

Actitudes de los padres hacia la escuela inclusiva

Parents' attitudes towards inclusive school

Rocío Cáceres Gómez
Graduada en Educación Primaria
Universidad de Huelva

Diego Gómez-Baya
Profesor Contratado Doctor
Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación
Universidad de Huelva

RESUMEN

La inclusión puede conocerse como la uniformidad de la enseñanza para crear una sociedad igualitaria y sin prejuicios que atienda a la diversidad. Nuestra prioridad como docentes es promover la igualdad entre todos los niños y niñas para hacer posible una educación sin distinciones. Este proyecto examina las actitudes de padres y madres tanto de niños con necesidades educativas especiales, como de padres y madres con niños que presentan un desarrollo normativo. Además, compara las actitudes positivas y negativas de éstos hacia la inclusión. Asimismo, analiza el conocimiento que tienen los padres y madres sobre la forma que tiene los docentes de trabajar con niños con NEE respecto al resto. Para ello, se ha realizado un cuestionario a 36 padres y madres mediante un análisis tanto cualitativo como cuantitativo. El análisis muestra un porcentaje mayor de actitudes positivas que negativas, demandando una mayor formación de los docentes, así como una mayor presencia de personal cualificado.

PALABRAS CLAVE

Inclusión; infancia; familia; igualdad; investigación; actitudes.

ABSTRACT

Inclusion can be considered as the education's uniformity to create an equal and non-judgemental society that pay attention to diversity. Our priority as teachers is to promote equality between all children in order to make possible an education without distinction. This plan examines parents' attitudes of children with special needs, as well as parents with average abilities' children. Indeed, it compares positives and negatives attitudes of them towards inclusion. Additionally, it analyses parents' knowledge of how teachers work with children with special needs compared to the rest. To that end, a questionnaire was filled in by 36 fathers and mothers using both qualitative and quantitative analyses. These analyses showed a higher percentage of positives attitudes rather than negatives, underlining the need of more teachers training as well as a greater presence of qualified staff.

KEYWORDS

Inclusion; childhood; family; equality; research; attitudes.

Recibido: 19/01/2021; aceptado: 27/04/2021

Correspondencia: Diego Gómez Baya. diego.gomez@dpee.uhu.es

La inclusión puede conocerse como la uniformidad de la enseñanza creando así contenidos curriculares a partir de las igualdades y diferencias de los alumnos, impulsando una buena convivencia dentro y fuera del aula. Esta importancia, reside quizás, en la demostración de una sociedad que aporte un lugar para vivir, respetando su diversidad. Es aquí donde abre camino la inclusión educativa, la cual trataremos a lo largo de este proyecto.

La inclusión de los niños con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula ordinaria, se ha vuelto un tema de interés en los últimos años. En muchos países, dio lugar a un cambio en las políticas educativas para que la educación ordinaria fuera la norma para todos los estudiantes, incluidos los que tenían necesidades educativas especiales. Una de las ideas fundamentales que subyacen a estos cambios es que tanto los niños con discapacidad como los que no la padecen reciben prestaciones sociales en las escuelas ordinarias (Flem & Keller 2000), como la aceptación de los niños con discapacidad en la sociedad (Tafa & Manolitsis 2003), y amistades (Scheepstra et al., 1999).

El *adjetivo inclusivo* añadido al sustantivo *educación* (Jarque, 2016), lo que nos señala es que tenemos que trabajar para conseguir que la educación escolar que ahora tenemos, heredera de unas formas de pensar y valorar la diversidad del alumnado en términos de categorías excluyentes y jerarquizadas; niños y niñas, alumnos buenos y malos, capaces y (dis)capacitados, payos y gitanos, autóctonos y migrantes, “normales y raros”,

... (Echeita, Simón, López, & Urbina, 2013)-, no es capaz de *responder con equidad* en relación a tres grandes tareas:

- Primero, acoger a todo el alumnado, independiente de sus necesidades educativas.
- Segundo, hacer que todos *se sientan reconocidos, partícipes activos y personas queridas y estimadas* por sus iguales y su profesorado.
- Y en tercer lugar, hablamos de *educación inclusiva* porque la educación que vemos desarrollarse cotidianamente en los centros educativos no tiene suficientes estrategias, formas de organización y modos de enseñar y evaluar variados y diversificados (Echeita, Simón y Sandoval, 2016), que permitan *el aprendizaje, al más alto nivel y rendimiento posible, de todo el alumnado y de forma personalizada* (Coll, 2016), alejando con ello esa lacra de los altos índices de “*fracaso escolar y de la escuela*” que hoy alcanza, en algunos contextos, a más de una cuarta parte de la población escolar (Escudero & Martínez, 2012).

La filosofía que ampara la educación inclusiva se justifica como un proyecto de lucha general contra el fracaso y la exclusión, un cambio cultural en la escolarización actual y futura, y un compromiso político a favor de un mundo más justo (Slee, 2012). A esto, la iniciativa Educación para Todos (EPT) que se adoptó en el Foro Mundial sobre la Educación llevado a cabo en Dakar (UNESCO, 2000), supuso un compromiso a escala internacional para el logro de una educación de calidad sin exclusiones. Una educación que debía abogar por la eliminación de los procesos excluyentes manifestados en determinadas actitudes y respuestas

hacia la diversidad, en ocasiones, motivadas por razón de género, logro, etnia, clase social, religión, orientación sexual y discapacidad, entre otros aspectos (Ainscow, 2015).

Martínez, de Haro, & Escarbajal (2010) señalan que en España han faltado muchos de esos elementos esenciales para facilitar la inclusión y garantizar su éxito. Se ha carecido de un análisis de lo que estaba ocurriendo en cada comunidad autónoma, ciudad y colegio o instituto; del conocimiento de los principales problemas o dificultades encontrados por los alumnos con necesidades educativas específicas y por sus propios compañeros; de la detección de las buenas prácticas y estrategias que mostraban más éxito; de publicaciones y materiales específicos que sirvieran de apoyo al profesorado en su práctica educativa; del fomento de la formación del profesorado y de otros profesionales de la educación en estrategias de cambio escolar y en procedimientos de evaluación, diseño educativo y curricular actuales; así como hemos carecido de unos buenos planes de estudios que hayan favorecido la modificación de actitudes de alumnado y profesorado.

