



Facultad de
Educación

**GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
INFANTIL
2017/2018**

**INCLUSIÓN DE LOS NIÑOS CON AUTISMO
EN LAS AULAS DE INFANTIL**

**Inclusion of children with Autism in pre-school
classrooms.**

Autor: **MARÍA SEGOVIA GUTIÉRREZ**

Director: **VERÓNICA MARINA GUILLÉN MARTÍN**

Octubre, 2018

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

RESUMEN/ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN.....	4
MARCO TEÓRICO.....	6
1. EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	6
1.1. ¿Qué es la inclusión y cómo ha surgido este concepto en la sociedad?	7
1.2. Educación inclusiva: teoría vs. realidad.....	17
1.3. ¿Fomentan las políticas públicas aulas inclusivas?.....	21
2. IMPORTANCIA DE LAS ACTITUDES Y LA AUTOEFICACIA PERDIBIDA DE LOS DOCENTES EN EL TRABAJO INCLUSIVO CON NIÑOS CON NECESIDADES DE APOYO EDUCATIVO	24
2.1. Actitudes, autoeficacia percibida por los docentes en el trabajo con niños con autismo y respuesta educativa.....	28
3. CONCLUSIONES DEL MARCO TEÓRICO	31
MARCO EMPÍRICO.....	33
OBJETIVOS E HIPÓTESIS	35
METODOLOGÍA.....	36
Instrumento.....	36
Participantes.....	40
Procedimiento de análisis de datos.....	43
RESULTADOS	46
CONCLUSIONES DEL MARCO EMPÍRICO.....	54
CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	56
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	58
ANEXO I.....	61

RESUMEN

En la actualidad existe un creciente interés por atender adecuadamente a la diversidad que presenta nuestra sociedad. Esta se ve reflejada dentro del sistema educativo. En este sentido, la respuesta que en estos momentos se considera como más adecuada, se acoge bajo el concepto “inclusión”. En concreto, los niños con autismo se configuran como un colectivo que asume grandes dificultades a la hora de ser considerados bajo labores inclusivas dentro de las aulas ordinarias. Por ello, el objetivo principal de este trabajo es conocer el nivel actitudinal y de autoeficacia percibida presentado por los docentes de Educación Infantil en relación con el trabajo con niños con autismo, estableciendo diferencias a partir de diferentes variables. Para ello, se ha aplicado un cuestionario a 28 docentes de la etapa de Educación Infantil de 9 colegios de Cantabria. A través del análisis de los resultados obtenidos se puede determinar que los docentes de colegios de carácter concertado/privado han presentado una puntuación de la autoeficacia percibida mayor que la que han presentado los colegios de carácter público; sin embargo, en cuanto a términos actitudinales, aunque los resultados no son en esta ocasión significativos, los docentes pertenecientes a colegios públicos tienden a obtener un resultado mayor.

Palabras clave: inclusión educativa, autismo, TEA, actitudes, autoeficacia percibida, educación infantil.

ABSTRACT

There is a growing interest in taking account of the diverse characteristics of the students from our current society. Children with autism, especially, are considered difficult to involve into tasks in ordinary classrooms. Therefore, the main aim of this dissertation is learning about the real attitudinal level and self-efficacy of this group according to current teachers of Early Childhood Education taking into account different perspectives and variables. For that purpose, twenty-eight teachers from nine different schools of Cantabria completed a survey. Through the analysis of these data, the outcome shows that private schools achieved higher rating of self-efficacy than public schools. Nevertheless, although non-significant results, teachers from public schools tend to obtain better rating in attitude competences.

Keywords: Educative inclusion, autism, autistic spectrum disorders, ASD, attitude, self-efficacy, Pre-school Education, Early Childhood Education.

INTRODUCCIÓN

A raíz de los acontecimientos y cambios que se han ido dando a lo largo de la historia hasta lograr contemplar el concepto de inclusión, tanto a nivel social como educativo, se ha concebido un aumento de niños con necesidades específicas de apoyo educativo dentro de las aulas. No obstante, esta investigación se centra en aquellos alumnos que poseen Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA).

Este aumento de Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante A.C.N.E.A.E) se traduce, en la mayoría de los casos, en una enseñanza generalizada y no tan individualizada como debiera ser. Asimismo, se consideran diversos factores que dificultan la realización de labores inclusivas dentro de las aulas, lo que no les permite llevar a cabo una atención individualizada de las necesidades que presenta cada niño. A través de diversos estudios se corrobora que gran parte de los docentes no se sienten lo suficientemente formados para atender a alumnos con TEA dentro de las aulas, lo que a su vez se traduce en una autoeficacia percibida negativa y en actitudes menos positivas hacia los mismos, con respecto a otros que poseen otro tipo de necesidades.

A la hora de llevar a cabo una labor inclusiva de calidad, la actitud y la autoeficacia percibida que presenten los docentes se configuran como aspectos relevantes que interfieren de una manera u otra en el desarrollo adecuado de la misma. Por este motivo, a través de la presente investigación se pretende conocer el nivel actitudinal y de autoeficacia percibida presentado por los docentes de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Cantabria, en relación con el trabajo con niños con autismo, así como también, el tipo de relación que se establece entre ambas, teniendo también en cuenta el tipo de colegio del que se trata.

Por un lado, para la consecución de dicho objetivo se ha elaborado un marco teórico que se divide en tres bloques principales, a través de los cuales se abarcan diversos aspectos y consideraciones que se deben tener en cuenta para

poder comprender el proceso de cambio que ha sufrido la atención a la diversidad a nivel social, en general, y en las aulas, en particular. A través de este se ha realizado una revisión de la evolución del concepto de discapacidad e inclusión en los últimos años. Para ello ha sido necesario consultar fuentes actuales, pero también documentación más antigua en la que los términos usados ya han quedado obsoletos. A lo largo de este trabajo, se mantienen los términos usados en las citas originales siguiendo un criterio de fidelidad, aunque no sean los términos aceptados en la actualidad.

Por otro lado, se ha elaborado un marco empírico que sustenta las aportaciones realizadas en el marco teórico y que se trata de la parte más práctica de la investigación. A través de esta se han tratado de verificar o refutar las hipótesis vinculadas a los objetivos que se plantearon en un primer momento, llevando a cabo una recolección de datos a través de un cuestionario con escala tipo Likert a 28 docentes de Educación Infantil en Cantabria.

Finalmente, “la creciente diversidad de la sociedad actual y su progresiva complejidad demandan un análisis y reflexión sobre el papel de la institución escolar y el de la educación en este nuevo contexto” (Barrio, 2009, p. 14)

Por este motivo, realizar este tipo de investigaciones se consideran importantes, ya que estas ayudan a conocer la realidad vigente en el plano de la inclusión educativa, lo que permitirá considerar el punto de partida a la hora de realizar modificaciones o transformar las estructuras que sustentan el sistema educativo. La idea que se pretende alcanzar es lograr escuelas para todos, a través de las cuales, todo el alumnado pueda participar activamente en los procesos educativos.

Asimismo, “los miembros de la comunidad educativa que tratan de desarrollar una Educación Inclusiva en las aulas están convencidos de que este tipo de educación proporcionará una mayor calidad educativa” (Barrio, 2009, p. 14)

MARCO TEÓRICO

A través del marco teórico se realiza un seguimiento de los cambios que se han ido dando a favor de una sociedad y un sistema educativo inclusivos. Para ello, se ha elaborado un recorrido de los términos empleados y de la manera que se ha ido dando respuesta a la diversidad en diferentes periodos de tiempo, encontrándose estos ligados en todo momento a una evolución cultural. Asimismo, se ha llevado a cabo un análisis de la teoría que sustenta la idealidad de una labor verdaderamente inclusiva, en contraposición a la realidad que nos encontramos a nivel práctico. A raíz del análisis de la práctica educativa, se ha llegado a considerar un nuevo Diseño Universal para el Aprendizaje como una adecuada alternativa para conseguir una educación inclusiva de calidad en las escuelas. También se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sobre cómo interfieren las actitudes y la autoeficacia percibida por los docentes a la hora de llevar a cabo una labor inclusiva dentro de las aulas con niños con necesidades específicas. Por último, también se han analizado las políticas educativas con la intención de considerar si estas favorecen la incorporación de labores inclusivas en las escuelas o no.

1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

A lo largo de este apartado trataremos diversos aspectos que se encuentran involucrados en el proceso de consecución de una educación verdaderamente inclusiva. Dicho término se ha configurado a raíz de profundos cambios que han ido modificando la manera de considerar la diversidad dentro de las aulas de infantil, en especial, y en la sociedad, en general. Estos cambios han ido ligados a la aparición de controversias en los documentos que rigen la atención a la diversidad en los centros y se hace fundamental analizar de cara a conocer las diferentes vías que se toman para definir el concepto de inclusión, y lo que este conlleva. Asimismo, se establece una diferenciación entre la teoría que sustenta una educación inclusiva y la práctica que se puede observar dentro de las aulas hoy en día, lo que requiere una mirada crítica hacia la labor que se está llevando a cabo, en función de la idealidad que sería adecuada. Finalmente, la labor inclusiva en dicha investigación se concreta con los niños con TEA,

considerándolos como un colectivo que asume grandes dificultades a la hora de ser considerados bajo labores inclusivas dentro de las aulas ordinarias.

1.1. ¿Qué es la inclusión y cómo ha surgido este concepto en la sociedad?

A lo largo del tiempo han existido diversas concepciones sobre la discapacidad, por lo tanto, debemos considerar su evolución histórica, y para ello nos centraremos en exponer mediante una breve síntesis el trabajo realizado por DeJong (1981) y recogido en España por Pig de Bellacasa (1990), quienes diferencian tres grandes etapas:

1. El modelo tradicional: asignaba a las personas con discapacidad un papel de marginación orgánico-funcional, determinándolas un sitio marcado, con plaza permanente, con el denominador común de la dependencia y el sometimiento. Durante esta etapa se entendió la discapacidad como manifestaciones del mal y de lo sagrado.
2. El paradigma de la rehabilitación: centraba los problemas en la persona, en sus deficiencias, limitaciones y dificultades. Aunque este paradigma supuso un notable avance, contaba con limitaciones importantes como el peso omnipotente del profesional, quien controlaba el proceso de rehabilitación y relegaba a la persona con discapacidad a un rol pasivo de cliente o paciente.
3. El paradigma de la autonomía personal: como respuesta a la marginalidad y dependencia de la persona en la perspectiva anterior, surgió este paradigma. Por otro lado, de manera paralela se promovía en el campo de las discapacidades intelectuales y del desarrollo, la autodeterminación de las personas para incrementar el control sobre su propia vida, lo que defiende la toma de decisiones sobre su propio proceso de rehabilitación y la supresión de barreras físicas y sociales del entorno. Desde esta perspectiva, el problema ya no reside en el individuo sino en el entorno, que es donde se genera la dependencia.

A través de este proceso, poco a poco la Iglesia va perdiendo poder y a su vez se genera un cambio importante a nivel científico, se pasa del oscurantismo psiquiátrico, de pensar que el origen de la anomalía está en lo demoniaco, al naturalismo psiquiátrico, por el cual se piensa que el origen de toda debilidad, enfermedad o déficit está en los procesos físico-biológicos del cuerpo y no fuera de este (Illan y Arnáiz, 1996).

En el ámbito educativo esto finaliza con la consideración de un periodo de segregación que se caracteriza, por tanto, por la incorporación de las personas con algún déficit a colegios específicos con un modelo educativo caritativo asistencial. De esta manera, se reconoce el derecho a la educación de todos, pero en situaciones separadas al modelo común (López Melero, 2004).

De esta manera se forma el sistema educativo combinado, ofreciendo un tipo de escuela ordinaria y otra de educación especial. Tras estas se distingue entre, como posteriormente citaré, alumnado “normal” y alumnado que se sale de la norma, o “anormal”. Es así como se crea “la subcultura de la Educación Especial” (Porras, 1998).

A raíz de esta síntesis debemos considerar que, en las últimas décadas han surgido nuevos modelos que han permitido comprender en mayor profundidad a las personas con discapacidad y han servido para implementar y validar prácticas profesionales innovadoras (Schalock y Buntix, 2010). Estos nuevos modelos han repercutido de una forma u otra en la manera de considerar a nuestros iguales y en las relaciones que se han establecido entre todos los miembros de una sociedad. La época en la que nos encontramos inmersos actualmente se reconoce como una época de profundos cambios sociales, de los cuales se derivan nuevas necesidades sociales, que, a su vez, requieren nuevas respuestas por parte de todos los miembros de la sociedad. Como bien sabemos, todo cambio social viene de la mano de cambios en las políticas educativas, las cuales son fundamentales y necesarias para hacer posible la creación de nuevas opciones y perspectivas para los diferentes miembros de la sociedad en la que vivimos.

Es fundamental, por lo tanto, crear un marco de análisis desde el cual se pueda reflexionar sobre los procesos y respuestas educativas que la escuela ofrece para responder a la diversidad.

Tras estas consideraciones, la desigualdad en el ámbito de la educación supone excluir o rechazar a determinadas personas por el hecho de poseer algunas características consideradas por algunos como negativas a la hora de llevar a cabo un desarrollo “normal” del aprendizaje dentro de las aulas. Esto supone llevar a cabo una educación potenciadora de desigualdades, en vez de mitigadora de las mismas.

