M7wiHe](http://http://goo.gl/M7wiHe)

- Cano, E., Pappous, A., y Universidad de Granada. (2013). Actitudes de los profesionales de la educación hacia la educación física inclusiva: Una revisión bibliográfica. *Revista Digital de Investigación Educativa Conect@2*, 105-118.
- Cantero, F., León, J., y Barriga, S. (1998). Actitudes: naturaleza, formación y cambio. En J. León, y et al., *Psicología Social Orientaciones Teóricas y Ejercicios Prácticos* (pp. 117-132). Madrid: McGraw-Hill.
- Carberry, Waxman, y Mckain. (1981). An inservice workshop for class teachers concerning mainstreaming of the learning disabled child. *Journal of learning disabilities*, XIV(1), 26-28.
- Cardona, M. (2000). Regular classroom teachers' perceptions of inclusion: Implication for teachers' preparation programs in Spain. En Day, y Veen D., *Educational research in Europe* (pp. 37-47). Lovaina: Garant y European Educational Research Association.
- Cardona, M. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: EOS.
- Cardona, M. (2003). Inclusión y Cambios en el aula via Adaptaciones Instructivas. *Revista de Investigacion Educativa* , 465-487.
- Cardona, M., Chiner, E., y Rabasco, J. (2003). Demandas formativas del profesorado en relación a las adaptaciones de la enseñanza . *XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 245-258). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cardona, M., Reig, A., y Ribera, M. D. (2000). *Teoría y práctica de la adaptación de la enseñanza*. Alicante: Servicio de Publicaciones: Universidad de Alicante.
- Carnoldi, C., Terreni, A., Scrubbs, T., y Mastropieri, M. (1998). Teachers attitudes in Italy after 20 years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19, 350-356. doi: 10.1177/074193259801900605
- Carpenter, L., Cavanagh, J., y Hyde, M. (2005). Teacher education students attitude towards inclusive education. *Teacher education students attitude towards inclusive education Paper presented at the Stimulating the 'Action' as Participants in Participatory Research*, 1, 187-197.
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinic and Health Psychology*, 521-551.
- Carrington, S., y Robinson, R. (2006). Inclusive School Community: Why Is It so Complex? *International Journal of Inclusive Education*, X(4-5), 323-334. doi:10.1080/13603110500256137

- Carrión Martínez, J. (1999). *Integración y escuela para todos. Estudio de casos*. Tesis doctoral no publicada. Almería: Universidad de Almería.
- Carrol, A., Forlin, C., y Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30, 65-79.
- Castro, J. (2002). *Análisis de los Componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de la Matemática. Caso: 1ª y 2ª Etapas de Educación Básica. Municipio de San Cristóbal-Estado Táchira*. Recuperado el 23 de noviembre de 2004, de Tesis Doctorales en Red: <http://hdl.handle.net/10803/8906>
- Causton, J. (2013). *Inspire Inclusion*. Recuperado el 5 de octubre de 2014, de <http://www.inspireinclusion.com/video-1-what-is-inclusion/>
- Center, Y., y Ward, J. (1987). Teacher'attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 34(1), 41-56. doi:10.1080/0156655870340105
- Chacon, G. Q. (2008). La inclusión: Un reto para el sistema educativo costarricense. *REDALYC*, 32(001), 139-155. doi: 10.15517/revedu.v32i1.528
- Chen, G., Zhang, Y., Shi, Y., Wang, L., y Wu, Y. (2006). A review of attitudinal researchers on learning in regular classes in Mainland China. *Chinese Journal of special Education*, 12, 27-32.
- Chhabra, S., Srivastava, R., y Srivastava, I. (2010). Inclusive Education in Bostwana: The perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policies Studies*, 20, 219-228. doi: 10.1177/1044207309344690
- Children, S. t. (2003). *Escuela para todos y todas: Incluyendo a la niñez con discapacidad en la educación*. Obtenido de <http://www.eenet.org.uk>
- Chiner, E. (2011). *Las Percepciones y Actitudes del Profesorado hacia la Inclusión del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales como Indicadores del Uso de Prácticas Educativas Inclusivas en el Aula*. Alicante: Tesis Publicada.
- Chong, S., Forlin, C., y Au, M. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161-179. doi:10.1080/13598660701268585
- Clark, Dyson, A., y Millward, A. (1999). Inclusive education and Schools as organizations. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 53-61. doi:10.1080/136031199285174
- Clark, Dyson, A., Millward, A., y Skidmore, D. (1997). *New directions in special need*. London: Casell.

- Clark, M. (1976). *Young fluent readers*. London: Heinemann.
- Clough, P., y Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service*. Slough: NFER.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Colás, M. (1992). *Los métodos de investigación en educación*. Sevilla: Alfar.
- Coll, Martín, y Onrubia. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En Coll, Palacios, y Marchesi, *Desarrollo Psicológico y Educación Vol. II: Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- COMENIUS, P. (2009). *IRIS PROJECT*. Obtenido de INCLUSIVE CLASSROOM PRACTICE: <http://www.irisproject.eu/default.aspx>
- Conferencia Internacional. (2010). *La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social*. Madrid: Ministerio de Educación. Obtenido de <http://goo.gl/Fr5hb6>
- Cook, B. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their include students with mild and severe dissabilities. *Journal of Special Education*, XXXIV(4), 203-213. doi: 10.1177/002246690103400403.
- Cook, B., Semmel, M., y Gerber, M. (1999). Attitudes of principals and teachers toward inclusion: Critical Differences of Option. *Remedial and Special Education*, XX, 199-207. doi: 10.1177/002246690103400403.
- Cook, B., Tankersley, M., Cook, L., y Landrum, T. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Excepcional Children*, 6, 115-135. doi: 10.1177/001440290006700108
- Cook, S., y Selltiz, C. (1964). A Multiple indicator approach to attitude measurement. *Psychological Bulletin*, 62, 36-55. doi: 10.1037/h0040289
- Correa Alzate, J. (2008). *Prácticas de inclusión educativa y atención a la diversidad Programa de educación inclusiva con calidad*. Colombia: Ministerio de Educación-Tecnológico de Antioquia.
- Corsini, R., y Auerbach, A. (1998). *Consice Encyclopedia of Psycology*. New York: Wiley.
- Cort, N., Domingo, M., Negrillo, C., Pont, M. N., Núria, S., Sebastià, J., Vargas, J. D. (2009). Mejorando las competencias docentes como eje para desarrollar una educación inclusiva. *II Congreso Internacional de Convivencia Escolar*. Almería.
- Cotrina García, M. (2009). Breve estudio comparativo sobre los marcos normativos Nacionales e Inclusión de las personas con discapacidad. En Samaniego García,

- Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica (Breve análisis de la situación)*, (pp. 73-103). Quito, Ecuador: Gobierno de España, CERMI, FOAL.
- Crockett, J. (1999-2000). Special Education's Role in Preparing Responsive Leaders for Inclusive Schools. *Remedial and Special Education*, 23(3), 157-168. doi: 10.1177/07419325020230030401
- Crockett, J. (2002). Viable alternatives for students with disabilities: Exploring the origins and interpretations of the least restrictive environment. *Exceptionality*, 8(1), 43-60. doi:10.1207/S15327035EX0801\_5
- D'Alonzo, B., Giordano, G., y Vanleeuwen, D. M. (1997). Perceptions by teachers about the benefits and liabilities of inclusion. *Preventing School Failure*, 42(1), 4-11. doi:10.1080/10459889809603162
- Daane, C., Beirne-Smith, M., y Latham, D. (2000). Administrations' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 331-338.
- Darling Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- De Bettencourt, L. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies. Implications for training. *Remedial and Special Education*, 20(1), 27-35. doi: 10.1177/074193259902000104
- De Boer, A., Pijil, S., 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
- Dengra, R., Durán, R., y Verdugo, M. (1991). *Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales*. Madrid: CEPE.
- Depauw, K., y Goc Karp, G. (1990). Attitudes of selected college students toward including disabled individuals in integrated settings. En G. Doll Tepper, C. Dahms, B. Doll, y H. von Selzam, *Adapted Physical activity. An interdisciplinary Approach* (pp. 149-157). Berlín: Springer Verlag.
- De Vellis, R. (1991). *Scale Development: theory and applications*. Newbury Park: Sage.
- Díaz, E. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 6(1-2), 151-165.

- Díaz, O., y Franco, F. (2008). *Percepción y actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en Soledad*. Colombia: Universidad de Cartagena.
- Doménech, V., Esbrí, J., González, H., y Miret, L. (2004). Actitudes del Profesorado Hacia El Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales Derivadas De Discapacidad. *Jornades de Foment de la Investigació*.
- Du Toit, P., y Forlin, C. (2009). "Cultural transformation for inclusion: What is needed? A South African Perspective". *School Psychology International*, 30(6), 644-666. doi: 10.1177/0143034309107081
- Duk. (2008). "Inclusiva" Modelo para evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad. *REICE*, 5(5e), 188-199.
- Duk, C., y Murillo, J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistemática. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12.
- Dupoux, E., Wolman, C., y Estrada, E. (2005). Teachers' Attitudes toward Integration of Students with Disabilities in Haïti and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, LII(5), 43-58. doi:10.1080/10349120500071894
- Durán, D., y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación enclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Dyson, A., Howes, A., y Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school level actions for promoting participation by all students*. London: Institute of Education.
- EADSNE. (2003). *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Bruselas: EADSNE.
- EADSNE. (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa*. Odense, Dinamarca: EADSNE.
- Eagly, A., y Chaiken, S. (2005). The current state of knowledge : Attitude research in the 21 Century. En D. Albarracín, B. Jonson, y M. Zanna, *The handbook of attitudes* (pp. 743-767). Mahwah, New Jersey, USA: Laurence Erlbaum.
- Eagly, A., y S. Chaiken. (1993). *The Nature of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College.
- Echeita, Ainscow, Alonso, Durán, Font, Marín, Sandoval. (2004). Educar sin excluir. Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 33, 50-53.



