

UNIVERSIDAD DE CUENCA



FACULTAD DE PSICOLOGIA

**“ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LOS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA”**

Trabajo de titulación previo a
La obtención del título de
Licenciada en Psicología Educativa
En la especialización de Educación Básica

AUTORAS:

Priscila Lizeth Astudillo Gómez

C.I. 0105426175

Alexandra Marisol Barba Cáceres

C.I. 0106766744

DIRECTORA:

Magíster Isabel Cristina Cedillo Quizhpe

C.I. 0104667209

CUENCA – ECUADOR

2016



UNIVERSIDAD DE CUENCA



RESUMEN

El estudio que se presenta tiene por objetivo describir las actitudes de 55 estudiantes de la carrera de Educación General Básica hacia la educación inclusiva, para ello se ha aplicado un cuestionario de 15 ítems y se han analizado las respuestas de los futuros docentes hacia este proceso. Los resultados señalan que la mayoría de los estudiantes universitarios muestran una postura indiferente hacia la educación inclusiva. Se concluye mencionando que la actitud positiva depende de una formación pertinente y permanente que permita adquirir herramientas suficientes para poder atender a la diversidad de una manera eficaz, garantizando así la calidad educativa.

Palabras claves: actitud, formación docente, educación inclusiva, terminología



UNIVERSIDAD DE CUENCA



ABSTRACT

The study presented aims to describe the attitudes of 55 students of the career of basic general education towards inclusive education , for it has applied a 15-item questionnaire and analyzed the responses of future teachers towards this process. The results indicate that the majority of college students show an indifferent attitude towards inclusive education. We conclude by mentioning that the positive attitude depends on an appropriate and ongoing training to enable acquiring sufficient tools to deal with diversity in an effective manner, ensuring the quality of education.

Key words: attitude, teacher training, inclusive education terminology



ÍNDICE

RESUMEN.....	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE	4
CLÁUSULA DE DERECHOS DE AUTOR.....	7
CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL	9
DEDICATORIA	11
AGRADECIMIENTO	13
INTRODUCCIÓN.....	15
CAPÍTULO I.....	17
EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	17
CONCEPTOS	17
EDUCACIÓN COMO DERECHO	20
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO TRANSFORMACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO	22
TERMINOLOGÍA UTILIZADA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA	24
FORMACIÓN DOCENTE	29
FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN INCLUSIVA	30
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR.....	32
CAPÍTULO II.....	36
ACTITUDES DE LOS DOCENTES FRENTE A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: REVISIÓN DEL ESTADO ACTUAL DEL CONOCIMIENTO.....	36
ACTITUD	40
COMPONENTES DE LA ACTITUD.....	41
FACTORES QUE INTERVIENEN EN LAS ACTITUDES DOCENTES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	42
CAPITULO III.....	44
METODOLOGÍA Y RESULTADOS.....	44
PROCEDIMIENTO.....	44
INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	44
MUESTRA	45



UNIVERSIDAD DE CUENCA



ANÁLISIS ESTADÍSTICO	45
RESULTADOS.....	46
DISTRIBUCIÓN DE LOS NIVELES DE ACTITUD.....	48
DISCUSIÓN.....	51
CONCLUSIONES	53
RECOMENDACIONES.....	54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55



UNIVERSIDAD DE CUENCA



INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estadísticas de elemento	46
Tabla 2. Estadísticos descriptivos	48

ÍNDICE DE GRAFICOS

Gráfico 1. Distribución de los niveles de actitud de los estudiantes universitarios de EGB.....	48
Gráfico 2. Actitud de los Estudiantes de EGB hacia la educación inclusiva en función del sexo.....	49
Gráfico 3. Percepción sobre formación en educación inclusiva.....	50
Gráfico 4: Temas que deben ser abordados con mayor énfasis en la formación docente.....	50



UNIVERSIDAD DE CUENCA



CLÁUSULA DE DERECHOS DE AUTOR



RECONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS DE AUTOR

Yo, Priscila Lizeth Astudillo Gómez, con C.I.: 0105426175, autora del trabajo de titulación "Actitudes hacia la Educación Inclusiva en los estudiantes universitarios de Educación General Básica", reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este, requisito para la obtención de nuestro título de Licenciada en Psicología Educativa en la especialización de Educación Básica. El uso que la Universidad de Cuenca hiciera de este trabajo, no implicará afección alguna de nuestros derechos morales o patrimoniales como autoras.

Cuenca, febrero de 2016.

Priscila Lizeth Astudillo Gómez

C.I.: 0105426175



UNIVERSIDAD DE CUENCA



RECONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS DE AUTOR

Yo, Alexandra Marisol Barba Cáceres, con C.I.: 0106766744, autora del trabajo de titulación "Actitudes hacia la Educación Inclusiva en los estudiantes universitarios de Educación General Básica", reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este, requisito para la obtención de nuestro título de Licenciada en Psicología Educativa en la especialización de Educación Básica. El uso que la Universidad de Cuenca hiciera de este trabajo, no implicará afección alguna de nuestros derechos morales o patrimoniales como autoras.

Cuenca, febrero de 2016.

Alexandra Marisol Barba Cáceres

C.I.: 0106766744



UNIVERSIDAD DE CUENCA



CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL



DECLARACION DE RESPONSABILIDAD

Yo, Priscila Lizeth Astudillo Gómez, con C.I.: 0105426175, autora del trabajo de titulación "Actitudes hacia la Educación Inclusiva en los estudiantes universitarios de Educación General Básica", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos, expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, febrero de 2016

Priscila Lizeth Astudillo Gómez

C.I.: 0105426175



UNIVERSIDAD DE CUENCA



DECLARACION DE RESPONSABILIDAD

Yo, Alexandra Marisol Barba Cáceres, con C.I.: 0106766744, autora del trabajo de titulación "Actitudes hacia la Educación Inclusiva en los estudiantes universitarios de Educación General Básica", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos, expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, febrero de 2016

Alexandra Marisol Barba Cáceres

C.I.: 0106766744



UNIVERSIDAD DE CUENCA



DEDICATORIA

Dedico este trabajo final de Titulación de manera especial a
Mis queridos padres Agustín y Neida,
Pues ellos han sido los cimientos principales durante mi carrera universitaria,
Han forjado en mí valores determinantes en la vida de
Una persona como son la responsabilidad y el respeto
Y me han apoyado incondicionalmente toda mi vida.

A mi amado esposo Patricio,
Quien me ha brindado su confianza y comprensión
Durante todo el tiempo de mi vida estudiantil,
A pesar de las dificultades que hemos tenido
En el transcurso de esta etapa de nuestras vidas.

A mis adorados hijos David y Emilia,
Quienes han sido mi fuente de inspiración y
Deseo de superación para poder ofrecerles
Una vida llena de oportunidades.

Priscila Lizeth Astudillo Gómez



UNIVERSIDAD DE CUENCA



DEDICATORIA

De manera especial a mis padres,
Pues ellos fueron el principal cimiento
Para la construcción de mi vida profesional.
A mi esposo Ulises y a mis hijas Sofía y Melannie
Quienes sentaron en mí las bases de responsabilidad
Y deseos de superación, quienes supieron entender
Y sobrellevar mi ausencia y a todos quienes
Estuvieron a mi lado apoyándome cuando sentía desfallecer.

Alexandra Marisol Barba Cáceres



UNIVERSIDAD DE CUENCA

AGRADECIMIENTO

Agradezco infinitamente a la
Magíster Cristina Cedillo, quién
En el transcurso de la ejecución de
Este trabajo, ha estado brindándonos
Sus vastos conocimientos y ha sabido
Dirigir el mismo de una manera muy profesional.

A la Universidad de Cuenca, por
Abrirme sus puertas y
Haberme hecho parte de ella
Para formarme como profesional.

A los docentes de la Facultad de
Psicología, quienes me han dotado de
Conocimiento y Herramientas necesarias
Para comenzar mi vida profesional.

Priscila Lizeth Astudillo Gómez



UNIVERSIDAD DE CUENCA



AGRADECIMIENTO

El presente trabajo final de titulación en primer lugar,
Me gustaría agradecerte a ti mi Dios,
Por bendecirme para llegar hasta donde he llegado,
Porque hiciste realidad este sueño anhelado.

A mi directora de trabajo final de titulación,
Magister Cristina Cedillo
Por su esfuerzo y dedicación,
Quien con sus conocimientos,
Su experiencia, su paciencia y su motivación
Ha logrado en mí que pueda terminar mis estudios con éxito.

Alexandra Marisol Barba Cáceres



INTRODUCCIÓN

Una de las preocupaciones apremiantes de los sistemas educativos actuales es cómo mejorar las instituciones educativas para que respondan de una manera más eficaz a una población diversa. Diversidad que puede manifestarse en aspectos lingüísticos, étnicos, nivel socioeconómico, nivel de aprendizaje, capacidades, etc. En suma, convertirse en escuelas inclusivas que faciliten y apuesten por una educación de calidad sin exclusiones. Esto implica la transformación en conjunto del sistema educativo, de sus culturas, políticas y prácticas, exige involucrar de manera activa y participativa a toda la comunidad.

El éxito de los procesos de inclusión depende de varios factores, entre ellos del nivel de empoderamiento de la comunidad educativa frente al proceso (Sandoval, 2009) De la percepción que tengan los miembros de la comunidad educativa frente a la inclusión dependerán las medidas, las estrategias y procedimientos que se ponga en marcha para hacerlo efectivo. En el presente estudio nos hemos centrado en las actitudes que tienen los futuros docentes de la carrera de Educación General Básica de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca.

La presente investigación tuvo un enfoque cuantitativo se aplicó con 55 estudiantes de la carrera de EGB, para lo cual se empleó la sección B del cuestionario de actitudes utilizado en el proyecto de investigación: *“Conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes a nivel escolar”* que fue desarrollado por la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca en el año 2014. Dicha sección es una adaptación del cuestionario de Tárraga, Grau & Peirats (2013) Entre los principales resultados destacamos que la investigación evidenció que la actitud que poseen los estudiantes que en este



caso resultó ser una actitud indiferente hacia la educación inclusiva, así mismo se demuestra que no hay mayor diferencia respecto a la actitud de los docentes según el género.