Al igual que ocurre con los términos diversidad y alumnos con N.E.E. (alumnos con necesidades educativas especiales), (actualmente representado a través de un término más inclusivo, A.C.N.E.A.E), suele ocurrir con los términos integración e inclusión, lo que distorsiona el verdadero significado de la educación inclusiva. A menudo se encuentra en proyectos de centro, legislación vigente y otros documentos del ámbito educativo, alusiones a ambos términos, considerándolos bajo el mismo significado. Esto sin ser conscientes de que cada uno presentar rasgos muy distintivos con respecto al otro, y aluden a formas de comprender los procesos educativos muy diferentes. Por lo tanto, para poder conocer el verdadero significado del concepto inclusión, se deben concretar las diferencias entre ambos. Para ello, mostraremos la siguiente tabla:

Tabla 1. Diferencia entre el concepto de integración y de inclusión

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Estado	Proceso
No problemático	Problemático. Cuestiona desigualdades.
Habilidades “especiales” de los profesionales	Compromiso por desarrollar servicios completamente accesibles.
Aceptación y tolerancia de los niños con discapacidad	Valoración y celebración de la diferencia
Normalidad e igualdad de acceso: dominan valores hegemónicos	Reconocimiento de la diferencia
Conducida por profesionales.	Lucha, conflicto y negociación.

Fuente: Óliver, 1996. (Citado en Susinos, 2005:5)

El concepto de integración tal y como se contempla en el texto ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa?, se define como un estado en el cual se otorga mayor importancia al lugar donde reciben los niños la educación, en comparación con un proceso que pretende un cambio en las escuelas, el curriculum...etc.

Los asuntos referentes a la integración no son problemáticos y por lo tanto no son cuestionados. De esta manera, no se plantean cuestiones referentes a la educación en una sociedad desigual e injusta, ni a cómo esta debe proporcionarse. Además, ante este concepto los profesionales educativos asumen habilidades especiales, tratándose de llevar a cabo su labor a través de estas habilidades hacia la práctica. Si embargo, la inclusión comienza con el compromiso de desarrollar servicios completamente accesibles.

Por otro lado, en lugar de celebrar y valorar la diferencia, como ocurre con la inclusión, bajo el concepto de integración se trata de aceptar y tolerar la discapacidad como una tragedia y una anormalidad.

Asimismo, la integración es conducida por los profesionales que se ven involucrados en la misma, sin requerir una negociación.

Debido a las limitaciones de este concepto surge un nuevo concepto de 'inclusión'. En este sentido, Susinos (2005) afirma que la inclusión se concibe como un modelo el alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que estas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas. Se trata de cambios profundos dentro de las escuelas ordinarias.

Tal y como cita Susinos en su texto, los elementos clave que podrían definir la inclusión en educación pueden resumirse en Bhoot et. al, 2000 y Ainscow, 2003). A continuación, elaboraremos una síntesis del contenido extraído de dichos textos:

En primer lugar, la inclusión conlleva la idea de participación, tratando que los centros y los profesores identifiquen y eliminen las barreras para la misma.

Por lo tanto, es algo que no solo afecta a los niños directamente, sino que también a todos los miembros de la comunidad educativa.

En este sentido, Ainscow (2005) y UNESCO (2005) consideran que el proceso de inclusión tiene como objetivo identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos y todas las estudiantes, a través de una mayor participación en el aprendizaje”

Este concepto de participación está muy ligado a la idea de sujeto agente, a través de la cual los alumnos se convierten en sujeto agente causal de sus propias vidas, tomando decisiones que les afectan directamente. No se relaciona únicamente con variables individuales, sino que se relaciona con cuestiones organizativas y curriculares, es decir, cuestiones de la vida escolar. Para ello es fundamental promover en el aula diferentes vías de comunicación.

No obstante, presta especial atención a grupos o individuos con mayor riesgo de exclusión (en situación de vulnerabilidad), lo cual incluye a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, pero no se limita a ellos en ningún momento. Esto logra que las instituciones educativas segreguen y/o marginen, llevando a cabo un proceso, cuyo objetivo principal reside en la eliminación de los procesos de exclusión.

Por otro lado, se considera necesario hacer alusión al texto Derechos de la infancia (0-6 años) y a educación inclusiva compuesto por Valeriana Guijo Blanco (2008), empleado con anterioridad, a través del cual se menciona la Convención sobre los Derechos del Niño aprobada el 20 de noviembre de 1989; siendo este “un instrumento internacional jurídicamente vinculante que procura los cuidados y protecciones especiales que requiere la infancia”.

Esta se configura como la base fundamental de cara a alcanzar una educación inclusiva, que “a través de sus 54 artículos y los dos Protocolos Facultativos ofrece una visión de los niños como individuos miembros de una familia y una comunidad, con derechos y responsabilidades apropiados para su edad y su etapa de desarrollo; persigue el desarrollo armonioso de todos los niños, para lo cual estipula pautas en materia de atención a la salud, a la educación, a los

servicios jurídicos y a los servicios sociales. Por lo tanto, es indispensable que toda reflexión y acción llevada a cabo con la intención de alcanzar una educación inclusiva, se realice en base a dicha Convención.

Rojas y Haya (2016, p. 156) afirman que:

“los intentos por reformar el sistema educativo general para acoger en su seno a toda la población en edad escolar se inician con la aprobación de la LOGSE (1990). Desde entonces y hasta la fecha, las sucesivas leyes orgánicas de educación han incorporado, al menos sobre el papel, el principio de atención a la diversidad”

A pesar de no limitarse a ellos, Guijo (2008) determina que:

“frente a los riesgos de exclusión social el sistema educativo ha adoptado distintas soluciones a lo largo de la historia. De la despreocupación y rechazo se pasó a la compensación e integración y, solo en fechas recientes se ha planteado la necesidad de la inclusión o de una educación eficaz y de calidad para todos los alumnos”.

Como afirma Ainscow (2001), citado por Guijo (2008, p. 58), “para ello se ha de poner un especial énfasis en la movilización de recursos de todos los implicados en la comunidad educativa: profesorado, alumnado, padres y otros colectivos”. Por otro lado, se trata de una propuesta de modificación de las culturas, las políticas y las prácticas de la escuela, que pretende fomentar las relaciones entre escuela y sociedad. La dimensión cultural haría alusión a la manera que tiene una escuela de manejar un sistema de valores en relación a las diferencias; la dimensión práctica se trataría de las actividades que se llevan a cabo en el aula, a la medida en la que los niños se sienten reconocidos y participativos; y, por último, la dimensión política aludiría a los criterios seguidos a la hora de tomar decisiones organizativas, como, por ejemplo, la manera de afrontar el asunto de los apoyos a los especialistas.

1.1.1. El Diseño Universal para el Aprendizaje como recurso para una educación inclusiva de calidad

“Estos cambios habrán de introducirse progresivamente en el ámbito de la cultura, en las políticas escolares y en la propia práctica cotidiana de las aulas y centros” (Susinos, 2005, p. 4)

Por lo que convertir una escuela de educación infantil en inclusiva exige, según Fernández Batanero (2005-2006), citado por Haya y Rojas (2016, p. 59), “un cambio profundo en los Proyectos Educativos en los que la participación, el aprendizaje interactivo, el apoyo al profesorado y las expectativas positivas guíen la acción educativa”.

Según Moliner (2008), citado por Haya y Rojas (2016, p. 158) establece que “en el ámbito de la educación inclusiva se ha empleado el término “palanca” para señalar aquellas condiciones y procesos que impulsan y favorecen el desarrollo de escuelas más inclusivas”.

En este sentido, tal y como afirman Bhoot y Ainscow (2015), citados por Haya y Rojas (2016, p. 158), “los centros han de iniciar procesos de reflexión colegiada para identificar posibles palancas que movilicen cambios en las tres dimensiones interrelacionadas de la vida escolar: la cultura, la política y las prácticas”.

En este momento, se hace necesario hacer mención al término diversidad, que, en el día a día se relaciona directamente con la atención de personas que poseen algún tipo de discapacidad, sin embargo, apoyándonos en palabras de Álvarez Zamora y Paniagua Vel, podemos decir que el término diversidad, en el contexto educativo, no se refiere sólo a las personas que conocemos como discapacitadas, sino que “hace referencia a la identificación de la persona como es y no como nos gustaría que fuera” (Álvarez y Paniagua, 2000, p. 83). La diversidad entendida así es en realidad un valor para la persona y para la sociedad”. Partiendo de este punto de vista, la diversidad hace referencia a las características individuales propias de cada persona, instando a que todas ellas sean atendidas de manera individual, evitando caer en la desigualdad o en la exclusión.

De manera consecutiva a los sucesos previamente acontecidos en este plano, aparece una última mirada que pretende aportar respuestas de carácter global y general a la diversidad existente en las aulas dentro del sistema educativo.

En este momento se considera importante mencionar el “Diseño universal para el aprendizaje y de los materiales en el logro de una enseñanza accesible”, ya que se configura como una alternativa al servicio de una educación verdaderamente inclusiva, un curriculum accesible y una educación para todos. Parafraseando lo establecido en dicho texto por Pastor (2011), se hace necesario el planteamiento por parte de los contextos educativos, de la necesidad de crear espacios donde todos los niños y niñas tengan la oportunidad de acceder, participar e implicarse en el aprendizaje, a partir de sus preferencias y dificultades, de sus posibilidades y de sus limitaciones. Asimismo, esto requiere un enfoque flexible que ofrezca diferentes opciones, y la posibilidad de que los docentes puedan crear las adaptaciones que consideren pertinentes de cara a lograr aportar una respuesta a las diferentes necesidades y capacidades de cada alumno.

En un primer momento, el concepto de Diseño universal se configuró para hacer alusión a los aspectos o barreras físicas que podemos encontrar a la hora de acceder a las escuelas: “El movimiento del Diseño universal (DU) surge en Estados Unidos, para defender un diseño sin barreras arquitectónicas, accesible para todas las personas, con y sin discapacidad” (Pastor, 2011, p. 1)

No obstante, el significado de este diseño asumió una ampliación, comenzando a referirse no solo a los aspectos puramente físicos, sino incluyendo el aspecto comunicativo. De esta forma se dio lugar a un nuevo término del mismo.

“El término Diseño Universal acuñado por Ronald L. nace a finales de los años 80 (NCSU, 1997) para referirse al diseño de productos, entornos y la comunicación, que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin adaptación ni diseño especializado, independientemente de su edad, capacidad o condición en la vida” (Pastor, 2011, p. 2)

En relación a lo expuesto anteriormente sobre este nuevo diseño, Pastor (2011) determina que:

“La presencia de este Diseño Universal para el Aprendizaje en el ámbito educativo ha cobrado gran interés, hasta ser definido en el Acta para la Educación Superior de Estados Unidos (Higher Education Opportunity Act) como “un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa que:

- (A) proporciona flexibilidad en las formas de presentar la información a los estudiantes, las formas de responder o demostrar conocimientos y habilidades, y en las formas en las que los estudiantes se pueden implicar en este proceso, y
- (B) reduce las barreras en la enseñanza, ofrece adaptaciones apropiadas, apoyos, retos y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes, incluyendo los estudiantes con discapacidades y estudiantes con dominio limitado del Inglés (US Department of Education, 2008, 24)”.

En relación con estas redes surgen los principios fundamentales de dicho diseño. Según Rose y Meyer, citados por Pastor (2011, p. 4):

“Los estudios realizados sobre el DUA muestran tres principios fundamentales en la aplicación de este modelo a la enseñanza, a los que se asocian una serie de pautas para su aplicación en la práctica educativa”:

- Proporcionar múltiples medios de representación.
- Proporcionar múltiples medios de acción y expresión.
- Proporcionar múltiples formas de implicación.

Entendiendo por DUA como el Diseño Universal para el Aprendizaje, a través de esta consideración dentro del ámbito de la educación (en este caso especialmente la Infantil) según CAST (2011), citado por Pastor, Sánchez y Zubilaga, 2011, p. 8):

“El currículo que se crea siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el coste y tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están”

Asimismo, las dos principales aportaciones que este tipo de diseño realiza para las escuelas inclusivas y a la atención a la diversidad en las aulas son:

- “Se rompe la dicotomía entre alumnado con discapacidad y sin discapacidad. La diversidad es un concepto que se aplica a todos los estudiantes, que tienen diferentes capacidades que se desarrollan en mayor o menor grado, por lo que cada cual aprende mejor de una forma única y diferente al resto”.
- “El foco de la discapacidad se desplaza del alumno a los materiales y a los medios en particular, y al diseño curricular en general (Burgstahler, 2011), (Pastor, Sánchez y Zubilaga, 2011, p. 11)

Los investigadores del Center for Applied Special Technology (CAST) pudieron establecer que, dentro de la compleja red formada por una infinidad de conexiones neuronales que comunican las distintas áreas cerebrales, existen tres tipos de subredes cerebrales que intervienen de modo preponderante en el proceso de aprendizaje y que están especializadas en tareas específicas del procesamiento de la información o ejecución (Rose, 2006; Rose y Meyer, 2002). “El funcionamiento de cada una de estas subredes es distinto en cada persona y en cada alumno”.

Asimismo, se definió un principio que había que tener en cuenta para cada una de las redes al diseñar el currículo” (CAST, 2011).

La misión de la escuela infantil en este sentido queda perfectamente delimitada en el concepto de inclusividad que ofrece Carrión (2001, p. 52), que determina que “debemos entender la “inclusividad” como una negación de la exclusión, una aceptación del valor de la diversidad y de la escuela como una institución social que articule la necesidad de educación para todos los miembros de la comunidad”

Asimismo, Arnáiz (2003, p. 150) especifica que:

“La educación inclusiva es ante todo y, en primer lugar, una cuestión de derechos humanos ya que defiende que no puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad, o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica”

Bajo estas consideraciones, el diseño universal del aprendizaje se presenta como un potente recurso de cara a desenraizar del sistema educativo en general, y de las escuelas en particular, los procesos que favorecen la exclusión y la segregación dentro de las aulas. Esto se traduce en un cambio global y esencial para lograr una verdadera educación para todos, independientemente de las características individuales de cada niño o niña.

