

La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad.

(The perception of teachers on the inclusion of students with disabilities)

Desireé Navarro Cintas

Departamento de Pedagogía (Universidad de Jaén, España)

Páginas 35-52

Fecha recepción: 11-06-2016

Fecha aceptación: 30-09-2016

Resumen.

La inclusión educativa es la clave principal para ofrecer una educación para todos, en la que se acepten los distintos ritmos de aprendizaje de cada alumno/a y se acepte ante todo, las diferencias individuales de cada persona. Existen muchos factores determinantes en la buena práctica de una política inclusiva, en este artículo abordaremos uno de ellos, el papel del profesorado como mediador entre el alumnado para favorecer la educación inclusiva, por esta razón, tendremos por objetivo conocer la opinión de los docentes sobre la existencia de inclusión en el aula entre los compañeros, más específicamente entre el alumnado con discapacidad y el alumnado sin discapacidad. Para ello, hacemos una revisión de los principales hechos evolutivos de la Educación Especial y planteamos un estudio práctico para acercarnos a la respuesta de nuestro objetivo. Finalmente, establecemos las principales conclusiones que surgen a raíz del estudio planteado y recomendaciones para favorecer la inclusión.

Palabras clave: educación especial; inclusión; percepción; discapacidad; profesorado; diversidad.

Abstract.

Inclusive education is the key to providing quality education for all, allowing students to develop individual strengths and gifts according to their own needs and abilities, and above all, accepting individual differences. There are many significant elements involved in the practice of good inclusive policies, in this article we will address one of them: the role of teachers as mediators among students to promote inclusive education, for this reason, our main aim is to know the opinion of teachers about how much students are aware, of how inclusive education is encouraged in the classroom among peers, specifically between disabled and non-disabled students. To do this, first we will present a theoretical framework in which the main special education developments will be addressed. Secondly, we will carry out a case study to approach the answer of our objective. Finally, we will propose a series of recommendations to promote inclusion

Keywords: special education; inclusion; perception; disability; teachers; diversity.

1.-Introducción.

Podemos afirmar que la educación inclusiva tiene su origen en la lucha por alcanzar una EPT (escuela para todos), donde se acabe con la segregación explícita o tácita del derecho de distintos grupos de personas a la educación, señala Parrilla (2002) hasta la actual situación de incorporación parcial o plena a los distintos niveles del sistema educativo. Crear una *Escuela para todos*, movimiento apoyado por la UNESCO, supone que los niños y niñas tengan las mismas oportunidades para acceder y conseguir una educación de calidad, sin exclusiones de ningún alumno/a, tanto los que no tienen posibilidades de pertenecer a la educación reglada, como aquellos con una situación de clara desventaja dentro del sistema educativo sea por la razón que sea. Para Bautista (1993) la escuela para todos, supone cambiar estructuras, modificar actitudes, abrirse a la comunidad; debe cambiar el estilo de trabajo de algunos maestros, al tener que reconocer que cada niño es distinto; tiene unas necesidades específicas y progresa de acuerdo a sus posibilidades.

Es necesario conocer la percepción del profesorado sobre la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito educativo, ya que el rol del profesorado es muy importante puesto que debe fomentar desde las edades más tempranas los principales pilares de la inclusión, crear un clima de respeto, aceptación e igualdad para todos y hacer conscientes a los alumnos/as de que partiendo de las diferencias de los demás, ellos mismos pueden aprender y favorecerse. En consecuencia, es fundamental hacer todos los esfuerzos posibles para conseguir que el maestro se comprometa con la plena inclusión, lo que supone que acepte a todos los alumnos/as como miembros valiosos de la clase. Si el maestro no valora al niño y no quiere tenerlo en su clase, probablemente surjan dificultades importantes para conseguir la inclusión plena (Stainback y Stainback, 1999).

Para conocer la percepción del profesorado se ha decidido realizar una investigación, en la cual mediante un cuestionario validado, queden recogidas las principales ideas de la visión de los profesores en cuanto a la inclusión que se establece en sus aulas respecto a los compañeros con discapacidad y los compañeros sin discapacidad, para así indicar con posterioridad recomendaciones que podrían ser de utilidad para el profesorado con la finalidad de incrementar la educación inclusiva, la cual consideramos de gran importancia para crear una nueva realidad educativa.

A continuación, revisaremos la evolución de las discapacidades a lo largo de la Historia, ya que para poder conocer el presente, se ha de buscar en las raíces del pasado.

2.-Discapacidad auditiva.

Siguiendo a De Barros y Hernández (2015), Pedro Ponce de León (1520-1584), creó la primera escuela para sordos en el Monasterio de San Salvador de Oña, cerca de Madrid, España, donde enseñó hasta su muerte. Enseñó a los sordo-mudos a hablar,

estableció la relación causal entre sordera y mutismo, y comenzó en España los primeros ensayos para la instrucción de los sordomudos.

Siguiendo a Fortich (1987), Abate Carlos Miguel L'Epée (1712-1789) nació en Versalles, en 1760 se encargó el cuidado e instrucción de dos sordomudas gemelas, dedicando todos sus esfuerzos a esta tarea. El punto de partida fue el estudio de los signos mímico-gestuales que las niñas utilizaban en su comunicación, a los que fue agregando otros de su invención que llamó Signos Metódicos. Transformó en escuela gratuita para pobres la casa en donde vivía con su hermano y agrupó en ella a 60 alumnos. Tras su muerte por un decreto de 1771, su escuela fue elevada al rango de Instituto Nacional de Sordos y Mudos, en París. Su obra principal se tituló *Institución de los sordos y mudos por medio de los signos metódicos* París, 1776.