- Echevarrieta, B. (1982). *Estadística aplicada a las ciencias humanas*. Barcelona: Daimon.
- Eiser, J. (1989). *Psicología Social*. Madrid: Pirámide .
- Eiser, J. (1994). *Attitudes, chaos, and the connectionist mind*. Oxford: Blackwell.
- Elboj, C., y Gràcia, S. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje.El caso de Aragón. *Educación*(35), 101-110.
- Ellins, J., y Porter, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special education needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188-195. doi: 10.1111/j.1467-8578.2005.00396.x
- Ellis, S., Tod, J., y Graham-Matheson, L. (2008). *Special education needs and inclusion: reflection and renewal*. UK: Nasuwt.
- Elloker. (2004). *Inclusive Education: A case study of a primary school classroom in a socioeconomically*. Sudáfrica.
- Ernst, C., y Rogers, M. (2009). Development of the Inclusion Attitude Scale for High School Teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25, 305-322. doi:10.1080/15377900802487235
- Escalante, I. (24 de septiembre de 2003). *La evaluación escolar en el contexto de una educación para la diversidad*. Obtenido de Paso a paso: <http://goo.gl/7yD3P9>
- España, L. C. (2011). *Centro de desarrollo infantil y atención temprana lions clubs España para niños con problemas*. Lorca: Lions Club.
- Estrada, R. E., y Deslauriers, J.-P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica. *Margen*, 61, 1-19.
- European Agency for Development in Special Needs E. (2012). *Perfil profesional del docente en la Educación Inclusiva*. Odense: Dinamarca. European Agency for Development in Special Needs Education.
- FENAPAPEDISH. (2009). *Perfil del país en el tema de Educación Inclusiva*. Holanda: IRISH AID.
- Fernández Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Fernández González, A. (1999). Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar. *III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con Discapacidad dentro del Simposio "Retos en la respuesta al retraso mental en la vida adulta: Formación, oportunidades calidad de vida"*. Salamanca.

- Ferrández, Moliner, Universitat Jaume I, Aucoin, y Université de Moncton (Cánada). (2011). Criterios e indicadores de prácticas inclusivas. En M. O., *Prácticas inclusivas: Experiencias, proyectos y redes*. Universidad Jaume I: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behaviour: An Introduction to Theory and Rresearch*. Addison-Wesley: Reading, MA.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., y LaTorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 21(2), 183-196.
- Flecha, R., y Molina, S. (2013). Aportaciones del proyecto INCLUD-ED a la mejora de la gestión educativa. *OGE*(5), 26-27.
- Fletcher, T., Allen, D., Harkins, B., Kristen, M., University of Arizona, Martinich, C., Corporación para el desarrollo del aprendizaje. (2010). How do we include those children? Attitudes toward and perceptions of inclusion in Chile. *International Journal of Whole Schooling*, 6(1), 75-92.
- Flores, L., y Villardón-Gallego, L. (2015). Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9(1), 63-75. Obtenido de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num1/art3.pdf>
- Florian, L. (2003). Prácticas inclusivas ¿Qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo? En R. Rose, L. Florian, y C. Tilstone, *Promoción y desarrollo de prácticas inclusivas* (pp. 43-58). España: Editorial Fundamentos.
- Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in "school for all". *Teaching and Teacher Education*, 39(1), 533-534. doi: 10.1016/j.tate.2009.02.004
- Ford, A., Davern, L., y Schnorr, R. (1999). "Educación Inclusiva". En S. Stainback, y W. Stainback, *Aulas Inclusivas* (pp. 55-79). Madrid: Narcea.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22, 179-185. doi: 10.1111/j.1467-8578.1995.tb00932.x
- Forlin, C. (2008). "Education reform for inclusion in Asia: What about teacher education?". En C. Forlin, y M. Lian, *Reform, Inclusion and Teacher Education: Towards a New Era of Special Education in the Asia-Pacific Region* (pp. 61-73). London: Routledge.
- Forlin, C. (2010). "Teacher education for inclusion". En R. Rose, *Confronting Obstacles to Inclusion: International Responses to Developing Inclusive Schools* (pp. 155-170). London: Routledge.

- Forlin, C. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. Abingdon: Routledge.
- Forlin, C., y Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asian Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. doi:10.1080/1359866X.2010.540850
- Forlin, C., y Dinh, N. T. (2010). "A National Strategy for Supporting Teacher Educators to Prepare Teachers for Inclusion". En C. Forlin, *Changing Paradigms and Innovative Approaches* (pp. 34-44). London: Routledge.
- Forlin, C., Cedillo, I. G., y Romero-Contreras, S. (2010). Inclusion In Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduate teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723-739. doi:10.1080/13603111003778569
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., Sharma, U., Hong Kong Institute of Education, Monash University, y Concordia University College of Alberta. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Educationn Revised (SACIE-R) scale for measuring Pre-service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Forlin, C., Hattie, J., y Douglas, G. (1996). Inclusion: is it stressful for teachers? *Journal of intellectual and developmental disability*, 119-133. doi: 10.1080/13668259600033141
- Forlin, C., Jobling, A., y Carrol, A. (2001). Preservice teachers' discomfort levels toward people wuth disabilities. *The Journal of International Special Needs Education*, 32-38.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., y Earle, C. (2009). Demografic differences in changing pre-service teachers attitudes, sentiments, concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209. doi: 10.1080/13603110701365356
- Forlin, C., Tait, K., Carrol, A., y Jobbling, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15, 207-225.
- Fortes, A. (1987). La formación del profesorado en la panorámica de la educación especial en España. *Siglo cero*, 110, 12-14.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en la Educación*. Pamplona: Eunsa.
- Gaite, L., Ramírez, N., Herrera, S., y Vázquez-Barquero, J. L. (1997). Traducción y adaptación tras cultural de instrumentos de evaluación en psiquiatría: aspectos metodológicos. *Archivos de Neurobiología*, 60(2), 91-111.

- Gal, E., Schreur, N., y Enger-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 30, 89-99.
- Gallego. (2001). *Los grupo de apoyo entre profesores: proceso de formación y desarrollo*. Sevilla: Universidad de Sevilla Tesis doctoral in press.
- Gallego. (2005). Algunas claves para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Temáticos Escuela* (13), 10-12.
- Gao, W., y Gerald, M. (2011). Enhancing preservice teachers' sense of efficacy and attitudes toward school diversity through preparation: A case of one U.S. inclusive teachers education program. *International Journal of Special Education*, XXVI(2), 92-107.
- Garbalo, B., Pérez, C., Fernández, A., y Jiménez, M. (2007). *La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El cuestionario CEVAPU*. Recuperado el 20 de noviembre de 2013, de <[http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_08\\_02/n8\\_02\\_gargallo\\_perez\\_fernandez\\_jimenez.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_gargallo_perez_fernandez_jimenez.pdf) >
- García Llamas, J. (2008). Aulas Inclusivas. *Bordón*, 60(4), 89-105.
- García Muñoz, T. (2005). *Etapas del Proceso Investigador: Población y Muestra*.
- García Pastor, C. (1991). Los Padres ante la integración escolar. Caminando hacia el siglo XXI: La integración escolar. *Actas de las VII Jornadas de Universidades y Educación Especial*, (pp. 27-38). Marbella.
- García Pastor, C., y Villar Angulo, L. (1987). Proyecto de investigación para la modificación de actitudes y la adaptación de la enseñanza para la integración de niños deficientes. En G. Pastor, *Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 101-121). Sevilla: Publicaciones d la Universidad de Sevilla.
- García, y Llorens. (2003). ¿Influyen los obstáculos laborales en el malestar docente? *VIII Jornadas de Fomento de la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Castellón: Universitat Jaume I.
- García, y Puigvert. (2003). Sociología y currículo. En F. P. (Coord), *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
- García, I., Romero, S., y Escalante, L. (2011). Diseño y Validación de la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas En el Aula (GEPIA). *XI Congreso nacional de Investigación Educativa*. México: Paper presented at the XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

- García-Fernández, J., Inglés, C., Vicent, M., González, C., y Mañas, C. (2013). Actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis Temático y Bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 139-166.
- Gartner, A., y Lipsky, D. (1987). Inclusion, School restructuring, and the remarking of American society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-795. doi: <http://dx.doi.org/10.17763/haer.66.4.3686k7x734246430>
- Gething, L. (1991). *The Interaction with Disabled Persons Scale: Manual and Kit*. Sydney: University of Sydney.
- Gething, L. (1994). The Interaction with Disabled Persons Scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9(5), 23-42.
- Ghanizadeh, R., M.J. Bahredar, y S.R. Moeni. (2006). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education and Counseling*, 63, 84-88. doi:10.1016/j.pec.2005.09.002
- Gine, C., y Tirado, V. (1999). La atención a las necesidades educativas especiales. *Trabajadores de la enseñanza* (201), 10-12.
- Glaubman, R., y H. Lifshitz. (2001). Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 207-223. doi :10.1080/08856250110074373
- Gobierno de Unidad Nacional. (2011). *Oportunidades de Inversión en Sector de Maquila Textil, de Transformación y Servicios Globales*. Tegucigalpa: Gobierno de Honduras y Secretaría de Relaciones Exteriores.
- Gobierno Vasco. (1998). *Orientaciones para el tratamiento de la diversidad en Educación Primaria*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco. (2007). *Líneas prioritarias de innovación educativa 2007-2010*. Vitoria: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Gobierno Vasco. (2008). *Competencia social y ciudadana*. Vitoria: Departamento de Investigación Universidades.
- Gobierno Vasco. (2012). *Plan Estratégico de la Atención a la Diversidad en el Marco de un Escuela Inclusiva 2012-2016*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Gontier, T. (2007). *Discapacidad y derechos humanos en Honduras*. Tegucigalpa: PNUD.
- González González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, VI(2), 82-99.