No obstante, a pesar de los evidentes beneficios que esto supone para el ámbito educativo, la realidad que encontramos en nuestras aulas no se corresponde con esta utopía.

1.2. Educación inclusiva: teoría vs. realidad

En consecuencia a lo expuesto anteriormente, tal y como establece Pérez (2012), citado por Leiva (2013, p. 1), “los sistemas educativos vienen afrontando en las últimas décadas el reto de la calidad y la excelencia educativa en una era compleja y en permanente cambio social”. Ahora bien, según lo establecido por Escudero y Martínez (2011), citados por Leiva (2013, p. 1) “no se puede olvidar que la excelencia también depende del grado de inclusión de todo el alumnado, también de aquel que puede mostrar en algún momento de su escolarización algún tipo de necesidad educativa específica”.

Esto puede traducirse en la necesidad de basarnos en la equidad y atención a la diversidad de cara a lograr la calidad y la excelencia que tanto se pretende alcanzar a través de las escuelas, y que estas puedan ser espacios valorados por ofrecer las mismas oportunidades a todos los individuos de una sociedad, y por aportarles la ayuda que cada uno de ellos necesita. Esto se traducirá en un mayor progreso social y en una mayor cohesión.

Es importante considerar el hecho de que el estudio sobre el concepto de inclusión escolar ha abarcado gran parte de la literatura educativa estos últimos años, lo que supone que estamos avanzando en el proceso de alcanzar una verdadera educación para todos, al margen del carácter potenciador de desigualdades que ha asumido continuamente el sistema educativo.

Si bien es cierto que se han dado continuos cambios a nivel legislativo con la intención de generar mejoras a favor de una educación cada vez más inclusiva, pero que como veremos más adelante, no está del todo claro todo lo que este concepto implica.

Por otro lado, a la hora de hablar sobre inclusión en el ámbito educativo se alude irremediabilmente a términos como “diferencias”, “diversidad” y “desigualdad”.

Como bien es sabido, han sido múltiples las posturas que se han adoptado a lo largo de la historia para tratar las diferencias derivadas de las prácticas escolares. Las distintas perspectivas desde las cuales estas se han ido tratando, han dependido en todo momento de la época y el contexto socio-cultural-económico que ha ido enmarcando a dicho concepto.

En este punto, de acuerdo con lo establecido por López (2004 y 2006), Stainback y Stainback (2001), citados por Leiva (2013, p. 2), “nadie duda de la necesidad educativa de un cambio de paradigma, en la mentalidad y en la propia identidad de los centros educativos en relación a la educación inclusiva, que todavía persiste identificándose como una educación especial que aboga por la integración y no por la inclusión”.

1. 2.1. Realidad teórica

A efectos teóricos, cuando hablamos sobre las diferencias existentes dentro del ámbito educativo, estas son consideradas como las características individuales propias de cada niño, las cuales son las responsables de hacer que cada cual sea único e irrepetible. Todas las diferencias que caracterizan como individuo a cada niño se configuran como las vías para que estos construyan su propia personalidad y forma de concebir la vida. Este proceso se lleva a cabo a través de la relación y feedback que estos mantienen con todos los individuos de la sociedad a la que pertenecen. Dentro del marco educativo, esto se traduce en un enriquecimiento de toda la comunidad educativa, por lo que cada pequeña diferencia, se configura como algo altamente positivo para nutrir educativamente a todos los niños que la componen.

En palabras de Sánchez Palomino y Pulido Moyano (2007, p. 16), “la diferencia es “la representación mental de la diversidad”, es decir, según estos autores la diversidad es un concepto abstracto, un concepto no visible que se hace palpable a través de las diferencias”.

De acuerdo con la anterior consideración, las diferencias que se pueden encontrar dentro de las escuelas contribuyen a la creación de una sociedad heterogénea, y, por lo tanto, diversa.

Parafraseando a Muntaner (2000) y a Marq Graells (2002), la diversidad surge por la necesidad de atender las necesidades de cada alumno/a, fruto de la heterogeneidad de los mismos, por lo que se configura como un concepto polivalente en una doble perspectiva educativa y social. En contraposición al concepto de diversidad encontramos el de N.E.E. Entendiendo así que la diversidad se presenta en nuestro ámbito educativo de distintas formas, desde los individuos concretos hasta grupos que se hacen visibles por factores muy variados (Sola y López, 2000).

1.2.2. Realidad práctica

Paralelamente a lo expuesto con anterioridad, se encuentran los efectos prácticos que se derivan de la práctica educativa.

Tal y como afirma Skliar (2000), citado por Contreras (2002, p. 61), “la realidad dentro del ámbito educativo es que la diversidad parece referirse a un sector del colectivo del alumnado, el “diverso”, esto es, aquel que se sale de lo previsto y estipulado, el que se desvía de la norma, de la normalidad”. Y, por consiguiente, también de la consideración de que los diversos son, por tanto, “los otros”, esto es, los que no son como nosotros. Este “nosotros” se convierte en modelo de comparación y diferencia que responde a visiones ya constituidas socialmente como patrones de normalidad. Y “los otros” son además concebidos bajo categorías que los engloban en colectivos de pertenencia” (Contreras, 2002, p. 62)

Asimismo, hablar de diversidad dentro de las escuelas se suele traducir en hablar sobre alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, dejando a un lado el sentido de este concepto como referencia a la variedad de expectativas e intereses que presentan todos los miembros vinculados a la realidad educativa. Esto nos lleva a deducir que en la gran mayoría de los casos la diversidad o las diferencias son entendidas como algo negativo, y como un grupo minoritario al que se debe “ayudar”. De esta manera, estos conceptos nos llevan al término de desigualdad, entendiendo por esta como “el ámbito donde la diferencia aparece cargada de estereotipos, prejuicios, de connotaciones afectivas, de escalas de atracción y rechazo” (Sánchez, Palomino y Pulido Moyano, 2007).

Así, a la hora de hablar sobre el verdadero significado de educación inclusiva y con ánimo de llevar a cabo una lectura más comprensiva sobre el presente trabajo de investigación, debemos tener en cuenta la siguiente afirmación citada en el libro *Discapacidad e inclusión, Manual para la docencia*:

“La discapacidad forma parte de la condición humana, de manera que casi todas las personas tendrán algún tipo de discapacidad, permanente o transitoria, a lo largo de la vida, y las dificultades serán mucho mayores si llegan a una edad avanzada” (Organización Mundial de la Salud {OMS}, 2011, p. 17)

Por otro lado, tal y como afirman Verdugo y Parrilla (2009, p. 15):

“es fundamental considerar que la historia de la Educación Especial no puede abordarse como un conjunto de acontecimientos que se suceden, sino como un proceso lento y costoso que ha ido desarrollándose con el paso de los años. Hasta ahora, en España, los cambios escolares que exige una educación inclusiva se han desarrollado de manera desigual y sin un avance sostenido de los mismos”

En este punto, nadie duda de la necesidad educativa de un cambio de paradigma, en la mentalidad y en la propia identidad de los centros educativos en relación a la educación inclusiva, que todavía persiste identificándose como una educación especial que aboga por la integración y no por la inclusión (López, 2004 y 2006; Stainback y Stainback, 2001). De esta manera, “la exclusión no depende tanto de las condiciones individuales de los sujetos como de los sistemas de organización social e institucional que imponen barreras o impedimentos que dificultan la participación de las personas y contribuyen a su segregación o exclusión” (Parrilla, 2009, p. 105)

1.3. ¿Fomentan las políticas públicas aulas inclusivas?

En el caso concreto de las políticas de atención a la diversidad emprendidas por las administraciones educativas autonómicas del Estado Español, si bien desde una perspectiva teórica se opta por la inclusión; la práctica, normas y procedimientos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales puede llegar a provocar procesos de segregación de algunos de ellos en centros de educación especial, lo cual va en detrimento de la inclusión social y pedagógica (Susinos y Parrilla, 2008), no solamente defendida por profesionales de la educación sino por muchas familias e instancias sociales (Echeita, 2006). Es decir, a nivel teórico e incluso de normativa vigente se defiende la inclusión educativa (MECD, 2006), pero la traducción burocrática y administrativa de los procesos de escolarización y de organización escolar en ocasiones desvirtúa el sentido y esencia de los principios pedagógicos de la inclusión. Tal y como Barton (2009, p. 151) afirma: “las políticas y prácticas educativas actuales no son adecuadas, puesto que están profundamente enraizadas en desigualdades intrínsecas dentro de la sociedad en general”.

Asimismo, Booth (1996), citado por Barton (2009, p. 146), considera que “la inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de *todas* las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión”.

Para aclarar este punto se hará referencia al texto “Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias”. Como anteriormente se mencionó, habitualmente se suele dar un uso conjunto de los términos inclusión e integración, en este caso, se hace referencia a su empleo en la legislación vigente. Por lo que se dan contradicciones dentro del mismo, ya que cada uno responde a diferentes modelos de escuela que no son equiparables en ningún momento. La inclusión dentro del ámbito educativo critica duramente las respuestas que la integración ofrece de cara a la misma. El ejemplo más claro lo podemos encontrar en la existencia de un sistema “dual” de centros y aulas específicas para una parte determinada del alumnado.

Por otro lado, nos encontramos con grandes esfuerzos por ordenar y categorizar al alumnado considerado susceptible de recibir una respuesta educativa alternativa a la ordinaria, considerándolo una dudosa forma eficaz de cara a alcanzar un mayor aprendizaje y desarrollo.

Además, la continua necesidad de ajustar la normativa de las comunidades autónomas a los vertiginosos cambios legales del estado no supone beneficios para los centros, sino todo lo contrario. De esta forma nos encontramos con textos de carácter novedoso, junto con otros que en diversas cuestiones tienen vigencia caduca o que utilizan clasificaciones y términos contradictorios entre sí, tal y como ocurre con el concepto de integración y de inclusión. Dentro de la dimensión política para las escuelas esto se configura como una barrera, ya que estas deben tomar decisiones organizativas teniendo en cuenta criterios especialmente volubles.

En el Capítulo I sobre la “escolarización del alumnado con necesidades educativas específicas en los distintos niveles y etapas” que aparece en el Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria, se concreta el Artículo 19. Dentro de este artículo se presentan las adaptaciones curriculares, entendiéndose por estas como “las medidas que suponen una modificación de elementos prescriptivos (objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación) y/o de acceso al currículo, para dar respuesta a las necesidades educativas que de modo transitorio o permanente presenta el alumnado a lo largo de su escolaridad. Estas medidas de atención a la diversidad pueden ser ordinarias, específicas y extraordinarias, en función de las modificaciones que introducen y los destinatarios a los que estas vayan dirigidas. “La distinción de medidas contempladas en la normativa contribuye a una “dualización” de la enseñanza” (Martínez, 2011, p. 173).

De esta forma, se ofrecen dos tipos de enseñanza paralelos, por lo que, “el alumnado y profesorado que se beneficia de respuestas “ordinarias”, cuenta con mayores oportunidades de participar en la vida escolar, de desarrollar su sentido de pertenencia a la comunidad y de ser percibido con cierto prestigio en los centros” (Haya y Rojas, 2016, p. 165)

De manera contraria sucede con “el colectivo de alumnos y profesores que ocupan la gran mayoría de servicios y programas “especiales” se ve expuesto a procesos de estigmatización y segregación, volviéndose invisible a los ojos de la institución” (Haya y Rojas, 2016, p. 165)

Asimismo, tal y como apuntan González, Méndez y Rodríguez (2009), citados por Haya y Rojas (2016, p. 165), “la aplicación de medidas específicas y extraordinarias a modo de parches reparadores, resta fuerza a los intentos por mejorar las dinámicas de las escuelas para que todos tengan cabida”.

En relación con todo lo que se ha mencionado con anterioridad, un ejemplo de alumnos que poseen mayores dificultades a la hora de acceder al sistema educativo ordinario, sin ser categorizados y vinculados a centros específicos, es el de los niños con TEA. A pesar de los grandes avances que se han llevado a cabo sobre el TEA, y de la importancia que este ha cobrado en la sociedad de hoy en día, queda una gran labor por realizar, la más importante pudiera ser, ya que esta va más allá de las medidas puramente físicas. Se trata de un aspecto de carácter más ideológico. Para ello, es importante considerar que Marcel Proust (s.f.), citado en Verdugo y Scharlock (2013, p. 16), “el verdadero viaje del descubrimiento no consiste en ver nuevas tierras, sino en ver con nuevos ojos”.

2. IMPORTANCIA DE LAS ACTITUDES Y LA AUTOEFICACIA PERDIBIDA DE LOS DOCENTES EN EL TRABAJO INCLUSIVO CON NIÑOS CON NECESIDADES DE APOYO EDUCATIVO

De manera simultánea a los continuos cambios y progresos que han ido aconteciéndose a favor de una educación y unas escuelas verdaderamente inclusivas, se han producido cambios importantes tanto en los roles, como en las responsabilidades que deben asumir los docentes y demás profesionales de la educación; así como también en las metodologías a emplear, estrategias, recursos, etc. No obstante, estas modificaciones no siempre han estado ligadas a un análisis previo de creencias y actitudes, y este hecho puede perjudicar con seriedad el desarrollo de prácticas inclusivas (Chiner, 2011).

Las intenciones y actuaciones orientadas a velar por una educación inclusiva dentro de las aulas giran inevitablemente entorno a las actitudes y la autoeficacia percibida que presentan los docentes. Actualmente, investigar sobre la naturaleza de las mismas abarca una gran importancia en el plano de la inclusión, ya que la legislación vigente y las políticas educativas reflejan un aumento significativo de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Ateniéndose a la definición que establece Antonak (1988), citada en Verdugo y Scharlock, 2013, p. 64), sobre el concepto de actitud, se puede decir que esta se configura como “una idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones en una clase particular de situaciones sociales”.

