

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA: ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE LAS ACTITUDES DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE LA INCLUSIÓN EN DOS CENTROS PÚBLICOS DE HUESCA

Historical evolution of diversity management at Primary Schools: a descriptive study about Primary teachers' attitudes towards inclusive education in state schools in Huesca

Silvia ANZANO OTO
Universidad de Zaragoza

Resumen

Este trabajo pretende analizar las actitudes de los maestros acerca de la inclusión de los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el aula ordinaria. Asimismo se estudian los principales teóricos vinculados con formación y actitudes inclusivas del maestro. Para ello, se plantea un estudio basado en una metodología cuantitativa mediante la administración de cuestionarios a una muestra de docentes de Educación Primaria de dos centros de Huesca. Los resultados demostraron la actitud favorable existente hacia la inclusión, confirmando que tanto la formación como la experiencia o contacto con estas personas conlleva una actitud más inclusiva.

Palabras clave: Atención a la diversidad, inclusión, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, actitudes docentes.

Abstract

The aim for this research was to analyze teacher's attitude for the inclusion of students with Specific Educational Needs at the ordinary classroom. Likewise, main theorists involved in issues related to teacher's training for inclusion are evaluated. To this end, we propose a research based on quantitative methods using questionnaires for several teachers in Primary Education from two schools of Huesca. Our results revealed an attitude to support the inclusion. Moreover, we demonstrate training and experience with these students imply more inclusive attitudes.

Keywords: Diversity management, inclusion, specific educational needs, teachers' attitudes.

Recibido: 12-12-2014 – Aceptado: 20-02-2015

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como objetivo conocer las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la inclusión de Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en dos centros de Huesca. Previamente se considera de gran relevancia conocer de dónde venimos y a donde hemos llegado para comprender la evolución hasta el concepto de inclusión.

Hablar de la historia de la Educación Especial es como hablar de la historia de la sociedad y las diferentes respuestas que han recibido las personas con discapacidad. Hubo épocas de segregación total o restringida, más adelante tuvieron lugar los primeros pasos de la Educación Especial gracias a la Medicina y a diversos pedagogos (Cano, 2003). En la época de la institucionalización, se separó la Educación General de la Educación Especial. A mediados del siglo XX, se habla de integración educativa, tratando de reunir en un mismo contexto a sujetos con o sin hándicap y satisfacer sus necesidades, escuela para todos (Bautista, 1993). Es en 1990 cuando en nuestro país se generaliza el concepto de normalización (Aguado, 1995).

Uno de los grandes hitos de la educación fue el Informe Warnock (1978) en el que se reafirma el significado de «normalización», rechazando la idea de que existieran dos grupos diferentes de personas (deficientes y no deficientes), se sustituye el término de Educación Especial por Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y se da la importancia a la respuesta que recibirá el alumno.

Como escribe Ainscow en el prólogo de Echeita, (2006), el movimiento hacia la inclusión y la propuesta de cambio profundo, estaba ya apuntado en el artículo 28 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños (1989).

Según la UNESCO (1994), la educación inclusiva se caracteriza por ser un proceso largo; implica presencia, participación y aprendizaje significativo de todos, es un derecho para todos; para lograrlo es necesario identificar las barreras y eliminarlas, además de ver la diversidad como enriquecedora; supone un triángulo de relaciones primordial entre el alumno, el colegio y su familia, para trabajar en la misma dirección.

A este respecto, cabría mencionar también que no es lo mismo integración que inclusión, tal y como indica León (2005), existen diferencias en la escolarización del alumno y en el tiempo que esté en aula ordinaria.

Como subraya Arnaiz (1999, 61), «la inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los niños etiquetados como diferentes».