- González, P. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista Psicodidáctica*, 10(2), 97-109.
- Gordo, A., y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Education.
- Granada, M., Pómes, M., y Sanhueza, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión*. Recuperado el jueves de marzo de 2014, de <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&nrm=iso)>. accedido en 20 marzo 2014.
- Guarro. (1999). El currículum como propuesta cultural democrática. En J. Escudero, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis Educación.
- Guerrero. (2012). Hacia la construcción de procesos y prácticas "exclusivas": Metodologías para la intervención. *quadernsanimacio.net*, 16, 1-12. Obtenido de <http://quadernsanimacio.net>
- Guerrero, M. J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista universistaria de formación del profesorado*, 25(1), 145-163.
- Hammond, H., y Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes towards inclusion: Survey results from elementary school teachers in three south-western rural school districts. *Rural and Special Education Quarterly*, 22, 24-30.
- Haq, F., y Mundia, L. (2012). Comparison of Brunei preservice student teachers' attitudes to inclusive education and specific disabilities: Implication for teacher education. *The Journal of Education Research*, 105(5), 366-374. doi:10.1080/00220671.2011.627399
- Harasymiw, S., Home, M., y Lewis, S. (1976). A longitudinal study of disability group acceptance. *Rehabilitation Literature*, XXXVII, 98-102.
- Harpell, J. V., y Andrews, J. J. (2010). "Administrative leadership in the age of inclusion: Promoting best practices and teacher empowerment". *The Journal of Educational Thought*, 44(2), 189-210.
- Heflin, L., y Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioural disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, 43(3), 103-120. doi: 10.1080/10459889909603310
- Hegarty, S. (1994). Integration and the teacher. En S. Meijer, Pijil, y S. Hegarty, *News perspectives in special education*, (pp. 125-131). London: Routledge.

- Hernández, B., Keys, C., y Balcazar, F. (2000). Employer attitudes toward workers with disabilities and their ADA employments rights: A Literature. *Review Journal of Rehabilitation*, 66(4), 4-16.
- Hernández, F., Casanova, J., Bofill, A., Niort, J., y Blázquez, D. (2011). Las actitudes del profesorado de Educación física hacia la inclusión educativa:revisión. *Apuntes. Educación Física y Deportes* (103), 24-30.
- Hernández, S., Fernández-Collado, y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mexico: McGraw-Hill.
- Herrera, M. (2012). *Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos Navales del Callao*. Lima-Perú: Tesis de maestría Escuela de Post-Grado Universidad San Ignacio de Loyola.
- Hinojosa, R. (2010). Prácticas educativas inclusivas: El cambio a través de la investigación- acción. *Rumbo Educativo*, 11(12), 5-7.
- Hopkins, D., y Ainscow. (1993). Making sense of school improvement: an interring account of the Improving the Quality of Education for All Project. *Cambridge Journal of Education*, 123(3), 287-304. doi: 10.1080/0305764930230307
- Hopkins, D., y Stern, D. (1996). Quality teachers,quality schools:International perspectives and policy implications. *Teaching and Teacher Education*, 12(5), 501-517. doi:10.1016/0742-051X(95)00055-O
- Horne, P., y Timmons, V. (2009). Making it work:teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 119-128. doi: 10.1080/13603110701433964
- Huang.H.H., y Diamond, K. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 169-182. doi: 10.1080/10349120902868632
- Hughes, C., Copeland, S., Guth, C., Rung, L. L., Hwang, B., Kleeb, G., y Strong, M. (2001). General education students perspectives on their involvement in a High School peer buddy program. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(4), 343-356.
- Hughes, M., y Martínez Valle-Riestra, D. (2007). Experiences of kindergarten teachers implementing instructional practices for diverse learners. *International Journal of Special Education*, 119-128.
- Huguet. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. En C. Giné, D. Durán, J. Font, y E. Miquel (coords.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.

- Hwang, Y.-S. (2010). Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 1-22.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eights Schools. *Remedial and Special Education*, 27, 77-94. doi: 10.1177/07419325060270020601.
- IESALC. (2005). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas: Editorial Metrópolis.
- Illán, N. (1989). *La integración escolar y los profesores*. Valencia: Nau Libres.
- INCLUD-ED. (2007). *Working papers: Case studies of local project in Europe (1st Round)*. Obtenido de <http://www.ub.edu/include-ed>
- Infante, M., Ortega, P., Rodríguez, M., Fonseca, C., Matus, C., y Ramírez, V. (2008). Primer Congreso Internacional la Universidad y la Atención a la Diversidad Cultural. *De la discriminación a la inclusión*. Santiago, Chile.
- Institute of Education Sciences. (2013). *National Center for Education Statistics*. Recuperado el 9 de diciembre de 2014, de [http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator\\_cgg.asp](http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp)
- Janney, R., Snell, M., Beers, M., y Raynes, M. (1995). Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 425-439. doi: 10.1177/001440299506100503
- Jiménez. (2005). "La escuela ante el fenómeno de la exclusión social". *Jornadas sobre la Formación del Profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 555-569). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Jiménez, Díaz, y Carballo. (2006). Respuesta educativa a la diversidad desde la perspectiva del profesorado de la ESO: Estudio en la comunidad de la Rioja. *Contextos educativos*, 8(9), 33-50.
- Ji-Ryun, K. (2011). Influency of Teacher Preparation Programmes on Pre-service Teacher' attitudes toward Inclusion. *International Journal of inclusive education*, 15(3), 355-377. doi: 10.1080/13603110903030097
- Jobe, D., Rust, J., y Brissie, J. (1996). Teachers attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117(1), 148-153.
- Johnson, D., y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- Jones, R. (1984). ). *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Kalyva, E., D.Gojkovic, y V.Tsakiris. (2007). Serbian teachers'attitudes towards inclusion. *International Journal of Specail Education*, 22, 31-36.



- Kame'enui, E., y Carmine, D. W. (1998). *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners*. Upper Saddle River: NJ: Merrill.
- Katzkowitz, R., y Macedo, B. (2005). Formación Docente: para una Secundaria de Calidad para todos. *Protagonismo Docente en el Cambio Educativo*, 1, 100-105.
- Kavale, K., y Forness, S.R. (2000). History, Rhetoric, and Reality. Analysis of the Inclusion. *Remedial and Special Education*, XXI(5), 279-296.
- Kerlinger, F. (1985). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Khochan, M., y Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 139-153. doi: 10.1080/13603111003671665
- Kormaz, I. (2011). Elementary teachers' perceptions about implementation of Inclusive Education. *US-China Education Review*, VIII(2), 177-183.
- Krahé, B., y Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: an experimental intervention. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 16(1), 59-69. doi: 10.1002/casp.849
- Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F., y Wondimu, A. (2012). Empirical study on primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Jakarta, Indonesia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 69, 1430-1436. doi:10.1016/j.sbspro.2012.12.082
- Kuyini, A., y Mangope, B. (2011). Students teachers' attitudes and concerns about inclusive education in Ghana and Botswana. *International Journal of Whole Schooling*, 7(1), 20-37.
- Lamb, B. (2009). *Report to the Secretary of State on the Lamb Inquiry Review of SEN and Disability Information*. London: DCSF.
- Lancaster, y Bain. (2007). The design of Inclusive Education courses at the Self-efficacy of preservice Teacher Education Students. *International Journal of Disabilities, Development and Education*, 54(2), 245-256. doi: 10.1080/13598661003678950.
- La Torre, A., Rincón D. del, y Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia S.L.
- Leatherman, y Niemeyer. (2005). Teacher's Attitudes Toward Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1, 23-36. doi: 10.1080/10901020590918979

- Lee-Tarver, A. (2006). Are individualized Education Plans a Good Thing? A survey of teachers' perceptions of the Utility of IEPs in Regular Education Settings. *Journal Of Instruction Psychology*, XXXIII, 263-272.
- León, M. (2012). El liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- León, M., y Arjona, Y. (2011). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de educación secundaria obligatoria. *Innovación Educativa*, 21, 201-221.
- Leyser, Y., y Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case in two rural school districts. *Education*, 121, 751-761.
- Leyser, Y., Kapperman, G., y Keller, R. (1994). Teachers'attitudes toward mainstreaming: A cross cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-15. doi:10.1080/0885625940090101
- Lifshitz, H., R. Glaubman, y R. Issawi. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 171-190. doi: 10.1080/08856250410001678478
- Litvack, M., Ritchie, K., y Shore, B. (2011). High and average-achieving students' perceptions of disabilities and of students with disabilities in inclusive classrooms. *Excepcional Children*, 77(4), 474-487. doi: 10.1177/001440291107700406
- Lledó, A., y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de mejora desde la Educación Inclusiva. *REICE*, 8(5), 96-109.
- Llorens Ferrer, A.-J. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. *Fòrum de recerca*, 17, 209-228.
- López Melero. (1999). "Ideología, diversidad y cultura: Del homo sapiens al homo amantis"(un compromiso con la acción). En Jiménez, *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI* (pp. 31-60). Almería: Universidad de Almería.
- López Melero. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones : una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigacion*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- López, E., y Leiva, O. (2012). "Formación Inicial del Profesorado para una Escuela Inclusiva: el Aprendizaje Profesional de los Estudiantes del Grado de Educación Primaria". En G. M. Cotrina, y M. García, *Prácticas en Educación Inclusiva: Dialógos entre Escuela y Universidad* (pp. 908-916). Cádiz: Universidad de Cádiz.