Del mismo modo, Díaz (2002), citado por De León (2017, p. 23) menciona que: “se conoce una estrecha relación entre conducta y actitud. Se considera que las actitudes son predictivas de la conducta que más adelante se realiza”.

Según Ainscow et al. (2009), Davis and Hopwood (2002), citados por Mojica (2012, p. 64) “las percepciones, las experiencias y las actitudes de los maestros hacia los niños con N.E.E. pueden ser factores muy decisivos en la inclusión de los niños con N.E.E”.

Por este motivo, esta se configura como un factor importante a la hora de actuar a favor de las dinámicas inclusivas, ya que, el hecho de tener una predisposición positiva facilita el desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje inclusivo. Tales afirmaciones se sustentan en diversas investigaciones que se han realizado con la intención de demostrar las consecuencias que tienen tanto las actitudes positivas, como negativas, dentro del ámbito educativo.

Asimismo, según Concordia, Forlin y Sharma (2007), citados por Buenestado (2012, p. 13), “se ha descubierto que maestros con actitudes positivas emplean estrategias educativas que benefician a todos los alumnos” y que, como Campbell, Gilmore y Cuskelly (2003), citados por Buenestado (2012, p. 13) establecen, “mejoran el rendimiento del alumnado con necesidades educativas especiales”. De manera totalmente contraria ocurría con docentes con actitudes negativas.

Investigaciones de los autores de Boer, Pijl y Minnaert (2011), citados por Angenscheidt y Navarrete (2017, p. 234) plantean que “los profesores/as son personas claves en la implementación de la educación inclusiva”. Una actitud positiva juega un rol esencial en la implementación de cambios educacionales exitosos. Estos autores dan cuenta de la revisión de 26 estudios que muestran en su totalidad que la mayoría de los profesores posee una actitud neutral o negativa hacia la inclusión de estudiantes con N.E.E. en la educación regular, siendo la capacitación, género, años de experiencia trabajando en ambientes inclusivos y tipo de necesidades educativas, factores que impactarían en las actitudes de los profesores.

Investigaciones como la llevada a cabo por Cardona (2000) a 115 docentes de la provincia de Alicante, muestran que dichos docentes se mostraban reticentes a aceptar las nuevas responsabilidades que supone educar a alumnos con N.E.E., debido al trabajo adicional que esto supone, a la carencia de habilidades y a la escasez de recursos necesarios para atenderlos adecuadamente.

Asimismo, tal y como afirma Harry (2005), los profesores deben continuamente enfrentarse a conflicto entre los principios democráticos de la inclusión y sus verdaderas creencias y capacidades para desarrollarla adecuadamente.

Estas controversias se ven sustentadas en una serie de preocupaciones que presentan los docentes ante el proceso de inclusión. Tait y Purdie (2000), exponen que docentes con actitudes negativas presentan una serie de preocupaciones asociadas a: la cantidad de tiempo individualizado que los niños con necesidades educativas especiales necesitan, que va en detrimento en dedicación a otros estudiantes; la insatisfacción por la baja calidad de los trabajos realizados por estos niños; y la falta de servicios de apoyo y preparación para dicha práctica.

Por otro lado, tras las investigaciones de diversos autores como Avramidis y Norwich, (2002), Clough y Lindsay (1991), Forlin (1995), Ward, Center y Bochner (1994), Soodak, Podell y Lehman (1998), Cook, Trankersley, Cook y Landrum (2000), Jiménez Trens, Díaz Allué y Caballo (2006), Álvarez, Álvarez, Castro, Campo y Fueyo (2008), citados en De León, 2017, se llega a la conclusión de que los docentes presentan actitudes distintas hacia sus alumnos con necesidades Específicas de apoyo educativo en función del tipo de problema que se trate y su gravedad, mostrándose frustrados, pero menos ansiosos frente a los problemas de conducta y más amenazados ante la inclusión de niños/as con discapacidad intelectual. Asimismo, en términos generales, dichos profesionales suelen presentar actitudes de indiferencia, preocupación o rechazo ante la inclusión de estos dentro del aula. Como se puede deducir, esto no favorece el desarrollo de una educación inclusiva, sino que establece una predisposición negativa que dificultará dicho proceso.

En relación a la actitud y autoeficacia percibida, Arnaiz (2003), Stainback y Stainback (1999), citados por Angenscheidt y Navarrete (2017, p. 235), determinan que: “diferentes estudios señalan la importancia de la formación docente como factor decisivo para hacer posible el proceso de inclusión educativa”. De Boer et al. (2011), citados por Angenscheidt y Navarrete (2017, p. 235) manifiestan que:

“los docentes no se sienten bien preparados para atender las necesidades de sus estudiantes con discapacidad en sus aulas. En este sentido, los docentes con más capacitación poseen una actitud más positiva que los que tienen menos capacitación”.

En este sentido, Sánchez. Díaz, Sanhueza y Friz (2008), citados por Angenscheidt y Navarrete (2017, p. 236) a través de sus investigaciones sostienen que: “el 92% de estudiantes de pedagogía, manifiesta que los docentes de educación regular no tienen la formación necesaria para atender a los alumnos con N.E.E”.

De esta manera, una formación insuficiente de los docentes que sustente la práctica educativa va en detrimento del desarrollo de una autoeficacia percibida y una actitud positivas y, por lo tanto, de una labor inclusiva. Así como también ocurre en el caso de no poseer tiempo suficiente para planificar su trabajo, ni experiencias previas en la atención a la diversidad. Por lo que a través de la investigación presentada por (Angenscheidt y Navarrete, 2017), estos docentes presentan una mayor probabilidad de desarrollar una actitud negativa.

Por otro lado, en relación a la autoeficacia percibida, “se ha constatado que existe una significativa correlación positiva entre la percepción de las competencias personales para la atención educativa y las actitudes hacia la educación inclusiva” (De León, 2017, p. 168)

Asimismo, De León (2017, p. 1) llega a la conclusión de que: “los maestros y maestras que se consideran escasamente competentes tienen riesgos de aumentar sus estados de estrés e influyen en el aumento de la conflictividad escolar”, lo que afecta de manera negativa a los resultados de los alumnos”

En relación a la experiencia de los docentes, se hace necesario mencionar “las actitudes son aprendidas gradualmente a través de la experiencia” (Angenscheidt y Navarrete, 2017, p. 236)

Además, los profesores que tienen experiencias previas en educación inclusiva muestran una actitud más positiva que aquellos con menos experiencia en contextos inclusivos (De Boer et al., 2011). De esta manera, docentes sin experiencias previas atendiendo la diversidad tendrán mayor probabilidad de tener una actitud negativa.

Finalmente, cabe resaltar que según Harrison y Sullivan (2006), citados por Marcin (2007, p. 66): “la mejor fuente de conocimiento es la experiencia, incluso aunque los maestros puedan estar informados y capacitados, ellos necesitan tener la experiencia real con niños con N.E.E., para descubrir su propio potencial y creatividad y sentirse más seguros”.

De acuerdo con Pijl (2010), citado por Marcin (2007, p. 66), “Si ellos no tratan de obtener dicha experiencia, podrían quedar atrapados en un círculo negativo en el cual ellos no aprenden a practicar la inclusión y como consecuencia conservan sus actitudes negativas ante el proceso de inclusión”.

2.1. Actitudes, autoeficacia percibida por los docentes en el trabajo con niños con autismo y respuesta educativa

Concretando la información encontrada en el punto anterior a alumnos con autismo, según Llorens (s.f. p. 221): “podemos observar a modo general que la N.E.E. de la cual los profesores están menos informados es el autismo”

Además, Llorens (s.f. p. 222) determina que: “clasificando los centros en privados, concertados y públicos, observamos que los centros privados son los que menos información tienen sobre las N.E.E., teniendo estos más conocimientos sobre las dificultades motoras frente al autismo”

Finalmente, a través de lo establecido en esta lectura se puede esclarecer que, dentro de las diversas necesidades específicas de apoyo educativo, el autismo se considera la más desconocida y la más lejana a la hora de ser tratada de una manera óptima e inclusiva en los centros ordinarios.

Teniendo en cuenta el desconocimiento que existe sobre el TEA, se considera relevante abordar en este apartado se abordarán diversos aspectos relevantes sobre el TEA, los cuales nos acercarán en mayor medida a la base que sustenta dicha investigación. Principalmente, un cambio en este aspecto que debe acaparar gran atención es aquel surgido por lo establecido en el DSM-IV y anteriores, y el DSM-5. Tal y como establece Sandín (2013), citado por Pérez (2016, p. 8), este “propone un cambio en la conceptualización del autismo”.

Anteriormente este se consideraba bajo la clasificación de “trastornos generalizados del desarrollo” (TGD). Sin embargo, en el DSM-5 vigente en la actualidad, este aparece bajo una categoría de mayor amplitud, llamada “trastornos de neurodesarrollo”, y en otra subcategoría llamada “trastorno del espectro autista”.

Dentro de esta se encuentran una serie trastornos que presentan una comorbilidad muy elevada con otros trastornos, incluyendo los psiquiátricos:

- Trastorno autista
- Trastorno generalizado del desarrollo no especificado
- Síndrome de Asperger
- Trastorno desintegrativo infantil

Como se puede observar, esta nueva categorización deja a un lado el síndrome de Rett, el cual si se abarcaba bajo la categoría de TGD expuesta en el anterior DSM-IV.

En lo concerniente a este trabajo de investigación, “el DSM-5 entiende el autismo de forma dimensional, con diferentes grados de afectación y funcionamiento en el área del lenguaje y la capacidad intelectual, y afirma que no existe un único tipo de autismo”.

Por esta razón, siguiendo las consideraciones del libro (psicopatología del desarrollo), “la presentación del TEA puede ser muy diferente en cada niño, así como el grado de interferencia que le produce en su funcionamiento cotidiano”.

En el DSM-5 se establecen tres niveles de gravedad de los síntomas presentados y el nivel de apoyo necesario.

- Nivel 1: Requiere apoyo
- Nivel 2: Requiere un apoyo substancial
- Nivel 3: Requiere un apoyo muy substancial

Es importante atender que, tras lo establecido en el DSM-5, “los síntomas deben estar presentes desde la infancia temprana, aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que la limitación de las capacidades impide la respuesta a las exigencias sociales”, se evidencia que los docentes de Educación Infantil, en especial, se consideran indispensables en el proceso de detección precoz de dicho trastorno, ya que este se configurará como el principal paso de cara a iniciar un diagnóstico temprano, y por lo tanto, la posibilidad de comenzar una intervención precoz. Esto facilitará el afrontamiento del problema por parte de las familias y una mejora en el desarrollo de los niños.

De acuerdo con lo establecido por Rangel (2017, p. 91):

“En la escuela se desarrolla una parte importante de la vida de los niños en virtud de lo cual, para favorecer la evolución personal y social de los estudiantes con autismo es preciso que la intervención psicoeducativa ofrezca respuestas a las necesidades individuales, mediante el apoyo necesario en la instrucción académica e igualmente propiciando su inclusión en el aula. Para ello se requiere no solo la adaptación del currículo, sino también la valoración y adecuación del contexto, donde se procure un proceso flexible y eficiente que facilite la adaptación del niño a la clase”

Tal y como Dawson (2008), citado por Verdugo y Schalock (2013, pp. 294-295), establece en el libro *“Discapacidad e inclusión, Manual para la docencia”*, “está ampliamente asumido que cuanto antes empiece la intervención mejor será el desarrollo del niño, y habrá más posibilidad de promover una trayectoria de desarrollo más normalizada, ya que el cerebro de los niños tiene mucha más plasticidad”

No obstante, se debe mencionar la respuesta educativa que se aporta para los niños con TEA, ya que, a pesar de que en muchos colegios se hable de su carácter inclusivo, todavía existen en ellos aulas sustitutorias. Estas son aulas donde se trabaja específicamente con niños con TEA, lo que va en detrimento de una educación inclusiva, ya que la idealidad es que se trabaje dentro del aula, considerando a todos por igual, pero atendiendo a las necesidades individuales que cada niño presente.

De esta manera, se vuelve a la consideración de falsas labores educativas de carácter inclusivo, ya que se trata de manera aislada a determinados alumnos, teniendo que verse fuera de las dinámicas de aula que se llevan a cabo con el resto de compañeros durante un tiempo determinado. Cabe mencionar que se ha producido un avance en este aspecto, ya que actualmente el trabajo de apoyo que reciben los niños con los especialistas de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje se lleva a cabo dentro de las aulas. No obstante, queda mucho camino por recorrer en este sentido, ya que, a pesar de esto, en muchas ocasiones se lleva a cabo una labor aislada de la dinámica grupal, lo que termina siendo un trabajo individual que no establece relación con lo que el resto de los niños hace con la maestra.

3. CONCLUSIONES DEL MARCO TEÓRICO

La consideración del concepto de inclusión en la sociedad de hoy en día ha sido posible gracias a los diversos avances realizados en la atención de los aspectos que lo configuran. En este sentido, un continuo cambio de paradigma en relación a la forma de asumir la discapacidad en la sociedad actual ha sido un aspecto relevante para dicho fin, ya que toda labor que se lleva a cabo dentro y fuera de las escuelas, establece sus cimientos en la cultura de dicha sociedad. Por lo tanto, este cambio de paradigmas se traduce en una evolución o cambio en la de la misma.