Como parte del recorrido legislativo que se establece para la Educación Especial en nuestro país, cabe señalar que es a partir de los años 60 cuando se empiezan a vislumbrar acciones educativas para atender a los niños con necesidades específicas de apoyo educativo, las experiencias anteriores no eran generalizables. En este apartado se muestra un recorrido por los principales hitos legislativos para dar respuesta educativa a los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Durante la *era de las escuelas especiales*, la primera manifestación legislativa se encuentra en la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, conocida como Ley Moyano. Ésta se ocupa de la educación de deficientes sensoriales hasta 1970 que se comienza a atender, de forma segregadora, a niños con otro tipo de discapacidad.

La Ley de Enseñanza Primaria de 17 de Julio de 1945 es la primera norma que regula en España los diferentes tipos de deficiencias, con una escolarización segregadora.

La *era de la integración escolar* fue iniciada con la Ley General de Educación de 1970 (LGE) que fue una ley marco que ordenó el sistema educativo español, supuso un primer paso hacia la integración de las personas con discapacidad en centro ordinario. Adopta el término Educación Especial como un sistema paralelo al ordinario, con normas propias y currículos diferenciados, que a su vez se plantea la escolarización en aulas de educación especial en centros ordinarios o en centros de educación especial.

Un hito importante es la promulgación de la Constitución Española de 1978, que en su artículo 49 se establece por primera vez el derecho a la Educación de todas las personas sin discriminación. La encargada de desarrollar este artículo 49 era la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) de 1982. Es su carácter social, el que orienta su contenido hacia la integración del minusválido en la sociedad siguiendo los principios de: Normalización, Integración Escolar, Sectorización de la Atención Educativa e Individualización de la Enseñanza.

En 1985 se publican tanto el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial como la Orden Ministerial sobre la Planificación de la Educación Especial y Experimentación de la Integración Escolar, catorce días después. Que establece que los alumnos deben estar en aulas ordinarias salvo en casos muy excepcionales y graves. Estos cambios favorecieron la llegada del modelo integrador a nuestro país.

El *modelo de Necesidades Educativas Especiales* fue determinado por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) que incorporó la integración al sistema educativo español como medida de atención a la diversidad. Con esta ley se incorpora el término de «Alumnos con Necesidades Educativas Especiales».

Por otro lado, en el Real Decreto de 28 de abril de 1995, de ordenación de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, las cuestiones más relevantes que se tratan están relacionadas con la organización de la Educación Especial (regularización de la atención independientemente de lo personal, escolarización de superdotados y grupos étnicos e inmigración). Únicamente se propondrá escolarizar en centros específicos si las adaptaciones curriculares son de grado extremo en relación con la edad (significativas), existiendo retraso escolar mayor a dos años.

Posteriormente, se creó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE), que no llegó a desarrollarse por asuntos políticos de los gobiernos del momento. En ella se prestaba especial atención a alumnos extranjeros, superdotados y a Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

El *modelo inclusivo* se promueve con la llegada de la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), y el cambio más importante que se efectúa con la promulgación de esta ley, es el concepto de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, que pasa a utilizarse el término ACNEAE (Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo), que engloba diferentes tipos, surgiendo así una nueva clasificación. Propone la inclusión de la diversidad, con calidad y equidad.

La LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 2013) establece que en la etapa educativa de primaria desaparecen los ciclos, se estructura en seis cursos

independientes y se organiza en áreas de carácter global e integrador. Según expone en su Preámbulo, el reto de la sociedad democrática es conseguir la excelencia, el desarrollo de las máximas posibilidades de todo el alumnado. Para ello, la presente ley dedica una serie de artículos para la atención a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y se afirma que «la escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.»

En el ámbito legislativo de Aragón, existen también tres Órdenes que desarrollan la LOMCE, relacionadas con la atención a la diversidad: la Orden de 16 de junio de 2014 por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón; la Orden de 26 de junio de 2014 por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Colegios Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón y por último, la Orden de 31 de octubre de 2014 sobre la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Tras el análisis histórico y legislativo, podemos afirmar que en la actualidad la escuela inclusiva se enmarca dentro de un nuevo modelo, que como expone Dueñas (1991, 52) es «un lugar donde los aprendizajes son posibles cualquiera que fuese el tipo de deficiencia; es también un modelo de escuela que se centra en el niño miembro de la comunidad y, protagonista de su proceso de aprendizaje, valorando sus éxitos en lugar de sus fracasos».