Samuel Heinicke (1727-1790) fundó la primera escuela de sordomudos en Alemania y defendió el método oral en contraposición del método mímico. Sus métodos eran estrictamente orales. Se oponía completamente al lenguaje de signos. Se interesó por los sordos después de conocer a un joven sordo mudo. Tuvo mucho éxito, el joven aprendió a hablar y a escribir. Posteriormente, decidió enseñar a otros alumnos sordos a entender el lenguaje oral, así como la comunicación escrita. Heinicke es conocido como de Padre del Método Alemán (De Barros y otros, 2015).

3.-Discapacidad visual.

De acuerdo a López (2004) a pesar del abandono en el que las personas ciegas han vivido, a lo largo de la Historia ha habido algunos intentos de enseñarles un sistema de lectura y escritura en relieve, adaptado al tacto. Siguiendo a Hernández y De Barros (2015) Valentín Haüy (1745-1822) en el siglo XVIII, adopta la escritura en relieve, crea en 1784 el primer Instituto de Jóvenes Ciegos, les enseña a leer usando letras en madera. Propugna que los ciegos son educables y sostiene que un sentido puede ser reemplazado por otro, sustituyendo la vista por el tacto. Louis Braille (1809-1852), en el siglo XIX, alumno de Haüy, crea el Sistema de lecto-escritura sobre las bases de puntos en relieve.

Siguiendo a López (2004) destacamos una serie de hechos fundamentales. En el año 1842, se fundó el Real Colegio de Sordomudos y Ciegos de Madrid, con la idea de enseñar e instruir a los deficientes visuales. Más tarde, la Ley de Beneficencia del 20 de Julio de 1849, defendía que los ciegos tenían derecho a ser educados en establecimientos adecuados, teniendo estos establecimientos carácter de beneficencia a cargo del Estado. En 1852, la Ley de Instrucción pública (conocida como ley Moyano) procuraba que hubiera, al menos, una escuela de esta clase en cada distrito universitario y que en las escuelas públicas se atendiera siempre que fuera posible la educación de aquellos. Por medio de la Real Orden del 13 de Marzo de 1860, el Estado recomendaba la admisión de alumnos/as ciegos en las escuelas ordinarias.

4.-Discapacidad Mental.

En el siglo XVII y en el siglo XVIII, los discapacitados intelectuales vivían con sus familias o en hospitales. Destacamos a Vicente de Paúl, nace el 24 de abril de 1581 en Pouy, un pueblo de la comarca de las Landas, en el sur de Francia muere el 27 de septiembre de 1660. Vicente es el primero que intenta instruir a un grupo de personas con discapacidad intelectual, fundó el Instituto de Saint Lazare (Hernández y otros, 2015).

Siguiendo a García (1994), Ph. Pinel (1745-1822), en 1793, se encargó de empezar a romper las cadenas con que se sujetaba a los pacientes, realizó estudios sobre diversas discapacidades y sobretodo introdujo trato humano y hasta métodos terapéuticos con los reclusos. Suprimió abusos y violencias físicas, proporcionó ambiente más tranquilo, amabilidad en relación, entretenimiento con lectura, música, conversaciones y oportunidad de trabajo en faenas agrícolas.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) crea en Suiza el Instituto de Iverdun, para niños desgraciados, con una enseñanza basada en la observación, dibujo, y ejercicios de lenguaje, lo que constituyó el fundamento de la Educación Intuitiva. Pestalozzi no desaprovechaba el tiempo, practicaba una enseñanza sistemática bien encausada, procuraba que los chicos aprendieran el porqué de las cosas y no solamente hacer estas mismas cosas por el hecho de hacerlas. Este era su método de enseñanza. Fröbel (1782-1852), fue el discípulo directo de Juan Enrique Pestalozzi, profundo innovador de la Pedagogía. Fröbel complemento genialmente las teorías de su maestro y creó el primer kindergarden, para niños de edad preescolar, donde introduce: Los Dones de Fröbel, el juego, los centros de interés; intentó educar a niños pequeños por manipulación y estimulación sensorial, incluido los niños anormales (Colmenero y otros, 2011).

Siguiendo a Bautista (1993), a finales del siglo XVIII y primeros del XIX, se inicia el periodo de la institucionalización especializada de las personas con discapacidad, y es a partir de entonces cuando podemos considerar que surge la Educación Especial. La sociedad toma conciencia de la necesidad de atender a este tipo de personas, aunque tal atención se conciba, en un principio, más con carácter asistencial que educativo.

En el inicio del siglo XX se dan progresos importantes en la actitud de la población que pasa a considerar a las personas disminuidas como personas educables y en cuanto a la intervención interdisciplinar que incide a nivel médico-psicopedagógico y de asistencia social. (Torres y otros, 2011).

5.-Principales pasos para el inicio de la integración.