Otros cambios más específicos dentro del ámbito educativo vienen dados por la consideración de conceptos vinculados a la labor que se lleva a cabo dentro de las escuelas. Se trata de un cambio en la terminología empleada dentro del sistema educativo para referirnos a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, en lugar de alumnos con necesidades “especiales”. Al igual que ha ocurrido con los términos integración e inclusión, ya que actualmente el primero quedó obsoleto y nos encontramos en aras de conseguir un sistema educativo inclusivo y no integrador. No obstante, en este aspecto se producen algunas controversias bastante arraigadas que distorsionan el verdadero significado, y las implicaciones que supone el concepto de inclusión.

Ante la intención de lograr escuelas inclusivas, se presenta el Diseño Universal para el Aprendizaje como un contundente recurso para dicho fin. A través del cual se pretende dar cabida a todo el alumnado dentro de las aulas, eliminando la desigualdad, la exclusión o discriminación del sistema educativo y promulgando por una atención a la diversidad desde una perspectiva más amplia, que haga referencia a la atención de las individualidades de cada niño y no solo a aquellos que presentan necesidades específicas. De esta manera, se respeta la naturaleza de cada niño, entendiendo que todos presentan necesidades individuales que han de ser tratadas por la escuela de la manera que corresponde.

A pesar de la utopía que se considera a nivel teórico en cuanto a la educación inclusiva, existe una gran diferencia con la realidad práctica que se lleva a cabo en las aulas. Es en este momento cuando se consideran los términos diversidad y diferencias bajo connotaciones negativas, lo cual no está ligado a una visión inclusiva, sino todo lo contrario, ya que en esta se “celebra” la diversidad y las diferencias son consideradas como aspectos que enriquecen el proceso educativo.

Por otro lado, tanto la actitud, como la autoeficacia percibida se consideran aspectos a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo labores inclusivas dentro de las aulas, ya que condicionarán dicha labor.

Finalmente, cabe considerar que la labor general que se lleva a cabo con los especialistas dentro de los colegios ha ido evolucionando, aunque todavía queden algunos aspectos a mejorar en este sentido.

MARCO EMPÍRICO

Dentro de este apartado se pretende tratar distintos aspectos: (1) el problema que genera la necesidad de llevar a cabo dicha investigación, (2) los objetivos que se pretenden alcanzar con la elaboración de la misma, (3) las hipótesis que se pretenden verificar o refutar, (4) el contexto en el que se enmarca, (5) la población y la muestra seleccionados para aplicar la investigación, (6) el tipo de investigación que pretendo desarrollar, (7) la metodología que emplearé para dicha labor, (8) el proceso de recolección de datos que sustentará la investigación, (9) el análisis e interpretación de los resultados obtenidos y (10) las conclusiones que se derivan de todo el proceso que he llevado a cabo.

Como bien sabemos, hoy en día la inclusión dentro del ámbito educativo se presenta como un tema principal que requiere grandes reflexiones por parte de todos los miembros que componen la comunidad educativa. Por un lado, se pretende que estas nos permitan realizar una lectura crítica de cómo se ha dado respuesta a nivel legislativo, a la diversidad que encontramos dentro de nuestras aulas y, por otro lado, a establecer críticas constructivas de la labor que se está llevando a cabo actualmente en base a la misma. Para que esto sea posible se hace necesario llevar a cabo investigaciones que promuevan el estudio de esta realidad que cada día toma mayor importancia, ya que nuestras escuelas se presentan como un reflejo del trato que la sociedad aporta a cada uno de sus integrantes que la componen. Asimismo, la legislación se encarga de marcar las pautas o los límites que debemos respetar como docentes dentro de las aulas, por lo que esta condicionará en todo momento nuestra labor, y se constituirá como un motivo suficientemente importante como para ser tratado a la hora de hablar en términos de inclusión educativa.

No obstante, a lo largo de este marco empírico se trabajará con docentes de las aulas de Educación Infantil, ya que es el ámbito que nos compete como futuras docentes, y donde llevaremos a cabo nuestra labor como tal.

En relación a esto, es importante determinar que esta etapa educativa se configura como fundamental y la más importante dentro de la educación de los niños, entre otras cosas porque se trata de sus primeros años de vida, donde comienzan a conocer el mundo que les rodea y el funcionamiento el mismo.

Además, en las edades que comprende esta etapa los niños presentan una mayor plasticidad, lo que les permite asimilar un mayor número de información y retenerla.

En concreto, a partir de la experiencia previa vivida durante las prácticas se presenta la necesidad de indagar sobre la inclusión de niños con TEA dentro de las aulas de infantil, así como también sobre la autoeficacia percibida por los docentes que desarrollan su labor dentro del ámbito educativo.

A partir de lo anteriormente establecido se hace importante esclarecer que la investigación se ha llevado a cabo a partir de la premisa de que todos los encuestados se encuentren actualmente realizando su labor como docentes en las aulas de infantil, además de limitar geográficamente la zona de estudio a la región de Cantabria.

Por otro lado, tanto los objetivos, como las hipótesis que se plantean a lo largo de este marco, se han elaborado en base a la actitud inclusiva y la autoeficacia percibida, dependiendo del carácter del colegio al que pertenezcan los docentes encuestados y de la experiencia que estos posean.

El instrumento de recolección de datos se trata de una escala tipo Likert que se ha ido haciendo llegar paulatinamente a los docentes de los colegios previamente seleccionados por razones que se explicarán más adelante.

Finalmente, la interpretación de los resultados obtenidos a través de las encuestas se ha llevado a cabo a través del programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Science), con ayuda de una plantilla configurada previamente con el programa Excel.

No obstante, para completar este apartado relacionado más directamente con el carácter práctico de la investigación, se han considerado una serie de limitaciones que han dificultado la elaboración de la misma, y permitirán mejorarla si esta se replica en momentos posteriores.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

A continuación, se presentan los objetivos del trabajo, así como las hipótesis correspondientes en relación a los resultados esperados.

Objetivos

1. Determinar si existe relación entre la experiencia de los docentes con niños con TEA y la actitud inclusiva que estos presentan.
2. Determinar si existe relación entre la experiencia de los docentes con niños con TEA y la autoeficacia percibida por ellos mismos a la hora de desarrollar una labor inclusiva.
3. Determinar si existe relación entre el tipo de colegio y la autoeficacia percibida por los docentes sobre su propia labor inclusiva.
4. Determinar si existe relación entre el tipo de colegio y la actitud inclusiva que presentan los docentes ante la incorporación de un alumno con TEA
5. Determinar si existe una correlación bivariada entre la actitud inclusiva que presentan los docentes de Educación Infantil en Cantabria, y la autoeficacia percibida por ellos mismos de cara a afrontar la incorporación de niños con TEA dentro de sus aulas.

Hipótesis

- Aquellos docentes que han tenido en alguna ocasión alumnos con TEA dentro de sus aulas presentan una actitud menos inclusiva en comparación con aquellos que nunca se han visto ante esta situación.
- La autoeficacia percibida por los docentes a la hora de afrontar la incorporación de niños con TEA dentro de sus aulas es más positiva en aquellos que ya han tenido la oportunidad de vivir esas circunstancias, en comparación con aquellos que no han tenido ningún niño con TEA dentro de sus aulas.
- Los docentes pertenecientes a colegios privados y/o concertados, presentan una menor autoeficacia percibida que los que desarrollan su labor en colegios públicos a la hora de afrontar la incorporación de un niño con TEA dentro de sus aulas.
- Los docentes que pertenecen a colegios públicos presentan una actitud más inclusiva a la hora de afrontar la incorporación de un niño con TEA dentro de sus aulas, en comparación con aquellos que desarrollan su labor en colegios concertados y/o privados.
- Existe una correlación bivariada entre la actitud inclusiva que presentan los docentes de Educación Infantil en Cantabria, y la autoeficacia percibida por estos a la hora de afrontar la incorporación de niños con TEA dentro de sus aulas.

METODOLOGÍA

INSTRUMENTO

Para el desarrollo del estudio, se ha utilizado un cuestionario como instrumento de recogida de datos (ver anexo 1). Dicho cuestionario está orientado a todos los docentes de la etapa de Educación Infantil de los nueve colegios seleccionados para la cumplimentación del mismo.

Consta de una parte introductoria en la cual se describen los dos objetivos principales que se pretenden conseguir a través de la cumplimentación de esta,

los cuales giran en torno a la actitud y la percepción sobre su propia capacidad para afrontar la incorporación de niños con TEA dentro de sus aulas. A esto se le añade información sobre la finalidad que se persigue con la recogida de datos, la cual gira entorno a contribuir a la realización de un estudio de investigación realizado para un Trabajo de Fin de Grado de Magisterio en Educación Infantil.

Seguidamente, se añaden unas instrucciones básicas para la cumplimentación de dicho cuestionario. Estas indican que se trata de seleccionar las opciones referentes a la persona que lo está realizando. Se trata de una serie de datos sociodemográficos relevantes a la hora de determinar, tras un proceso de análisis de los datos obtenidos, la relación que se establece entre estos y las variables de las hipótesis planteadas. Los datos que se pretenden conseguir están relacionados con el género o sexo de los docentes, la edad (desde los 20 hasta más de 60 años), la titulación máxima obtenida (diplomatura, grado, doctorado), los años dedicados al ejercicio de la docencia (desde 1 hasta más de 31 años), el tipo de colegio (público/privado/concertado), la docencia impartida en infantil actualmente (si o no), el curso en el que imparte docencia (primer ciclo/segundo ciclo), el conocimiento o desconocimiento sobre el TEA y la experiencia con un alumno con TEA en alguna ocasión.

A continuación, se expone una situación ficticia a través de la cual se pretende que los encargados de contestar la encuesta empaticen y crean encontrarse verdaderamente en dicha situación. Esta situación se corresponde con el momento de incorporación de un alumno con TEA (al inicio del curso) al aula donde el docente impartirá clases durante el curso 2018/2019. Se indica que deben marcar con una X debajo de la respuesta que cada uno considere personalmente acertada.

El cuerpo de la encuesta consta de una serie de ítems (frases de carácter afirmativo) y un conjunto de categorías que aportan una serie de opciones de respuesta. Estas serán seleccionadas por los docentes en función del grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los ítems planteados (de acuerdo, en desacuerdo, totalmente de acuerdo, totalmente en desacuerdo).

Debido a las características que rigen este instrumento de investigación empleado para la recogida de datos, se puede afirmar que se trata de una escala tipo Likert. Asimismo, la encuesta se divide de dos partes diferenciadas entre sí. La primera parte está orientada hacia la actitud inclusiva que presentan los docentes de Infantil y la segunda hacia la percepción sobre su propia capacidad para llevar a cabo una labor inclusiva.

El cuestionario aplicado ha sido de elaboración propia a partir de otros instrumentos ya validados (referencias). La elaboración de dicho cuestionario se llevó a cabo en función de los objetivos establecidos sobre la propia investigación y de la validación del contenido mediante un el juicio de una profesional experta en la materia y en la validación de cuestionarios de evaluación, dando así validez de contenido al instrumento elaborado. En esta línea, también se realizó una prueba piloto, a través de la cual se presentó el cuestionario a tres personas procedentes a la muestra seleccionada con la intención de comprobar si estas entendían bien las premisas y si había algún problema de comprensión. Finalmente se pudo observar que no se daba ningún problema en este aspecto y el cuestionario se mantuvo en el mismo formato para su envío e impresión.

El procedimiento llevado a cabo para solicitar la cumplimentación de la encuesta a los distintos docentes se ha basado en el envío de dicho documento a través de mensajes instantáneos a docentes conocidos por las prácticas realizadas hasta el momento y a compañeros del Grado para que pudieran ser también enviados a los docentes que estos conocieran. Por otro lado, la gran mayoría de estos se han entregado a través de copias impresas a los directores de los centros seleccionados con anterioridad. Por último, una serie de cuestionarios han sido enviados a maestros conocidos pertenecientes a diversos centros a través del correo electrónico.

La muestra de estudio seleccionada ha sido escogida por diversas razones. Por un lado, la cercanía ha supuesto un factor importante dentro de esta elección, permitiendo un mayor acceso a estos colegios y una mayor disponibilidad de las personas que deben realizar la encuesta, ya que, ha resultado más sencillo compaginar el horario para poder entregarla y recogerla.

Otra de las razones ha sido la cercanía en cuanto a la relación establecida con los docentes implicados, ya que, la mayoría de ellos son conocidos por mí o por mis compañeras de universidad. Esto también ha facilitado que se diera el proceso de entrega y recogida, además del de cumplimentación, ya que, todos ellos se mostraron mucho más receptivos que aquellos miembros de colegios que no eran conocidos. Es decir, el muestreo que se ha realizado es de tipo incidental.

No obstante, para obtener datos de colegios que no sean exclusivamente de Torrelavega y se vea enriquecido el estudio, se han solicitado encuestas a colegios de otras localidades como, por ejemplo, Santander y Renedo de Piélagos entre otros.

Esto nos permitirá obtener un tipo de información más fiable y representativa en comparación con la que hubiéramos adquirido realizándola en colegios de una sola localidad.

Por último y más importante, dicha elección ha venido dada por el deseo de obtener información sobre la actitud y la propia percepción que presentan los docentes de la región de Cantabria a la hora de afrontar de manera inclusiva la incorporación de niños con TEA dentro de sus aulas, ya que, es concretamente en esta provincia donde se ha tenido vinculación directa con el ámbito educativo como estudiante de prácticas y donde se ha podido conocer el funcionamiento que rige a cada uno de estos. Asimismo, a través de la experiencia adquirida, ha sido posible determinar el problema que se configura como objeto de estudio a lo largo de este trabajo que se está desarrollando. De manera continuada, un análisis de la realidad de un lugar tan cercano como los es la propia región en la que vivimos, nos dará la oportunidad de estudiar otras comunidades y ciudades, así como también, trabajar sobre este aspecto en la medida que sea posible y necesario.