CAPÍTULO I

EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este primer capítulo se realizará una revisión de los principales elementos teóricos que rodean a la Educación Inclusiva, desde su aparición se ha generado información muy variada sobre la temática. Los modelos teóricos que lo sustentan y la terminología se han transformado de acuerdo al autor y su perspectiva teórica. Inicialmente realizaremos un análisis de las definiciones de Educación Inclusiva, para luego abordar los modelos bajo los cuales se han desarrollado las investigaciones y finalmente abordar la terminología que se emplea cuando nos referimos a educación inclusiva.

CONCEPTOS

Abordar el tema de la Educación Inclusiva desde sus orígenes y evolución implicaría hacer un amplio recorrido por todos los aportes teóricos y autores que desde varias perspectivas han abordado los procesos de inclusión en el ámbito escolar. Brevemente diremos que el término de Educación Inclusiva hace su aparición por primera vez en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Jomtien (Thailandia) que instaba a los países participantes a ser parte de la idea de una Educación para todos, configurándose así el germen de la idea de inclusión. Cuatro años más tarde de dicha conferencia se hace referencia al tema en la declaración de Salamanca, en la misma se alude que la Inclusión Educativa es un derecho de todos los niños y personas mas no como un término que hace referencia únicamente a aquellos que son etiquetados como personas con Necesidades Educativas Especiales. (Parrillas, 2002)



La Educación Inclusiva nace como respuesta a los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas, si bien es cierto la educación no es la única manera de cambiar la situación, esta debería ser un elemento dotado de todos los medios para evitar desigualdades, es por eso que Echeita y Duk (2008) enfatizan en que son tres los elementos que garantizan la efectividad de la educación inclusiva; primero, el acceso a la educación, segundo una educación de calidad y tercera una educación con igualdad de oportunidades, por lo tanto, estos elementos priorizan el hecho de que la inclusión no es cuestión de modificar una infraestructura únicamente, ni de tener determinado porcentaje de niños con discapacidad dentro de las aulas sino de igualdad de oportunidades para todos.

Desde la perspectiva que tiene Echeita (2008) sobre la Educación Inclusiva señala que es una aspiración y un valor igual de importante para todos los alumnos y alumnas, en general para todas las personas sin considerar edades (niños, adultos, adultos mayores) el sentirse incluido, es decir, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia o donde el individuo se desarrolla. (Familia, escuela, amistades, trabajo). Señala también que dentro de los grupos vulnerables o de minorías no todos suelen tener el sentido de pertenencia como son: las niñas, niñas y niños con discapacidad, niños y niñas de diferentes etnias, migrantes, y son ellos quienes más aspiran este proceso.

Bristol City Council (en Escudero, 2012) propone un concepto amplio sobre la Educación Inclusiva en el artículo titulado *La educación inclusiva, una cuestión de derecho*, definiéndolo como:

Proceso por el cual todos los que proveen educación, sea en las escuelas desde la infancia o sea también en contexto de aprendizaje a lo largo de la vida, desarrollan una cultura, políticas y prácticas incluyentes de todos los sujetos en situación de aprendizaje. Es parte esencial de una planificación estratégica de mejora. Las instituciones inclusivas son aquellas en las que importa el aprendizaje, los resultados, las actitudes y el bienestar de los aprendices. Son capaces de engendrar



un sentido de comunidad y de pertenencia y también ofrecen nuevas oportunidades a los estudiantes que puedan haber experimentado dificultades previas en sus aprendizajes. Eso no significa tratar por igual a todos los estudiantes, sino tomar en consideración las experiencias variadas de vida y las necesidades de todos. La educación inclusiva – se sigue diciendo - también se refiere a igualdad de aprendizajes para todos los estudiantes sea cual fuere su edad, género, etnia, origen, religión, situación familiar, discapacidad, sexualidad, nivel de logro y contexto social o económico. Presta una atención especial a los apoyos y resultados de diferentes grupos de estudiantes. Y va incluso más allá afrontando el bajo rendimiento y la exclusión de grupos que hayan sido marginados en el pasado o padecido situaciones desventaja, acometiendo acciones de afirmación positiva y disponiendo aquellos recursos que sean precisos para garantizar los derechos que les corresponden.

(Bristol City Council, 2003)

Para Ainscow (2012) la educación inclusiva pretende transformar el aula ordinaria, es decir, que esté adecuada y dotada de todos los implementos para dar respuestas a las necesidades de todos los alumnos; también Ainscow, Booth, y Dyson (2006) (en Ainscow, 2012) sustentan que para ser realmente inclusivo se debe seguir un conjunto de principios. Los autores manifiestan, en primer lugar, que los alumnos deben ser partícipes ya sea en los currículos, culturas y comunidades educativas y en todo lo que se realice dentro de la institución de esta manera la inclusión aumenta y la exclusión disminuye. Sostienen además que es necesario la reestructuración de las culturas, políticas y prácticas en los colegios de esta manera dan mayor respuesta a la diversidad. Como último principio mencionan la presencia, la participación y los resultados escolares de todos los alumnos que son vulnerables a las presiones exclusionistas.

En la concepción de que la educación inclusiva debe seguir una serie de principios Opertti y Belalcázar (2008) coinciden con Ainscow ya que ellos en su aporte teórico manifiestan que la Educación Inclusiva puede entenderse como un principio orientador, destinado a lograr un grado razonable de integración de todos los educandos en las escuelas, señalan que para que esto suceda de una manera eficaz, implica la concepción e implementación de una amplia compilación de estrategias de aprendizaje que atiendan con precisión a la diversidad de todos los estudiantes.



EDUCACIÓN COMO DERECHO

La Educación Inclusiva como modelo educativo ha sido un compromiso adquirido por varios países para cumplir con el derecho inalienable de una escuela de calidad para todos. Si bien a partir de la convención de Salamanca (1994) la educación inclusiva y sus principios sonaron con más fuerza no todos los países y sistemas educativos manejan definiciones y fundamentos teóricos unificados.

La Educación Inclusiva puede ser vista desde un modelo del déficit y desde el modelo de los derechos. Según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y de la Oficina Internacional de Educación (OIE) (en Opertti y Belalcázar, 2008) señalan que tradicionalmente e incluso en la actualidad en distintas regiones del mundo, por ejemplo en Europa oriental y suroriental, así como en la Confederación de Estados Independientes (CEI) y en algunas partes de Asia – el concepto y la práctica relativos a la educación inclusiva se han limitado principalmente a los estudiantes a quienes se cataloga como alumnos con necesidades especiales, refiriéndose sobre todo a los individuos que padecen de discapacidad física o mental. Opertti y Belalcázar (2008) sostienen que las Necesidades Educativas Especiales (NEE) se basan en la tradición científica e intelectual de la defectología para abordar la educación de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Por otro lado en un estudio realizado por Damm (2014) denominado *Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común*, muestra que la actitud y pensamiento de los educadores en general es positivo frente a la integración escolar, pero que aún al estar de acuerdo con el proceso de integración de estos estudiantes al aula común todavía mantienen la idea de que el mejor espacio para que ellos se desarrollen es la escuela especial.



Mientras que el modelo de los derechos tiene una perspectiva mucho más amplia sobre la educación inclusiva ya que para este enfoque ser inclusivos significa acoger a todos los estudiantes dentro del sistema escolar regular ya sean estos de diferente etnia, religión, orientación sexual, refugiados, migrantes, con necesidades educativas especiales, etc.

Dentro del enfoque de los derechos encontramos a autores como Ángeles Parrilla (2002) quien en su artículo *Acerca del Origen y sentido de la Educación Inclusiva* explica que la inclusión es un fenómeno social más que únicamente educativo, hace hincapié en que las escuelas deberían luchar por una sociedad democrática contra la desigualdad, no contra la diversidad, así como también sostiene que no hay calidad sin equidad, por último concluye exponiendo que la educación inclusiva tiene que formar parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos. En esto, coincide Dueñas (2010) en su artículo denominado *Educación Inclusiva* manifiesta que la educación inclusiva está constituida por una serie de creencias y valores sociales como: la aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor de la institución y la participación de todos los alumnos en el currículo ordinario en todas las actividades escolares y extraescolares. Lo que exponen las autoras deja ver que la inclusión no es una postura única y exclusiva de los sistemas educativos, es una posición y decisión de la sociedad en conjunto. Una sociedad inclusiva favorecerá escuelas que apuesten por la diversidad y una escuela inclusiva aportará a la formación de sociedades más inclusivas y tolerantes con la diversidad.

Es de vital importancia la transformación del sistema educativo que acoja los lineamientos de la educación inclusiva, para lo cual debe adaptarse a las características y necesidades de todos los niños, la educación es un derecho ineludible de todos los individuos. Para Fernández (2003) la educación



inclusiva es por ende un derecho humano tanto educativo como social por eso sugiere que se debería diseñar un sistema escolar que sea capaz de adaptarse a las necesidades de todos los niños creando y apoyando escuelas inclusivas. Desde esta perspectiva el Consejo de Redacción (2015) coincide en que “la educación inclusiva se enmarca bajo los derechos humanos y la equidad y significa una determinada actitud, un sistema de valores que apoyen las características de cada uno de los estudiantes en la comunidad escolar”.

Dentro de este modelo social o de los derechos nos parece importante considerar la contribución que hace Narodowski (2010) sobre la Educación Inclusiva, sostiene que ésta se define desde dos lógicas la de la redistribución y la del reconocimiento, la primera hace referencia a un sentido económico y la segunda a un sentido cultural, Narodowski (2010) señala que de esta manera se puede brindar una educación sensible a cada necesidad de cada sector, las dos dimensiones hacen referencia a la inclusión desde la perspectiva del desigual reparto de bienes y desde el punto de vista de las “identidades devaluadas” las dos son necesarias para comprender los problemas de inclusión en ámbitos escolares.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO TRANSFORMACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO

A largo de los años se ha tratado el tema de inclusión como un nuevo modelo educativo, que garantice la calidad de la enseñanza-aprendizaje, así como la seguridad y bienestar de cada uno de los educandos independientemente de las características físicas, sociales o mentales que el individuo posea. Para que este modelo funcione eficazmente se debe trabajar mediante la corresponsabilidad que implica el desarrollo de diferentes tareas ya sea por



parte de la comunidad educativa, padres de familia, docentes y los principales participantes que en este caso son los estudiantes.