Cabe señalar que la educación de los alumnos con dificultades y limitaciones en España, ha pasado por momentos difíciles. Los cambios positivos que había experimentado el sistema educativo en décadas anteriores se oscurecieron por diversas razones, entre las que cabe destacar cierta apatía institucional, profesional y social en lo referente al impulso continuo que requiere la inclusión educativa (Echeita & Verdugo, 2004).

Las organizaciones y las familias, al igual que los profesionales y alumnos implicados en procesos de inclusión educativa, reclaman una mayor iniciativa de las administraciones públicas (Echeita et al., 2008; Verdugo & Rodríguez-Aguilella, 2008). También se echa en falta un papel mucho más activo por parte de las familias y las organizaciones en las que se encuentran afiliadas. Se necesita mucha inteligencia emocional y modelos claros de relación con las familias para que estas se conviertan en el principal aliado de los equipos docentes a la hora de iniciar y sostener proyectos educativos inclusivos (Simón, Giné, & Echeita, 2016).

Menos comunes, pero no por ello menos importantes, son las estrategias de colaboración y apoyo mutuo entre el profesorado cuando, sin embargo, sabemos bien del papel que, por ejemplo, las estrategias conocidas como "estudio de lecciones" ("lessons study") pueden desempeñar a la hora de diseñar e implementar prácticas educativas inclusivas (Messiou, et al., 2016).

En realidad, sin una acción concertada de diferentes agentes sociales (administración, profesorado, familiares, organizaciones, investigadores) que compartan una finalidad común, difícilmente se pueden lograr los cambios que requiere una escuela y una sociedad inclusiva.

El término para incluir a niños con distinto tipo de discapacidad en las aulas ordinarias, recibe el nombre de *inclusión*, que se refiere a "El proceso de educar a los niños con discapacidad en las aulas de educación ordinaria de sus escuelas vecinales - las escuelas a las

que asistirían si no tuvieran una discapacidad - y proporcionarles los servicios y el apoyo necesarios" (Rafferty, Boettcher, & Griffin 2001, p.266).

Adoptar la perspectiva de los derechos en el ámbito de la educación inclusiva supone, necesariamente, trabajar para conseguir las *condiciones que hagan posible su disfrute*. De lo contrario, lo que se hace *de facto* es negar el ejercicio efectivo de los mismos. (Sarriónandia, 2017, p.19) Esas condiciones escolares no son ni pueden ser las que han venido existiendo en la "gramática escolar" existente en nuestro sistema educativo (Echeita, Simón, Sandoval, 2016; Simón, et al., 2016). Por ello, el principal desafío que debe llevarse en el marco de la nueva ley es el de crear las condiciones necesarias para que los centros educativos sean capaces de *iniciar y sostener procesos de mejora e innovación educativa* para trasladar la educación inclusiva del deseo a la realidad del aula.

La evolución que ha tenido esta inclusión de diversidad humana es una lucha por la equidad y defensa por los derechos humanos. Según Sánchez y García (2003, p.13) "si algo puede y debe caracterizar hoy día la educación inclusiva es precisamente el bagaje de solidaridad y justicia social sobre el que se ha cimentado". La educación inclusiva se materializa en una serie de creencias y valores, entre ellos (1) la aceptación de la diversidad como un elemento que enriquece a la comunidad educativa, (2) la participación de todo el alumnado en el currículo ordinario y en actividades de diversa índole (escolares y extraescolares), (3) la provisión

de oportunidades para todos los estudiantes en igualdad de garantías y condiciones, y (4) la atención diferencial y eficaz que todo ser humano merece en respuesta a su diversidad (Dueñas, 2010).

De manera evidente, la atención a la diversidad del alumnado ha de ser considerada como un indicador de la calidad de la enseñanza (Arnaiz & Azorín, 2014). Esta atención, consiste en aplicar un modelo educativo inclusivo que, a su vez, sea capaz de ofrecer a cada discente una respuesta individualizada, ajustando la enseñanza a las distintas capacidades, intereses y motivaciones que presenta el educando (Araque & Barrio, 2010).

Las dificultades para hacer realidad la educación inclusiva impulsó a los investigadores a pensar varias razones de esto. Varios autores señalan el papel clave que desempeñan los profesores en la realización de la escuela inclusiva (Meijer, 2003; Norwich, 1994). Por otro lado, el conocimiento, la colaboración y la ayuda mutua entre escuela y familia, resultan imprescindibles, ya que la escuela es su principal cómplice en esta tarea (Aguado, 2010).

En varios países, la escuela inclusiva fue iniciada por padres de niños con necesidades educativas especiales, puesto que estos esperan que la integración física, les ayude en las relaciones sociales entre iguales. La dimensión social de la educación inclusiva, cubre varios aspectos. Según Koster, Nakken, Pijl, & Van Houten (2009) la participación social consta de cuatro elementos clave, a saber:

1. La presencia de contactos/interacciones positivas entre niños con necesidades especiales y sus compañeros de clase.

2. La aceptación de sus compañeros de clase.
3. Relaciones sociales y amistades entre los niños con necesidades especiales y sus compañeros de clase.
4. La percepción de los alumnos de que son aceptados por sus compañeros de clase.

Sin embargo, los niños con NEE pueden tener más dificultad para participar en el aula, ya que investigaciones han demostrado que son menos aceptados por sus compañeros. Esta dificultad social, no tiene un por qué claro, aunque parece probable que, en aspectos de aceptación, se tenga en cuenta las actitudes de los padres, puesto que juegan un papel clave.

Los niños y niñas están expuestos a adoptar actitudes positivas y negativas de sus padres. Estos comportamientos y actitudes influyen en sus hijos a la hora de la inclusión. Además, se considera relevante la participación de los padres para facilitar la educación, al igual que el apoyo de éstos hacia sus progenitores.

Es razonable que cuando los padres de niños con NEE y sin ellas, tengan actitudes positivas ante la integración, los profesores y el personal de apoyo, se encuentren más dispuestos a realizar la inclusión.

Para ello, se va a realizar un estudio en un colegio concertado de la provincia de Huelva, que cuenta con diversidad, puesto que nos podemos encontrar niños con NEE. Dicho estudio puede ser de especial relevancia, ya que las aulas son inclusivas, haciendo la uniformidad entre todos y todas los niños y las niñas y es aquí, donde se puede ver el nivel de conformidad o disconformidad de

las familias ante esto. Demográficamente, es un colegio que presenta diversidad de familias, aunque priman las de un nivel adquisitivo medio alto, no solo por la zona en la que está ubicada, sino el hecho de ser un centro concertado/privado. Es un colegio mixto, aunque en sus inicios fue masculino. En cuanto a las características socioculturales, podemos encontrar distintas razas, aunque cabe destacar que están inmersos en la cultura occidental.