PARTICIPANTES

La forma de realizar la selección de la muestra se caracteriza por tratarse de un tipo de muestreo incidental, a través del cual se ha seleccionado por conveniencia propia 9 centros de Cantabria, intentando conseguir la máxima representatividad posible. Los participantes que abarca la investigación se encuentran vinculados a cada centro seleccionado, contándose finalmente con 28 docentes pertenecientes a la Etapa de Educación Infantil (primer y segundo ciclo). Las cifras vinculadas a esta pregunta aportan unos resultados de 25 docentes que ejercen su labor en el segundo ciclo de Educación Infantil, frente a 3 que imparten docencia en el primer ciclo.

El motivo que sustenta la selección del segmento poblacional estudiado se basa en la situación de docencia activa por parte de todos los individuos entrevistados, independientemente del ciclo en el que impartan docencia, los conocimientos que tengan sobre el TEA u otras características sociodemográficas que presentan cada uno de ellos. No obstante, la cantidad de la muestra seleccionada se presenta como insuficiente en términos de representatividad.

La distribución geográfica de dichos docentes abarca diversas localidades de la comunidad de Cantabria; Muriedas (Camargo), Torrelavega, Renedo de Piélagos y Santander. Del total de la muestra seleccionada 26 docentes son de género femenino y tan solo 2 de masculino, con una dispersión de edad entre los 20 años, a más de 61. El 50% de los encuestados tiene edades comprendidas entre el intervalo de 31 a 40 años.

El carácter de los centros a los que pertenecen dichos docentes es de tres tipos, público, concertado o privado. Con la finalidad de distribuir el total de estos en dos grandes grupos, se unió el número de participantes pertenecientes a colegios concertados y privados. Finalmente, nos encontramos ante una cifra de 13 docentes encuestados pertenecientes al primer grupo (públicos), frente a 15 pertenecientes al segundo (concertados, privados).

En cuanto a los datos recogidos sobre la cantidad de años dedicados al ejercicio de la docencia en Educación Infantil, se establece una dispersión de entre 1, a más de 31; encontrándonos con que la mayor parte de los mismos, se encuentra en el intervalo de 6-10 años, correspondiéndose este dato, con un 32,1% del total de docentes. En relación a estos datos, tal y como estaba previsto, ya que es el motivo que sustenta la selección de la muestra, se determina que la totalidad de los mismos se encuentran impartiendo la docencia actualmente en Infantil.

Por otro lado, se determina que 26 de los 28 docentes encuestados conocen lo que es el TEA, frente a 2 que reconocen no saberlo. Asimismo, de la totalidad de estos, 10 han tenido algún alumno con TEA dentro de su aula, en comparación con los 18 docentes que afirman no haberlo tenido.

En lo referente a la titulación máxima obtenida por los docentes encuestados, 18 poseen una diplomatura, 9 un grado y tan solo uno de ellos un doctorado.

Las características sociodemográficas de los participantes que decidieron libremente participar en el estudio se presentan en la tabla 1, seguido de los porcentajes de dichos datos.

Tabla 2. Datos sociodemográficos de la muestra participante

DATOS SOCIODEMOGRAFICOS		N	%
GENERO	Hombre	2	7,1
	Mujer	26	92,9
	Total	28	100
EDAD	20-30	5	17,9
	31-40	14	50
	41-50	5	17,9
	51-60	4	14,3
	61 o más	0	0
	Total	28	100
TITULACIÓN	Diplomatura	18	64,3
	Grado	9	32,1
	Doctorado	1	3,6
	Total	28	100
AÑOS DEDICADOS A LA DOCENCIA	De 1-5	5	17,9
	De 6-10	9	32,1
	De 11-15	7	25
	De 16-20	2	7,1
	De 21-25	1	3,6
	De 26-30	1	3,6
	31 o más	3	10,7
Total	28	100	
TIPO DE COLEGIO	Público	13	46,4
	Concertado / privado	15	53,6
	Total	28	100
IMPARTE DOCENCIA ACTUALMENTE	Si	28	100
	No	0	0
	Total	28	100
CURSO EN EL QUE IMPARTE DOCENCIA	Primer ciclo	3	10,7
	Segundo ciclo	25	89,3
	Total	28	100
CONOCIMIENTO TEA	Si	26	92,9
	No	2	7,1
	Total	28	100
ALUMNO CON TEA EN EL AULA EN ALGUNA OCASIÓN	Si	18	64,3
	No	10	35,7
	Total	28	100

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS

Una vez obtenidos los resultados pertenecientes a las encuestas realizadas por los 28 docentes que desarrollan su labor en centros públicos y privados/concertados, se hace necesario traspasar los datos a una tabla del programa Excel. Para ello se han atribuido cifras del 1 al 4 a las opciones de respuesta graduales presentadas a través de la escala tipo Likert. De esta manera, a la opción “totalmente en desacuerdo” se le atribuye la cifra de 1; a la opción “en desacuerdo” se le atribuye la cifra de 2; a la opción “de acuerdo” se le atribuye la cifra de 3 y a la opción “totalmente de acuerdo” se le atribuye la cifra de 4.

Tras pasar minuciosamente los datos correspondientes a los resultados obtenidos, se dieron una serie de complicaciones que requirieron una revisión exhaustiva de cada ítem presentado. Esta se realizó paulatina e individualmente siguiendo el orden de presentación de los mismos. Fue así como se hicieron tangibles una serie de errores relacionados con la falta de respuesta de algunos ítems, con el planteamiento del ítem “todos los niños con TEA presentan los mismos patrones de conducta, y con la atribución de la cifra correspondiente a cada opción de respuesta

Como bien sabemos, una falta de resultados limitaría la fiabilidad de la investigación que se está llevando a cabo, por lo que se hace necesario obtener las respuestas que no han sido aportadas por algunos docentes y asegurarse de que la tabla de respuestas estaba correctamente completada. Debido a la importancia que alberga la solución de dicho problema, se dedicó una gran extensión de tiempo para lograr determinar de qué colegio provenían las encuestas incompletas. Una vez obtenido este dato, el proceso para solicitar que respondieran a las preguntas que no tenían respuesta se llevó a cabo de dos maneras diferentes. Por un lado, se entregó la totalidad de cuestionarios al director de los centros en cuestión, informándole sobre el hecho de que algunas respuestas estaban incompletas y era necesaria la totalidad de las mismas.

Seguidamente se solicitó que devolviera los cuestionarios a las docentes que la realizaron para que ellas reconocieran el que le correspondía a cada una, y marcaran las opciones de respuesta que faltaban por completar. Por otro lado, para los colegios que se encontraban más alejados de Torrelavega, se consideró más oportuno enviar un correo al responsable de dirección solicitando amablemente la contestación, por parte de las docentes de su centro, de los ítems que faltaban por responder. Para ello se enviaron los cuestionarios vía e-mail y fue una de las docentes la que se encargó de reenviar los cuestionarios otra vez completados, esta vez sin ninguna respuesta incompleta.

El motivo que justifica estos dos métodos empleados para solicitar que los docentes respondieran a los ítems que dejaron en blanco, vino dado por la intención de mantener la confidencialidad referente a las respuestas que estos aportaron en las encuestas que realizaron. De esta forma, no se obtiene ninguna referencia que permita relacionar las encuestas con los docentes que las contestaron, simplemente con el colegio al que pertenecen. Resultó un trabajo complicado, ya que fue necesario mantener la insistencia durante varios días hasta conseguir una respuesta por parte de los directores de los centros indicados. No obstante, finalmente se logró obtener la totalidad de las respuestas que no habían sido cumplimentadas desde un primer momento.

Con respecto al segundo problema, como se pudo comprobar, dicho ítem no respondía a las variables planteadas, ya que, ninguna de las opciones de respuesta indicaba una mayor/menos actitud inclusiva, ni una mayor/menor autoeficacia percibida por parte de los docentes. Por lo tanto, el ítem no suponía ninguna aportación para lograr responder a los objetivos del trabajo de investigación previamente establecidos, es decir, no se mostraba al servicio de los fines de la investigación.

Una vez este fue eliminado, se atendió al tercer problema encontrado, para lo cual, fue necesario analizar el resto de los ítems de cara a determinar cuáles de ellos eran directos, y cuales inversos.

Los de tipo directo no requerían ningún cambio en cuanto a la atribución de las cifras del 1 al 4, ya que las opciones de respuesta planteadas medían la actitud y la autoeficacia percibida correctamente, es decir, un “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” supone una mayor actitud y autoeficacia percibida, mientras que un “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” supone resultados menores en relación a estas variables. Es decir, en el primer caso obtenemos datos positivos a favor de las variables, y en el segundo caso, negativos. Sin embargo, la medición de los datos inversos se calculaba de manera contraria. Es decir, en este tipo de ítem, seleccionar un “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo”, no suponía valores positivos a favor de las variables estudiadas, sino que eran de carácter negativo. Por ejemplo, estar “totalmente de acuerdo” en que prefieres no trabajar con niños que posean algún tipo de discapacidad, va en sentido contrario a una actitud inclusiva. Por este motivo, las cifras atribuidas a las opciones de respuesta en este tipo de casos (inverso) deben invertirse, quedando distribuidas de tal manera. “Totalmente en desacuerdo” =4, “en desacuerdo” =3, “de acuerdo” =3 y “totalmente de acuerdo” =2, (1=4, 2=3). Para los datos sociodemográficos no se requieren modificaciones, ya que no son medibles a través de opciones de respuesta graduales, sino de dos opciones (sí o no). Por lo tanto, los ítems modificados se corresponden con todos los establecidos para medir la actitud inclusiva, menos el último, y, con el primero, el cuarto, sexto y octavo (sin contar con el ítem eliminado anteriormente), a la hora de medir la variable autoeficacia percibida. Una vez solventado el error, las opciones de respuesta miden correctamente las variables seleccionadas.

Por otro lado, a pesar de no ser errores, se llevaron a cabo dos medidas necesarias para que resultada posible la interpretación de los datos.

Una de las medidas consistió en eliminar el encabezado de la tabla Excel que portaba los datos obtenidos y crear una copia para que esta pudiera ser utilizada por el programa SPSS. De esta manera, la tabla original se mantiene tal y como fue elaborada, con el encabezado correspondiente para facilitar el reconocimiento de los datos que correspondían a cada apartado.

Esto permite diferenciar lo que se está analizando en cada parte de la encuesta (datos sociodemográficos, actitudes y autoeficacia percibida). De no ser así, el programa SPSS reconocía el encabezado como otra variable que contabilizar.

La segunda medida consistió en reagrupar las respuestas de los colegios concertados y privados para tener solo dos grupos útiles a la hora de analizar la relación que existe entre las dos variables con este dato sociodemográfico, ya que, en el programa SPSS, una vez seleccionadas, se necesita diferenciar las opciones en dos grupos diferentes (grupo 1 y grupo2). De no ser así, tendríamos tres grupos (privados, concertados, públicos) y no sería posible analizar los tres tipos de colegio, solo dos.

RESULTADOS

Para desarrollar este apartado se tomarán como referencia los objetivos planteados. En primer lugar, se analizarán los datos descriptivos comparativos obtenidos (muestra, media, desviación estándar y media de error). Seguidamente se analizarán los datos obtenidos en la Prueba T, a través de los cuales se pretende conocer el grado de significación de los mismos. A través de este apartado se presentará una pequeña descripción e interpretación de los resultados obtenidos a través del programa SPSS.

1. Determinar si existe relación entre la experiencia de los docentes con niños con TEA y la actitud inclusiva que estos presentan.

Para dar respuesta a este primer objetivo se tendrán en cuenta los datos obtenidos referentes a los docentes entrevistados que poseen o no experiencia con niños con TEA dentro de sus aulas (noveno dato sociodemográfico) y a la actitud inclusiva que presenta cada uno de ellos.

Del mismo objetivo se derivan los resultados descriptivos de estas dos variables en función de la actitud que presentan los 28 individuos entrevistados.

Del total de la muestra seleccionada que asciende a un total de 28 individuos (N) que ha respondido el cuestionario, 18 personas se corresponden con profesionales con experiencia con alumnos con TEA dentro del aula, en comparación con los 10 restantes que se corresponden con docentes que no tienen experiencia con alumnos con TEA dentro de sus aulas. Asimismo, se puede observar que a pesar de que el total de individuos que no poseen experiencia con niños con TEA sea menor que los que sí la tienen, los segundos presentan una mayor puntuación en el total de las actitudes evaluadas a través del cuestionario elaborado. La media de estos asciende a un total de 26,90 (sin experiencia), frente a un 25,11 (con experiencia). Por lo tanto, se observa una diferencia de 1,789 entre ambos.

Por otro lado, calculando el intervalo de confianza, observamos que el grupo número 1 asignado a los docentes que poseen experiencia con alumnos con TEA se mueven en un intervalo menos estable de 10,1997 y 37,4113, mientras que el grupo 2 correspondiente a los docentes que sí poseen experiencia con alumnos con TEA las puntuaciones obtenidas oscilan entre los valores 17,5781 y 36,2219. Con estos datos podemos observar que los docentes sin experiencia tienen una actitud inclusiva similar entre ellos, a diferencia de los que no la tienen, que presentan una mayor variedad en sus respuestas.

Con respecto a la media obtenida, para saber si es o no significativa, se necesita realizar una prueba T de comparación de muestras independientes.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos ($t_{(26)} = -1,198$, $p = ,242$), observamos que la significación es superior a 0,05, por lo que podemos determinar que, a pesar de que en los datos descriptivos se observe una ligera diferencia en las actitudes inclusivas presentadas por los docentes hacia los niños con TEA (a favor de los profesionales sin experiencia), dicha diferencia no es significativa.