Como postulan Tárraga, Grau, y Peirats, (2013, 53): «El éxito de la inclusión educativa depende de numerosos factores, tales como el marco legislativo, la experiencia en prácticas inclusivas, los recursos disponibles, y la formación, creencias y actitudes de los diferentes profesionales de la educación» (Boer, Pijl, y Minnaert, 2011).

Muchos estudios realizados en torno a las representaciones, creencias y actitudes de los profesores frente a la integración escolar, tal y como expone Parrilla, (1992, 25) dan cuenta de que aquello que el profesor piensa sobre la integración, se verá reflejado en la puesta en marcha que hace de la misma. Del mismo modo como expone Rosales (1987) la figura del docente es de suma importancia:

Su participación en las fases de planificación y seguimiento es de indiscutible necesidad, lo es, si cabe, aún más, en la puesta en práctica de tal integración pues en él recae la responsabilidad de hacer operativas la inmensa mayoría de medidas que se han planificado (p. 82)

De la misma forma que es fundamental el docente en el proceso de integración, se traslada dicha responsabilidad a la inclusión ya que todas las funciones previamente expuestas se llevan a cabo en ambos modelos educativos, eso sí siempre influenciadas por las ideas o actitudes anticipadas del profesor sobre los modelos.

La actitud según Thurstone (1928): «es la suma de las inclinaciones, sentimientos, prejuicios, sesgos, ideas preconcebidas, miedos, amenazas y convicciones acerca de un determinado asunto» (Aigner, 2008, 5).

El interés por el tema radica en que las actitudes de los profesores tienen un efecto importante no sólo en el desarrollo del autoconcepto del propio sujeto con necesidades educativas especiales, sino también en su proceso de socialización, de integración y actualmente de inclusión. (Liesa, Vázquez, Arranz y Ota, 2014, 4)

Asimismo tal y como apuntan Flórez, León Aguado, y Alcedo (2009): «Estas actitudes cuando son negativas, constituyen una de las principales barreras en la integración social de este colectivo» (Flórez, León Aguado, y Alcedo, 2009, 85). Desde los 80, se evidenció la necesidad de cambiar la mentalidad de los maestros. (Sáenz, 1990).

A partir de la revisión de 26 estudios en revistas internacionales llevada a cabo por Boer, Pjil y Minnaert (2011), queda patente que la mayoría de profesorado mantiene una actitud neutral o negativa hacia la inclusión del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en aulas ordinarias de educación primaria. Estos profesionales presentan preocupaciones relacionadas con la cantidad de tiempo empleado con el alumnado con necesidades especiales, la escasez de servicios de apoyo y la preparación para dicha práctica, además de estar insatisfechos por la poca calidad de sus trabajos, entre otros efectos asociados a la inclusión.

Otros estudios, se preocupan por la cantidad de apoyos que se requieren, que dependen de las actitudes previas. En este sentido, Rodríguez, Estopa y Rodríguez (2002) y de Polo, Fernández y Díaz (2011) afirman que aquellos estudiantes con actitudes más positivas y abiertas para lograr la inclusión son los que han vivido en un entorno cercano como es el familiar.

Según Luque y Luque Rojas (2011), las creencias de profesorado acerca del alumnado con NEE se relacionan con los valores y actitudes sociales. Esta misma ideas es apoyada por Flórez, Aguado y Alcedo (2009) que con la revisión de varios programas para cambiar actitudes hacia personas con necesidades educativas especiales desde los años 70 a la actualidad que realizan, comprueban que la estrategia más utilizada para fomentar actitudes positivas hacia personas con discapacidad es el contacto directo con ellas, la formación o la combinación de ambas técnicas.