Se va a llevar a cabo una investigación en la que se compruebe si las actitudes de los padres y madres, afectan en la inclusión educativa, tomando partida de dicha pregunta: ¿Cómo afectan las actitudes de los padres y madres en la escuela inclusiva? Para ello, se van a medir distintos ítems como la edad, el sexo, si tienen niños con NEE...

Dicha investigación puede resultar de interés, debido a la diversidad de niños y niñas que nos encontramos hoy día en las aulas ordinarias. Por consiguiente, es importante romper barreras y esquemas de vida en la sociedad, promoviendo el trabajo cooperativo entre escuelas, familias y sociedad, para así, realizar una inclusión satisfactoria. Es necesario transformar la sociedad, ya que solo cuando sea una verdadera sociedad entre iguales, se habrá conseguido la integración. Y es aquí donde abre paso la escuela inclusiva, haciendo dicho cambio desde edades tempranas, educando desde la igualdad.

Además, se pretende aportar una visión más clara de lo que es la inclusión en el aula, así como visualizar si este cambio, está siendo lento de incluir en lo cotidiano por las ac-

titudes que los padres presentan ante ello. Como hilo conductor, cabe señalar que los padres y madres no pueden ni deben dejar en manos de la escuela exclusivamente la educación de sus hijos.

Por otro lado, espero acercar la escuela inclusiva a los padres y madres, ya que puede ser un tema un tanto desconocido entre alguno de ellos, debido a la falta de conocimientos que estos reciben por parte de los centros educativos. Quizás sean los padres de niños y niñas con NEE, a los que la información, al tenerlo más de cerca, sí que les resulte algo familiar.

Objetivos e hipótesis

Los objetivos generales de la investigación son el estudio, análisis e indagación de las actitudes de los padres y madres hacia la inclusión en el aula. De igual forma, se aportan las hipótesis asociadas a los objetivos de investigación propuestos, lo que posibilita el conocimiento de las expectativas que se esperan de dicho análisis.

- Examinar las actitudes que tienen las familias hacia la escuela inclusiva.

H1: Se esperan actitudes positivas echándose en falta un papel más activo por parte de las familias en la línea de los resultados de Echeita et al., (2008) y Verdugo & Rodríguez-Aguilella (2008).

- Estudiar y comprar las actitudes positivas y negativas por parte de las familias hacia la inclusión.

H2: Las familias dicen estar a favor de la inclusión, especialmente si tienen niños/as con NEE. Algunos estudios Callan, Get-

tinger, & Goetz (1998) demuestran que los padres de niños con Necesidades Educativas Especiales, adoptan actitudes más positivas, y esto estaba relacionado con su nivel de educación, el número de hijos y el estado civil.

- Analizar el conocimiento que tienen los padres sobre la forma de trabajar con alumnos con NEE respecto al resto del grupo.

H3: Se hipotetiza que las familias tengan un conocimiento erróneo sobre la forma de trabajar de los docentes, de manera que los niños con NEE requieren más atención del docente, restándole tiempo al resto de la clase, en la línea de los resultados de Meijer (2003).

Metodología

Descripción de la muestra

Para llevar a cabo esta investigación hemos contado con 36 participantes comprendidos entre las edades de 32 a 51 años. Prima el sexo femenino frente al masculino, puesto que nos hemos encontrado un 77,8% de mujeres y un 22,2% de hombres. Respecto al número de hijos, el 22,9% tiene un solo hijo, el 45,7% dos hijos, el 25,7% tres hijos, el 2,9% cuatro hijos, y el 2,9% seis hijos. El nivel educativo de las familias es en su mayoría de estudios universitarios 72,2%, el de estudios postobligatorios no universitarios ronda el 16,7%, y, por último, el número de estudios primarios es relativamente bajo, situándose en un 11,1%. La situación laboral está en un nivel medio-bajo (33,3%) y medio-alto (63,9%), puesto que, el nivel alto es de un 2,8%. La estructura familiar es diver-

sa, aunque resalta la nuclear frente al resto con un 88,2%, la monoparental representa el 2,9%, la de padres separados también el 2,9%, y, por último, la familia compuesta con un 5,9%. La situación laboral es diversa, con el siguiente rango de porcentajes: trabajador por cuenta ajena 36,1%, empresario/a con asalariados/a 2,8%, desempleado 16,7%, empleo público (funcionario) 19,7%, empleo público (no funcionario) 19,4% y otros 5,6%.

Todos los participantes son de nacionalidad española. La muestra ha sido elegida por conveniencia, ya que se ha intentado encontrar padres que tengan hijos con NEE (13,9%), así como padres, cuyos hijos se encuentren en la misma aula que el anterior, es decir niños con desarrollo normativo (86,1%).

Diseño del estudio

Se cuenta tanto con un diseño tanto cualitativo como cuantitativo, ya que podemos encontrar 12 preguntas cerradas 3 abiertas.

La información ha sido recogida a través de un cuestionario online que se ha pasado a las familias a través de la plataforma del centro educativo en el que se ha llevado a cabo. Para ello, me ha hecho falta la ayuda del jefe de estudios del centro, puesto que ha sido él el que ha hecho llegar a las familias el cuestionario realizado por mí. Se ha llevado a cabo en el centro educativo C.D.P. Colón (Huelva). Se trata de un cuestionario anónimo e individual, es decir, se le hace separado al padre y la madre del discente. Se ha llevado a cabo entre el mes de abril y mayo, y se ha tardado 3 semanas en obtener toda la información. He podido encontrar al-

gún que otro problema a la hora de realizar el trabajo de campo, puesto que la demora ha sido más extensa de lo previsto, aunque cabe señalar, que todos los participantes han colaborado en las preguntas propuestas.

Asimismo, se respetarán los principios de la Declaración de Helsinki para la investigación con personas, y, además, se les pedirá consentimiento informado por escrito tras recibir previamente una hoja informativa.