Asimismo, el valor negativo de la misma determina que el grupo que se ha establecido como segundo, el cual se corresponde con los docentes sin experiencia, ha obtenido mayores resultados que el que se ha establecido como primero, en el cual se encuentran los docentes que si poseen experiencia.

2. Determinar si existe relación entre la experiencia de los docentes con niños con TEA y la autoeficacia percibida por ellos mismos de cara a desarrollar una labor inclusiva.

Para dar respuesta a este segundo objetivo se tendrán en cuenta los datos obtenidos referentes a los docentes entrevistados que poseen o no experiencia con niños con TEA dentro de sus aulas (noveno dato sociodemográfico) y a la autoeficacia percibida por ellos mismos a la hora de desarrollar una labor inclusiva dentro de sus aulas.

De este se derivan los resultados descriptivos de estas dos variables en función de la autoeficacia percibida que presentan los 28 individuos entrevistados. Del total de la muestra seleccionada para responder el cuestionario, que asciende a un total de 28 docentes, la distribución de la misma es igual a la que obtenemos con el primer objetivo. De esta forma, 18 individuos se corresponden con los docentes que poseen experiencia con alumnos con TEA dentro de sus aulas y los 10 restantes con los que no la tienen.

A pesar de que la distribución de la muestra sea la misma, los resultados de la media no se corresponden con los anteriores, ya que, en este caso los que tienen experiencia obtienen una media del 22,50, mientras que los que sí la tienen asumen un resultado de 21,80. A través de estos datos se puede afirmar que la diferencia asumida por las medias de ambos grupos asciende a una cifra de 0,7. También se observa que, a diferencia del caso anterior, el total de individuos que poseen experiencia con alumnos con TEA (grupo 1), siendo mayor que el total de docentes sin experiencia encuestados (grupo 2), recibe una mayor puntuación en el total de la autoeficacia percibida que ha sido evaluada a través del cuestionario. De esta manera, el grupo que está dotado de un mayor número de individuos (18 / 22,50) asume una media superior al del segundo grupo (10 / 21,80).

A la hora de analizar el intervalo de confianza obtenido, se observa que los docentes con experiencia con alumnos con TEA se mueven en un intervalo menos estable de 14,3814 y 36,3519, a diferencia de los docentes sin experiencia con alumnos con TEA, cuyos resultados oscilan entre 12,1253 y 31,4747. A través de estos datos se puede afirmar que existe una mayor variedad entre las respuestas de los docentes que tienen experiencia con niños con TEA, con respecto a los que no la tienen.

Finalmente, a pesar de haber obtenido los datos referentes a la media obtenida en cuanto a la autoeficacia percibida, se necesita realizar una prueba T de comparación de muestras independientes para saber si esta es o no significativa. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos ($t_{(26)} = ,613$, $p = ,545$), observamos que la significación es superior a 0,05, por lo que podemos determinar que, a pesar de que en los datos descriptivos se observe una ligera diferencia en la autoeficacia percibida por los 28 docentes encuestados a la hora de desarrollar una labor inclusiva dentro del aula, (a favor de los profesionales con experiencia), dicha diferencia no es significativa.

Asimismo, observando que se trata de un valor positivo, se deduce que el grupo que se ha establecido como primero, el cual se corresponde con los docentes con experiencia con alumnos con TEA, ha obtenido mayores resultados que el que se ha establecido como segundo, en el cual se encuentran los docentes que no poseen experiencia.

3. Determinar si existe relación entre el tipo de colegio y la autoeficacia percibida por los docentes de cara a desarrollar una labor inclusiva dentro de sus aulas.

Para dar respuesta a este tercer objetivo se tendrán en cuenta los datos obtenidos referentes al tipo de colegios entrevistados (quinto dato sociodemográfico) y a la autoeficacia percibida por ellos mismos a la hora de desarrollar una labor inclusiva dentro de sus aulas.

De este se derivan los resultados descriptivos de estas dos variables en función de la autoeficacia percibida que presentan los 28 individuos entrevistados.

Del total de la muestra seleccionada para responder el cuestionario, que asciende a un total de 28 docentes, se distribuye de tal manera que el grupo 1 correspondiente al total de individuos pertenecientes a colegios de carácter públicos entrevistados, recibe un total de 13 individuos; mientras que los colegios concertados y privados agrupados en el segundo (grupo 2), recibe un total de 15 individuos.

Al igual que ocurre en el segundo objetivo, la media más alta se corresponde con el segundo grupo, y la menor con el primero. De esta manera, los colegios de carácter concertado y privado, obtiene una media y un número de individuos encuestados mayor, que la media que obtienen los individuos encuestados pertenecientes a colegios de carácter público. Por lo tanto, los colegios públicos obtienen una media de 20,846, mientras que el total de concertados y privados asumen una media de 23,467. Asimismo, a través de estos resultados se puede afirmar que la diferencia asumida por las medias de ambos grupos asciende a una cifra de 2,621.

A la hora de analizar el intervalo de confianza obtenido, se observa que el total de individuos de colegio públicos pertenecientes al grupo 1, se mueven en un intervalo menos estable de 12,7361 y 28,9559, a diferencia del total de docentes de colegios privados y/o concertados, cuyos resultados oscilan entre 16,0432 y 30,8998. A través de estos datos se puede afirmar que existe una mayor variedad entre las respuestas que presentan los docentes pertenecientes a colegios públicos, con respecto a los de colegios privados y/o concertados.

Finalmente, a pesar de haber obtenido los datos referentes a la media obtenida en cuanto a la autoeficacia percibida, se necesita realizar una prueba T de comparación de muestras independientes para saber si esta es o no significativa

A diferencia de los dos objetivos tratados con anterioridad, teniendo en cuenta los resultados obtenidos ($t_{(26)} = -2,678$, $p = ,013$), observamos que la significación es inferior a 0,05, por lo que podemos determinar que, la diferencia que se establece entre los resultados de la autoeficacia presentada por los docentes en función del tipo del colegio al que pertenecen (público, concertado y/o privado),

a favor de los que pertenecen al segundo grupo (concertado y/o privado), sí es significativa.

Asimismo, al igual que ocurre con el primer objetivo, el valor negativo de la misma determina que el grupo que se ha establecido como segundo, el cual se corresponde con los docentes pertenecientes a colegios privados y/o concertados, ha obtenido mayores resultados que el que se ha establecido como primero, en el cual se agrupan los docentes pertenecientes a colegios públicos.

4. Determinar si existe relación entre el tipo de colegio y la actitud inclusiva que presentan los docentes ante la incorporación de un alumno con TEA dentro de sus aulas.

Para dar respuesta a este cuarto objetivo se tendrán en cuenta los datos obtenidos referentes al tipo de colegios entrevistados (quinto dato sociodemográfico) y a la actitud inclusiva que presentan los docentes ante la incorporación de un alumno con TEA dentro de sus aulas.

De este se derivan los resultados descriptivos de estas dos variables en función de la actitud inclusiva que presentan los 28 individuos entrevistados. Del total de la muestra seleccionada para responder el cuestionario, que asciende a un total de 28 docentes, la distribución de la misma es igual a la que obtenemos con el segundo objetivo. De esta forma, 13 se corresponden con los docentes encuestados pertenecientes a colegios de carácter público, y 15 con los docentes pertenecientes a colegios de carácter privado y/o concertado.

También se puede observar que a pesar de que la muestra total de los docentes entrevistados pertenecientes a colegios de carácter público sea menor que la muestra de los pertenecientes a colegios privados y/o concertados, los primeros asumen una media mayor que los segundos. De esta manera, los colegios públicos asumen una media total de 26,154, mientras que los concertados y/o privados de 25,400. De estos resultados se deduce que la diferencia asumida por las medias de ambos grupos asciende a una cifra de 0,754.

En cuanto al intervalo de confianza calculado, se deduce que los docentes pertenecientes a colegios públicos se mueven en un intervalo menos estable de 12,306 y 40,002, mientras que los pertenecientes a colegios de carácter privado y/o público, oscilan entre las cifras 16,1324 y 34,6676.

A través de estos datos se puede afirmar que existe una mayor variedad entre las respuestas de los docentes que pertenecen a colegios públicos, con respecto a los pertenecientes a colegios privados y/o concertados.

Finalmente, a pesar de haber obtenido los datos referentes a la media en cuanto a la actitud inclusiva, se necesita realizar una prueba T de comparación de muestras independientes para saber si esta es o no significativa

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos ($t_{(26)} = ,514$, $p = ,612$), observamos que la significación es superior a 0,05, por lo que podemos determinar que, a pesar de que en los datos descriptivos se observe una ligera diferencia en las actitudes inclusivas presentadas por los docentes pertenecientes a colegios públicos, privados y/o concertados (a favor de los del segundo grupo), dicha diferencia no es significativa.

Asimismo, el valor positivo que asume t, determina que el grupo que se ha establecido como primero (a pesar de tener una muestra seleccionada menor), el cual se corresponde con los docentes pertenecientes a colegios públicos, ha obtenido mayores resultados que el que se ha establecido como segundo, en el cual se encuentran los docentes pertenecientes a colegios concertados y/o privados.

5. Determinar si existe una correlación bivariada entre la actitud inclusiva que presentan los docentes de Educación Infantil en Cantabria, y la percepción de su propia capacidad para afrontar la incorporación de niños con TEA dentro de sus aulas.

Para dar respuesta a este cuarto objetivo se tendrán en cuenta los datos obtenidos referentes al tipo de colegios entrevistados (quinto dato sociodemográfico) y a la actitud inclusiva que presentan los docentes ante la incorporación de un alumno con TEA dentro de sus aulas.

De este se derivan los resultados descriptivos de estas dos variables en función de la actitud inclusiva que presentan los 28 individuos entrevistados.

Para llevar a cabo este último objetivo se utilizaron las correlaciones bivariadas de Pearson, tomando como referencia los resultados obtenidos referentes a la actitud inclusiva que presentan los docentes ante la incorporación de un alumno con TEA dentro de sus aulas y la autoeficacia percibida por sí mismos de cara a desarrollar una labor inclusiva.

Para poder cuantificar el grado de relación lineal existente entre dos variables cuantitativas, así como medir el grado de ajuste de la nube de puntos a una recta, vamos a estudiar coeficientes de correlación.

Teniendo en cuenta que la correlación se mide a través de valores comprendidos entre 0-1, a través de los datos obtenidos se puede observar que la correlación entre la actitud inclusiva y la autoeficacia percibida (del total de la muestra compuesta por 28 docentes encuestados) es muy baja. Esto se debe a que el resultado es de 0,175, lo que demuestra que la relación de dependencia entre las dos variables no es estrecha.

A pesar de que la relación no sea muy estrecha debido a la cifra tan baja obtenida, se trata de una asociación lineal directa entre ambas variables, ya que los valores que se manejan son mayores que cero, y, por lo tanto, positivos.

Esto nos muestra que una variación en la variable actitud inclusiva se traduce en una variación similar o muy parecida en la variable de autoeficacia percibida. Asimismo, los encuestados que tienden a puntuar más alto en la variable actitud, también puntúan más alto en la variable de autoeficacia, ocurriendo lo mismo con resultados más bajos.

No obstante, a la hora de analizar la significación, se puede observar que el resultado obtenido es superior a 0,05, siendo este 0,372. Por lo tanto, se comprueba que no existe una relación significativa entre las actitudes inclusivas presentadas por los 28 docentes encuestados y la autoeficacia percibida por los mismos.

CONCLUSIONES DEL MARCO EMPÍRICO

De manera concluyente al análisis de los datos obtenidos a través del programa SPSS empleado para dicho fin, se puede afirmar que, de las cinco hipótesis planteadas que se derivan de los cinco objetivos correspondientes, dos se han refutado y tres se han verificado, lo que quiere decir que solamente se han obtenido los resultados esperados en tres casos.

Por un lado, a la hora de hablar únicamente sobre la **actitud inclusiva** que presentan los docentes encuestados, se hace referencia a la primera y la cuarta hipótesis. En contraposición a los resultados que se esperaban alcanzar con la primera, tras el análisis se demuestra que son los docentes sin experiencia con niños con TEA los que han obtenido resultados más positivos a favor de una actitud inclusiva, en comparación con los que si poseen experiencia. Los que tienen experiencia asumen un valor de la media de 25,111, frente a un valor asumido por los que no la tienen, que asciende a un total de 26,900.

En el caso de la cuarta hipótesis, se puede comprobar que se verifica el resultado esperado en un primer momento, ya que son los colegios públicos los que han obtenido una mayor puntuación de la media, en comparación con los colegios privados y concertados. Por lo tanto, los colegios públicos, asumiendo un total de 26,154, frente a un 25,400 que asumen los colegios de carácter concertado y privado, presentan una mayor actitud inclusiva con respecto a los segundos.

Por otro lado, a la hora de hablar únicamente sobre la **autoeficacia percibida** por los docentes encuestados, aludimos a la segunda y la tercera hipótesis. En el caso de la segunda, se verifica que aquellos docentes con experiencia con niños con TEA presentan una autoeficacia percibida mayor, que los que no tienen experiencia, habiendo obtenido los primeros un valor de la media que asciende a 22,500, frente a un 21,800 que asumen los segundos.

Sin embargo, no ocurre lo mismo con la tercera hipótesis, ya que esta ha sido refutada, demostrando a través de los valores obtenidos que los docentes que desarrollan su labor en colegios públicos presentan una menor autoeficacia percibida que aquellos que trabajan en colegios privados y concertados.