Hay que tener en cuenta que para hablar de Educación Inclusiva, debemos partir del hecho de que no es cuestión de cumplir únicamente con la disposición de recibir a todos los individuos en el sistema escolar regular sino que implica pensar inclusivamente, es lo que Stainback & Stainback (2001) describen cómo la filosofía de las aulas inclusivas, sostienen que todos los niños son parte de un grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y la comunidad. Los autores manifiestan que la diversidad es un valor agregado al aprendizaje, pues según ellos la diversidad refuerza la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros.

Coinciden con Damm et al (2011) quien sostiene que la educación inclusiva debe acoger a todos, sin establecer diferencias de ningún tipo, de esta manera cada uno de nosotros asumimos y valoraremos la diferencia y al mismo tiempo permite que los alumnos multipliquen sus posibilidades y experiencias de aprendizaje.

Es por razones como estas que podemos manifestar que la educación inclusiva es un vehículo que facilita el acceso a la educación, lo cual le da ventajas frente a enfoques tradicionales o poco tradicionales, siguiendo la línea de Stainback, Stainback y Jackson (2001) quienes en su aporte teórico sostienen que una de las ventajas de las escuelas inclusivas es que todos se benefician, pues se establecen comunidades de aprendizaje de esta manera se proporciona a todos los estudiantes razones para participar en la tarea. También señalan que en las escuelas inclusivas todos los alumnos se encuentran en una misma aula todo el tiempo por lo que de esta manera el personal y los recursos se pueden utilizar para una educación general. Por otro lado, sostienen que otra ventaja es la posibilidad de proporcionar apoyos sociales y docentes a todo el alumnado dado a que en ciertas ocasiones los



estudiantes carecen de los apoyos, por lo que la escuela inclusiva puede ofrecer este tipo de apoyo y ayuda, debido a que su trabajo está centrado en creación de la independencia y el respeto hacia todos.

TERMINOLOGÍA UTILIZADA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

La Educación Inclusiva es una filosofía en evolución que ha tenido varias fases, por lo tanto, también la terminología que se usa referente a este tema varía de país a país y suele causar cierta confusión entre los profesionales, es por ello que en este apartado se realiza un análisis de los términos que de alguna u otra manera están ligados al proceso inclusivo.

Comenzaremos explicando el concepto antónimo de la inclusión. La exclusión, si bien estamos enmarcados en el contexto educativo también puede darse en ámbitos sociales, políticos, laborales e incluso familiares, y las personas más vulnerables a ello suelen ser los niños y los jóvenes así lo señala Blanco (2000) (en García et al, 2013) más aún si estos grupos provienen de pueblos indígenas, afro descendientes, niñez en situación de pobreza extrema, infectada por VIH/SIDA y con discapacidad, siendo estos últimos los más afectados. Haciendo que la brecha social hacia este grupo sea mayoritaria. Como podemos ver la exclusión en el nivel educativo no es únicamente hacia las personas con discapacidad, sino que se extiende a otros grupos que son igual de vulnerables. Por lo tanto sea cual fuere los grupos vulnerables a la exclusión está por demás decir que la misma se manifiesta privando el acceso al sistema educativo tal como señalan Dietz, Regalado y Contreras (2010)

La segregación también ha tomado un espacio importante dentro de la trayectoria de la inclusión la misma que para Casanova (2011) es explicada como la escolarización de niños y niñas de acuerdo a las capacidades que el



individuo posea, a la etnia o cultura a la que pertenezca, a la lengua que hable, también al rendimiento dentro de la institución en la que se eduque, al sexo, género y por su puesto a la situación social en la que se encuentre. Desde la visualización de Bellei (2013) quien coincide con Casanova y determina que la segregación escolar es un fenómeno que es originado por factores internos como externos al campo educacional, los mismos que pueden situarse en tres dimensiones, 1) factores contextuales como referencia toma a la segregación residencial 2) factores institucionales del propio sistema educacional como, por ejemplo, la existencia de escuelas separadas por raza, y 3), factores socio-culturales (como las preferencias de las familias y la existencia de escuelas "comunitarias" -de iglesias, colonias, o grupos de elite). Señala también que como consecuencia de la segregación escolar se originaria la disminución de los logros en la educación de los grupos vulnerables provocando así la deserción escolar, un empobrecimiento en la experiencia formativa de cada uno de los estudiantes ya sea de convivencia, educación o explotación de habilidades, así como también dificulta el mejoramiento escolar.

Otro de los términos que está estrechamente relacionado con el tema de la educación Inclusiva es el de Necesidades Educativas Especiales el mismo que para Castejón y Lavas (2009) se debe a la diversidad de capacidades, ritmos en el aprendizajes, intereses y motivaciones, que cada uno de los alumnos mantienen, considera que todos ellos tienen necesidades educativas particulares, de esta manera los alumnos afronta a la enseñanza-aprendizaje de acuerdo a sus estilo para aprender, a sus conocimientos previamente adquiridos y a sus intereses, debido a esto los alumnos avanzan a su ritmo de aprendizaje con mayor o menor dificultad. Así pues, se asume que los alumnos con necesidades educativas especiales no precisamente son quienes poseen deficiencia: sensorial, motriz o intelectual. Por lo tanto, debemos entender como Necesidades Educativas Especiales a la ayuda psicopedagógica que algunos alumnos requieren para cumplir con las expectativas de la educación. Coincide en esto Castaño, (2010) aludiendo que todos los alumnos tienen



necesidades educativas, necesidades básicas de aprendizaje, necesidades de aprender algo, pero que sin embargo son o tienen necesidades educativas especiales y el origen de las mismas pueden ser muy diversas, por ejemplo se debe a condiciones personales, a la historia educativa y escolar, es decir a los métodos de enseñanza que en la institución educativa se maneja y también al contexto social y cultural donde se desenvuelve el alumno.

Por otra parte se encuentra muy ligado a la educación inclusiva el término de integración que muchos autores manifiestan se está cambiando por el concepto de inclusión, es el caso de Stainback, Stainback & Jackson (2001) quienes sostienen que el término de integración ha sido cambiado por el de inclusión por diversas razones, una de ellas es porque el concepto de inclusión abarca a todos los niños en la vida educativa y social y no solo les coloca en *clases normales*, además plantean que el concepto de integración supone en su objetivo, reintegrar a alguien o algún grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad de donde lo hayan excluido, mientras que la inclusión no deja a nadie fuera de la vida escolar tanto en el plano educativo como el físico y social. Así mismo, los autores manifiestan que, las escuelas y aulas tradicionales diseñados para atender a los llamados "*normales*" no sean suficientes para la enseñanza inclusiva, puesto a que debe prepararse una situación que cumpla las necesidades de todos los estudiantes. Por último, sostienen que la integración tenía el afán de ayudar sólo a alumnos con discapacidades en las escuelas corrientes, mientras que la inclusión se ocupa de las necesidades de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

Un concepto muy familiarizado con la educación inclusiva es también el de Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). Comenzaremos por analizar los aportes que Barton (2009) proporcionó sobre la discapacidad y la inclusión que fundamentan el surgimiento de este enunciado. Para él, la discapacidad es un medio significativo de diferenciación social e implica algo



más que una serie de cambios relacionados con cuestiones relativas al acceso y los recursos, se trata de la lucha por los derechos para que estas personas no sean discriminadas, por lo tanto, en sus aportes nos explica que la sociedad se ha encargado de categorizar y de cierta manera hacer que el acceso a la educación para personas con discapacidad sea restringido, ya sea por los recursos o por el simple hecho de la complejidad que estas personas tengan por su *discapacidad*. Para finalizar retomamos las palabras de Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) (en Barton 2009) la misma que sostiene que:

Es la sociedad la que incapacita físicamente a las personas con deficiencias. La discapacidad es algo que se impone a nuestras deficiencias por la forma en que se nos aísla y excluye innecesariamente de la participación plena en la sociedad. Por tanto, los discapacitados constituyen un grupo oprimido de la sociedad.

UPIAS, 1976

De la importancia de los aportes anteriormente expuestos nace el concepto de Barreras para el aprendizaje y la participación con sus autores pioneros Ainscow & Booth (2002) En el Index, el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” es sustituido por el término “barreras para el aprendizaje y la participación” la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras para el aprendizaje y la participación, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él. En el documento *Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, Sandoval, et al (2002) señalan que: el uso del término barreras al aprendizaje y participación es para definir las dificultades que el estudiante encuentra para



ingresar a los establecimientos educativos, en lugar del término de necesidades educativas especiales, implica modelo social respecto a las dificultades de aprendizaje y a la discapacidad, contrasta con el modelo clínico en donde las dificultades en la educación se deben a las deficiencias o problemáticas personales. De acuerdo al modelo social las barreras al aprendizaje y la participación surge a partir de la interacción de los estudiantes y sus contextos, (la gente, la política, las instituciones las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a su vida) Las barreras pueden impedir el acceso a las instituciones educativas o limitar la participación dentro de él.

Para Ainscow & Miles (2008) (en García et, al 2013) los argumentos que justifican la suplantación del término de Necesidades Educativas Especiales por el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación son los siguientes:

- 1.- Efecto de etiquetas: el concepto de NEE centra la atención en las dificultades de cada estudiante, obviando sus posibilidades y generando expectativas pobres entre las y los docentes.
- 2.- El marco de la respuesta: con esto se identifica a los tipos de estudiantes a quienes se debe enseñar de modo distinto.
- 3.- Limitación de oportunidades: el estudiante se encuentra mucho tiempo separado de sus compañeras y compañeros, no se desarrolla la interacción, confianza e inteligencia.

El personal docente de apoyo obstaculiza la interacción con el resto del grupo.

- 4.- Empleo de recursos: las dificultades para obtener los recursos de apoyo para algunos estudiantes desalientan el esfuerzo de algunos



docentes, quienes invierten en esto mucho tiempo y energía. Además, si existen los recursos, son tomados del presupuesto que iría destinado a las mismas escuelas, lo que ocasiona un efecto desventajoso para el resto de la población estudiantil.

5.- Mantenimiento del status quo: obstaculiza la mejora general de la escuela, perdiéndose así la oportunidad de mejorar el centro educativo.