Instrumentos

El principal propósito de este estudio es desarrollar una medida de creencias sobre la inclusión. Para ello se ha elaborado un cuestionario que se le pasará a padres y madres. La escala de este cuestionario *My Thinking About Inclusion* (MTAI), traducido como "mi pensamiento sobre la inclusión" está construido en dos versiones en inglés. Una primera versión corta de 12 ítems, que es la que se ha desarrollado para esta investigación, y otra versión más extensa de 28 ítems. Los ítems de la versión corta, se encuentran recogidos en la más extensa. Ambas versiones, cuentan con una sección demográfica, que, en el caso de mi investigación, ha sido elaborada por mí misma en la que se proporciona información relevante sobre los padres y madres.

En una segunda sección se incluyen cuestiones sobre inclusión, que sí han sido extraídas del MTAI. En la sección demográfica se puede encontrar información ilícita sobre el nivel educativo (sin estudios o primarios incompletos, primarios o secundarios obligatorios, postobligatorios no universitarios o

estudios universitarios), la edad, nivel socioeconómico (bajo, medio-bajo, medio-alto u alto), número de hijos, situación laboral (empleo público (no funcionario), trabajador por cuenta propia (autónomo), trabajador por cuenta ajena, cooperativista, empresario/a con asalariados/as, estudiante, desempleado u otros), si cuenta con niños con NEE y el tipo de estructura familiar (nuclear, monoparental, adoptiva, de padres separados, compuesta, homoparental o extensa).

La sección de creencias del MTAI, ha sido construida con una previa revisión de la literatura de los padres, las actitudes y la afectación referida a la inclusión como creencia dominante. Cabe señalar que la mayoría de esta literatura se ha centrado en la integración porque la inclusión -la práctica de la plena integración niños con discapacidades- es una política que rara vez se discutió y describió (Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher, & Saumell, 1996).

Para construir el MTAI, las preguntas se adaptaron de las anteriores medidas orientadas a la integración o desarrolladas por los dos primeros autores para reflejar tres dominios de creencia relacionados con la inclusión: Perspectivas básicas, resultados esperados y prácticas en el aula.

Los 12 ítems, serán valorados del 1 al 5, siendo 1 "totalmente de acuerdo", 2 "de acuerdo", 3 "neutral/indeciso", 4 "desacuerdo" y 5 "rechazar". Con los ítems 1 y 2, se medirá el grado de conformidad hacia la cuestión, y con el ítem 4 y 5, la disconformidad, mientras que el 3 está destinado a la persona que no se decante ni por una, ni por otra. Por otro

lado, las 3 preguntas abiertas, tienen respuesta libre y personal. De esta forma, con toda la recopilación, tendremos una visión más global acerca de su opinión hacia la escuela inclusiva.

La media, se llevará a cabo mediante porcentajes. En primer lugar, separado por ítems, y en segundo lugar uniendo ítems 1 y 2, 4 y 5, y dejando el 3 como neutral, puesto que su aportación no es de relevancia para la investigación. Con el primer conjunto de ítems, mediremos la conformidad, y con el segundo conjunto, la disconformidad.

Resultados

Las respuestas de los participantes a la encuesta sobre MTAI "*My Thinking About Inclusion*" se han utilizado para examinar las actitudes de las familias, así como analizar su conocimiento en las practicas docentes, comprando actitudes positivas y negativas hacia ello.

Las tres subescalas de creencias relacionadas con la inclusión (Perspectivas básicas, resultados esperados y prácticas en el aula), han sido examinadas mediante el símbolo matemático de porcentajes (%). El análisis del MTAI han sido de la versión corta de 12 ítems, los cuales van a ser analizados agrupados en las 3 subescalas. Además, a ello le añadiremos el análisis de 3 preguntas abiertas, mediante las cuales, vamos a poder conocer más de lleno la opinión de los padres y madres.

Para analizar la pregunta de investigación cómo afectan las actitudes de los padres y madres en la escuela inclusiva, se ha realiza-

do un análisis teniendo en cuenta las puntuaciones de cada subescala.

Análisis de las respuestas de los padres y madres en la dimensión de perspectivas básicas

En primer lugar, la primera subescala está relacionada con perspectivas básicas, en la que analizamos cuestiones básicas sobre la inclusión, tratadas en las cuestiones de la 1 a la 6. Para el análisis de dichas cuestiones, se analizará el grado de conformidad o disconformidad, uniendo el valor 1 y 2 representando la conformidad, el 3 como la neutralidad, y el 4 y 5 como la disconformidad o rechazo.

La primera cuestión baraja el derecho que tienen los niños con NEE a recibir la educación en la misma aula que los niños con desarrollo normativo, en la cual, nos encontramos un 77,7% de conformidad, un 16,7% de neutralidad ante la cuestión, y un 5,6% de disconformidad. La segunda expone que, la inclusión no es una práctica deseable para educar a los niños con desarrollo normativo. Nos encontramos con un 17,7% de conformidad, un 20,6% de neutralidad, y un 61,7% de disconformidad. La tercera señala que es difícil mantener el orden en un aula que cuenta con niños con NEE y niños con habilidades medias, siendo su respuesta tanto de conformidad como disconformidad, de un 36,1% en ambos casos, y un 27,8% de neutralidad. La cuarta cuestión apunta a que los niños con NEE deben tener todas las oportunidades para funcionar en un aula integrada. Aquí, el grado de conformidad, es de un 86,2%, de neutralidad un 5,6%, y de disconformidad, un 8,4%. La quinta afirma que la

inclusión puede ser beneficiosa para los padres de niños con NEE. Para ello, el grado de conformidad se fija en un 80,5%, la neutralidad en un 11,1%, y la disconformidad en un 8,4%. Por último, la sexta cuestión indica que los padres de niños con NEE prefieren que sus hijos sean colocados en un entorno de aulas inclusivas siendo el grado de conformidad un 44,4%, la neutralidad un 36,1%, y la disconformidad un 25,5%.

A continuación, se detalla más concretamente en la Tabla 1.

Análisis de respuestas de los padres y madres de la perspectiva de resultados esperados

En segundo lugar, la tercera subescala está enlazada con la primera, puesto que ésta, muestra lo que se espera de la inclusión. Analizamos las consecuencias que tendría la inclusión de alumnos con NEE. Para ello, agruparemos las cuestiones tratadas de la 7 a la 10. Al igual que en la subescala anterior, se analizará el grado de conformidad o disconformidad, uniendo el valor 1 y 2 representando la conformidad, el 3 como la neutralidad, y el 4 y 5 como la disconformidad o rechazo.