Este resultado viene dado porque el grupo que se corresponde con los colegios públicos asume un valor de la media de 20,846, en comparación con un 23,467 que asumen los colegios privados y concertados.

No obstante, aludiendo a la relación que se establece entre las variables autoeficacia percibida y actitud inclusiva, se verifica que existe una correlación bivariada entre ambas, ya que los resultados obtenidos presentan un valor superior a cero, aunque inferior a uno.

La cifra que asume dicha relación es de 0,175, lo que determina que a pesar de que esta exista, es baja y, por lo tanto, no es estrecha.

A la hora de atender a la **significación** de los resultados, se puede afirmar que, de los cinco objetivos e hipótesis correspondientes planteadas, solamente uno de los casos asume una relación significativa. Se trata de la tercera hipótesis y objetivo, a través del cual se determina que, a pesar de no coincidir con los resultados esperados en la hipótesis previamente planteada, si es cierto que exista una relación entre el tipo de colegio al que pertenecen los docentes encuestados y la autoeficacia percibida que estos presentan sobre su propia labor inclusiva. Este es el único caso en el que se puede afirmar que la relación entre dichas variables es significativa, ya que "p" asume un valor de 0,013, a diferencia del resto, que obtiene valores superiores a 0,05. Por lo tanto, los resultados de la significación nos aseguran que las relaciones entre estas variables no son significativas, salvo en uno de los casos (tercer objetivo e hipótesis).

Además de solo tener un caso de cinco en el cual la relación entre las variables estudiadas es significativa, los resultados no son generalizables en ninguno de los casos, debido a que la muestra seleccionada es demasiado pequeña para ello. Por lo tanto, podemos afirmar que, en todos los objetivos planteados se determina que existe una relación entre las variables establecidas y una correlación bivariada en el último caso, pero que en ningún caso la muestra es suficiente para generalizar los resultados.

Finalmente, analizando el **intervalo de confianza** se obtienen resultados que determinan que tanto los docentes con experiencia, como los pertenecientes a colegios públicos, asumen resultados que oscilan entre intervalos más altos, (10,1997 y 37,4113), (14,3814 y 36,3519), (12,7361 y 28,9559), (12,306 y 40,002). Estos resultados nos demuestran que ambos grupos, obtienen resultados menos estables en comparación con los que pertenecen a colegios privados/concertados, y no tienen experiencia; Por lo tanto, esto se traduce en que los primeros siempre presentan una mayor variedad en sus respuestas que los segundos.

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En líneas generales la atención a la diversidad dentro del plano educativo y social ha sufrido grandes cambios a favor de la adquisición de un carácter inclusivo. No obstante, aún queda un gran trabajo por realizar para alcanzar un sistema educativo con estas características, ya que existen diversas controversias a la hora de concretar los aspectos que interfieren en el mismo. Por este motivo es importante realizar investigaciones sobre la inclusión en el ámbito educativo, ya que se configuran como un punto de partida para un verdadero cambio.

En este sentido, se presentan alternativas que se configuran como potentes recursos para lograr este objetivo, pero los cambios que deben realizarse son de realidad muy compleja, abarcando tanto la dimensión cultural, como la política y la práctica, lo que requiere un amplio periodo de tiempo. A pesar del tiempo requerido para llevarse a cabo, no podemos olvidarnos que la inclusión educativa no solo beneficia a una parte del alumnado, sino a la totalidad de los mismos, por lo que todos debemos aunar esfuerzos para su consecución. Asimismo, se trata de una alternativa que atiende las necesidades que presenta cada niño de manera individualizada, y que enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan dentro de las escuelas. Velar por un sistema educativo inclusivo se traduce en velar por una educación para todos, la cual se rija bajo términos de equidad y no de igualdad.

Por otro lado, debemos tener en cuenta la actitud y la autoeficacia percibida como aspectos que interfieren en la labor educativa llevada a cabo por los docentes, siendo la actitud positiva un aspecto esencial para lograr cambios educativos exitosos.

En este aspecto, a pesar de que a través de la investigación no se pueden concluir los resultados, debido a la insuficiencia de la muestra, la revisión bibliográfica determina que los docentes sin experiencias previas atendiendo a la diversidad, tienen mayor probabilidad de presentar una actitud negativa ante la inclusión con alumnos dentro de sus aulas. No obstante, no ha sido posible encontrar evidencias teóricas sobre la relación que se establece entre la actitud que presentan los docentes y la experiencia con niños con autismo en concreto.

A pesar de que en ninguno de los casos se haya dado una relación significativa entre las variables presentadas en la investigación, se puede afirmar que sí que existe una relación significativa entre la autoeficacia percibida por los docentes encuestados y el tipo de colegio al que estos pertenecen. De este modo, se puede afirmar que los docentes pertenecientes a colegios concertados/privados presentan una autoeficacia percibida mayor en cuanto al desarrollo de una labor inclusiva dentro de sus aulas, que los pertenecientes a colegios públicos.

Limitaciones, puntos fuertes y futuras líneas de actuación

La limitación principal vinculada a esta investigación gira en torno a la insuficiencia de la muestra, ya que, al haber seleccionado a 28 docentes, los resultados obtenidos no pueden ser generalizados. De esta manera, solo uno de los cinco objetivos e hipótesis planteados ha presentado una relación significativa entre las variables.

Otra limitación que podemos contemplar es la falta de acceso a la información requerida en algunas ocasiones, ya que en diversos colegios no se me ha permitido realizar las encuestas a los docentes. El motivo que me aportaron fue que todos los años reciben una gran cantidad de encuestas y los resultados nunca son revertidos a los centros para que sean tenidos en cuenta en el proceso educativo.

Como futuras líneas de investigación se plantea la posibilidad de llevar a cabo un análisis más riguroso en relación a la actitud y a la autoeficacia percibida que presentan los docentes, a la hora de llevar a cabo una labor inclusiva dentro de sus aulas, incluyendo también el tipo de colegio al que pertenecen.

De esta manera, con una muestra lo suficientemente amplia, los resultados que se obtendrán serán significativos y, por lo tanto, más útiles a la hora de ser tenidos en cuenta para llevar a cabo mejoras dentro del ámbito educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Aleman, I. y Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 34 (11), pp. 183-215.

Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Revista Ciencias Psicológicas*, 11 (2), pp. 233-243.

Antonak, R. S. (1988). Methods to measure attitudes toward people who are disabled. En H. E. Yuker (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities* (p. 109). New York: Springer Publishing Company.

Barrio, J. L. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), pp. 13-31.

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de educación*, 349, pp. 137-153.

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. M. C. Cardona Moltó, directora. Tesis doctoral, Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>

Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. *Cuadernos de pedagogía*, 311, pp. 61-65.

De León, J. M. (2017). *La influencia de las actitudes de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en República Dominicana*. J.D. Uriarte Arciniega, director. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco. Recuperado de: https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/26953/TESIS_LE%C3%93N_LOPEZ_JESUS%20MARIA%20de.pdf?sequence=1

- EducaDUA (s.f.). Recuperado de: <http://www.educadua.es/html/acercade/cast.html>
- Ezpeleta, L y Toro, J. (2014). *Psicopatología del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Federación Autismo Galicia (s.f.). Os novos criterios diagnósticos do DSM-5
Recuperado de: http://www.autismogalicia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=321&lang=es
- Gómez, I. (2011). *Dirección Escolar y Atención a la diversidad: Rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. J. M. Coronel Llamas, director. Tesis doctoral, Universidad de Huelva. Recuperado de: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5435/Direccion_escolar_y_atencion_a_la_diversidad.pdf?sequence=2
- Granada, M., Pomés, M. P. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo*, 25.
- Guijo, V. 2008. Derechos de la infancia (0-6 años) y educación inclusiva. *Revista de educación*, 347, pp. 55-74.
- Haya, I. y Rojas, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (2), pp. 155-169.
- Leiva, J. J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), pp. 1-27.
- Llorens, A. J. 2012. Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. *Fòrum de Recerca*, 17, pp. 209-227.
- Mojica, M. (2012). *La Inclusión de Niños y Niñas con Trastorno Del Espectro Autista en las Escuelas en la Ciudad de México*. Universidad de Manchester, director. Tesis doctoral, Universidad de Manchester. Recuperado de: https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_19I-La_inclusion_de_NN_con_transtorno.pdf
- Padrós, N. (s. f.) La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana, pp. 171-179.
- Pastor, C. A, Sánchez, J. M y Zubillaga, A. (s. f.). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo.

- Pastor, C. A. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*, pp.1-13.
- Rangel, A. 2017. Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular: Un apoyo para el docente. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19 (1), pp. 81-102.
- Rodríguez, R.I., Saldaña, D. y Moreno, F. J. (2012). Support, Inclusion, and Special Education Teachers' Attitudes toward the Education of Students with Autism Spectrum Disorders. *Autism Research and Treatment*, pp.1-8
- Sapon-Shevin, M. (2007). Celebrar la diversidad, crear comunidad. *Revista Aulas inclusivas*, pp. 37-54.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Revista Temáticos Escuela*, 13, pp. 4-6.
- Tait, K. y Purdie, N. (2000). Attitudes Toward Disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. *Revisit International Journal of Disability, Development and Education*, 47, (1), pp. 25-38.
- Verdugo, M y Scharlock, R. L. (2013). Discapacidad e inclusión: Manual para la docencia. Salamanca: *Amarú Ediciones. Psicología*, 86.
- Verdugo, M. A. 2009. El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de educación*, 349, pp. 23-43.
- Verdugo, M. A. y Parrilla, A. (2009). Aportaciones actuales a la inclusión educativa. *Revista de educación*, 349, pp. 15-23.

ANEXO I

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DOCENTE

Los objetivos que pretendo alcanzar con esta encuesta se resumen en recoger información acerca de la actitud inclusiva que presentan los docentes de Educación Infantil en Cantabria y, acerca de la propia percepción que estos tienen sobre su capacidad para afrontar la incorporación de niños con TEA dentro de sus aulas.

La información obtenida será destinada para la realización de un estudio de investigación de un Trabajo de Fin de Grado de Magisterio en Educación Infantil en la Universidad de Cantabria. Así mismo, los datos que se recojan serán útiles para la realización del mismo, por lo que les agradecería que el cuestionario fuera rellenado en su totalidad.

Instrucciones para rellenar la encuesta:

Por favor, seleccione entre las siguientes opciones, aquella referente a usted mismo:

1. **Sexo:** Masculino / femenino
2. **Edad:** De 20 a 30 años/ De 31 a 40 años/ De 41 a 50 años/ De 51 a 60 años/ 61 años o más.
3. **Titulación máxima obtenida:** Diplomatura/Grado/Doctorado
4. **Años dedicados al ejercicio de la docencia:** Ningún año/ De 1 a 5 años/ De 6 a 10 años/ De 11 a 15 años/ De 16 a 20 años/ De 21 a 25 años/ De 26 a 30 años/ 31 años o más
5. **Tipo de colegio:** Público/ Concertado/ Privado
6. **¿Imparte docencia actualmente en Infantil?** Si/No
7. **Si ha contestado que sí a la pregunta anterior, indica en qué curso en el que imparte docencia:** 1^{er} Ciclo de Educación Infantil/ 2^o Ciclo de Educación Infantil
8. **¿Conoces lo que es el TEA?** Sí/No
9. **¿Ha tenido algún alumno con TEA dentro de su aula en alguna ocasión?** Sí/No

A continuación, pongámonos en la situación ficticia, pero probable, en la que se incorpora a su aula de Educación Infantil un alumno con TEA al comenzar el curso 2018/2019. Seguidamente, teniendo en cuenta la situación en la que usted se encuentra en estos momentos, responda a las siguientes preguntas marcando con una “X” debajo de la respuesta que usted considere acertada.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Prefiero no trabajar con niños que posean algún tipo de discapacidad				
Considero que sería preferible la derivación de los niños con TEA a un centro especializado donde recibirían una atención más adecuada				
Ante este tipo de trastornos la labor de los docentes está muy limitada, ya que los avances dependerán prácticamente en su totalidad de los especialistas que trabajan con él				
La mejor forma de contribuir a su evolución es marcando unos amplios horarios de trabajo fuera del aula				
La forma más adecuada de alcanzar la plena inclusión de los niños con TEA dentro del aula sería realizar sesiones previas de trabajo fuera del aula con los especialistas				
Realizar actividades de forma conjunta con el resto de niños resulta imposible, o muy difícil y contraproducente				
Considero que a los docentes no nos debería corresponder desarrollar ninguna labor con niños con TEA				
El sistema educativo debería de asumir cambios para que sea posible llevar a cabo una labor verdaderamente inclusiva dentro de las aulas de Educación Infantil				

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Trabajar con un niño con TEA requiere una formación más especializada que la que tengo ahora mismo				
No requiero (o necesito) más información general sobre la discapacidad de mi alumno				
Tengo la suficiente información para lograr trabajar adecuadamente los distintos aspectos del lenguaje con mi alumno				
La mejor forma de contribuir a su evolución es marcando unos amplios horarios de trabajo fuera del aula				
Todos los niños con TEA presentan los mismos patrones de conducta				
Debido a mi conocimiento sobre el trato con niños que presentan TEA soy capaz de conseguir que estos reciban la misma educación que sus compañeros				
Necesitaría leer material que trate sobre la educación de alumnado con TEA para lograr una inclusión de estos dentro de mi aula				
Soy capaz de reducir los problemas de conducta que presenta mi alumno				
No estaría capacitado/a para afrontar la incorporación de un niño/a con TEA dentro de mi aula				
Los materiales curriculares que poseo para trabajar con mi alumno son suficientes				
Poseo de una adecuada flexibilidad en el horario para atender mejor a este alumno/a				