- Loreman, T., Deppeler, J., Harvey, D. H., y Rowley, G. (2006). The implications of inclusion through curriculum modification for secondary school teacher training in Victoria, Australia. *International Journal of diversity in Organisations, Communities y Nations*, 4, 1183-1191.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., y Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *Intentional Journal of Special Education*, 150-159.
- Loreman, T., Sharma, U., Forlin, C., y Earle, C. (2005). *Pre-service teachers' attitudes and concerns regarding inclusive education*. Glasgow: Paper presented at the ISEC Conference 2005.
- Luque, D., y Rodríguez, G. (2008). Alumnado Universitario con Discapacidad: Elementos para la reflexión psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19, 270- 281.
- Luque-Parra, D., y Luque-Rojas, M. (2011). Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva. Sugerencias para la acción tutorial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(6), 1-12.
- Ma, H., y Tan, H. (2011). A survey of the status of Shanghai teachers for special students learning in regular classes. *Chinese Journal of Special Education*, 1, 60-82.
- Macfarlane, A. (2007). *Discipline, democracy and diversity: working with students with behaviour difficulties*. Wellington: New Zealand: Council for Educational Research.
- Macotela, S., Flores, R., y Seda, I. (27 de agosto de 1997). *Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro*. Obtenido de <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/106macotela.pdf>
- Mahbubur, M. (2011). *Inclusive Education Practices for Secondary School Students with Disabilities in Bangladesh*. Bangladesh: Tesis de maestría, Universidad de Canterbury.
- Male, D. (2011). The impact of a professional development programme on teachers' attitudes toward inclusion. *British Journal of Learning Support*, 26(4), 182-186. doi: 10.1111/j.1467-9604.2011.01500.x
- Malinen, O. (2013). *Inclusive education from teachers' perspective. Examining pre-and in service teachers self-efficacy and attitudes in Mainland China*. Recuperado el 11 de abril de 2014, de [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-1167-4/urn\\_isbn\\_978-952-61-1167-4.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1167-4/urn_isbn_978-952-61-1167-4.pdf)

- Manetti, M., Schneider, B. H., y Siperstein, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 279-286. doi: 10.1080/01650250042000249
- Manset, G., y Semmel, M. I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of modal programs. *The Journal of Special Education*, 50(7/8), 455-468. doi: 10.1177/002246699703100201
- Marchena Gomez, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de Secundaria :Un enfoque practico para responder a la diversidad desde el aula*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Marchesi, A. (2005). *La práctica de las escuelas inclusivas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., y Pérez, E. (2005). Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 357-374.
- Marín, G., y Van, O. B. (1991). *Research with hispanic populations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Martín-Domínguez, D., y Soto-Rosales, A. (2001). La atención a la diversidad. Una cuestión de actitudes. *XXI, Revista de educación*, 3, 149-157.
- Martínez, R. S. (2003). Impact of a graduate class on attitudes towards inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development*, 7(3), 473-494. doi: 10.1080/13664530300200215
- Martínez, S. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *REOP*, 23(3), 96 – 109.
- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J., Haager, D., y Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60(3), 249-261. doi: 10.1177/001440299406000306
- McLeod, R., y McLeod, J. (1995). Successful mainstreaming: needs and obstacles. *Australian Journal of Remedial Education*, 27(3), 13-19.
- McLesley, J., y Waldron, N. (2002). School change and inclusive schools: Lessons learned from practice. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 65-72.
- McMillan, J., y Shumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.

- Meijer, C. (2003). *Special needs education across Europe*. Middlefart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C. (2005). *Educacion Inclusiva y Practicas en el aula en Educacion Secundaria*. Dinamarca: Agencia Europea para el desarrollo de la Educacion Especial .
- Mena, M., Echeita, G., Simón, C., y López, M. (2009). *Educación Inclusiva: Iguales en la diversidad*. Recuperado el miércoles de septiembre de 2014, de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/guia/autores.htm>
- Metz, K., Chambers, A., y Fletcher, T. (2013). Special Education in the United States: status,benefits a for inclusion challenges for inclusion. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 63-76.
- Miles, S., y Ahuja, A. (2007). Learning from difference:sharing international experiences of developements in inclusive education. En L. Florian, *The Sage handbook of special education* (pp. 131-145). Londres: SAGE.
- Ministerio de Educación de Argentina. (2008). *El desarrollo de la educación. Informe Nacional de Argentina (2004-2008)*. Argentina: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2008). *El desarrollo de la educación. Informe Nacional del Ecuador*. Ecuador: Ministerio de Educación.
- Minke, K., Bear, G., Deemer, S., y Griffin, S. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms:Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30, 152-186. doi: 10.1177/002246699603000203
- Mitchell, D. R. (2008). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge.
- Moberg, S., y Savolainen, H. (2003). Struggling for inclusive education in the North and the South: Educators perceptions on inclusive in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research*, 26, 21-31.
- Moliner García, O. (2008). Condiciones procesos y Circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: Retomando las aportaciones de la experiencia Canadiense. *REICE: Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad,Eficacia y Cambio en Educacion*, 6(2).
- Moliner García, O., Sales Ciges, A., Traver Martí, J., y Fernández Berruero, M. (2008). La atención a la diversidad en los centros de educación secundaria obligatoria: Análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. *Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 99-127.

- Monahan, R., Marion, S., y Miller, R. (1996). Teachers attitudes towards inclusion: Implications for teacher education in schools 2000. *Education*, 18, 316-320.
- Morales, C. (2005). *Proceso de integración de niños con necesidades especiales en los centros de Educación Formal*. San Pedro Sula, Honduras: Tesis de maestría .
- Morales, R., y Magalhães, A. (2013). *Visiones, tensiones y resultados. La nueva gobernanza de la educación en Honduras*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275029728003.pdf>
- Morazán, U. P. (20 de Junio de 2013). *Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán*. Obtenido de <http://www.upnfm.edu.hn/>
- Moreno, J., Rodríguez, I., Saldana, D., y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(5), 1-7.
- Moriña. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 521-538.
- Moriña. (2008). *La escuela de la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Moriña, y Gallego. (2007). Para comenzar a construir prácticas inclusivas en los centros. La formación colaborativa entre el profesorado. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 11-22.
- Moriña, A., y Parrilla, A. (2004). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Moriñe Diez, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Moya, M., y Rúaiz, J. (1996). Las actitudes: marco teórico. *I Jornada sobre actitudes y educación ambiental* (pp. 2-38). Granada: I.C.E.
- Muhanna, M. (2010). *Investigation of differences in attitudes, belief and knowledge of inclusion of students with autism between special and general primary teachers in Jordan*. University of Sydney. Faculty of Education and Social Work.
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de curriculum y formacion del profesorado*, 1-19.
- Murillo Torrecilla, J. (2003). El movimiento teórico -práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).

- Murillo, y Duck, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, VI(1), 11-13.
- Murillo, F. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Mushoriwa, T. (2001). A study of the attitudes of primary school teachers in Harare towards the inclusion of blind children in regular classes. *British Journal of Special Education*, 28, 129-142. doi: 10.1111/1467-8527.00214
- NDA. (2006). *Literature review on attitudes toward disability*. Dublín: NDA.
- Noe, R. (2002). *Employee training and development*. New York: McGraw Hill.
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, (9), 91-106. doi: 10.1080/0885625940090108
- Norwich, B. (2008). What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35(3), 136-143. doi: 10.1111/j.1467-8578.2008.00387.x
- Nunnally, J., y Bersteins, I. (1994). *Psychometric Theory* (3ª ed.). New York: McGraw-Hill.
- Nutter, M. E. (2011). *Teaching Students with Disabilities: Perception of Preparedness among Preservice General Education Teachers*. Prescott Valley, Arizona: ProQuest.
- OEA, UNESCO, y MERCOSUR. (2003). *Educación en la diversidad. Material de formación docente*. Proyecto educar en la diversidad en los países de MERCOSUR.
- OEI. (2009). *Diagnóstico de necesidades de formación docente y de recursos en la Educación Inclusiva en Centroamérica*. Panamá: Ministerio de Educación de Panamá.
- OEI. (2014). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas*. República Dominicana: OEI.
- Oh, H., Rizzo, T. L., So, H., Chung, D., Park, S., y Lei, Q. (2010). Preservice physical education teacher' attributes related to teaching a student labelled ADHD. *Teaching and Teacher Education*, 26, 885-890. doi:10.1016/j.tate.2009.10.027
- OIE. (2008). *48ª Conferencia Internacional de Educación, La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. Recuperado el 11 de diciembre de 2014, de <http://www.ibe.unesco.org/es/ice/48th-session-2008.html>

- Ojea, M. (1999). Actitud de las personas implicadas en los procesos de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. *Revista Española de Pedagogía*, 57(212), 111-130.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Nueva York: ONU.
- ONU. (1959). *Declaración Mundial de los derechos del niño*. Nueva York: ONU.
- ONU. (1971). *Declaración de los derechos del deficiente mental*. Nueva York: ONU.
- ONU. (1975). *Declaración de los derechos de los minusválidos*. Nueva York: ONU.
- ONU. (1989). *Convención sobre los derechos de los niños*. Nueva York: ONU.
- ONU. (1993). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Nueva York: ONU.
- ONU. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. New York: ONU.
- ONU. (2008). *Conclusiones y Recomendaciones para la 48 Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, "La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro"*. Ginebra: ONU.
- Opdal, L. R., Wormnaes, y Habayed. (2001). Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*. 48, 143-162. doi: 10.1080/10349120120053630
- Orcasitas, J. (2004). Retos de la escuela inclusiva en el siglo XXI. Organización y gestión educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 12(2), 14-18.
- OREALC, y UNESCO. (2008). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Orozco, L. (2010). *Aulas Inclusivas*. Obtenido de [http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/04.Aulas\\_inclusivas.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/04.Aulas_inclusivas.pdf)
- Palomares, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*, 21, 231-242. doi: /10.1080/09687590600617352
- Parlament, G. B. (2005). *Every Child Matters*. UK: The Stationary Office.
- Parra, C. (2010). "Educación Inclusiva: Un modelo de educación para todos". *Revista ISEES* (8), 73-84.