La séptima cuestión dicta que es ventajosa para los niños con NEE para la cual, su conformidad es del 83,3%, la neutralidad del 11,1%, y la disconformidad del 5,6%. La octava apunta que los niños con necesidades especiales desarrollarán sus habilidades académicas más rápidamente en un aula especial y separada del aula integrada. Para ella, el grado de conformidad, ha sido del 19,4%, la neutralidad del 58,3%, y la disconformidad

del 22,3%. La novena litiga que los niños con necesidades especiales tienden a ser aislados por los alumnos que suelen desarrollarse en aulas inclusivas. Para ella, la conformidad, ha sido del 30,6%, la neutralidad del 22,2%, y la disconformidad del 47,2%.

La décima cuestión se refiere a que la presencia de niños con NEE, promueve la aceptación entre individuales por parte de los estudiantes en desarrollo normativo. La conformidad ha sido del 83,3%, la neutralidad del 11,1%, y la disconformidad del 5,6%.

Los resultados se encuentran detallados en la Tabla 2.

Análisis de respuestas de los padres y madres de la perspectiva prácticas de clase

La última subescala radica en práctica de aula referida al docente, que es el epicentro del estudio. Analizaremos las prácticas que realizan los docentes en el aula con la presencia de niños con NEE, respecto al resto de niños con desarrollo normativo. Para ello, son las cuestiones 11 y 12, las que recogen dicha información.

También se analizará al igual que en las dos anteriores, el grado de conformidad o disconformidad, uniendo el valor 1 y 2 representando la conformidad, el 3 como neutral, y el 4 y 5 como la disconformidad o rechazo.

La undécima cuestión alude a que los niños con NEE monopolizan el tiempo de los docentes, necesitando más atención que el

Tabla 1
Distribución de porcentajes en cada uno de los indicadores

	TDA	DA	IN	ED	Re
1. Los estudiantes con NEE tienen derecho a recibir educación en la misma aula que el alumno con desarrollo normativo.	44,4	33,3	16,7	2,8	2,8
2. La inclusión no es una práctica deseable para educar a los estudiantes con desarrollo normativo.	11,8	5,8	20,6	44,1	17,6
3. Es difícil mantener el orden en un aula que contiene mezclas de niños con NEE y niños/as con habilidades medias.	2,8	33,3	27,8	27,8	8,3
4. Los/as niños/as con NEE deben tener todas las oportunidades para funcionar en un aula integrada.	55,6	30,6	5,6	2,8	5,6
5. La inclusión puede ser beneficiosa para los padres de niños/as con NEE.	61,1	19,4	11,1	5,6	2,8
6. Los padres de niños/as con NEE prefieren que sus hijos/as sean colocados en un entorno de aulas inclusivas.	19,4	25	36,1	13,9	5,6

Nota. TDA: Totalmente De Acuerdo, DA: De Acuerdo, IN: Indeciso, ED: En Desacuerdo, Re: Rechazo

resto. El grado de conformidad ante esta afirmación es del 25%, la neutralidad del 38,9%, y la disconformidad del 36,1%. Por último, la duodécima expone que los comportamientos de los estudiantes con NEE, requieren significativamente más atención al maestro que los niños con desarrollo normativo. Su conformidad es del 50%, la neutralidad del 30,6%, y la disconformidad del 19,4%. Los resultados se encuentran detallados en la Tabla 3.

Análisis de respuestas de los padres y madres de la perspectiva preguntas abiertas

Mediante las 3 preguntas que se detallan a continuación, se han podido conocer qué actitudes tiene las familias ante la inclusión, mostrando más de cerca, su opinión.

La primera cuestiona acerca de si la inclusión retrasa el aprendizaje y por qué. Para ella, la gran mayoría ha detallado que no es así, dando sus respectivas opiniones que se

mostrarán adelante, salvo una persona que la afirma, citando que es a causa de la dificultad de integración que tienen estos alumnos.

Algunos de los por qué, radican en que es un aprendizaje para los discentes, llegando a ser beneficioso por su desarrollo personal, empatía... Otros, indican que “*se necesitaría un docente de apoyo permanente en el aula*”, de forma que el aula cuente con más de un docente, que estaría en la línea de otras aportaciones que marcan la necesidad de una mayor atención respecto al resto. Además, citan que son necesarios medios adecuados para llevarlo a cabo, que, como se han comprobado en lo nombrado anteriormente, todo iría enlazado.

Otra de las opiniones, un poco contradictoria a lo anterior, que al igual, en su respuesta, no deja clara su decantación o no hacia la inclusión, alude a la creencia de que, “*hay niños que necesitan cuidados demasiado in-*

Tabla 2
Distribución de porcentajes en cada uno de los indicadores

	TDA	DA	IN	ED	Re
7. La inclusión es socialmente ventajosa para los/as niños/as con Necesidades Especiales.	50	33,3	11,1	-	5,6
8. Los/as niños/as con necesidades especiales, probablemente desarrollarán sus habilidades académicas más rápidamente en un aula especial y separada que en un aula integrada.	8,3	11,1	58,3	16,7	5,6
9. Los/as niños/as con necesidades especiales, tienden a ser aislados por los estudiantes que suelen desarrollarse en aulas inclusivas	5,6	25	22,2	33,3	13,9
10. La presencia de niños/as con NEE, promueve la aceptación entre individuales por parte de los/as estudiantes en desarrollo normativo.	50	33,3	11,1	-	5,6

Nota. TDA: Totalmente De Acuerdo, DA: De Acuerdo, IN: Indeciso, ED: En Desacuerdo, Re: Rechazo

dividualizados para aprovechar los que aula normalizada ofrece”.

La segunda debate qué se debería hacer para mejorar la escuela de cara a la educación inclusiva. Ante ello, prima la respuesta de una mayor formación de los docentes, al igual que un incremento de especialistas que atiendan a estos niños y niñas.

He de puntuar, una frase llamativa, *“Invertir en recursos docentes y formación para los profesionales que se encuentran cada curso con más NEE”*, la cual se puede traducir como una carencia de una continua formación docente, ya que cada vez es más común, encontrarnos en las aulas niños con necesidades especiales.

Otra de las respuestas a destacar sería *“Técnicas para el aprendizaje, enfoques y métodos para el aprendizaje”*, en la que se proponen otro tipo de metodologías de enseñanzas, quizás alejada del tradicionalismo que conocemos, y más cerca de metodologías innovadoras que motiven al alumnado.

La tercera y última pregunta controversia cómo debe cambiar la educación para adaptarse a cada niño, que al igual que en la anterior, se hace especial referencia a la

formación del profesorado como el punto de partida para el cambio. Además, incide en adaptaciones individualizadas para cada alumno, de forma que se atienda a sus necesidades, así como *“educar en emociones y reforzar en valores”*.