FORMACIÓN DOCENTE

Abordar la educación inclusiva exige analizar todos los elementos que de alguna u otra manera inciden en el proceso educativo, uno de esos elementos, es el docente. No es el único, pero es indiscutible que es una pieza del rompecabezas sin el cual la filosofía de educación inclusiva no funcionaría.

La inclusión no tiene que ver únicamente con el alumno, el trabajo de una educación inclusiva es también con el personal docente y el resto de miembros que conforman la comunidad educativa. La educación inclusiva es, y debería ser, un aspecto de una sociedad inclusiva Sandoval, et al (2002). Es por eso que la formación docente en educación inclusiva es muy importante, debe estar totalmente ligada con las exigencias que ésta requiere, la misma que aún no ha recibido la atención que se merece. Debe ser una formación que garantice la igualdad y la excelencia, la formación docente es la preparación de los docentes para ser capaces de dar una respuesta a las necesidades cada vez más diversas del alumnado.

En la actualidad, todos sabemos que la sociedad excluye a muchas personas, ya sea por diferencias políticas, religiosas, económicas, de sexo, capacidad, etc., y la escuela en lugar de ser un instrumento para transformar la sociedad,



muchas veces es reproductora de ésta. Aún existen personas excluidas de una educación equitativa, o aun luego de haber accedido al sistema educativo reciben una educación de menor calidad, por la rigidez de la enseñanza tradicional, la certificación de estudios, etc. De ahí la necesidad de la UNESCO de transformar los sistemas educativos, para convertirlos en verdaderos instrumentos de integración social, permitiendo la participación de todos los ciudadanos en la vida pública. (Blanco, 1999)

FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

Empecemos recordando que estuvimos acostumbrados a profesores formados para una escuela “normal” y otros formados para una escuela “especial”, plantear una educación desde la perspectiva de una educación inclusiva conlleva obligatoriamente a repensar la formación de docentes, personal de apoyo, psicólogos, etc. Para una educación inclusiva, habría que preparar docentes para educar en la diversidad y atender de forma integral a las diferencias. Fernández (2003)

No hacer diferencia entre la formación de docentes, no más docentes de educación especial, sino más bien docentes formados para atender en la escuela regular a todos los niños, independientemente de sus capacidades físicas, intelectuales, sociales, etc., docentes capaces de atender a la diversidad y para que los niños aprendan entre la diversidad Fernández (2003). Criterio muy parecido maneja Blanco (1999), quien también dice que la perspectiva de la inclusión es avanzar hacia un sistema educativo más diversificado para atender de forma más adecuada las necesidades y características de cada persona con el fin de lograr un aprendizaje de calidad y equidad para todos.



Por otro lado, en España, en los estudios realizados en el sistema educativo, muestran la preocupación del bajo rendimiento académico de los alumnos y son los profesores quienes sostienen que es causado por la diversidad de aulas, ya que son estas las que le impiden alcanzar los objetivos planificados por el sistema, debido a sus diferentes niveles de preparación y de motivación hacia el estudio, pero al parecer este no es el problema, sino más bien es que esperamos grupos homogéneos para tratarlos de la misma forma y conseguir los mismos objetivos, lo cual conlleva a cuestionar ¿Está suficientemente preparado el profesor para atender a la diversidad de su aula?, y esto supone un reto educativo, supone enfrentarse a la diversidad de una forma reflexiva, flexible y variada. (Arteaga & García, 2008)

Wang (1994) Muntaner (1999) Guisasola, Pintos & Santos (2001) (en Arteaga y García, 2008) sostienen que parece que la experiencia y la formación del profesorado es un indicador de la calidad de la enseñanza, además indican que en estos últimos años estamos viviendo una redefinición del perfil docente, es decir que la dimensión social y actitudinal son más importantes que la transmisión de conocimientos. Arteaga & García (2008)

Perrenoud (2004) y Echeita (2006) (en Forteza, 2011) presentan algunas premisas o competencias que consideran que deben abordar los futuros docentes inclusivos, entre las más comunes están: ser estratégicos, ordenados para analizar la información y tomar decisiones, saber animar situaciones de aprendizaje, ser capaces de trabajar en equipo, de manera colaborativa y cooperativamente con otros, utilizar nuevas tecnologías, saber mantener buenas pautas de comunicación, de diálogo y de escucha, gestionar la propia formación continua es decir, saber buscar y recopilar información y tomar decisiones.



Vega (2010) también considera que el trabajo en equipo es uno de los principales papeles que deberían abordar los docentes ya que la educación inclusiva exige una estrecha relación entre profesores, tutores de aula, profesores de apoyo, profesores especialistas y otros profesionales de los equipos de orientación y asesoramiento al servicio del proyecto de integración, sin olvidar los servicios de la comunidad más amplia.

En la formación docente inicial existe consenso sobre la necesidad de que todos los profesores, tengan conocimientos básicos teórico-prácticos en relación con la atención a la diversidad, la detección de las necesidades educativas especiales, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a diferentes tipos de discapacidad, situaciones sociales o culturales. Resaltando así la importancia de formar docentes preparados para trabajar con la diversidad. (Blanco, 1999).

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR

Llevar a la práctica el enfoque de educación inclusiva, hacer realidad una “Escuela para todos” que garantice la igualdad de oportunidades, implica transformar las formas de enseñanza - aprendizaje, considerando que todos los alumnos pueden aprender siempre que les proporcionen las condiciones apropiadas. El modelo curricular y organizativo condiciona las formas de intervención pedagógica y de los apoyos necesarios para la atención de la diversidad, que va desde la incorporación de profesionales, auxiliares, padres, capacitación, provisión de materiales, etc. (Fernández, 2003)

Blanco (1999) señala que algunas de las necesidades individuales pueden ser atendidas a través de una serie de actuaciones (otros materiales educativos, otras estrategias, etc.) que el docente ya conoce para dar respuesta a la



diversidad, sin embargo, determinadas necesidades individuales no pueden ser atendidas por dichos medios siendo necesario una serie de recursos y medidas pedagógicas especiales. Para que éstas necesidades sean atendidas se requiere de medios de acceso al currículo, adaptaciones en los diferentes componentes del currículo y una serie de modificaciones en el contexto educativo, estructura social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo.

Por otro lado, Echeita (2013) explica que la inclusión educativa debe entenderse como una preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. Para Miras (2001) (en Echeita, 2013) la vida escolar en la que todos deben sentirse incluidos se da a través del proceso enseñanza - aprendizaje, en este sentido, trabajar para la inclusión educativa es pensar en las condiciones y procesos que favorezcan un aprendizaje con significado y sentido para todos. Para Coll & Martín (2006) en Echeita (2013) es importante tomar en cuenta hasta qué punto el currículo se configura o no, como un proceso facilitador u obstaculizador en el aprendizaje y rendimiento de todos los alumnos.

Las necesidades educativas que presenten los alumnos por diferentes causas, no son las mismas en un centro u otro, sino tendrán una dimensión y matices distintos, estas varían en función de las oportunidades educativas que se le brinde, los recursos y las características de cada centro. Esto implica cambios importantes en la evaluación y la intervención. La evaluación no se centra en clasificar al alumno, sino en identificar sus posibilidades de aprendizaje en relación con los requerimientos del currículo escolar, y se amplía al contexto educativo para identificar aquellos aspectos que dificultan su aprendizaje con el fin de introducir los cambios necesarios (Blanco, 1999)



Blanco (1999), menciona que una de las condiciones fundamentales para dar respuesta a la diversidad es un currículo abierto y flexible, que permita tomar decisiones razonadas y ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales, pero resalta que esto no es suficiente sino además implica un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla.

Stainback & Stainback (2001), también señalan que para que se desarrolle una educación inclusiva es necesario que los educadores fomenten amistades, adapten el currículo y gradúen prácticas y de esta forma buscar soluciones para una inclusión total y más no optar por caminos fáciles como la exclusión. Además, añaden que para crear escuelas inclusivas no basta únicamente diseñar las estrategias docentes y determinar el currículo que responda a los alumnos, sino que también el currículo debe afrontar las diversas formas en que difieren los estudiantes. El objetivo es crear una comunidad que acoja las diferencias, que utilice las diferencias de los niños como elementos del currículo y que estas diferencias sean respetadas en todos los aspectos del programa escolar (Stainback & Stainback, 2001)

Así mismo Sánchez (1999) habla de un currículo abierto y participativo, de personas con capacidad de transformar la política educativa y reconstruir el currículo hacia las respuestas educativas. Martín (2006) señala que, al momento de realizar una adecuación del currículo, esta debe basarse en las características del entorno y del alumnado.

Por último, Verdugo y Parrilla (2009) indican que el currículo está formado de estándares cerrados que son específicos y así mismo requieren resultados definidos, mientras que los estándares abiertos no restringen el aprendizaje del alumno, es decir, no presionan al alumno sobre lo que tiene que hacer para su



aprendizaje, este se centran más en las expectativas de que los estudiantes interactúen con el contenido, que cada estudiante comunique de diversas formas su conocimiento ya sea oral, escrito, mediante cintas de video, etc.,



CAPÍTULO II

ACTITUDES DE LOS DOCENTES FRENTE A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: REVISIÓN DEL ESTADO ACTUAL DEL CONOCIMIENTO

Implementar un modelo educativo inclusivo ha constituido un reto para muchos sistemas educativos, la necesidad de convertirlo en una realidad y no dejarlo únicamente como un principio o un marco legal ha generado que se analicen factores y elementos que podrían intervenir en el éxito o fracaso de la inclusión. Uno de esos elementos son los docentes y específicamente las actitudes que presentan ante la educación inclusiva, un docente puede convertirse en un facilitador y promotor de la inclusión o por el contrario entorpecerlo. La Educación Inclusiva ha sido motivo de amplias investigaciones si revisamos las bases digitales a partir del 2000 encontraremos artículos con diversas temáticas relacionadas con la educación inclusiva, de todos ellos los temas relacionados con las actitudes hacia la educación inclusiva son los que mayor interés investigador han tenido. En este apartado nos centraremos en revisar investigaciones previas relacionadas con el tema de la presente investigación. Para ello se ha realizado una búsqueda exhaustiva de bibliografía en las principales bases digitales como son: Google académico, Redalyc, Scielo, European Journal of Special Needs y se han seleccionado artículos con temáticas similares publicados entre el año 2000 y 2015.