La inclusión no se debe afrontar únicamente desde el ámbito educativo, sino que desde la sociedad en general se debe aportar todos los esfuerzos posibles e ir eliminando y superando barreras, para que todas las personas sean incluidas en la sociedad (en estudios, trabajos, vida independiente, labores del hogar, compras, actividades de ocio, etc.). Por eso que la educación y más concretamente la escuela, es uno de esos contextos que juegan un papel importante, promoviendo estrategias inclusivas desde que son niños, dando respuesta a las necesidades de cada alumno, de forma que tengan una calidad de vida óptima. Por lo tanto como la educación es un factor de la sociedad que afecta a este proceso de inclusión, se lleva a cabo este estudio con el objetivo de conocer los pensamientos y opiniones que tiene el profesorado acerca de la inclusión de los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en las Aulas Ordinarias, así como las estrategias que implementan para responder a dichas necesidades.

Como hipótesis del estudio, se plantea que a mayor contacto con personas con necesidades específicas de apoyo educativo, la actitud hacia ellos será más positiva y la segunda, predice que la formación condiciona la actitud de los maestros y maestras hacia estas personas. Cuanta más formación tenga el docente, una actitud más receptiva y positiva mostrará con personas con necesidades educativas especiales.

2. MÉTODO

Participantes

La muestra del estudio han sido los maestros y maestras de Educación Primaria de dos centros públicos de Huesca. Se seleccionaron estos colegios por considerar que representaban adecuadamente la diversidad existente entre la población de la ciudad, según las zonas en la que se encuentra ubicado cada centro. Todos los docentes que estaban ejerciendo entonces de maestros de Educación Primaria en cualquiera de los dos centros tenían la posibilidad de participar en este estudio, era libre y anónima su colaboración, independientemente de su edad, género, de si tenían su plaza fija, si eran interinos, si habían aprobado las oposiciones recientemente, si estaban sustituyendo a otro docente, etc. Tampoco se descartó la opción de participar al equipo directivo, que normalmente aunque tengan horarios más reducidos por sus funciones como jefes de estudio o directores, impartían clases en algunos cursos. Como se explica, se centró la muestra en profesores en activo, para conocer más directamente las actitudes de los profesionales de la educación hacia la inclusión en ese momento, lo que demuestra si el centro está inmerso o no en un ambiente inclusivo en ese periodo concreto.

Instrumento

El instrumento de evaluación utilizado ha sido un cuestionario adaptado de Chiner (2011), Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez (2000). De ambos cuestionarios, que estaban ya validados individualmente, se seleccionaron las preguntas más oportunas y que se consideraron más adecuadas para obtener la información acorde con el tema de este estudio, es decir, con las actitudes de los maestros ante la inclusión. Como el cuestionario resultante, se concibe como uno nuevo, se llevó a cabo su validación mediante un juicio de expertos que llevaron a cabo cuatro jueces del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Además, para obtener una visión crítica más cercana a la población participante, se evaluó por parte de algunos maestros del Colegio «El Parque» de Huesca. Ambos grupos de validación, sugirieron algunas modificaciones de reformulación para su mejor comprensión o eliminación de alguna pregunta por ser reincidente en el aspecto en cuestión, lo que se tuvo en cuenta de forma muy positiva para la realización de dicho cuestionario.

Finalmente el instrumento cuenta con 29 preguntas divididas en cinco partes: datos personales, formación, recursos materiales y profesionales del centro, del aula, escolarización y necesidades, que debían ser respondidas por los profesores. La gran mayoría de las respuestas son de elegir el grado de acuerdo o frecuencia sobre el ítem que se pregunta, a excepción de las referentes con la información personal que son de elección múltiple.