También se cita la necesidad de poner a disposición de los discentes medios e información para mejorar el aprendizaje que debe ser guiado por el docente, destacando una aclaración ante esto, que es *“que el niño debe querer aprender para lograrlo”*.

Otra de las respuestas es la inclusión en todos los ámbitos, es decir que no se centre únicamente al ámbito educativo, sino que el abanico sea más amplio. Por ende, también se muestra actitud y empatía de forma que no se quede centrado a un problema individual, sino social.

Discusión

Como se ha podido comprobar respecto al primer objetivo a investigar, se han encontrado actitudes positivas hacia la inclusión, tanto de padres y madres con hijos con NEE, como padres con hijos en desarrollo normativo. En contraste a la hipótesis esperada, los

Tabla 3
Distribución de porcentajes en cada uno de los indicadores

	TDA	DA	IN	ED	Re
11. Los/as niños/as con NEE acaparan el tiempo de los/as maestros/as.	2,8	22,2	38,9	27,8	8,3
12. Los comportamientos de los estudiantes con necesidades especiales, requieren significativamente más atención dirigida al maestro/a, que los niños/as con desarrollo normativo.	13,9	36,1	30,6	19,4	-

Nota. TDA: Totalmente De Acuerdo, DA: De Acuerdo, IN: Indeciso, ED: En Desacuerdo, Re: Rechazo

resultados han ido en consonancia a lo que se esperaba, destacando una pequeña pincelada que desviaría la hipótesis a otra finalidad que no es la de estudios previos. Esta sería, que, en vez de echar en falta un papel más activo por parte de las familias, éstas, demandan una mayor formación profesional de los docentes, así como la dotación de materiales necesarios en las aulas.

En segundo lugar, en relación al segundo objetivo, que tiene la finalidad de estudiar y comparar las actitudes positivas y negativas por parte de las familias hacia la inclusión, su resultado ha sido positivo, encontrando una hipótesis correcta, puntuando que casi la totalidad de los participantes de la investigación realizada, se encuentran a favor de ella, independientemente de que tengan hijos con NEE o con desarrollo normativo. La hipótesis inicial dicta que las familias dicen estar más a favor de la inclusión, especialmente si tienen niños con NEE. La minoría de padres que tienen pensamientos negativos hacia la inclusión educativa, tienen hijos en desarrollo normativo, con lo cual, los estudios previos realizados, están en lo cierto ante dicho estudio.

Por otro lado, en cuanto al tercer objetivo, que tiene como propósito analizar el conocimiento que tienen los padres sobre la forma de trabajar con alumnos con NEE respecto al resto del grupo, nos encontramos con unos resultados dispares y poco concretos, ya que la mayoría de las familias no se decantan hacia un lado positivo o negativo. Sí que se presenta un porcentaje mayor a favor de que los niños con NEE requieren mayor atención por

parte del maestro, siendo de igual semejanza que la hipótesis de partida que dicta que, los padres tienen un conocimiento erróneo sobre la forma de trabajar de los docentes, de manera que los niños con NEE, requieren mayor atención por parte del maestro, en la línea de los resultados de Meijer (2003). Destaca la poca información que tiene las familias sobre cómo se trabaja en un aula inclusiva.

Los resultados de esta investigación han sido escasos, limitándose a un total de 36 participantes. Cabe señalar que estamos atravesando una pandemia mundial que comenzó el 13 de marzo de 2020. Debido al virus Covid-19, se estableció en dicha fecha el estado de alarma en el país, y anteriormente y posteriormente, otros países también lo establecieron. Se cerraron instituciones, centros, comercios, hostelería, restauración..., además de la prohibición de salidas a la calle. Las salidas estaban restringidas a alimentación, trabajo y urgencias médicas. Se podría decir que se paralizó el país. El cambio que esto ha supuesto, ha acarreado problemas tanto físicos como psicológicos en la población, cambiando la forma de pensamiento, creando ansiedad, fobia, depresión... entre otros, y es aquí donde reside la falta de participación por parte de las familias.

Estos resultados han ido en la línea de investigaciones previas, las cuales han coincidido casi en su totalidad a las realizadas en esta investigación. Una buena causa de ello es el conocimiento que poco a poco se va teniendo de la inclusión y de la normalización que se está haciendo de esto. Cada vez es

más común encontrarse niños con NEE en las aulas, aunque he de indicar que cada niño y niña tiene su propio desarrollo madurativo y no todos avanzan al mismo ritmo, ni parten del mismo nivel. Crear una escuela igualitaria que atienda a la diversidad es difícil por los distintos tipos de pensamiento, tanto de docentes como de familias, pero poco a poco se está consiguiendo la creación de aulas inclusivas.

Era de vital importancia que algunos de los padres y madres de niños con NEE accediesen a dar su opinión hacia la escuela inclusiva, para conocer más de cerca las opiniones que tienen, y, sobre todo, saber si están a favor de un aula integrada o, por el contrario, prefieren un aula distinta para la educación de sus progenitores.

Este proyecto, ha tenido algunas limitaciones a la hora de realizar el cuestionario a las familias. El primer lugar, la técnica de muestreo realizada ha sido mediante un cuestionario online. Para ello, me puse en contacto con el jefe de estudios del centro, para hacer llegar a las familias mi cuestionario, ya que ha sido donde he realizado dicho estudio. Fue enviado por la plataforma del centro, mediante la cual se ponen en contacto con las familias para informar de tareas, nuevas noticias... Como todas las clases tiene una coordinadora, es comprensible que no todos los padres accedan a la plataforma, sino que sea la coordinadora por el grupo que tiene los padres, la que mande algunas noticias vía WhatsApp. La idea inicial había sido ponerme personalmente en contacto con padres o madres que fuesen los coordinadores, para

poder así, hacer llegar el mayor número de encuestas posibles vía WhatsApp, para que el estudio hubiese sido más amplio, ya que es una red social que todos usamos a diario y es quizás más rápida y cómoda. Pero como he mencionado anteriormente, la pandemia mundial por la que está atravesando el país, me ha impedido dicha realización, por lo que ha quedado en manos de los padres y madres que han querido participar a través de la plataforma del centro.