A finales de los años cincuenta surge un gran cambio conceptual en cuanto a la atención que requieren los discapacitados. Junto a la existencia de centros en los que se imparte una educación especial segregada para niños con discapacidad

mental, sordos, paralíticos cerebrales, ciegos, autistas... hay instituciones que se niegan a seguir en este perfil. Los padres se preguntan el motivo por el cual sus hijos están segregados del medio familiar y los docentes se cuestionan la función que están llevando a cabo, ya que la educación especial segregada no está cumpliendo el objetivo: la integración social. Para alcanzar la integración, debemos dar relevancia a los principios de normalización, sectorización y de individualización (Hernández y otros, 2011).

Normalización.

Siguiendo a Vega (2000), en el año 1969, Bank-Mikkelsen, Jefe del Servicio danés de Retraso Mental, empleó por vez primera el término normalización para designar toda una sistemática de actuación, encaminada a que los minusválidos lleven una vida lo más normal posible. La elaboración de la normativa correspondiente fue realizada, también en 1969, por Nirje, Director ejecutivo de la Asociación Sueca de Niños Deficientes Mentales, centrándola especialmente en torno a la creación y funcionamiento de residencias. Wolfensberger (1975) con su publicación *The principle of normalization in human services*, pretendió ofrecer la primera exposición detallada del principio de normalización que, desde su aparición en Escandinavia, estaba influyendo en los programas de actuación de gran número de países, con el mismo propósito, es decir, para dar una adaptabilidad más amplia al principio.

Sectorización.

Siguiendo a Vega (2000) el principio de sectorización, derivado del principio de normalización, es un principio de carácter organizativo referido a la prestación de servicios al sujeto con necesidades educativas especiales. Si se pretende que los sujetos tengan acceso a una vida lo más normalizada posible, parece esencial acercar los servicios que se necesiten allí, donde se produce la demanda y no situarlos en lugares distintos a los del entorno específico del discapacitado. En el ámbito educativo, de este principio deriva el derecho que los alumnos con necesidades educativas especiales tienen a recibir las prestaciones que precisen en su medio ambiente natural.

Individualización.

Para Vega (2000) el principio de individualización implica atender a cada alumno en sus necesidades, de forma específica y diferenciada respecto a los demás, con independencia del tipo o grado de discapacidad que pueda presentar. Este principio mantiene una relación dialéctica con el principio de socialización. En efecto, si se acepta que el sujeto deficiente es único, la educación debe respetar en todo momento las características de esa unicidad y las peculiaridades psicofísicas que la caracterizan, sin olvidar el contexto en que vive. Este principio, por supuesto, se ha de aplicar a todos los sujetos, más allá de sus discapacidades. Desde este principio, se asume que los individuos aprenden de forma diferente y en diferentes tiempos y situaciones.

6.-De la integración a la inclusión.

El inicio de la inclusión: La Declaración de Salamanca (1994)

Un acontecimiento importante para el inicio de la inclusión, fue la Declaración de Salamanca (1994), en la que se reunieron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, en Salamanca, España, con el propósito de garantizar una educación para todos, resaltando a los niños con necesidades educativas especiales. El principal objetivo es conseguir escuelas para todos (EPT) esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual (UNESCO).

Siguiendo a Arnáiz y Ortiz en Sánchez y Torres (1997), la orientación inclusiva fue uno de los rasgos importantes de la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales de 1994 y en la que se pone de relieve que las escuelas normales con una orientación inclusiva son el medio más adecuado de combatir las actitudes discriminatorias construyendo comunidades de bienvenida, creando una sociedad inclusiva y logrando la educación para todos; además, proporciona una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejora la eficacia. La conferencia mundial adoptó un nuevo marco de acción, el principio del cual es que las escuelas ordinarias deberían acomodar a todos los niños, sin tener en cuenta las condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras condiciones, puesto que la inclusión y la participación son esenciales para la dignidad humana y para el disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de educación esto se refleja en llevar a cabo una auténtica igualdad de oportunidades.

Para comprender bien el término inclusión, es necesario establecer una definición previa del mismo, así pues, para Stainback y Stainback (1999), inclusión significa poder acoger a todos (a todos los alumnos, a todos los ciudadanos) con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades. Siguiendo a León (2012), para Dyson, Howes y Roberts (2002) la educación inclusiva se define de acuerdo con la participación de los estudiantes en los aspectos claves de las escuelas: en sus culturas, sistemas compartidos de valores y de expectativas; sus planes de estudios, en las experiencias de aprendizajes propuestas; y sus comunidades, en los sistemas de relaciones que sostienen. Para Booth y Ainscow (2002) inclusión significa que las escuelas sean lugares que apoyen y estimulen tanto al personal docente como a los educandos. Significa la creación de comunidades que fomenten y celebren sus logros. UNESCO (2005), mantiene que la inclusión es un proceso destinado a abordar y atender a la diversidad de necesidades de todos los educandos mediante una participación cada vez mayor en el aprendizaje, entornos culturales y comunidades, y a reducir al mismo tiempo la exclusión dentro y a partir del entorno educativo. Por último, para Matsura (2008), la educación inclusiva es un enfoque que procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje exitoso.