Procedimiento

El procedimiento que se siguió en los dos centros para que los maestros dispusiesen del cuestionario fue el mismo. En primer lugar, se hablaba con el Equipo Directivo del centro comentándole el estudio que si lo permitían se iba a llevar a cabo, es decir, la finalidad del trabajo. A continuación, al mismo organismo del centro, se le presentaba también el cuestionario proporcionándoles el enlace de acceso al mismo o si considera-

ban necesario se les facilitaba además una copia en papel. El director/a lo revisaba y tras su consentimiento se encargaba de enviar el enlace por correo electrónico al profesorado correspondiente, en este caso a los maestros de Educación Primaria de su centro. De esta forma, los maestros accedían mediante el enlace a la aplicación Google Drive, desde cualquier lugar con conexión a internet, para cumplimentar el cuestionario. Todas sus respuestas eran guardadas en una hoja de cálculo para posteriormente valorarlas, analizar los resultados y extraer conclusiones. A su vez que se comprueba si las hipótesis han sido ratificadas y se ha cumplido el objetivo del estudio.

3. RESULTADOS

Los resultados del análisis del cuestionario muestran que en relación con la edad, un alto porcentaje de profesores (70%), tienen más de 40 años, lo cual indica que la muestra de ambos centros se encuentra en una mediana edad. En cuanto al género, un 60% son hombres frente a un 40% mujeres.

En relación con los años de experiencia, un 50% presenta más de 20 años de experiencia docente, frente al otro 50% de los cuales la experiencia de un 20% es menor de 5 años. Respecto a la coordinación de un aula de educación especial, solamente un 30% ha podido disfrutar de esta experiencia.

La mayoría de los maestros, un 90%, se muestran de acuerdo en que la educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.

Los maestros no parecen tener la misma idea sobre qué alumnos deben aprender en un entorno normalizado. Una mitad de los encuestados son partidarios de que los alumnos con discapacidad de grado moderado y severo estén incluidos en centros ordinarios y la otra mitad está indecisa o poco de acuerdo.

Casi las tres cuartas partes de los maestros piensan que la educación inclusiva en Educación Secundaria es viable. Asimismo casi la totalidad de los maestros encuestados la valoran como favorable en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. El 10% de indecisos son maestros con menos de 5 años de experiencia y cuya edad es inferior a 40 años.

La presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor-tutor para atender adecuadamente a la diversidad es aceptada por el 90% de la muestra. El 10% indeciso, coincide con los profesores con menor experiencia y sin práctica en aulas de educación especial.

La mitad de los participantes están bastante de acuerdo, pero la otra mitad se muestran indecisos o poco de acuerdo con su formación para enseñar a todos los alumnos incluidos aquellos con Necesidades Educativas Especiales. Los profesores más jóvenes y con menor experiencia se sienten mejor formados que los maestros más mayores y con más años de experiencia.

Sólo un 10% de los maestros se muestran de acuerdo con el tiempo que disponen para atender las necesidades. Mientras que la mitad de los maestros exponen que necesitarían más tiempo, y un 30% se muestran indecisos.

El cuestionario que se ha elegido para este estudio engloba también otros recursos, personales o materiales de los centros. En este caso, los recursos materiales para respon-

der a las necesidades educativas especiales de los alumnos parecen ser más bien reducidos, ya que la mayoría de los maestros, un 80% se muestran poco de acuerdo con que estos sean suficientes, y el resto del profesorado o no está nada de acuerdo o no sabe qué responder. Los recursos personales que los centros pueden proporcionar también juegan un papel importante en cuanto a la inclusión. Pero las funciones del profesor de Pedagogía Terapéutica no parecen agrandar a todos. Una mayoría se muestran satisfechos con el trabajo del especialista, mientras que un 10% parece estar poco de acuerdo y el 30% restante no se manifestó. Sí que consideran suficiente la ayuda que reciben por parte del Equipo de Orientación Educativa Infantil y Primaria.

Cada alumno es diferente y tiene sus necesidades propias, por eso lo ideal sería no enseñar de forma global y atender cada una de las necesidades del grupo, práctica que el 80% solo lleva a cabo su docencia en esta línea a veces.

La mitad de los maestros participantes tienen en cuenta las necesidades del grupo y de los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo con una periodicidad de «siempre», la otra mitad frecuentemente. Por lo que las programaciones serán aptas para todos, valorando a cada alumno por la persona que es.