- Parrilla, A. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En Z. Jacobo, E. Adame, y A. Ortíz, *Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares* (Vol. V). México: Universidad Nacional de México UNAM.
- Parrilla. (1998). *Análisis de Innovaciones Educativas derivadas de la atención a la Diversidad en los centros educativos de Primaria y Secundaria*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Parrilla. (2003). La voz de la experiencia : La colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de innovación educativa*, 121, 43-48.
- Parrilla Latas, A. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la Integración Escolar Investigación y Formación*. Madrid: Edición Cincel.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del Origen y Sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación* (327), 11-29.
- Parrilla, Gallego, y Murillo. (1996). El análisis del aula: una propuesta ecológica. En Parrilla (Ed.), *Apoyo a la Escuela : un proceso de colaboración*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Parrilla, M. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y Formación*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Payà, A. (2010). Políticas de Educación Inclusiva en América Latina. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125-140.
- Pearman, E. L., Huang, A. M., y Mellblom, C. I. (1997). The inclusion of all students: Concerns and incentives of educators. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, 3, 11-20.
- Pearman, E., Huang, A., Barnhart, M., y Mellblom, C. (1992). Educating all students in school: Attitudes and beliefs about inclusion. *Educating and Training in Mental Retardation*, 27, 176-182.
- Pearpoint, J., y Forest, M. (1999). Prólogo. En S. Stainback, y W. Stainback, *Aulas inclusivas* (pp. 15-18). Madrid: Narcea.
- Peirats, J., y López, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*(28), 197-211.
- Peña, R. (2004). *La formación Inicial, profesionalización y capacitación docente en Honduras: Transición hacia un nuevo sistema de formación docente*. Copán, Honduras: IESALC, UPNFM.

- Pérez Gómez, A. (1985). *La comunicación didáctica*. Málaga: Spicum.
- Pérez Juste, R., Galán González, A., y Quintanal Díaz. (2012). *Métodos y Diseños de Investigación en Educación*. Madrid: UNED.
- Pérez-Jiménez, C. (2003). Formación de Docentes para la Construcción de Saberes Sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 37-54.
- Pijil, S., Meijer, C., y Hegarty, S. (1997). *Inclusive Education. A global agenda*. London: Routledge.
- Pivik, J., McComas, J., y Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107. doi: 10.1177/001440290206900107
- Porter, G. (1995). Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion. *Prospects*, 25(2), 299-309.
- Porter, G. L. (1997). Critical Elements for Inclusive Schools. En S. J. Pijil, C. J. Meijer, y S. Hegarty, *Inclusive Education, a Global Agenda*. London: Routledge Publishing.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en A. (2010). Un Desafío Impostergable : Informe de Progreso Educativo Honduras. Tegucigalpa: FEREMA.
- Puig de la Bellacasa, R. (1992). *Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad*. España: Documentos e Información Ministerio de Asuntos Sociales.
- Reusen, A., Shoho, A., y Barker, K. (2001). High school teachers attitudes towards inclusion. *The High School Journal*, 84, 7-17. doi: 10.1080/08856250210129056
- Richardson, V. (1996). *The role of attitudes and beliefs to teach* (2º ed.). Nueva York: MacMillan.
- Ríos. (2009). La Inclusión en el Área de Educación Física en España. Análisis de las Barreras para la Participación y el Aprendizaje. *Ágora para la EF y el Deporte*, 9, 83-114.
- Rioux, M. (2007). Disability rights in education. En L. Florian, *The Sage Handbook of Special Education* (pp. 107-116). Londres: SAGE.
- Rodríguez, A. (1989). *Interpretación de las actitudes*. Madrid: Alhambra.
- Rodríguez, J. (2002). Los materiales curriculares impresos en Honduras. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXII(3), 65-89.

- Rodriguez-Martín, A., Álvarez- Arregui, E., y García-Ruíz, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: El valor de las actitudes. *REOP*, 25(1), 44-61.
- Romero, R., Inciarte, N., González, O., y García- Gavidia, N. (2009). Integración Educativa: visión de los docentes en cuatro escuelas venezolanas. *Revista de Investigación Educativa* (9), 1-14.
- Romi, S., y Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self- efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105. doi: 10.1080/08856250500491880
- Rosa, O. M. (2000). *Diversidad Humana y Educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rose, R. (2001). Primary School Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include Pupils with Special Education Needs. *Educational Review*, 53(2), 147-156. doi: 10.1080/00131910120055570
- Ruíz. (2010). *Actitudes acerca de la educación inclusiva en profesores de primaria de una institución educativa del Callao*. Lima-Perú: Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola.
- Ruíz Bolivar, C. (1998). Instrumentos de investigación educativa. *CIDEG*. Lara, Venezuela: Barquisimeto.
- Ruiz, M. J. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-15.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 147-163. doi: 10.1191/0265659005ct286oa
- Salazar, M. (2014). *Pensemos en educación*. Recuperado el lunes de enero de 2014, de <http://goo.gl/TefeHG>
- Sales, A., Moliner, O., y Sanchiz , M. (2001). *Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado*. Obtenido de [www.aufop.org/publica/reifp/print.asp?pid=2](http://www.aufop.org/publica/reifp/print.asp?pid=2)
- Sales, A., y García, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Salvia, y Munson. (1986). "Attitudes of regular education teachers toward mildly handicapped students". En C. Meisel, *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies, and New Directions* (pp. 111-128). Londres: Lawrence Earlbaum.

- Sánchez Palomino, A., Carrion Martinez, J., y Peñafiel Martinez, F. (2000). *De la integración a la escuela para todos*. Almería: Grupo editorial universitario.
- Sánchez, S. (1998). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales: evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla*. Granada: Universidad de Granada.
- Sánchez, S., y Mesa, M. (1998). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales*. Granada: Universidad de Granada.
- Sánchez-Bravo, A., Díaz, C., Sanhueza, S., y Friz, M. (2008). Percepciones y Actitudes de los Estudiantes de Pedagogía hacia la Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 169-178.
- Santiuste, V., y Arranz, M. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación* (350), 463-476.
- Santos, D. (2013). *Percepción y práctica educativa inclusiva en docentes de establecimientos municipales de Monte Patria*. Monte Patria, Chile: Tesis de Maestría.
- Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes toward inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness and Educational International*, 9, 12-220. doi: 10.1002/dei.220
- Save the Children. (2002). *Schools for All: Including disabled children in education*.
- Scott, B., Vitale, M., y Masten, W. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. A literature review. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-119. doi: 10.1177/074193259801900205
- Scrubbs, T., y Mastropieri, M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 46-54. doi: 10.1177/001440299606300106
- Secretaría de Educación. (2000). *Lineamiento para el diseño del Currículo Nacional Básico*. Comayagüela: Secretaría de Educación.
- Secretaria de Educación. (2004). *Currículo Nacional Básico*. Tegucigalpa: Gobierno de Honduras. Obtenido de <http://www.se.gob.hn/index.php?a=Webpageurl=curriculo>
- Secretaría de Educación. (2008). *Informe Nacional sobre el desarrollo de la educación en Honduras*. Tegucigalpa.
- Secretaria de Educación de Honduras. (2003). *Currículo Nacional Básico de Honduras*. Tegucigalpa: Subsecretaría Técnico Pedagógica.