Una vez analizado el término inclusión, es importante y necesario comprender la diferencia existente entre integración e inclusión, ya que puede dar lugar a confusión, así, como se afirma en la Declaración del Foro Europeo de la Discapacidad 2009, incluso en las escuelas existe confusión entre la integración y la inclusión. La integración es una cuestión de ubicación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas en donde tienen que adaptarse a la enseñanza y aprendizaje existentes y a la organización de la escuela y la inclusión, por otra parte, requiere la adaptación del sistema a fin de satisfacer las necesidades de los alumnos y los estudiantes con discapacidad. El entorno, la enseñanza, el aprendizaje y la organización del sistema escolar y educativo deben ser sistemáticamente modificados a fin de eliminar las barreras a los alumnos con discapacidad de modo que puedan alcanzar los mayores logros académicos y sociales (León, 2012).

Por último, vamos a clarificar brevemente las principales ventajas de un aula inclusiva. Siguiendo a Stainback y Stainback (1999), las clases se organizan de forma heterogénea y se estimula e impulsa a alumnos y maestros para que se apoyen mutuamente. Las principales características de estas aulas son:

-Filosofía de clase: Las aulas inclusivas parten de la filosofía de que todos los niños sean parte del grupo y puedan aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Se aprecia la diversidad; se cree que la diversidad fortalece el aula y brinda más oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros.

-Reglas de aula: En las aulas inclusivas, ha de presentarse los derechos de cada uno de los miembros. Estas reglas muestran la filosofía del tratamiento justo e igualitario y del respeto mutuo entre el alumnado, como con el resto de los miembros del centro.

-Enseñanza adaptada al alumnado: Se proporciona apoyo y asistencia al alumnado para ayudarles a alcanzar los fines curriculares adecuados. No se trata solo de dominar el currículo escolar conforme a una norma predeterminada, sin atender a sus distintas características y necesidades. Cuando es necesario y con la finalidad de satisfacer sus necesidades, el currículo de la enseñanza general se ajusta, se extiende o ambas cosas.

-Apoyo en el aula ordinaria: Si un alumno necesita ciertos tipos de adaptaciones curriculares o herramientas y técnicas especializadas para desenvolverse satisfactoriamente en los planos educativo o social, se le proporcionan en el aula ordinaria y no en un sistema o medio diferente.

7.-Ideas previas de la percepción del profesorado ante la inclusión.

Siguiendo a Chiner (2011) la entrada de aulas educativas cada vez más inclusivas han propiciado cambios de gran importancia en los roles y responsabilidades de los docentes. Estos cambios generalmente no han estado acompañados de un análisis

previo de su pensamiento (creencias y actitudes) hacia este proceso, cosa que puede estar perjudicando gravemente al progreso de la inclusión. Dado que la investigación sobre el pensamiento del docente demuestra que las percepciones y actitudes definen los procesos de pensamiento, acción y disposición al cambio del docente ante retos específicos (Richardson, 1996), el estudio de sus actitudes se convierte en elemento crucial para conocer el desarrollo del proceso y entender mejor el comportamiento instructivo del docente en la clase. Desde que comenzó el trascurso de integración escolar en la segunda mitad de la década de los ochenta se realizaron estudios con la finalidad de conocer cuáles eran las actitudes del profesorado español hacia la integración escolar y la inclusión. Los estudios más destacados son los de García Pastor y Villar Angulo (1987), Illán (1989), Pallisera y Fullana (1992), Parrilla (1992), Carrión Martínez (1999) y Cardona (2000). En todos se llega a la conclusión de que los docentes españoles muestran una indiscutible contrariedad en cuanto a sus actitudes, dado que al mismo tiempo que aceptan la filosofía de la inclusión, presentan actitudes menos positivas en cuanto a su puesta en práctica. En una investigación realizada con ciento cuarenta docentes de escuelas públicas, privadas e ikastolas de la provincia de Viscaya, Fernández González (1999) detectó dicha actitud ambivalente hacia la integración. Los participantes manifestaban una actitud positiva hacia la filosofía inclusiva y una actitud de rechazo en cuanto a la praxis de la integración. En cuanto a las actitudes de los docentes de educación especial y de apoyo, Ojea (1999) observó que los docentes de apoyo eran los que revelaban una actitud más positiva hacia la integración.

Para Avramidis y Norwich (2004), en las actitudes del profesorado influyen diversos factores interrelacionados de muchas maneras. En cuanto a las variables relativas al profesorado, destaca: género, edad, años de experiencia docente, curso impartido, contacto con personas discapacitadas y rasgos de personalidad que podrían influir en la aceptación del principio de la inclusión.

8.-Marco empírico.

Una vez revisada la teoría en la cual contextualizamos la presente investigación, damos lugar al marco empírico, donde analizamos el problema propuesto para realizar la investigación, los objetivos que se pretenden alcanzar, el contexto de la investigación, la población y muestra, los instrumentos de recolección de datos y el análisis de datos, para a partir de esto, finalizar con una serie de conclusiones y recomendaciones.

Problema.

Comenzaremos explicando el problema que se genera y por el cual se desarrolla la presente investigación. Tras haber analizado brevemente conceptos como inclusión, se planteó la cuestión de si realmente en el aula el profesorado interioriza este término correctamente y qué visión tiene sobre la inclusión del alumnado, centrándonos especialmente en el alumnado con discapacidad, concretando para ello el estudio en tres bloques fundamentales: la percepción de la inquietud de los

docentes por tener alumnos/as con discapacidad en el aula, la percepción del docente sobre la actitud de los compañeros hacia el alumnado con discapacidad y por último la percepción del profesorado sobre su falta de preparación para atender a niños/as con discapacidad.