Para que el aprendizaje sea eficaz, se debe conocer a los alumnos, sus necesidades y sus conocimientos previos. Este proceso de verificación del dominio de conceptos y/o habilidades previas en los alumnos es llevado a cabo con mucha frecuencia por un 80%.

Las evaluaciones no deben incluir únicamente los conocimientos del alumno de un determinado día, porque puede existir una memorización del contenido y hacer excelente examen o por el contrario que un alumno brillante tenga un mal día. Los controles pueden formar parte de la evaluación pero deben acompañarse de un control de su progreso. Esta última parte, un gran número de maestros lo hacen muy frecuentemente.

El aprendizaje de los alumnos debe ser progresivo, no deben existir lagunas ya que se descuelgan del temario y pierden el interés. Para ello, como hacen un 90% de los maestros la mayoría de ocasiones, es imprescindible tener en cuenta los resultados de la evaluación previa para continuar programando.

Además de todo lo anterior es clave plantear objetivos adecuados al nivel de dificultad del alumnado, como lo hacen prácticamente la totalidad de los maestros todas las veces que sea necesario.

Muy importante para la enseñanza es captar la atención del alumnado durante las explicaciones, lo que todos maestros realizan constantemente usando cada uno sus estrategias, que funcionarán o no dependiendo del grupo.

Fundamental, es la motivación que deben recibir nuestros alumnos (feedback, mensajes de ánimo, comentarios positivos del maestro y compañeros, etc.) todo esto les va a ayudar en su progreso fomentando sus ganas de continuar formándose. Al parecer la mitad de los maestros motiva a sus alumnos siempre y prácticamente la otra mitad lo hace casi siempre.

La forma de enseñar de los maestros, debe adaptarse al alumnado. Parece que enseñar de forma individual en determinados momentos no es una decisión que tomen los maestros muy a menudo, una mitad lo hace siempre o casi siempre mientras que el otro 50% frecuentemente o a veces. Estos maestros deberían ser conscientes de que si los

alumnos se encuentran con un obstáculo que no pueden superar de forma autónoma, van a frustrarse y no continuarán con la construcción de sus conocimientos propios.

Las aulas deben ser espacios que se adapten en cada momento a las necesidades del alumnado o a las actividades que se llevan a cabo. Según el estudio, todos los maestros son conscientes de ello, ya que el 30% de maestros que menos lo lleva a cabo lo hace a veces. Parecido ocurre con las tareas, que en determinadas situaciones o temas, es necesario simplificarlas, descomponiéndolas en secuencias más sencillas. Esto es lo que más de la mitad de los maestros realiza siempre o casi siempre.

Muy típica es la estructura de clase, de agrupar a los alumnos en parejas, pero los maestros participantes del estudio no son de este estilo puesto que un 60% coloca a sus alumnos de esta manera únicamente a veces. Esta opción se puede considerar más positiva que estar sentados individualmente, pero todavía es más enriquecedor si se cambian las parejas o si forman grupos, algo que la mitad de los maestros efectúa siempre o casi siempre.

Un 80% de los maestros propone actividades de diversos niveles de exigencia permitiendo así que cada alumno se supere a sí mismo y eleve su autoestima, siempre, casi siempre o frecuentemente.

No se trata únicamente de cumplir lo previamente expuesto, sino que hay otras muchas medidas, entre ellas el diseño y la preparación de materiales alternativos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto supone una gran dedicación y tiempo pero todos los maestros, según resultados, lo consideran importante y lo llevan a cabo con mucha frecuencia y continuidad.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Ratificando las hipótesis expuestas anteriormente en este trabajo, obtenemos unas conclusiones semejantes aunque no generalizables por el tamaño de la muestra. Las hipótesis que se planteaban era que a mayor contacto con personas con necesidades educativas especiales, la actitud hacia ellos será más positiva, lo que en nuestro estudio se cumple. De la misma forma que expresan Avramidis Bayliss y Burden, (2000) tener contacto o experiencia previa con personas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo hace tener una actitud diferente y facilita una visión más inclusiva en el profesorado.