Entre los estudios consultados se encontró un estudio desarrollado en la ciudad de Santiago de Chile sobre las Percepciones y Actitudes de los estudiantes de Pedagogía hacia la Inclusión Educativa realizada por la Universidad de Alicante en el año 2008 se aplicó una encuesta a 50 estudiantes, 25 de la carrera de Educación básica y 25 estudiantes de la carrera de Historia y Geografía en una Universidad privada encontramos que los estudiantes que se involucraron en



esta investigación demuestran una tendencia latitudinal favorable a la inclusión de los alumnos que presentan N.E.E. los datos obtenidos y tabulados como resultado arrojaron que: los profesores de educación regular no están dotados de la formación necesaria para atender a los alumnos con N.E.E. (Sánchez, et al 2008)

Así mismo, el estudio denominado: Concepciones de los Estudiantes de Magisterio sobre la Inclusión Educativa (Sandoval, 2009) con 120 estudiantes de segundo curso de Magisterio, el estudio se realizó mediante un cuestionario en donde se encuentra que el 73% de los futuros maestros consideran que no es necesario pedir colaboración de otros profesores para resolver las dificultades que se puedan originar en el aula respecto a la diversidad de capacidades e intereses en el aprendizaje. Además señala que el 76,7% de estudiantes están de acuerdo con la inclusión lo que demuestra una actitud favorable frente a la educación inclusiva.

En la investigación realizada sobre las Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa en el mismo que se ha destacado principalmente tres apartados, como: que los estudiantes de grado y postgrado tienen una actitud positiva respecto a la educación inclusiva, que esta investigación concuerda con investigaciones recientes que son positivas y divergen con las pesimistas y por último que los estudiantes que han elegido formarse en un Master de Educación Especial que no forma parte de su educación obligatoria tienen una actitud mucho más favorable con respecto a los que no han elegido ésta como opción principal, este estudio se realizó a 274 estudiantes aplicando una escala de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con N.E.E cabe recalcar que este instrumento fue una adaptación de la escala ORI (Tárraga et al, 2013).



Por otra parte, en una encuesta realizada a 621 estudiantes de Ciencias de la Educación durante el curso 2010-2011 que abordaba el tema “Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género” entre sus resultados más relevantes destaca la actitud que tienen los futuros docentes según su género son que: las mujeres tienen una mayor predisposición hacia la inclusión de personas con discapacidad con relación a los hombres, así como también dice que son ellas las que aprecian especialmente las enseñanzas en valores recibidas en el entorno familiar y escolar. (Novo et al 2015)

En la revista electrónica interuniversitaria del profesorado encontramos una publicación del año 2001 sobre Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. El estudio fue realizado a 101 estudiantes de la titulación de Maestros de Educación Infantil (51), de educación Primaria (49) a dichos estudiantes se aplicó una escala actitudinal de tipo Likert el mismo que nos indica que los futuros profesores consideran más conveniente que los alumnos/as asistan a centros educativos específicos antes que a los ordinarios, ya que del centro dependería la integración del alumno, por las características que estos poseen, también indica que son pocos los futuros docentes que consideran que la presencia de un niño/a con N.E.E puede perjudicar a sus compañeros de clase, pero dicen que de una u otra manera los estudiantes con N.E.E interrumpen la dinámica de clase. Sin embargo, casi todos los estudiantes participantes de esta investigación sostienen que pueden participar de o colaborar con estudiantes que presenten NEE, otro resultado manifiesta que el 54% de estudiantes de la muestra no se sienten preparados para tener en su aula a un niño/a con N.E.E, conocen sobre el tema y cómo llevar a cabo su trabajo. (Sales, et al 2001)

Damm (2014) analizó las representaciones y actitudes del profesorado frente a la Integración de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el



aula común, a través de la observación no participante, es decir que los datos se recogió mediante video a cuatro profesores y profesoras de un establecimiento que atiende a niños y niñas correspondientes al Nivel básico 1 y 2, en donde concluyen que los profesores evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes de indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación hacia la inclusión.

Las actitudes de los maestros ante las Necesidades Educativas Específicas (Álvarez, et al 2005) fueron evaluadas mediante un cuestionario aplicado a 389 maestros de Educación Primaria dicen que la actitud general de los maestros y su dedicación hacia los alumnos con necesidades educativas específicas son positivas. Todas las medidas propuestas para mejorar la integración alcanzaron una puntuación alta, representando así que los maestros consideran que tienen gran influencia en la calidad del funcionamiento de la integración y de la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. En este mismo estudio se observa que la mayoría de los profesores están de acuerdo con la integración y la consideran necesaria, se observa también que los maestros consideran que la presencia de estos alumnos no perjudica al resto, sin embargo, afirman que el funcionamiento de la clase se ve afectado. Por lo que termina deduciendo que la integración no está funcionando del modo que debería hacerlo.

Garnique (2011) estudió las representaciones sociales de los docentes de Educación básica frente a la Inclusión Escolar, el mismo se realizó a 17 actores educativos mediante observación, cuestionario y entrevista. Los resultados destacan que casi todas las docentes entrevistadas se visualizan inclusivas; remitiéndose así a una actitud positiva, que implicaría que en el aula no hubiera discriminación. Pero, esta percepción es discordante con la práctica pedagógica, donde observaron un trabajo individual, etiquetamiento y falta de



adaptación del estilo de enseñanza del maestro a los estilos de aprendizaje de los alumnos.

A partir de esta revisión de literatura puntualizamos en la definición de actitudes docentes frente a la educación inclusiva, para ello se analiza en primera instancia las definiciones del término desde las perspectivas de diversos autores, así como también los componentes que la sustentan, y los factores más relevantes que influyen en el ámbito de la Educación Inclusiva.

ACTITUD

El término actitud ha sido conceptualizado mayoritariamente desde la Psicología y tiene varias acepciones, revisamos algunas: una actitud según Rodríguez (1991) es una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto. Para Delgado (2007) las actitudes son representaciones psicológicas de la influencia de la sociedad y la cultura en el individuo, mientras que para Allport (1955) (en Delgado, 2007) las actitudes de un individuo lo motivan a actuar mediante la cualidad perceptual que implica la selección, categorización e interpretación de la experiencia, de acuerdo con sus expectativas, aprendizaje o vivencias anteriores. Así, se supone que las actitudes predicen los comportamientos.

Munn (1980:30) (en Fernández, 1990) define a las actitudes como un conjunto de creencias, sentimientos y tendencias de un individuo. Además, aborda las actitudes desde dos perspectivas: la primera que la relaciona con los motivos y la segunda que coincide con Allport definiéndose como una predisposición de las conductas.



Además, cabe señalar que las actitudes se diferencian del temperamento, del estado de ánimo o humor, de los valores, de las opiniones, de las cogniciones y experiencias, de los hábitos, de las habilidades o inteligencia. Las actitudes son definidas como tendencias o predisposiciones adquiridas y relativamente duraderas al evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación Coll et al (1994)

En la presente investigación consideraremos el término actitud tal como lo definen Gall, Borg y Gall (1996) (en Bóer 2011) mencionando que es el punto de vista o la disposición de una persona hacia un determinado objeto (una persona, una cosa, una idea, etc.)

COMPONENTES DE LA ACTITUD

La definición de actitud está acompañada por la descripción de los componentes que la integran es así que Beltrán (1998), Eagly & Chaiken (1993) y Triandis (1971) (en Boer 2011) sostienen que la actitud tiene tres dimensiones: la cognoscitiva, compuesta por percepciones, creencias e información que se tiene sobre algo; la afectiva que implica sentimientos a favor o en contra de algo y la conductual referida a la tendencia a reaccionar hacia algo de una cierta manera. Para Fernández (1990) coincide en que una actitud tiene los componentes cognoscitivos y afectivos, pero reemplaza el componente conductual por lo que él denomina tendencial que la explica como la tendencia a actuar o reaccionar de cierto modo con respecto al objeto.



FACTORES QUE INTERVIENEN EN LAS ACTITUDES DOCENTES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La actitud del profesor es fundamental en el proceso de educación inclusiva, entendiéndose por actitud como la disposición o inclinación hacia alguien o algo (Hebe, 2005). Por lo tanto, dentro de Educación Inclusiva se concluye que la actitud es un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes. Granada, et al (2013)

Una de las condiciones más importantes para el desarrollo de las escuelas inclusivas es que la sociedad en general y la comunidad educativa tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias. Este tema es de gran trascendencia para lograr con éxito una educación inclusiva, ya que están relacionadas con la filosofía de los profesores que son reflejados en sus prácticas educativas (Blanco, 1999)

Granada, Pomés & Sanhueza (2013) señalan que existen 4 factores que impactan en la actitud docente hacia la Educación Inclusiva, las mismas que desde su percepción son:

- a) **La experiencia docente:** se refiere a la experiencia que poseen los profesores la misma que es entendida como el hecho de haber conocido, sentido o vivido una determinada práctica educativa, si esta práctica ha sido positiva o no y el tiempo de ejercicio profesional que ha implicado, esto influye mucho en la actitud que tenga el docente frente a la educación inclusiva, ya que un docente con mayor experiencia tendrá



una actitud mucho más positiva que un docente que no posee experiencia.

- b) Las características de los estudiantes:** los profesores tienen una actitud diferente de acuerdo al problema o dificultad que presenten los estudiantes, los estudiantes con problemas conductuales son los más propensos a recibir una actitud más negativa, restringiendo de esta manera las posibilidades de inclusión y participación de estos estudiantes. Por otro lado, los estudiantes que no tienen un diagnóstico de NEE, son menos rechazados que aquellos estudiantes con un diagnóstico.

- c) Tiempo y recursos de apoyo:** El tiempo está referido a la posibilidad de contar con un lapso, espacio u oportunidad para realizar distintas acciones pedagógicas para abordar la tarea educativa como planificar, coordinar y colaborar, los recursos de apoyo por su parte se entienden como los medios a través de los cuales se intenta dar respuestas educativas de calidad a las NEE.

- d) La Formación Docente y Capacitación:** Este es sin duda un aspecto importante ya que para que los profesores brinden una educación de excelencia a sus estudiantes es necesario que tengan una formación inicial profesional que les permita contar con herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje. De otro lado, es primordial que cuenten con una formación profesional continua que permita capacitarse y actualizarse permanentemente, para responder a las distintas demandas emergentes.