A raíz de la situación planteada, generamos el siguiente problema: ¿Es positiva la percepción que el profesorado tiene con respecto a la inclusión de los alumnos y alumnas con discapacidad en el aula?

Objetivo general.

- Identificar la percepción del profesorado con respecto a la inclusión de los alumnos y alumnas con discapacidad en el aula.

Objetivos específicos.

- Analizar si el profesorado percibe la inclusión del alumnado discapacitado con respecto a sus compañeros de clase.

- Mostrar si el profesorado, siente al alumno/a discapacitado/a como uno más de la clase o si siente inquietud por la atención que requiere.

- Examinar si el profesorado realmente aplica una dinámica inclusiva a diario en el aula.

Variables de la investigación.

Como variables dependientes en el estudio, nos encontramos la visión del profesorado sobre la existencia o no de una dinámica inclusiva en su aula y la inclusión respecto a alumnos/as discapacitados con el medio que le rodea. Este factor es dependiente, ya que variará según las variables independientes. Las variables independientes que se establecen, son la edad del maestro o maestra, el género, los años de experiencia con alumnos discapacitados en su aula, el concepto de inclusión que el maestro/a tiene interiorizado y el centro en el que se ha realizado la encuesta.

Hipótesis.

- La percepción del profesorado sobre la inclusión de alumnado discapacitado es positiva.

- La percepción del profesorado sobre la inclusión de alumnado discapacitado es negativa.

Contexto de la investigación.

A continuación, para poder contextualizar la investigación, se expondrá las principales características del centro en el cual fue realizada la misma. Nos centraremos en el contexto geográfico, socio-familiar y escolar del centro principalmente.

Contexto geográfico.

La presente investigación ha sido realizada en un centro de la provincia de Jaén, situada en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Este centro, tuvo que desplazarse y cambiar de ubicación cediendo las instalaciones a la Universidad de Jaén en el marco de un convenio entre esta, la Conserjería de Educación y el Ayuntamiento de Jaén. Posterior a este cambio, el nuevo edificio se sitúa en un barrio de la zona norte de Jaén, denominado Bulevar.

Contexto socio-familiar.

En cuanto al entorno socio-familiar, para la mayoría de los alumnos parece ser un factor importante. El nivel cultural y económico de una parte significativa de las familias es bajo y este dato puede hacernos reflexionar sobre sus repercusiones en las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje. Una primera reflexión nos llevaría a considerar que su influencia en general es negativa. Parece que el interés de los padres por los temas educativos se relaciona directamente, aunque en distintos grados, con su nivel cultural y además se proyecta sobre el bagaje personal que aportan los niños (niveles de vocabulario, sociabilidad, hábitos culturales, etc.) Una segunda reflexión nos sitúa ante la evidencia de que cada familia, independientemente de su propio nivel cultural y económico, se comporta de manera diferente ante el hecho educativo.

En algunos casos, la falta de modelos "culturalistas" es un obstáculo para el desarrollo eficaz de la labor de los maestros. En otros casos puede servir de incentivo para conseguir unos estudios y una preparación que los padres no han podido tener. Ambos casos coexisten en nuestra aula, padres que demuestran un gran interés por la marcha de sus hijos en el colegio, junto a los que lo tienen más escaso y transmiten la sensación de la escolaridad de sus hijos no representa más que la satisfacción de una necesidad básica.

Contexto escolar.

En cuanto a la organización del centro, podemos decir que cuenta con tres líneas en educación Infantil con diez unidades (tres aulas para los 3 años, tres para los 4 años y 4 para los 5 años), tres líneas completas en Primaria que constan de 18 unidades, es de destacar que en la línea del a, siempre se encuentran los chicos que tienen necesidades educativas graves como autismo, síndrome de Down... El centro tiene establecido como modelo lingüístico el castellano, aunque este año se ha incorporado como centro bilingüe.

Población y muestra.

La investigación se ha llevado a cabo en un centro de Jaén capital, este centro cuenta con 6 tutores para Infantil, 18 tutores para Primaria, 2 especialistas de Idioma Inglés, 1 especialista de Religión, 2 especialistas de Educación Física, y 1 especialista de Música. Es un centro acogedor y con gran experiencia en el ámbito de la Educación Especial. Para realizar nuestro estudio, seleccionamos todos los tutores de Infantil y Primaria y especialistas de Educación Física, Inglés, Religión y Música, es decir la población coincide con la muestra.

Tipo de investigación.

La presente investigación, es de tipo descriptiva. Siguiendo a Amón (1997) la investigación descriptiva se limita a recoger, ordenar y analizar los datos de una muestra. Es decir, se limita a describir la muestra. Por tanto, a través de este proceso se permitirá a los lectores conocer información importante sobre el hecho que se investiga. En nuestro estudio, se pretende dar información sobre cuál es la visión del profesorado sobre la existencia o no del principio de inclusión en su aula, para posteriormente realizar una serie de mejoras y recomendaciones, sobre cómo involucrar a todo el alumnado en este mecanismo inclusivo y generar una educación de calidad.

Metodología.