- Secretaría de Educación de Honduras. (3 de enero de 2015). *Sistema de Estadística Educativa (SEE)*. Obtenido de <http://goo.gl/4WbxX6>
- Secretaría General Iberoamericana. (2010). *XX Cumbre Iberoamericana. Declaración de Mar de Plata*. Obtenido de <http://goo.gl/w7fVMc>
- Semmel, M. I., Abernathy, T. V., y Butera, G. (1991). Teacher perceptions of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children*, LVIII(1), 9-24. doi: 10.1177/001440299105800102
- Serrato, A., y García, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-25.
- Sharma, U., y Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia and Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2-14.
- Sharma, U., Forlin, C., y Loreman, T. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: An International Viewpoint. *KEDI Journal of Education Policy*, 4(2), 95-114.
- Sharma, U., Forlin, C., y Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service Teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability y Society*, 23(7), 773-785. doi: 10.1080/09687590802469271
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., y Earle, C. (2006). *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.
- Sharma, U., Moore, D., y Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 319-331. doi: 10.1080/13598660903050328
- Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan*. Dubuque: McGraw-Hill.
- Shevlin, M., Kenny, M., y McNeela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: An Irish perspective. *Disability y Society*, 19(1), 15-30. doi: 10.1080/0968759032000155604
- Sigafoos, J., y Elikns, J. (1994). Concerns of teachers about the integration of children with physical versus multiple disabilities. *Australian Journal of Special Education*, 18(2), 50-56. doi: 10.1080/1030011940180208
- Siperstein, G., y Goding, M. (1985). Teacher behaviour toward LD an non LD children: A strategy for change. *Journal of learning disabilities*, XVIII(3), 139-144. doi: 10.1177/002221948501800307

- Skyes, G., y Elmore, R. (1989). "Making Schools Manageable: Policy and Administration for Tomorrow's Schools",. En Hannaway, y Crowsom, *The Politics of Reforming-School Administration (The 1988 Yearbook of the politics of Education)*, (pp. 77-94.). Londres: Falmer Press.
- Slee, R. (2001). Inclusion in practice: does practice make perfect? *Educational Review*, 53, 113-123. doi: 10.1080/00131910120055543
- Slininger, D., Sherrill, C., y Jankowski, C. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.
- Smith, M., y Smith, K. E. (2000). "I believe in inclusion, but....". Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 161-180. doi: 10.1080/02568540009594761
- Snyder, R. (1999). Inclusion: A quantitative study of in-service general education teachers' attitudes and concerns. *Education*, 120(1), 173-180.
- Sola, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En A. y. Sánchez Palomino, *Educación Especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. (pp. 23-44). Madrid: Pirámide.
- Solano, R. (2010). *Conocimiento sobre educación inclusiva en los docentes del nivel inicial de colegios estatales del distrito de Bellavista Callao*. Lima: Perú. Tesis de Maestría Universidad San Ignacio de Loyola,.
- Soodak, J., Podell, D., y Lehman, L. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497. doi: 10.1177/002246699803100405
- Soodak, L. (2003). Classroom Management in a Diverse Society. *Theory into Practice*, XLII(4), 327-333.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Stainback, S., y Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas: Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea Ediciones .
- Stanisic, V. (2006). Attitudes Towards Children With Disabilities: A Challenge to Inclusive Education. *International Journal of Special Education*.
- Stoiber, K., Gettinger, M., y D.Goetz. (1998). Exploring factors influenciig parents' and early childhood practitioners' belief about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 107-24. doi: 10.1016/S0885-2006(99)80028-3

- Stoler, R. (1992). Perceptions of regular education teachers toward inclusion of all handicapped students in their classrooms. *The Clearing House*, 66(1), 60-62. doi: 0.1080/00098655.1992.9955931
- Struggs, T., y Mastropieri, M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A research Synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74. doi: 10.1177/001440299606300106
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education: Where are the few resources*. Obtenido de The Atlas Alliance.
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.
- Swain, Nordeness, y Leader-Janssen. (2012). Changes in pre-service teacher attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Preventing School Failure*, 56(2), 75-81.
- Symeonidou, S., y Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching y Teacher Education*, 543-550. doi:10.1016/j.tate.2009.02.001
- Sze, S. (2009). A literature review: pre-service teacher's attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130(1), 53-56
- Tárraga, R., Grau, C., y Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72.
- Taverner, S., Hardman, F., y Skidmore, D. (1997). English and Mathematics Teachers Attitudes to Integration. *British Journal of Special Education*, 39-43. doi: 10.1111/1467-8527.00009
- Thaver, T., Lim, L., y Liao, A. (2014). Teacher variables as predictor of singaporean pre-service teachers' attitudes toward inclusive education. *European Journal of Research on Social Studies*, 1(1), 1-8. doi: 10.15526/ejrss.201416197
- Thousand, J., Nevin, A., y Villa, R. (2002). *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers and families*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Toledo, M. (1984). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales*. Madrid: Santillana.
- Triandis, H., Adamopoulos, J., y Brinberg, D. (1984). *Perspectives and issues in the study of attitudes in R.L. Jones*. Reston, VA: The Council of Exceptional Children.

- Trump, G., y Hange, J. E. (1996). *Concerns about and effective strategies for inclusion: Focus group interview findings from Tennessee teachers*. Charleston, Western Virginia: Appalachia Educational Lab.
- Tuettemann, E., Tin Or, L., Slee, R., y Punch, K. (2000). *An evaluation of the inclusion programme*. Perth: Education Department of Western Australia.
- Udvari-Solner, y Thousand, J. (1995). "Effective organizational, instrumental, and curricular practices in inclusive schools and classrooms". En C. Clark, C. Dyson, y A. Milwards, *Toward inclusive schools?* (pp. 147-163). Londres: Fulton.
- Umesh, S., Forlin, C., y Tim, L. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint. *KEDI Journal of Educational Policy*, 4(2), 95-114.
- UNESCO. (1981). *Declaración Sundberg. Conferencia mundial sobre las acciones y estrategias para la educación, prevención e integración*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York: UNESCO.
- UNESCO. (Marzo de 1990). *World declaration on education for all: Meeting basic learning needs*. Obtenido de <http://www.un-documents.net/jomtten.htm>
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special education needs. *World conference on special needs education: access and equity*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. París.
- UNESCO. (2000). *Dakar framework for action, education for all: meeting our collective commitments*.
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión, documento conceptual*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Recuperado el miércoles de octubre de 2014, de UNESCO: <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO.



- UNESCO. (2010-2011). *Datos Mundiales de Educación*, Honduras. Chile: UNESCO.
- Unesco. (2011). *Honduras: Evaluación del Plan Nacional de Acción de Educación para Todos*. Tegucigalpa.
- UNESCO. (2012). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*. París, Francia: Ediciones UNESCO.
- UNESCO, y MEC. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad* (p. 61). Paris: UNESCO.
- UNESCO, y MEC. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca.
- UNESCO, I. (2005). *La integración de las personas con discapacidad en la educación superior*. Venezuela: Editorial Metrópolis.
- Unianu, E. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.01.252
- UPNFM. (2012). *Estadísticas Institucionales*. Honduras: UPNFM.
- Valcarce, M. (2011). De la Escuela Integradora a la Escuela Inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131.
- Van Reusen, A., Soho, A., y Barker. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84(2), 7-21.
- Vasco, G. (2010). *Modelo de atención temprana para la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Bizcaia: Consejo Vasco Sanitario.
- Vaughn, S., y Shumm, J. (1994). Middle school teachers' planning fo students with learning disabilities. *Remedial and special education*, 15, 152-161. doi: 10.1177/074193259401500303
- Venegas, M. (2009). Un acercamiento al liderazgo en la Educación Inclusiva. *Aspectos Clave de la Educación Inclusiva*, 25-39.
- Verdugo, M. (1995). *Personas con Discapacidad: Perspectivas Psicopedagógicas Rehabilitadoras*. España: Siglo XXI.
- Vidovich, D., y Lombard, T. (1998). Parents', teachers' and administrator's perceptions of the process of the inclusion. *Educational Research Quaterly*. 21(3), 41-60.
- Villa, R. A., Thousand, J., Myers, H., y Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29-45. doi: 10.1177/001440299606300103

- Vítóres, L. (2012). *Las medidas inclusivas llevadas a cabo en el centro CRA Campos Castellanos: Un estudio de caso*. Segovia, España: Tesina de Máster.
- Waitoller, F., y Kozleski, E. (2010). Inclusive professional learning schools. En C. Forlin, *Teacher Education for Inclusion* (pp. 65-73). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Wallen, N., y Fraenkel, J. R. (2001). *Educational Research. A guide to the process*. Mahwah: NJ: Laurence Earlbaum Associates.
- Walsh, M., Jones, S., Krause, J., Obiozor, E., y Pang, A. (2008). Attitudes of university students toward individual with exceptionalities and inclusive practices: A baseline analysis of students in the introductory course. *NERA Conference* (22).
- Ward, J., Center, Y., y Bochner, S. (1994). A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classroom? *British Journal of Special Education*, 21, 34-39. doi: 10.1111/j.1467-8578.1994.tb00081.x
- Warnock. (1978). *Special Educational Needs: the Warnock Report*. London: D.E.S.
- Warnock, M. (1978). *Special Education Needs. Report of Handicapped Children and Young People*. Londres.
- Warnock, M. (2005). *Special educational needs: a new look*. Londres.
- Whittaker, J. (1979). *La psicología social en el mundo de hoy*. México: Trillas.
- Wholery, M., Werts, M. G., Caldwell, N. K., Snyder, E. D., y Lisowski, L. (1994). Experienced teachers perceptions of resources and supports for inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, 30, 15-27.
- Wilczenski, F. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29(1), 306-312. doi: 10.1002/1520-6807(199210)29:4%3C306::AID-PITS2310290403%3E3.0.CO;2-1
- Wilczenski, F. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55(2), 291-299. doi: 10.1177/0013164495055002013
- Wiley, K. (1993). Teachers' and students' attitudes to integration. *Australian Journal of Early Childhood*, 18(2), 39-44.
- Wilkins, T., y J.L.Nietfeld. (2004). The effect of a school-wide inclusion training program upon teachers'attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4, 115-121. doi: 10.1111/j.1471-3802.2004.00026.x
- Winter, E. C., y Kilpatrick, R. (2001). Special needs resource roles: A cross jurisdictional comparison. *Journal of Instructional Psychology*, 28(1), 61.