Otra de las hipótesis de este estudio era que la formación condiciona la actitud de los maestros y maestras hacia estas personas, en tanto que cuanto más formación tenga el docente mostrará una actitud más receptiva y positiva con personas con necesidades educativas especiales. En este estudio se demuestra como aquellos maestros más formados tienen actitudes más positivas hacia la inclusión. Asimismo, los docentes que han tenido una mayor experiencia en las aulas se muestran más favorecedores hacia los planteamientos inclusivos. Del mismo modo observamos como el contacto con personas con Necesidades Educativas Especiales desarrolla actitudes más positivas respecto a la atención a la diversidad desde la inclusión. Esta situación nos muestra como aquellas personas que han tenido la oportunidad de convivir con compañeros, familiares, vecinos, etc., con una diversidad funcional diferente a la suya, comprenden y entienden la diversidad como elemento natural y enriquecedor para sus vidas. Es por ello, que en las escuelas se debe favorecer la inclusión de este alumnado a fin de generar experiencias positivas y gratificantes.

Asimismo, los maestros más favorecedores de la inclusión demandan una mayor formación y recursos. En algunas investigaciones como la de Parrilla (1992), se evidenciaba que los futuros profesionales de la educación se muestran partidarios de la educación inclusiva, pero no se sienten completamente preparados para satisfacer las necesidades de la diversidad que se encuentren en el aula. Del mismo modo, en los resultados obtenidos en el presente estudio, se evidencian la falta de tiempo para poder dar una respuesta adecuada a sus alumnos. No obstante, se muestran conformes con la ayuda aportada por otros profesionales como el Equipo de Orientación Educación Infantil y Primaria, y los especialistas en Pedagogía Terapéutica. Es decir, los maestros se muestran partidarios de trabajar con sus semejantes. Por esta razón, se considera que la implantación del trabajo cooperativo entre maestros sería una metodología muy satisfactoria para los mismos la cual, a su vez, no sólo sería un ejemplo a seguir por los alumnos, sino que respondería a la propia diversidad existente en el profesorado. De esta forma, el enriquecimiento generado entre el grupo docente podría favorecer la implementación de nuevas metodologías.

Por otra parte, aquellos maestros con menor experiencia se sienten bien formados pero esta confianza no se traduce en llevar a la práctica docente la inclusión. No obstante, este sector se muestra de acuerdo con que la inclusión favorece actitudes tolerantes y respetuosas entre el alumnado. Por ello, nos planteamos la siguiente cuestión: ¿por qué si son conscientes de los beneficios de la inclusión no la llevan a cabo? ¿Es cierto que se sienten bien formados? ¿Es una falta de experiencia o de inseguridad lo que impide llevar a la práctica la inclusión? O ¿acaso necesitan modelos en los que versarse?

Respecto a la metodología podemos observar como la mayoría de los maestros se muestran favorables hacia una evaluación continua, en la que se valora el progreso, la verificación de conocimientos previos del alumnado y las habilidades y necesidades educativas del alumnado. Consecuentemente, programan en función de la realidad del aula. Por ello, los motivan, buscan técnicas para captar su atención e interés, adaptan el aula a la actividad realizada, descomponen las tareas en actividades breves, en diferentes niveles de dificultad y profundidad y crean materiales alternativos. Sin embargo, podemos observar como, en cuestión de agrupamientos, en escasas ocasiones los alumnos trabajan en parejas y más a menudo lo hacen en pequeños grupos.

En conclusión, se puede observar como los centros se muestran favorecedores hacia la inclusión. No obstante, los maestros carecen de recursos y tiempo para responder como ellos desean a la diversidad de su alumnado. En cuestión de metodología, el equipo docente se muestra inclusivo, aunque tal vez si se le ofreciese una mayor formación podrían llevar a cabo medidas más inclusivas respecto a los agrupamientos.