Por otro lado, no todos los informantes han realizado el cuestionario completo, sino que la sección de preguntas abiertas, las han dejado vacías, incluso algunos aportando un "Ns/nc" siendo esas cuestiones, de las más importantes, ya que pueden dar a conocer con sus propias palabras su opinión sobre la inclusión. Además, una variable extraña con la que me he encontrado, ha sido el Covid-19, el cual me ha limitado la recogida de la muestra, así como controversia en las respuestas, puesto que, como he mencionado con anterioridad, esta pandemia ha ocasionado cambios psicológicos, al igual que anímicos en las personas.

Las mejoras que puede implementarse en futuras investigaciones derivadas de las limitaciones nombradas anteriormente pueden ser, tener en cuenta los factores externos que puede dar un giro por completo a la investigación. Además, realizar cuestionarios tanto en formato online, como impreso, para así, poder asegurarse un mayor número de respuestas. Así mismo, se puede hacer la reanudación de la investigación cuando todo acabe para obtener un mayor número de

respuestas, así como un campo más amplio desde el que opinar y sacar conclusiones.

Una propuesta de intervención que se podría llevar a cabo en esta línea sería, la participación de los padres y madres en la toma de decisiones y necesidades de aprendizaje, ya que este debate se viene desarrollando desde hace mucho tiempo, puesto que nos encontramos con diversidad de opiniones en esta línea. Sin embargo, se reconoce que los padres tienen derecho a participar en las decisiones escolares de sus progenitores. La investigación reciente confirmó que la participación de familias de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) tanto en la escuela como en el hogar contribuiría enormemente al aumento de los resultados del aprendizaje. Así, la investigación demuestra que cuando hay una colaboración y asociación positiva entre las escuelas y las familias, los niños obtienen mejores resultados académicos y aumentan el tiempo dedicado al aprendizaje. (Henderson & Mapp, 2002; Jeynes, 2005; Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007).

Esta intervención tiene especial relevancia, ya que, en la línea de estudios anteriores, se ha comprobado que los padres y madres son un modelo para los discentes. Por lo tanto, si éstos adoptan actitudes positivas ante la inclusión y colaboran en el proceso de enseñanza/aprendizaje, sus progenitores obtendrán resultados más favorables tanto académicamente, como en las relaciones entre iguales.

En la línea de Gallardo y Saiz (2016), otra propuesta de intervención puede ser la edu-

cación emocional desde la dramatización de situaciones cotidianas. Para ello, asumen con Bisquerra (2003) que “las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”.

Basándose en la teoría emocional de Bisquerra (2003) y en el acto dramático, presentan como propuesta la elaboración colaborativa de un conjunto de escenas de dramatización que constituirán un espacio de desenvolvimiento libre donde los estudiantes puedan expresarse en el contexto de la escena representada. Es importante posibilitar que en el proceso educativo los alumnos participen activamente, por ello consideran que la creación de las escenas es un momento clave del proceso, además de la propia dramatización. Es también en el proceso de “creación dialógica” donde se van a poner en juego un conjunto amplio de habilidades, actitudes y competencias individuales-grupales que favorecerán el aprendizaje significativo (Gallardo y Saiz, 2016).

Esta intervención, tomaría un camino distinto a la anterior, puesto que los padres y madres no participarían en esta acción. Esta propuesta, pretende un trabajo de aula en la que los alumnos tomen distintos roles, para así aprender a alejarse del egocentrismo y abrir camino a la empatía. Es importante que los discentes expresen sus sentimientos y emociones libremente y sin presiones. En lo cotidiano está lo bonito, por lo que no solo se pueden enseñar contenidos que marca

la Orden. Se pueden desarrollar habilidades, actitudes, valores...

Esta investigación ha mostrado las actitudes positivas y negativas de los padres y madres hacia la escuela inclusiva, examinando y comparando dichas actitudes. Además, se ha analizado el conocimiento que tienen los padres y madres sobre la forma de trabajar que tienen los docentes en un aula que presenta niños con NEE. Asimismo, se han analizado opiniones críticas sobre cuestiones como: La creencia de que la educación retrasa el aprendizaje, qué se puede hacer para cambiar la escuela de cara a la educación inclusiva y cómo debe cambiar la educación para adaptarse a cada niño. De este modo, se han conocido diversas opiniones hacia la educación inclusiva, cerca de lo que se lo podría denominar, un avance en la educación. Como conclusión aportaría que la escuela ha avanzado en los últimos años, y lo sigue haciendo demandando una mayor difusión de la información para de este modo, "formar un equipo" entre familia y escuela, aunque es un largo camino que necesita principalmente la buena formación docente.

Referencias

- Afolabi, O., Mukhopadhyay, S. y Nenty, H. J. (2013). Implementation of inclusive education: Do parents really matter? *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12 (3), 373-401. doi: 10.5937/specedreh12-4370.
- Aguado Iribarren, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de educación*, 53(6), 1-11.
- Ainscow, M. (2015). Struggling for Equity in Education: The Legacy of Salamanca. En F. Kiuppis y R.S. Hausstätter, Inclusive education twenty years after Salamanca, 41-55. New York: Peter Lang.
- Araque, N. y Barrio, J.L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Revista Prisma Social*, 4, 1-37.
- Arnaiz, P. y Azorín, C.M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227-245.
- Azorín Abellán, C.M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1043-1060.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Callan, K., Gettinger, M., y Goetz, D. (1998). Exploring Factors Influencing Parents' and Early Childhood Practitioners' Beliefs about Inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 107-124.
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J.M. Vilalta (Dir). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015*. (pp. 36-) Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Traducción de Iris Merino.
- De Boer, A, Pijl, S. J., and Minnaert, A. (2010) 'Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature', *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 165 - 181.
- De Boer, A., Timmerman, M., Jan Pijl, S., and Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573-589. doi: 10.1007/s10212-011-0096-z.
- Dueñas, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366.
- Echeita, G. Simón, C. y Sandoval, M. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. En, *Actas de las IV Jornadas*