CAPITULO III

METODOLOGÍA Y RESULTADOS

El enfoque de la presente investigación fue cuantitativo y tuvo un alcance exploratorio y descriptivo porque se recolectó información que describe el problema, el estudio responde a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes de la carrera de educación general básica frente a la Educación Inclusiva?

PROCEDIMIENTO

En primera instancia se procedió a realizar un estado actual del conocimiento que nos permitiera identificar investigaciones previas y a la selección de un instrumento, a continuación se realizaron las gestiones necesarias para obtener el permiso para aplicar el cuestionario en la Facultad de Filosofía a los estudiantes del noveno ciclo de la carrera de Educación General Básica, una vez recolectados los datos se realizó la base de datos y se procedió a su respectivo análisis.

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para la recolección de datos se empleó la sección B del cuestionario de actitudes utilizado en el proyecto de investigación: *“Conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes a nivel escolar”* que fue desarrollado por la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca por Clavijo, López & Cedillo (2014) Dicha sección es una adaptación del cuestionario de Tárraga, Grau & Peirats (2013). El instrumento consta de 15 ítems relacionados a las actitudes que



tienen las personas sobre el tema propuesto. Es una escala tipo Likert con una puntuación de 1 a 5 con los siguientes parámetros. 1 Muy en desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3 Indiferente, 4 De acuerdo, 5 Muy de acuerdo. Respecto a la fiabilidad del instrumento en el presente estudio reportó un alpha de cronbach de 0,659.

MUESTRA

La muestra del estudio estuvo constituida inicialmente por 70 Estudiantes de los últimos ciclos de la carrera de Educación General Básica de la Facultad de Filosofía, pero debido a que los ciclos abiertos fueron únicamente los sextos y novenos, se decidió aplicar a los estudiantes de noveno únicamente lo cual disminuyó el tamaño de la muestra. Por lo tanto, participaron en esta investigación 55 estudiantes, 27 hombres (49,1%) y 28 mujeres (51,9%), de edades comprendidas entre: 21 y 34 años, con una media de 24,47 años (DT = 3,07); de los cuales 52 estudiantes (94,5%) mencionaron haber recibido formación en Educación Inclusiva.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para el procesamiento de datos se construyó una matriz en SPSS, a partir de los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario; a continuación, se realizó la inversión de los valores de 12 ítems, salvo los ítems 2, 5 y 11 que constituyen ítems directos. Se construyeron tablas de frecuencias absolutas y porcentuales en variables categóricas y ordinales, en las variables de intervalo y razón se calcularon medidas de tendencia central, variabilidad y posición.



RESULTADOS

El procesamiento de datos permitió alcanzar los resultados que se presentan a continuación:

La Tabla 1 detalla los valores de los puntajes medios reportados por los estudiantes en cada uno de los ítems de la escala. Llama la atención que el ítem 12 que hace referencia a si la conducta de un estudiante de inclusión exige más paciencia por parte del profesor en comparación de la conducta de otros estudiantes así como el ítem 13 que alude a si un profesor especializado atiende mejor a los estudiantes de inclusión que un profesor regular reportan las medias más bajas de la escala (2,13; 2,30)

La media más alta es la del ítem 5 puntuada con 4.50 determinando que corresponde a una actitud favorable en lo relacionado a si la inclusión de estudiantes requiere cambios significativos en la metodología de trabajo en el aula

Tabla 1. Estadísticas de elemento

Preguntas	Media	Desviación estándar	N
P2. Considero que la mayoría de estudiantes de inclusión realizan los esfuerzos necesarios para cumplir sus tareas escolares.	3,46	1,149	46
P5 Considero que la inclusión de estudiantes requiere cambios significativos en la metodología de trabajo en el aula.	4,50	,691	46
P11. Siempre es necesario proporcionar a los estudiantes de inclusión la oportunidad de integrarse en aulas ordinarias.	4,13	1,166	46
P1. Cree que la atención "extra" que requieren los estudiantes incluidos repercute negativamente en los estudiantes del aula.	3,57	1,186	46



P3. Considero que los estudiantes de inclusión muestran problemas de conducta en clases.	2,78	1,094	46
P4. Considero que es más difícil el orden en el aula con estudiantes de inclusión que en un aula sin estudiantes de inclusión.	3,37	1,103	46
P6 Considero que la conducta de los estudiantes de inclusión es un mal ejemplo para sus compañeros.	4,37	,878	46
P7 Pienso que la educación inclusiva frena la independencia social de los estudiantes incluidos	3,85	,965	46
P8 Pienso que los estudiantes de inclusión monopolizan el tiempo que el profesor del aula dedica a sus estudiantes.	3,91	1,050	46
P9 Considero que la presencia de los estudiantes de inclusión genera confusión en el aula.	3,87	,909	46
P10 Sostengo que la inclusión tiene un efecto negativo en el desarrollo emocional de los demás estudiantes del aula.	4,41	,748	46
P12 Opino que la conducta en clase de un estudiante de inclusión exige más paciencia por parte del profesor comparada con la conducta de los demás estudiantes.	2,13	,885	46
P13 Creo que el profesor especializado atiende mejor a los estudiantes de inclusión que el profesor regular.	2,30	1,113	46
P14 Considero que separar en aulas especializadas tiene un efecto positivo en el desarrollo emocional de los estudiantes incluidos.	3,93	1,124	46
P15 Pienso que los estudiantes de inclusión la están socialmente aislados en las aulas ordinarias.	3,17	1,141	46

La actitud general de cada uno los participantes se obtuvo mediante el cálculo de la media de los 15 ítems, que arrojaron un valor de 3,38 puntos (DT = 0,426). Considerando la escala de respuesta empleada, este valor corresponde a una actitud indiferente. Tabla 2. Se reportaron 9 casos perdidos ya que no respondieron todas las preguntas de la escala.



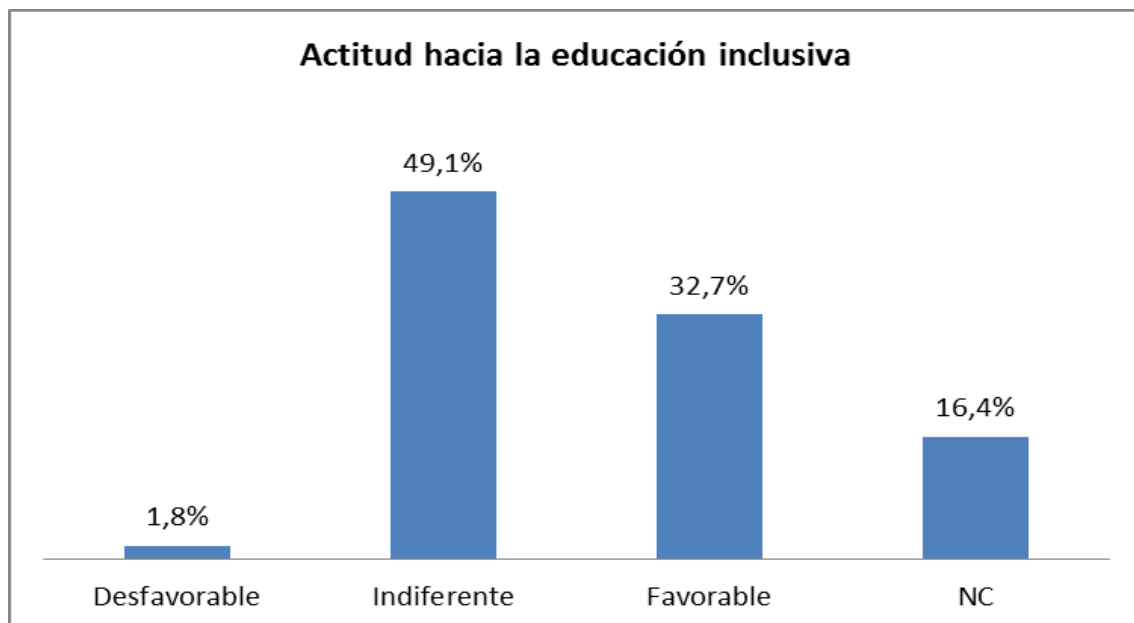
Tabla 2. Estadísticos descriptivos

Media	DT	V min	V máx.
3,38	0,426	2,33	4,20

DISTRIBUCIÓN DE LOS NIVELES DE ACTITUD

Se encontró que 1 participante manifestó una actitud desfavorable, 27 de los 55 encuestados señalaron una actitud indiferente a la educación inclusiva y 18 una actitud favorable. **Gráfico 1.**

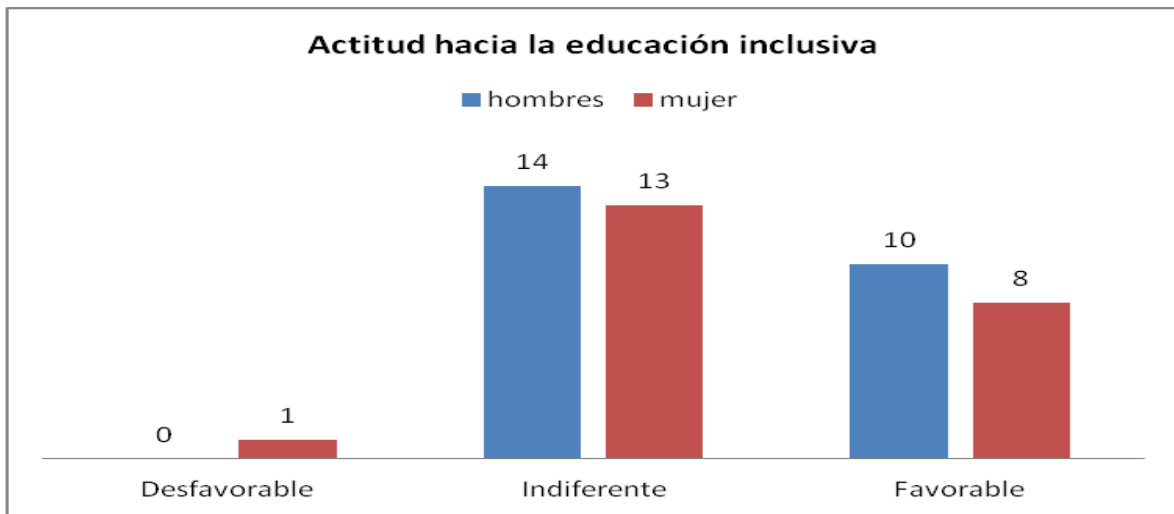
Gráfico 1. Distribución de los niveles de actitud de los estudiantes universitarios de EGB



Se analizó la actitud de los estudiantes frente a la educación inclusiva en función del sexo; los resultados son semejantes. Tanto en hombres y mujeres predomina una actitud indiferente tal como se puede apreciar en el **Gráfico 2.**



Gráfico 2. Actitud de los Estudiantes de EGB hacia la educación inclusiva en función del sexo.