La metodología de nuestra investigación es de tipo cuantitativa. Así en el estudio, se establecen una serie de frecuencias de respuesta para cada ítem, por lo que se indican una serie de magnitudes numéricas. Los autores Latorre, del Rincón y Arnal (1992), indican una serie de características de la investigación cuantitativa: considera la realidad como algo externo al investigador, singular y tangible, que puede fragmentarse en variables, su cometido es conocer y explicar la realidad para predecirla y controlarla, establece como criterios de calidad la validez, la fiabilidad y la objetividad, se basa en instrumentos que implican la codificación (cuantificación) de los hechos, utilizando test, cuestionarios, escalas de medida, entrevistas estructuradas, y es de carácter estadístico (Gil, 2004).

9.-Instrumentos, validación y proceso de recolección de datos.

Instrumentos para la recolección de datos.

Para la presente investigación, en primer lugar, decidimos utilizar la escala Likert. Podemos establecer una primera aproximación al concepto de la escala Likert, según Gil (2004), la escala Likert, es una escala compuesta por ítems, en la cual los sujetos responden indicando su grado de acuerdo o desacuerdo con el ítem, es decir, su juicio de valor del ítem, o de otra forma lo que debería ser no lo que sea el ítem. Cada sujeto tiene como puntuación global la suma de las puntuaciones asignadas a cada ítem.

Siguiendo a Morales, Urosa y Blanco (2003), las principales características de las escalas Likert son:

- Las actitudes de las personas pueden medirse mediante preguntas (opiniones) que muestran pensamientos, creencias y conductas probables sobre el objeto de la actitud.
- Estas opiniones (ítems) tienen el mismo significado para todos los sujetos.
- Para responder los sujetos expresan el grado de acuerdo con las opiniones, y estas respuestas se pueden codificar con números sucesivos según sea el grado de acuerdo con las opiniones.

Hemos aplicado la escala de Suriá (2012). Esta escala fue publicada en la revista española de orientación y psicopedagogía (Vol. 23, nº3, 3º Cuatrimestre, 2012, pp.96 – 109). La escala se compone de 23 ítems, los cuales se subdividen en tres bloques diferenciales, el primer bloque tiene como objetivo conocer la percepción de inquietud del docente por el hecho de tener alumnado con discapacidad en su aula, el segundo bloque conocer la percepción del profesorado sobre la actitud que tiene el alumnado sin discapacidad hacia el alumnado con discapacidad y por último, el tercer bloque destinado a conocer si el profesorado opina que es necesario tener más formación para atender al alumnado con discapacidad.

Validación.

La escala utilizada para este estudio, está validada ya que se utilizó previamente para otro estudio publicado en la revista española de orientación y psicopedagogía (Vol. 23, nº3, 3º Cuatrimestre, 2012, pp.96 – 109), realizado por Raquel Suriá Martínez (como hemos indicado anteriormente).

Para hallar la validez del cuestionario Suriá (2012) usó el análisis factorial exploratorio. Antes de esto, efectuó el análisis de la muestra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), el resultado derivado fue de .681, el cual revela que es aceptable utilizar el análisis Factorial. De la misma forma, la prueba de esfericidad de Bartlett mostró que la matriz de puntuaciones cumplía el supuesto de identidad (<05).

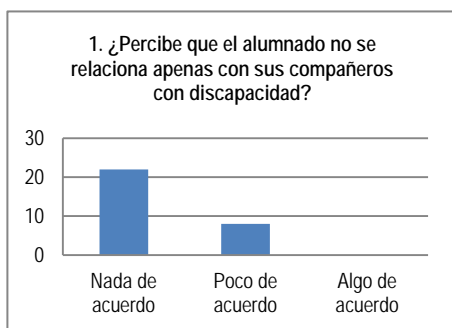
Proceso de recolección de datos.

Una vez revisada la escala, nos decidimos a distribuirla por el centro elegido previamente, antes de ello, fue necesario hablar con el director de dicho centro, para pedir el permiso correspondiente y poder entregar las escalas Likert al profesorado, explicando el objetivo de nuestro estudio y nuestra procedencia (Universidad de Jaén). El plazo establecido para la realización de las escalas, fue de una semana para dar un margen flexible y que el profesorado pudiese rellenarlo más cómodamente. Pasado este tiempo, recogimos personalmente dichas escalas en el centro y agradecemos su colaboración.

Análisis e interpretación de los datos.

A continuación, daremos paso al análisis de la información conseguida a partir de la entrega de las escalas al profesorado. Se mostrarán unas gráficas representativas de los principales datos obtenidos y un breve comentario sobre los mismos. Desde este punto de partida, podremos emitir una serie de conclusiones, que darán lugar a las posibles pautas de mejora y recomendaciones.

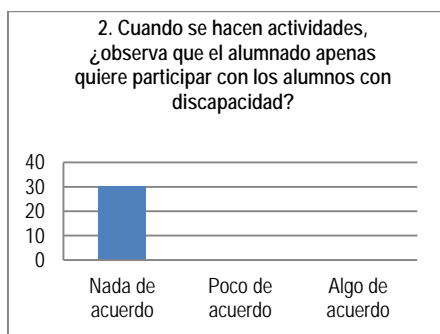
Gráfico 1



Como podemos observar, la mayor parte del profesorado afirma que los alumnos/as con discapacidad se relacionan a menudo con el alumnado sin discapacidad.