- Iberoamericanas de Síndrome de Down. Salamanca*: INICO.
- Echeita, G.; Simón, C.; López, M., y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R. Shalock (Coordinadores). *Discapacidad e inclusión*. Manual para la docencia. (pp. 307-328). Salamanca: Amaru.
- Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2004). La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva. *Salamanca: Publicaciones del INICO*. Universidad de Salamanca.
- Echeita, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F. y Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39 (4), 26-50.
- Escudero, R. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario, 174-193.
- Flem, A., and Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: A study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 188-205.
- Gallardo Fernández, I. M. y Saiz Fernández, H. (2016). Emociones y actos comunicativos desde la dramatización de situaciones cotidianas. Una propuesta de intervención en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 219-229. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267361>.
- Gil Flores, J. (2011). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de educación*, 362, 298-322. Doi: 10.4438/1988-592.
- Henderson, A. T., and Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Jarque, J.M. (2016). ¿De qué hablamos de inclusión o de escuela inclusiva? Un esbozo de la cuestión en Cataluña. *Dossier Graó*, 1(1), 42-46
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237-269
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. and Van Houten, E. 2009. Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 13, 117-40.
- Martínez Abellán, R, de Haro Rodríguez, R y Escarbajal Frutos, A. (febrero, 2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista educación inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., et al. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61.
- Meijer, C. J. W. (2003). Special needs education across Europe. Middelfart: *European Agency for Development in Special Needs Education*.
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: A US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 91-106.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., and Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives. *Review of Educational Research*, 77 (3), 373-410.
- Rafferty, Y., C. Boettcher, and K.W. Griffin. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: parents' perspectives. *Journal of Early Intervention* 24, 266-86.
- Sánchez, M. y García, R. (2013). Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos. Madrid: Catarata.

- Sarrionandia, G. E. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24.
- Scheepstra, A. J. M., Nakken, H., and Pijl, S. J. (1999). Contacts with classmates: The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 212-220.
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 25-42.
- Simón, C., Sandoval, M, Echeita, G, Calero, C, Nuñez, B, de Sotto, P, Pérez, M. & García, A.B. (2016). Transformando la "gramática escolar" para ser más inclusivos. La experiencia de tres centros educativos. *Contextos, Revista de Educación*, 19, 7-24.
- Slee, R. (2012). La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Ediciones Morata.
- Tafa, E., and Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 155.
- UNESCO (2000). Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. París: UNESCO.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Jallad, B., Slusher, J., and Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research & Practice*, 11, 96-106.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39 (4), 5-25.

ANEXOS

Anexo I

Cuestionario "My Thinking About Inclusion"

1ª Parte

Edad:

Sexo: M/F

Nivel educativo

- ☐ Sin estudios o primarios incompletos
- ☐ Primarios o secundarios obligatorios
- ☐ Postobligatorios no universitarios
- ☐ Estudios universitarios

Número de hijos:

Nivel socioeconómico

- ☐ Bajo
- ☐ Medio-bajo
- ☐ Medio-alto
- ☐ Alto

¿Tienes niños con necesidades educativas especiales? Sí/No

Situación laboral

- ☐ Empleo público (funcionario)
- ☐ Empleo público (no funcionario)
- ☐ Trabajador por cuenta propia (Autónomo)
- ☐ Trabajador por cuenta ajena
- ☐ Cooperativista
- ☐ Empresario/a asalariados/as
- ☐ Estudiante
- ☐ Desempleado
- ☐ Otros

Estructura familiar

- ☐ Familia nuclear
- ☐ Familia monoparental
- ☐ Familia adoptiva
- ☐ Familia de padres separados
- ☐ Familia compuesta
- ☐ Familia homoparental
- ☐ Familia extensa

2ª Parte

1. Los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales tienen derecho a recibir educación en la misma aula que el alumno con desarrollo normativo.

- | | | |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| ☐ 1 | ☐ 3 | ☐ 5 |
| ☐ 2 | ☐ 4 | |

2. La inclusión no es una práctica deseable para educar a los estudiantes con desarrollo normativo.

- | | | |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| ☐ 1 | ☐ 3 | ☐ 5 |
| ☐ 2 | ☐ 4 | |

3. Es difícil mantener el orden en un aula que contiene mezclas de niños con Necesidades Educativas Especiales y niños/as con habilidades medias.

- | | | |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| ☐ 1 | ☐ 3 | ☐ 5 |
| ☐ 2 | ☐ 4 | |

4. Los/as niños/as con Necesidades Educativas Especiales deben tener todas las oportunidades para funcionar en un aula integrada.

- | | | |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| ☐ 1 | ☐ 3 | ☐ 5 |
| ☐ 2 | ☐ 4 | |

5. La inclusión puede ser beneficiosa para los padres de niños/as con Necesidades Educativas Especiales.

- | | | |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| ☐ 1 | ☐ 3 | ☐ 5 |
| ☐ 2 | ☐ 4 | |

6. Los padres de niños/as con Necesidades Educativas Especiales prefieren que sus hijos/as sean colocados en un entorno de aulas inclusivas.

- | | | |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| ☐ 1 | ☐ 3 | ☐ 5 |
| ☐ 2 | ☐ 4 | |

7. La inclusión es socialmente ventajosa para los/as niños/as con Necesidades Especiales.

- | | | |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| ☐ 1 | ☐ 3 | ☐ 5 |
| ☐ 2 | ☐ 4 | |

8. Los/as niños/as con necesidades especiales, probablemente desarrollarán sus habilidades académicas más rápidamente en un aula especial y separada que en un aula integrada.

- | | | |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| ☐ 1 | ☐ 3 | ☐ 5 |
| ☐ 2 | ☐ 4 | |

9. Los/as niños/as con necesidades especiales, tienden a ser aislados por los estudiantes que suelen desarrollarse en aulas inclusivas.

- | | | |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| ☐ 1 | ☐ 3 | ☐ 5 |
| ☐ 2 | ☐ 4 | |

10. La presencia de niños/as con Necesidades Educativas Especiales, promueve la aceptación entre individuales por parte de los/as estudiantes en desarrollo normativo.

- | | | |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| ☐ 1 | ☐ 3 | ☐ 5 |
| ☐ 2 | ☐ 4 | |

11. Los/as niños/as con Necesidades Educativas Especiales, acaparan el tiempo de los/as maestros/as.

- | | | |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| ☐ 1 | ☐ 3 | ☐ 5 |
| ☐ 2 | ☐ 4 | |

12. Los comportamientos de los estudiantes con necesidades especiales, requieren significativamente más atención dirigida al maestro/a, que los niños/as con desarrollo normativo.

- | | | |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| ☐ 1 | ☐ 3 | ☐ 5 |
| ☐ 2 | ☐ 4 | |

3ª Parte

1. ¿Piensas que la inclusión retrasa el aprendizaje? ¿Por qué?
2. ¿Qué se puede hacer para mejorar la escuela de cara a la educación inclusiva?
3. ¿Cómo debe cambiar la educación para adaptarse a cada niño?