- Wood, M. (1998). Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, 181-195. doi: 10.1177/001440299806400203
- Woodcock, S. (2008). *Diagnosing potencial: preservice teachers' understanding and expectations of students with learning disabilities*. University of Wollongong: PhD Thesis.
- Worrell, J. (2008). How Secondary Schools Can Avoid the Seven Deadly School "Sins" of Inclusion. *American Secondary Education*, 36(2), 43-56.
- Zollers, N., Ramanathan, A., y Moonset, Y. (1999). The relationship between school culture and inclusion: how an inclusive culture supports inclusive education. *Qualitative Studies in Education*, 12(2), 157-174. doi: 10.1080/095183999236231



**Anexo 1. Cuestionario Realidad Educativa del Profesorado****CUESTIONARIO****REALIDAD EDUCATIVA DEL PROFESORADO**

El siguiente cuestionario trata sobre cómo se siente el profesor en su realidad docente y sus estrategias para desempeñar sus funciones

El cuestionario es anónimo, por favor, responda con sinceridad.

Agradecemos su colaboración que ayudará a comprender mejor la realidad de la docencia en nuestro contexto, como primer paso para su mejora.

**Parte I. Información sociodemográfica**

Responda a las siguientes preguntas marcando con una X la opción u opciones que proceda.

1. Año de nacimiento (especificarlo): _____	2. Sexo: ____ Hombre ____ Mujer
3. Nivel mayor formativo alcanzado (especifique):  ____ Licenciado/a en _____ ____ Maestro de Educación Primaria ____ Bachiller en _____ ____ Otros _____	4. Tipo/s de centro donde ejerce la mayor horas de docencia:  ____ Público Urbano      ____ Público Rural ____ Privado Urbano      ____ Privado Rural
5. Tiempo de experiencia en docencia (incluyendo el actual):  ____ años      ____ meses	6. Etapa/s en que imparte docencia (Indique todos los que procedan):  ____ E. Pre básica      ____ E. Básica ____ E. Media      ____ E. Superior
7. ¿Tiene o ha tenido alguna experiencia docente atendiendo a alumnado con Necesidades Educativas Especiales?  SI ____      ____ NO  Especifique: _____	8. Ha recibido algún tipo de formación para atender las Necesidades Educativas Especiales en el aula.  SI ____      ____ NO  Especifique: _____

**Parte II**

Por favor, indique rodeando con un círculo el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

<b>TD</b>		<b>D</b>	<b>A</b>	<b>TA</b>	
<b>En Total Desacuerdo</b>		<b>En Desacuerdo</b>	<b>De Acuerdo</b>	<b>Totalmente de Acuerdo</b>	
1.	Me preocupa que el alumnado con discapacidad no sea aceptado por el resto de la clase.				
2.	Temo pensar que yo podría, en algún momento, acabar padeciendo una discapacidad.				
3.	El alumnado con dificultades para expresarse oralmente debería estar en clases regulares.				
4.	Considero que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula.				
5.	Tiendo a finalizar mis contactos con personas con discapacidad tan pronto como sea posible.				
6.	El alumnado con problemas de atención debe estar en clases regulares.				
7.	Me preocupa que mi carga de trabajo se vea incrementada por tener alumnado con discapacidad en mi clase.				
8.	El alumnado que utiliza sistemas de comunicación alternativos y/o aumentativos (por ejemplo, Braille / lenguaje de signos) debería estar en clases regulares.				
9.	Me sentiría muy mal si tuviera una discapacidad.				
10.	Me preocupa estar más estresado por tener alumnado con discapacidad en mi clase.				
11.	Me da miedo mirar directamente a una persona con una discapacidad.				
12.	El alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases regulares.				
13.	Me resulta difícil superar la impresión que me produce conocer a personas con graves discapacidades físicas.				
14.	Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad.				
15.	El alumnado que necesita un programa académico individualizado debe estar en clases regulares.				

**Parte III**

Para cada una de las prácticas que figuran a continuación indique, por favor, la frecuencia con que las aplica en el aula. Al finalizar cada apartado, se ofrece un espacio para que lo comente, describa, ponga ejemplos, etc. Por favor, rellénelo antes de pasar al siguiente apartado. Utilice la casilla NP (No Procede) solo en el caso de que el ítem no se ajuste a su caso o situación actual.

<b>N</b>	<b>PV</b>	<b>BV</b>	<b>S</b>	<b>NP</b>
<b>NUNCA</b>	<b>POCAS VECES</b>	<b>BASTANTES VECES</b>	<b>SIEMPRE</b>	<b>NO PROCEDE</b>

<b>A. BIENVENIDA Y DESPEDIDA</b>	<b>N</b>	<b>PV</b>	<b>BV</b>	<b>S</b>	<b>NP</b>
1. Saludo a todos los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Saludo de forma personalizada a los alumnos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Uso algún ritual/fórmula para comenzar la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Aplico fórmulas de saludo en otras lenguas maternas, formas de comunicación (signos, expresiones faciales, etc.) del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Enseño a los alumnos/as a entrar y salir de clase de forma organizada y tranquila.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Doy a los padres/tutores información sobre cómo ha pasado el día el alumno/a y las actividades que ha hecho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COMENTARIO/DESCRIPCIÓN/EJEMPLO:					

	NUNCA	POCAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE	NO PROCEDE
<b>B. PARTICIPAR Y COMPARTIR EN EL AULA</b>	<b>N</b>	<b>PV</b>	<b>BV</b>	<b>S</b>	<b>NP</b>
1. Involucro al alumnado en las tareas diarias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Atiendo personalmente a los estudiantes para ayudarles si lo necesitan mientras realizan una tarea.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Creo oportunidades en el aula para que todos los alumnos/as participen activamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Apoyo al alumnado de acuerdo a sus necesidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Animo a los alumnos/as a que trabajen juntos y se apoyen mutuamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Asigno tareas a cada estudiante para que todos participen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Comento con los estudiantes las ventajas de la colaboración.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Fomento un equilibrio entre competición y colaboración dentro y fuera del aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Aprovecho la diversidad como un valioso recurso para el aprendizaje en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Fomento que todos los alumnos/as se sientan orgullosos/as de sus logros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COMENTARIO/DESCRIPCIÓN/EJEMPLO:					



	NUNCA	POCAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE	NO PROCEDE
<b>C. COMUNICACIÓN</b>	<b>N</b>	<b>PV</b>	<b>BV</b>	<b>S</b>	<b>NP</b>
1. Llamo a los alumnos/as por su nombre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Resalto los logros y aciertos de los estudiantes, más que sus errores y fracasos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mantengo una comunicación fluida con el alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Animo a los alumnos/as a que se comuniquen entre ellos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Animo a los estudiantes a compartir conmigo sus opiniones e inquietudes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Busco situaciones para comunicarme con las familias del alumnado con el fin de conocer mejor sus intereses y necesidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tengo en cuenta los mensajes no verbales (gestos) del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Adapto mi forma de comunicarme a la diversidad del alumnado: tono de voz, contacto visual, turnos de intervención, distancia interpersonal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COMENTARIO/DESCRIPCIÓN/EJEMPLO:					

	NUNCA	POCAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE	NO PROCEDE
<b>D. BARRERAS AL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN</b>	<b>N</b>	<b>PV</b>	<b>BV</b>	<b>S</b>	<b>NP</b>
1. Utilizo alguna estrategia para resolver las dificultades de movilidad de algún alumno/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Intento superar las dificultades para atender las Necesidades Educativas Especiales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Animo a los compañeros docentes a valorar los logros de los demás estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Fomento actitudes positivas hacia los alumnos/as que tienen dificultades en determinados temas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Logro controlar mi miedo a fracasar como docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Veo a los alumnos/as como personas con diferentes intereses, conocimientos y habilidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ayudo a eliminar las etiquetas negativas que se ponen a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Trato como un grupo aparte a los alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COMENTARIO/DESCRIPCIÓN/EJEMPLO:					

	NUNCA	POCAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE	NO PROCEDE
E. NIVEL DE TRABAJO Y MOTIVACIÓN	N	PV	BV	S	NP
1. Animo al alumnado a que se plantee objetivos ambiciosos de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Adapto las actividades a las necesidades de cada alumno/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Favorezco la confianza en sí mismo en los alumnos/as que tienen una imagen propia negativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Contribuyo a que el alumnado exprese sus propias necesidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Promuevo el autocontrol en el alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Considero al alumnado como responsable de su propio aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Comunico al alumnado los objetivos de aprendizaje de las lecciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Doy al alumnado la oportunidad de escoger temas para trabajar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Promuevo la autoevaluación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Propongo actividades para mejorar la autoestima del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Me planteo objetivos dentro de la clase, para garantizar que se atienden las Necesidades Educativas del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Realizo actividades de aprendizaje que generen experiencias positivas, tanto para mí como en el alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COMENTARIO/DESCRIPCIÓN/EJEMPLO:					

	NUNCA	POCAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE	NO PROCEDE
<b>F. VALORACIÓN Y RESPETO</b>	<b>N</b>	<b>PV</b>	<b>BV</b>	<b>S</b>	<b>NP</b>
1. Considero que la disciplina en el aula se debe basar en el respeto mutuo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tengo en cuenta la opinión del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Soy un buen modelo para los estudiantes en vocabulario, comportamiento, habilidades, respeto, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tengo en cuenta la opinión de los padres, tutores u otros profesores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Intervengo de forma adecuada ante respuestas verbales inapropiadas de los alumnos, padres o tutores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COMENTARIO/DESCRIPCIÓN/EJEMPLO:					