Fuente propia

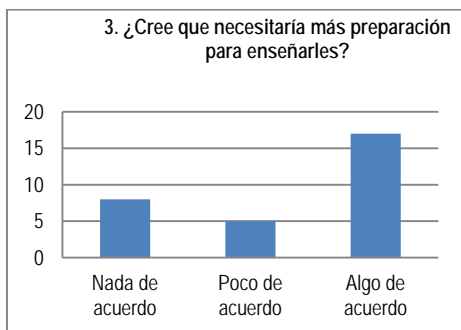
Gráfico 2



Observando los datos, se muestra una homogeneidad absoluta en las respuestas ofrecidas por el profesorado, que indican que todos los alumnos/as, muestran una actitud positiva en cuanto a la cooperación que se da con los alumnos/as con discapacidad.

Fuente propia

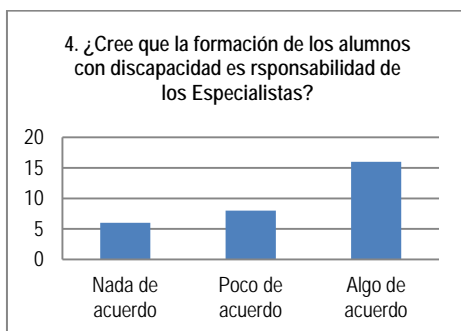
Gráfico 3



Según los datos, la mayoría del profesorado siente que necesitaría más preparación para poder atender y enseñar más cómodamente y mejor al alumnado con discapacidad.

Fuente propia

Gráfico 4



Según los datos, la mayor parte del profesorado, cree que la enseñanza de estos niños/as sería más adecuada si ésta fuera realizada por un maestro/a especialista.

Fuente propia

Conclusión.

El presente estudio, tiene como objetivo principal conocer la percepción que tiene el profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad en su aula, para partiendo de esa percepción, llegar a unas conclusiones, las cuales desarrollaremos a continuación.

Cabe destacar de nuevo, la importancia de este estudio, la relevancia del papel del profesorado en el proceso de inclusión de cualquier alumno o alumna, ya que siguiendo a Peñañiel (2006), el profesorado ha de aceptar la diversidad como principio fundamental del proceso escolar, ha de tener una actitud profesional, que se base en ver lo positivo de cada alumno y a partir de ello buscar las metas comunes de la enseñanza obligatoria, a través de un papel mediador entre el alumno y el conocimiento que le rodea.

Una vez conocida la opinión del profesorado, podemos concluir los siguientes aspectos: En primer lugar, analizamos el primer objetivo específico propuesto para el estudio, (analizar si el profesorado percibe la inclusión del alumnado discapacitado con respecto a sus compañeros de clase), concluyendo que la mayor parte del profesorado que realizó la encuesta en el centro seleccionado, percibe que si existe inclusión en su aula por parte de compañeros/as sin discapacidad y con discapacidad, ya que el profesorado observa como los unos a los otros presentan total disposición para ayudarse mutuamente en las tareas de clase, se interrelacionan para realizar actividades y no muestran palabras despectivas entre unos y otros. Por lo que podemos afirmar, que el profesorado si percibe el clima que se establece en el aula, por lo general favorable entre el alumnado con discapacidad y sus iguales. En segundo lugar, el segundo objetivo específico, (analizar si el profesorado, siente al alumno/a discapacitado/a como uno más de la clase o si siente inquietud por la atención que requiere), genera bastante controversia, ya que por una parte, siguiendo los resultados que nos muestra la escala realizada por el profesorado, podemos afirmar que éste no siente incomodidad por la presencia de alumnado con discapacidad en su aula, es decir, los incluyen como un alumno/a más del aula, toman el tiempo necesario para la explicación de las tareas, no tienen problema para establecer con ellos una conversación, una relación alumno-tutor o para mandar unas tareas diferentes o más adaptadas para ellos, sin embargo, partiendo de los datos obtenidos, si podemos afirmar cierta incomodidad por parte del profesorado en cuanto al proceso de docencia con este alumnado, ya que la mayoría de los docentes encuestados sienten preocupación por no poder transmitirles las enseñanzas de una forma completa y correcta, sienten que deberían de tener más preparación para este tipo de alumnado, lo que desemboca en malestar y en la idea de que este alumnado sería mejor atendido por Especialistas.

Por último, el tercer objetivo específico, (examinar si el profesorado realmente aplica una dinámica inclusiva a diario en el aula), nos lleva a reflexionar sobre las actuaciones que el profesorado ha de llevar a cabo para fomentar un clima inclusivo en su aula, uno de los pilares fundamentales para ello, es el trabajo cooperativo, a partir del cual los niños/as tienden a relacionarse y a sentirse parte del grupo. Por ello, partiendo de las respuestas del profesorado ante variadas preguntas de la escala, podemos concluir que si se aplica una dinámica inclusiva a diario en el aula, ya que el profesorado afirma que los alumnos/as sin discapacidad se relacionan con los alumnos con discapacidad, se ayudan mutuamente en la realización de trabajos en grupo, en la toma de apuntes y en la realización de tareas.