Predisposición de los estudiantes de Educación General Básica para trabajar en escuelas y aulas inclusivas.

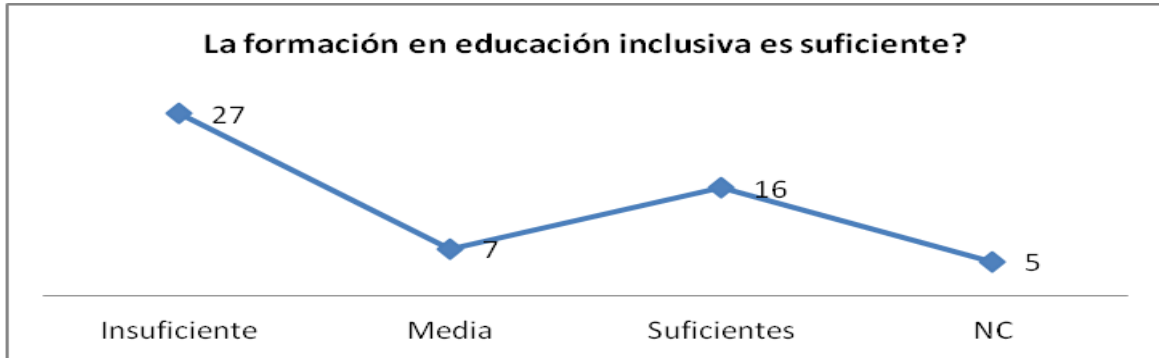
Los estudiantes mencionaron que la formación relacionada con Educación Inclusiva la han recibido en las asignaturas, el 71,1% de las respuestas así lo confirman, el 17,1% en talleres y el 11,8% en seminarios.

Las asignaturas relacionadas con la formación en Educación Inclusiva que los estudiantes indican haber cursado o están cursándolas son: Educación y Diversidad, Estrategias para la diversidad en el aula y Escuela contexto y desarrollo.

De los 55 encuestados, únicamente 16 (el 29%) manifiestan que la formación sobre la Educación Inclusiva ha sido suficiente. **Gráfico 3.**

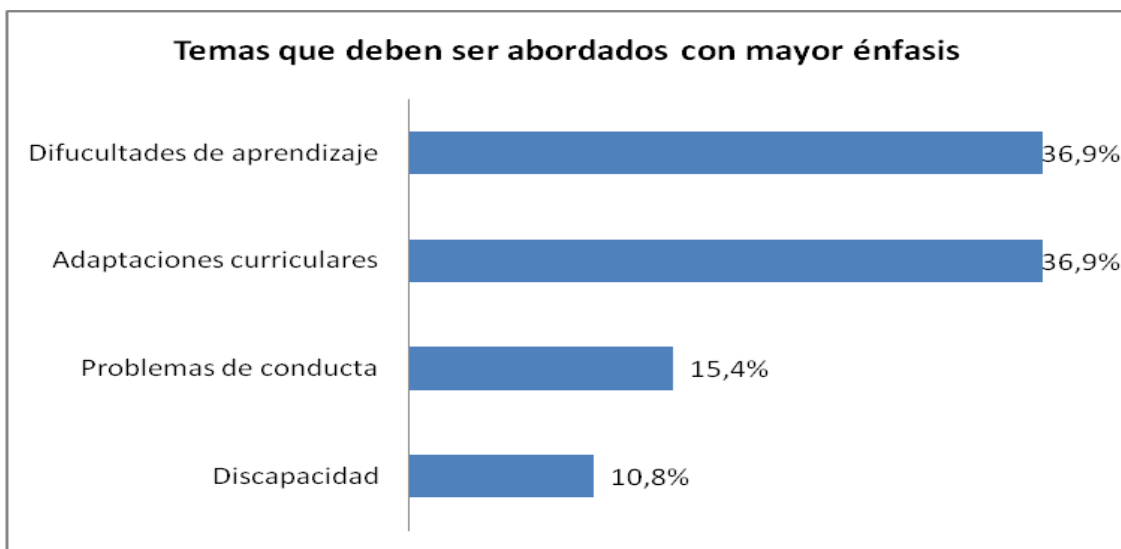


Gráfico 3. Percepción sobre formación en educación inclusiva



Complementariamente a este dato cabe señalar que 49 estudiantes (89,1%) mencionan que la formación se debería ampliar. De los temas consultados, las dificultades de aprendizaje y las adaptaciones curriculares son los temas que consideran deben ser abordados con mayor énfasis.

Gráfico 4: Temas que deben ser abordados con mayor énfasis en la formación docente.





DISCUSIÓN

Entre los resultados que arrojó este estudio se encontraron datos referentes a las actitudes que poseen los estudiantes de la carrera de EGB quienes demuestran una actitud indiferente hacia la educación inclusiva, los mismos que concuerdan con el estudio realizado por Damm (2014) cuyos resultados señalan que los profesores evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes de indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación hacia la inclusión. Sin embargo, los datos de esta investigación con respecto al estudio realizado por Sandoval (2009) demuestran resultados opuestos ya que en el mismo prevalece una actitud favorable frente a la educación inclusiva.

También el estudio demuestra que la mayoría de estudiantes participantes de esta investigación consideran que la formación recibida en torno a las educación inclusiva necesita ser ampliada, este resultado es bastante similar con lo encontrado por Sánchez et al (2008) cuyos resultados demostraron que los participantes percibían no estar dotados con la formación necesaria para hacer frente a la educación inclusiva, aunque en el mismo estudio se demuestra una actitud más favorable de los estudiante de pedagogía hacia este proceso.

Respecto a la actitud que poseen los participantes de esta investigación frente a tener profesores especializados, los estudiantes de nuestro estudio están en desacuerdo con que el profesor especializado atiende mejor a los estudiantes de inclusión que el profesor regular resultados similares al estudio llevado a cabo por Sandoval (2009) en el mismo que señala que los futuros maestros consideran que no es necesario pedir colaboración de otros profesores para resolver las dificultades que se puedan originar en el aula.



El principio de que la inclusión favorece a todos los estudiantes del aula tanto a nivel académico como social y afectivo está presente en el imaginario de los alumnos que se están formando para ser docentes según los resultados obtenidos, lo cual no concuerda con los resultados previos obtenidos por Sales, et al (2001) que indica que los futuros profesores consideran más conveniente que los alumnos asistan a centros educativos específicos antes que a los ordinarios, ya que del centro dependería la integración del alumno por las características que estos poseen.

La actitud que tienen los estudiantes de Educación General Básica según sexo en nuestro estudio indica que tanto hombres como mujeres muestran una indiferencia hacia la Educación Inclusiva los porcentajes son semejantes para cada género, por lo que deducimos sin embargo que los hombres tienen mejor aceptación para trabajar en aulas y escuelas inclusivas. Resultados que discrepan con la investigación realizada por Novo et al (2015) datos que destacan que son las mujeres quienes tienen una mayor predisposición hacia la inclusión de personas con discapacidad con relación a los hombres, así como también dice que son ellas las que aprecian especialmente las enseñanzas en valores recibidas en el entorno familiar y escolar

Cabe recalcar que en nuestra investigación también se obtuvo datos importantes tales como los temas que los estudiantes consideran deberían ser estudiados con mayor énfasis en su formación profesional son las Dificultades de Aprendizaje y las Adaptaciones Curriculares. Así como también en investigaciones previas señalan que se deberían profundizar el aprendizaje en estrategias y técnicas para poder atender de una manera eficaz a la diversidad tal como se señala en los resultados encontrados por Escribano y Martínez (2013)



CONCLUSIONES

Considerando los resultados obtenidos y el marco teórico que se ha tomado como referencia se puede concluir que:

La mejora en los procesos inclusivos depende en gran medida de una mejor predisposición hacia este proceso por parte de los docentes, sin embargo, la cuestión actitudinal positiva está ligada estrechamente a una formación pertinente de los futuros docentes que les permita adquirir herramientas suficientes para hacer frente a procesos inclusivos.

Un punto clave que surge de esta investigación es la necesidad de formación para los futuros docentes, pues tanto estudios previos como la teoría sostiene que los estudiantes de carreras vinculadas a la educación consideran que una mejor capacitación así como planes de formación permanente facilitan los procesos de atención a la diversidad.

Otra conclusión refiere también a la malla curricular que se contempla para la formación del profesorado, pues es innegable que el currículo debe aportar a la adquisición de herramientas suficientes que propendan a una mejor atención de la diversidad por parte de los docentes, no únicamente desde el plano académico, sino humano y social.



RECOMENDACIONES

Luego del estudio realizado consideramos que aún existen muchos temas que requieren ser investigados respecto al tema de la educación inclusiva para ello se podría tomar en cuenta:

Considerando que la educación inclusiva es un tema que incluye una variedad de terminología que se usa de manera indistinta sería pertinente llevar a cabo una investigación cualitativa que permita identificar todos los términos y significados referentes a la educación inclusiva en nuestro contexto.

Identificar o adecuar un instrumento que se adapte al contexto y a la realidad educativa que permita una recolección de datos más precisa.

El empleo de un cuestionario modificado genera ciertas imprecisiones en la interpretación de los datos por lo cual es necesario recalcar la importancia de contar con un instrumento que se ajuste al contexto educativo.