<b>G. PLANES DE EDUCACIÓN INDIVIDUALIZADA (PEI)</b>	<b>N</b>	<b>PV</b>	<b>BV</b>	<b>S</b>
1. Realizo planes de Educación individualizada para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tengo en cuenta al alumno/a, a sus padres o tutores para llevar a cabo los Planes de Educación Individualizada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Llevo a cabo los Planes de Educación Individualizada y no se quedan solo en el papel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COMENTARIO/DESCRIPCIÓN/EJEMPLO:				

	NUNCA	POCAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE	NO PROCEDE
H. FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES	N	PV	BV	S	NP
1. Reconozco los derechos y responsabilidades del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Permito que el alumnado decida sobre aspectos de sus tareas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Doy al alumnado opciones de aprendizaje a través del juego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Promuevo que el alumnado asuma progresivamente responsabilidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Diseño actividades que supongan una experiencia positiva para el alumnado para fomentar el desarrollo personal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Fomento la amistad entre el alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Actúo como modelo para desarrollar la competencia social del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COMENTARIO/DESCRIPCIÓN/EJEMPLO:					

	NUNCA	POCAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE	NO PROCEDE
I. ENTORNO	N	PV	BV	S	NP
1. Los alumnos/as se mueven fácilmente por el aula y por los alrededores de la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Se han realizado los ajustes necesarios para mejorar el acceso físico, dentro y alrededor de la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. El alumnado participa en la decoración y organización de la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. El diseño del aula favorece un ambiente de trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. El aula es un lugar que proporciona seguridad al alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Cuento con los recursos (didácticos, tecnológicos, adaptados, etc.) necesarios dentro del aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Los materiales de trabajo reflejan experiencias de vida de todo el alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Asigno los sitios en el aula a los estudiantes para favorecer la cohesión del grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. El alumnado utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COMENTARIO/DESCRIPCIÓN/EJEMPLO:					

	NUNCA	POCAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE	NO PROCEDE
J. PERSONAL DE APOYO	N	PV	BV	S	NP
1. Tengo algún personal de apoyo para ayudarme a atender las Necesidades Educativas Especiales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Trabajo de manera coordinada con el personal de apoyo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Los padres/madres o tutores/tutoras conocen al personal de apoyo y su función dentro del aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Otros colegas me ayudan en la atención del alumnado con Necesidades Educativas Especiales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Fomento la participación de la familia del alumnado en actividades dentro y fuera del aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COMENTARIO/DESCRIPCIÓN/EJEMPLO:					

	NUNCA	POCAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE	NO PROCEDE
K. PLANIFICACIÓN Y ESTILOS DE ENSEÑANZA	N	PV	BV	S	NP
1. Al preparar la clase tengo en cuenta la diversidad del alumnado (alumnado con Necesidades Educativas Especiales, minorías étnicas, alumnado con riesgo de exclusión social, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Planifico las clases considerando los tipos, ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Utilizo diferentes metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje al impartir clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Doy al alumnado la oportunidad de demostrar sus habilidades en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Conozco las habilidades y estilos de aprendizaje de los alumnos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Planteo los objetivos de aprendizaje a partir de los conocimientos previos de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Antes de la lección ofrezco documentación a algunos estudiantes para que la puedan preparar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Explico con claridad durante la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COMENTARIO/DESCRIPCIÓN/EJEMPLO:					

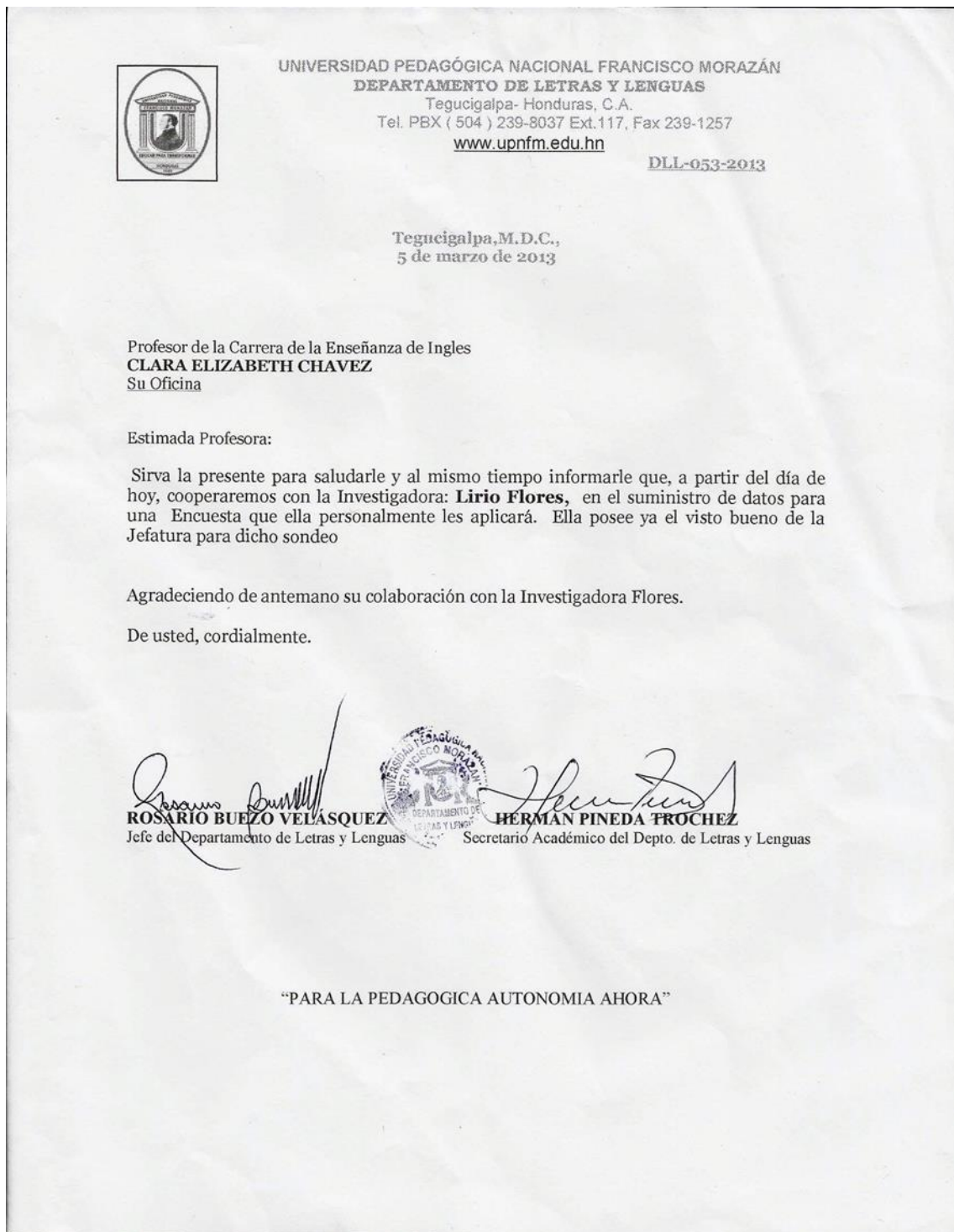


	NUNCA	POCAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE	NO PROCEDE
L. RETROALIMENTACIÓN	N	PV	BV	S	NP
1. Ofrezco al alumnado sugerencias e información sobre sus progresos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Valoro los esfuerzos realizados por el alumnado con discapacidades o problemas de salud, para realizar las tareas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Los alumnos/as son conscientes de que valoro su esfuerzo sin compararlos entre sí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Interactúo con los alumnos/as mientras trabajan en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Lo alumnos/as confían en mí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COMENTARIO/DESCRIPCIÓN/EJEMPLO:					

	NUNCA	POCAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE	NO PROCEDE
M. REFLEXIÓN	N	PV	BV	S	NP
1. Acostumbro a reflexionar sobre lo que he hecho en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Reflexiono sobre mi enseñanza teniendo en cuenta la perspectiva de los alumnos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Transmito a los alumnos/as que aprender es importante y divertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tengo expectativas altas en lo que respecta al aprendizaje de los alumnos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Favorezco que el estudiante aprenda de sus errores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Fomento relaciones con mis compañeros/as para trabajar en colaboración.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COMENTARIO/DESCRIPCIÓN/EJEMPLO:					

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

**Anexo 2. Carta de autorización para llevar a cabo el estudio**



**Anexo 3 . Programación de visita a las aulas**

Fecha	Hora	Clase	Aula	Observaciones
Martes 05/03/2013	17:00-18:00	Inglés básico	7/403	
	19:00-20:00	Evaluación de los aprendizajes en inglés	7/207	
Miércoles 06	15:00-16:00	Fundamentos de lingüística aplicada	7/207	
Jueves 07	14:00-15:00	Introducción al estudio literario	7/207	
	17:00-18:00	Inglés III	7/407	
Viernes 08	14:00-15:00	Didáctica de la literatura	7/404	
	16:00-17:00	Didáctica de la gramática	7/406	
Lunes 11	16:00-17:00	Taller de investigación en TESOL	7/207	
	17:00-18:00	Psicolingüística	7/207	
Martes 12	15:00-16:00	Morfosintaxis del inglés	5/203	

## Anexos

---

Fecha	Hora	Clase	Aula	Observaciones
Miércoles 13	16:00-17:00	Teoría y métodos de TESOL	5/103	
Jueves 14	19:00-20:00	Fonética y fonología del inglés	7/404	
Viernes 15	15:00-16:00	Inglés para propósitos específicos	7/304	
Lunes 18	13:00-14:00	Didáctica del Inglés	7/407	
	15:00-16:00	Taller de gramática Inglés	7/310	