Tal y como explican Vived y Liesa (2009), el maestro o maestra debe estar constantemente actualizándose y ajustándose a la sociedad del momento, del siglo XXI. En la actualidad, el maestro deja de ser mero transmisor de conocimientos en clases magistrales donde los alumnos se sentaban formando hileras, sin interactuar con los compañeros, sino que se intenta lograr una enseñanza más interactiva y participativa, manteniendo activo al alumnado. La sociedad española del siglo XXI es una sociedad multiétnica, multirracial, plurilingüística y, en definitiva, multicultural, que exige que la escuela escolarice, instruya y satisfaga las necesidades de todos y cada uno de los alumnos que recibe en sus aulas, independientemente de sus circunstancias y cultura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre.
- Aignerren, M. (2008). Técnicas de medición por medio de escalas. *Revista electrónica, la sociología en sus escenarios*, 18, 1-25.
- Arnaiz Sánchez, P. (1999). *Bases pedagógicas de la Educación Especial*. Murcia: Editorial DM.
- Bautista Jiménez, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Cano, R. (2003) (coord.) *Bases Pedagógicas de la Educación Especial: Manual para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cardona, M. C., Gómez-Canet, P. F. y González-Sánchez, M. E. (2000). Actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión del alumnado con NEE. Parte II. p. 294-296 en 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*. Universidad de Alicante: Tesis doctoral.
- Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales, Zaragoza: Boletín Oficial de Aragón (2000).
- Dueñas, M. L. (1991). *La integración escolar: aproximación a su teoría y a su práctica*. Madrid: UNED.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Flórez, M. A., Aguado, A. L. y Alcedo, M. A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *En Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85-98.
- León, M. J. (2005). La Educación Especial en el sistema educativo; hacia la educación El reto de educar en una sociedad plural. En: Salvador, F. (coord.). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 37-58). Málaga: Aljibe.
- Ley 13/1982 de 7 de abril. Ley de Integración Social de los Minusválidos. Madrid. (BOE de 30 de abril). (LISMI).
- Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945. Escuela Española S.A. Madrid 1963.
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (conocida como Ley Moyano).
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid, (BOE de 4 de octubre). (LOGSE).
- Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Madrid, (BOE de 24 de diciembre de 2002). (LOCE).
- Ley Orgánica 2/2006 de 4 de mayo de Educación. Madrid, (BOE 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Madrid, (BOE de 10 de diciembre de 2015). (LOMCE)
- Liesa, M., Vázquez, S., Arranz, P., Otal, P. (2014). Las actitudes hacia las necesidades educativas especiales en función del género: implementación y evaluación de un programa de Aps en el ámbito universitario. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 233-258.
- Orden de 16 de junio de 2014, del Departamento de Educación y Ciencias por la que por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA 20 de junio de 2014).
- Orden de 26 de junio 2014, del Departamento de Educación y Ciencias por la que se regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Colegios Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 3 de julio de 2014).
- Orden de 31 de octubre de 2014, del Departamento de Educación y Ciencias sobre la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA 24 de noviembre de 2014).
- Parrilla, A. (1992). El profesor ante la Integración Escolar; investigación y formación. Buenos Aires: Cincel.
- Rosales, C. (1987). El profesor ante la integración de niños deficientes: actitudes, actuación y preparación. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 4, 81-91

- Sáenz, O. (1990). Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: Una visión desde la literatura científica. *Revista interuniversitaria formación del profesorado*, 8, 135-150.
- Tárraga, R., Grau, C. y Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO.
- Vived, E. y Liesa, M. (2009) Desarrollo de las competencias de los maestros en atención a la diversidad a través del diseño de escenarios de inclusión social. *Revista Argentina de Psicopedagogía*, 62, 1-22.

Silvia Anzano. Estudios universitarios: Grado de Magisterio en Educación Primaria con especialidad en Audición y Lenguaje y en Pedagogía Terapéutica en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, Universidad de Zaragoza. Actualmente curso el Máster en Estudios Avanzados sobre el Lenguaje, la Comunicación y sus Patologías.