Considerar otras líneas de investigación que contemple a los estudiantes y padres de familia.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49. Recuperado de <https://scholar.google.com/scholar?q=scielo+and++Haciendo+que+las+escuela+s+sean+m%C3%A1s+inclusivas%3A+lecciones+a+partir+del+an%C3%A1lisis+de+la+investigaci%C3%B3n+internacional&hq=inurl:scielo>
- Arteaga, B., & García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista complutense de educación*, 19(2), 253-274. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2579810>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones Studies on disability and the quest for inclusivity: Some observations. *Revista de Educación*, 349, 137-152. Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=ANm9NiVLnMAC&oi=fnd&pg=PA137&dq=Estudios+sobre+discapacidad+y+la+b%C3%BAqueda+de+la+in+clusividad.+Observaciones+&ots=uFqoLalt06&sig=byPszgB0mJhIpqFNT-VQHTi44cU#v=onepage&q=Estudios%20sobre%20discapacidad%20y%20la%20b%C3%BAqueda%20de%20la%20inclusividad.%20Observaciones&f=false>
- Bellei C, Cristián. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325-345. Recuperado en 14 de octubre de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000100019&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052013000100019.
- Blanco, R. (1999). *HACIA UNA ESCUELA PARA TODOS Y CON TODOS*. Obtenido de http://innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf
- Boer, A., Pijl, J., & Minnaert, A. (2011) Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, *International Journal of Inclusive education*, 15:3, 331-353, DOI: 10.1080/13603110903030089



Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Madrid: Consorcio Universitario para la educación inclusiva.* Recuperado de http://www.cepazahar.org/recursos/file.php/44/comunicacion-pci/tema_1-inclusion/index1.pdf

Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro.* Wolters Kluwer. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/InclusionEducativa/expo/EXP001.pdf>

Castaño, R. (2010). La atención educativa integral a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo: actitudes, valores y normas. *Hekademos: revista educativa digital*, (7), 23-42. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3745665>

Castejón, J., Lavas, L (2009). *Unas bases psicológicas de la educación especial.* Editorial Club Universitario. Recuperado de https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=1iYAQeyYr3sC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Unas+bases+psicol%C3%B3gicas+de+la+educaci%C3%B3n+especial&ots=NTYoi6j0Gq&sig=8A1rgSL29a_29QsSPv_TCaEiiBM#v=onepage&q=Unas%20bases%20psicol%C3%B3gicas%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20especial&f=false

Ciges, A. S., Ruiz, M. L. S., & García, M. O. M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 4(2), 3. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031317>

Clavijo, R., López, C., & Cedillo, C. (2014) Conocimientos, actitudes y prácticas docentes sobre educación inclusiva a nivel escolar. (Informe) *Universidad de Cuenca*, Cuenca

Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B., & Valls, E. (1994). Contenidos en la reforma. <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/15/biblio/15COLL-Cesar-POZO-Ignacio-y-Otros-Las-Actitudes-conceptualizaciones-y-su-inclusion-en-los-nuevos-curriculos.pdf>



Damm Muñoz, X. (2014). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Red Iberoamericana de expertos en la convención de los derechos de personas con discapacidad*. 2014 Recuperado de http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/78/Art_Damm_MunozX_RepresentacionesActitudesProfesorado_2008.pdf?sequence=1

Damm, X., Barría, C., Morales, D., & Riquelme, P. (2011). Educación inclusiva: ¿ Mito o realidad?. *Educación*, 5(1). Recuperado de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art8_htm.html

Delgado Gallego, M. E. (2007). Actitudes y opiniones de actores implicados en la política participativa del control de la calidad de los servicios de salud en Colombia. *Universitas Psychologica*, 6(2), 345-358. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1657-92672007000200013&script=sci_arttext

Dietz, Regalado y Contreras (2010) Pluriculturalidad y Educación. *Tomo III, Edición electrónica gratuita*. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010d/801/

Dueñas, M. L. (2010). Educación inclusiva= Inclusive education. *REOP- Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>

Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo " Voz y Quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. <http://fj7gg9qb2q.search.serialssolutions.com/?&rft.issn=1696-4713&rft.atitle=Inclusi%C3%B3n+y+exclusi%C3%B3n+educativa%3A+de+nuevo+%22Voz+y+Quebranto%22&rft.aulast=Echeita+Sarrionandia&rft.aufirst=Gerardo&rft.date=2013>

Echeita Sarrionandia, G; (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2) 9-18. Recuperado de <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202>

Echeita Sarrionandia, G; Duk Homad, C; (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2) Recuperado de <http://148.215.2.11/articulo.oa?id=55160201>



Echeíta, G. (2006). Educación para la inclusión. *Educación sin exclusiones*.

El Consejo de Redacción, ; (2015). La Educación Inclusiva: reflexiones y experiencias para la mejora escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18() Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217033485004>

Escribano, A., Martínez, A. (2013) Inclusión Educativa y Profesorado Inclusivo. Narce S.A. De Ediciones. Madrid España Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=78i2cjCiNooC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Inclusi%C3%B3n+Educativa+y+Profesorado+Inclusivo&ots=DoD8wOfpnW&sig=A3dggLZScb4IOtwSVzTw5Kewosk#v=onepage&q=Inclusi%C3%B3n%20Educativa%20y%20Profesorado%20Inclusivo&f=false>

Escudero J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153711>

Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL 2000*, 13, 1-10. Recuperado de <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACI%C3%93N-INCLUSIVA.pdf>

Fernandez, R. M. (1990). Actitudes hacia los cambios de códigos en Nuevo México: Reacciones de un sujeto a ejemplos de su habla. *Spanish in the United States: sociolinguistic issues*, 49. https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=sijV8qNdyVgC&oi=fnd&pg=PA49&dq=componentes+de+la+actitud&ots=-DkixNJ4Rs&sig=LealTjv6LGB-A_QxG8KbSMIP0YA#v=onepage&q=componentes%20de%20la%20actitud&f=false

Forteza, D (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (70), 127-144. Recuperado de: <https://scholar.google.com.ec/scholar?hl=es&q=algunas+claves+para+repensar+la+formacion+del+profesorado+sobre+la+base+de+la+inclusion&btnG&lr>



García, I., Romero, S., Aguilar, C., Lomeli, K., & Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva/International terminology on Inclusive Education. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1).DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v13i1.11712>

Garnique, C. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, 34(137), 99-118. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000300007&script=sci_arttext

Granada M, Pomés M, & Sanhueza S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 0-0. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-45082013000100003&script=sci_arttext&tlng=en

Hebe, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3), 2. [http://www.academia.edu/10681557/REPRESENTACIONES SOCIALES UNA MANERA DE ENTENDER LAS IDEAS DE NUESTROS ALUMNOS](http://www.academia.edu/10681557/REPRESENTACIONES_SOCIALES_UNA_MANERA_DE_ENTENDER_LAS_IDEAS_DE_NUESTROS_ALUMNOS)
[http://www.researchgate.net/profile/Freddy_V/publication/238796967 ENFOQUES SOBRE EL APRENDIZAJE HUMANO/links/550dd6450cf27526109c591d.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Freddy_V/publication/238796967_ENFOQUES SOBRE EL APRENDIZAJE HUMANO/links/550dd6450cf27526109c591d.pdf)

Martín, E. (2006). Currículo y atención a la diversidad. *el currículo a Debate, Revista PReLac*, (3), 112-120.

Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las reflexiones, las demandas y los slogans. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 19-26. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556483>

Opertti, R., & Belalcázar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. *Perspectivas*, 38(1), 149-179



Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART14011/tendencias_educacion_inclusiva_regional.pdf

Parrillas Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, (327), 11-29. Recuperado de [http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf)

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó. https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=0A2SnLyp_I0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=desarrollar+la+practica+reflexiva+en+el+oficio+de+ense%C3%B1ar&ots=mUQKuREFSI&sig=VISrO0jryXJ5EHUBarF9X4TGK3o#v=onepage&q=desarrollar%20la%20practica%20reflexiva%20en%20el%20oficio%20de%20ense%C3%B1ar&f=false

Sales A, Moliner, O y Sanchiz, M^a Luisa (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2). https://www.google.com.ec/search?q=Actitudes+hacia+la+atenci%C3%B3n+a+diversidad+en+la+formaci%C3%B3n+inicial+del+profesorado.&aq=Actitudes+hacia+la+atenci%C3%B3n+a+la+diversidad+en+la+formaci%C3%B3n+inicial+del+profesorado.&aqs=chrome..69i57j0.6509j0j7&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8

Sánchez Bravo, A., Díaz Flores, C., Sanhueza Henríquez, S., & Friz Carrillo, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 169-178. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200010&script=sci_arttext

Sánchez, P. A. (1999). Curriculum y atención a la diversidad. In *Hacia una nueva concepción de la discapacidad: Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 39-62). Amarú.

Sandoval, M. (2009) Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa. Universidad de Oviedo. Aula abierta 2009, Vol. 37 N^o 1, p.



79-88

Recuperado

de

https://www.google.com.ec/search?q=Concepciones+de+los+Estudiantes+de+Magisterio+sobre+la+Inclusi%C3%B3n+Educativa&oq=Concepciones+de+los+Estudiantes+de+Magisterio+sobre+la+Inclusi%C3%B3n+Educativa&aqs=chrome..69i57.1390j0j7&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8

Sandoval, M., Bertrán, E., Echeita, G., López, M., Duran, D., & Giné, C. (2002). Index for inclusion: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos: Revista de educación*, (5), 227-238. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=498293>

Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.). (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (Vol. 79). Narcea Ediciones. Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=36TU1qoSh3cC&oi=fnd&pg=PA19&dq=aulas+inclusivas+stainback+&ots=DZko1gaEMf&sig=F0nvHTdO6tG uom3m4VFEHWqytQs#v=onepage&q=aulas%20inclusivas%20stainback&f=false>

Stainback, S., Stainback, & Jackson (Eds.). (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (Vol. 79). Narcea Ediciones.

Tarraga, R., Grau, C., & 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. DOI: , <http://dx.doi.org/10.6018/reifop>

Vega, A. (2010). LA EDUCACION INCLUSIVA: UN DEBER DE JUSTICIA. *Intersticios: Revista Sociológica del Pensamiento Crítico*, 4(1). Obtenido de <http://www.intersticios.es/article/view/5220/3698>

Velásquez, F. R. (2001). Enfoques sobre el aprendizaje humano. *PDF) pág, 1*.

Verdugo, M. Á., & Parrilla, Á. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de educación*, 349, 15-22.