Una vez analizados con detalle los objetivos específicos, nos centraremos en el objetivo general de nuestro estudio, (identificar la percepción del profesorado con respecto a la inclusión de los alumnos y alumnas con discapacidad en el aula), afirmando que en general, el profesorado si tiene una percepción positiva sobre la inclusión que se establece, entre alumnado con discapacidad y los compañeros de clase. Este aspecto, es muy positivo ya que a partir de una buena inclusión todos los alumnos/as se benefician, todos pueden aprender de las diferencias de sus

compañeros/as y además integrar uno de los pilares fundamentales de la educación, el respeto hacia los demás.

En cuanto al problema planteado para la investigación, afirmamos que el profesorado si mantiene una percepción positiva sobre la inclusión de estos alumnos/as en el aula, por lo que confirmamos una de nuestras hipótesis planteadas: la percepción del profesorado sobre la inclusión de alumnado discapacitado es positiva. No obstante, el estudio también refleja actitudes contradictorias ante un clima inclusivo en su totalidad, más concretamente en las opiniones, preocupación y malestar del profesorado por transmitir sus enseñanzas a estos alumnos/as y por las adaptaciones que suponen con respecto al resto del grupo, en base a esto, a continuación, presentamos una serie de mejoras y recomendaciones.

Recomendaciones.

Tras la realización de las conclusiones a las cuales nos ha llevado la puesta en práctica de la investigación, hemos de reflexionar sobre muchos aspectos para poder indagar y poner en marcha una serie de mejoras que sirvan a los docentes en su labor diaria en el aula.

En primer lugar, unos de los aspectos negativos a los que hemos podido llegar a la conclusión, es el malestar del docente por su falta de preparación para la enseñanza de niños/as con discapacidad. Ante esto, sugerimos que el docente tome conciencia de la importancia que este tema supone para todos y cada uno de los alumnos/as que forman su clase y que se instruya en la dinámica que conlleva un aula inclusiva, en las ventajas, en las reglas y pautas a seguir para formar un aula con esta dinámica, además que sea consciente de que para que se interiorice en el alumnado esta inclusión se ha de seguir este proceso a diario, todos los días los niños/as, tienen que sentirse parte clave y fundamental de la clase, sentirse incluidos y respetados por lo demás. Como indica Peñafiel (2006), la adopción por parte del profesorado ordinario de una metodología adecuada es la única garantía que hay para que el proceso de normalización del alumnado con discapacidades sea una realidad y no un acto forzado por la legislación educativa. Por ello, la figura del docente es una pieza clave en la inclusión y por consiguiente, en las relaciones que se establecen entre los alumnos/as con discapacidad y sus iguales.

Otro aspecto a destacar, para promover una plena inclusión en el alumnado, es el trabajo colaborativo entre iguales, es decir, establecer grupos de trabajo, grupos heterogéneos, para dar la posibilidad de socialización a todos por igual. Esta medida fomentará que el alumnado se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje y además sea consciente de ayudar a los demás compañeros/as de su grupo. Adaptando los contenidos y objetivos a alcanzar por los alumnos/as con discapacidad, éstos pueden colaborar al igual con el grupo y sentirse parte de la clase. Además de ello, los compañeros/as pueden enriquecerse aprendiendo unos de los otros, aprendiendo de sus diferencias, por lo que supone una medida a tener en cuenta por el profesorado y a llevar a cabo en el aula.

Por último, reflexionando sobre el estudio en su conjunto, es necesario destacar la importancia que cobra la inclusión, ya que todos y todas tenemos el derecho y la obligación de formar parte de la sociedad y de acceder a una educación de calidad, una educación igualitaria para todos.

Bibliografía.

Amón, J. (1997). *Estadística para psicólogos I*. Madrid: Pirámide.

Arnáiz y Ortiz (1997). En Sánchez, A. y Torres González, J. (1997). *Educación especial. I, Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.

(2002), pp: 129-147. Recuperado el 3 de Mayo de 2016 de <http://www.once.org/appdocumentos/once/prod/SS-PUB-EDM-25B.pdf#page=23>

Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis de doctorado). Recuperado el 5 de Mayo de 2016 de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf

Fortich, L. (1987). *La deficiencia auditiva*. Valencia: Promolibro.

García, E. (1994). *La integración escolar*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gil, J. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa (Análisis de datos)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Hernández A.; Torres J. y Colmenero (2011). *Bases psicopedagógicas para una educación inclusiva de calidad. Material de apoyo para el docente universitario*. Granada: Ediciones Adeo.

Hernández, A., y De Barros, C. (2015). *Fundamentos para una educación inclusiva*. Valencia: Olelibros.com

Latorre, A., Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

León, M. (2012). *Educación inclusiva*. Madrid: Síntesis.

- López, M. (2004). *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. La Coruña: Netbiblo.
- Morales, P., Urosa, B., y Blanco, A. (2003). *Construcción de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, núm. 327, (2002), pp. (11-29). Recuperado el 12 de Febrero de 2016 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>
- Peñafiel, F. (2006). *La intervención en educación especial*. Madrid: Editorial CCS.
- Stainback, W. y Stainback, S. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Suriá, R. (2012). *Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?* *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*. Vol. 23, n. 3 (3. cuatrimestre 2012), pp. 96-109. Recuperado el 12 de Febrero de 2016 de <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2012/23-3%20-%20Suria.pdf>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca.
- Vega, A. (2000). *La educación ante la discapacidad*. Valencia: Nau Llibres.