ACTITUD DEL PROFESOR EN EL CAMPO DE LA EDUCACION FISICA ANTE ALUMNOS CON NEE EN LA CIUDAD DE VIEDMA

LICENCIATURA EN EDUCACION FISICA Y DEPORTE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO NEGRO | 2019

Tesis presentada para cumplir con los requisitos finales para la obtención del título de “Licenciado en Educación Física y Deporte”

Autores

Prof. Peinepil Nelson Fernando.

Prof. Grisetti Sosa Julián Rodolfo.

Tutor

Lic. Néstor Hernández.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO NEGRO

Sede Atlántica.

Mayo 2019

Viedma, 31 de Mayo de 2018

Por la presente nota, quien suscribe, certifica la aceptación como director de la Tesis de grado (UNRN), la carrera Licenciatura en Educación física y Deporte de los tesistas, Peinepil Nelson Fernando y Grisetti Sosa Julián Rodolfo, informando que el tema de la misma es “Actitud del profesor en el campo de la Educación Física ante alumnos con Necesidades Educativas Especiales en la ciudad de Viedma”.

……..

Firma del Director de la Tesina

Lic. Néstor Hernández

"*Cambios en las actitudes de las personas pueden cambiar el contexto. Si las actitudes de un gran número de personas cambian, posiblemente las normas sociales puedan cambiar también".*

Pablo Briñol.

Dedicatoria

A nuestras familias quienes nos han dado todo lo que somos como persona.

A la universidad de Rio Negro y nuestros profesores quienes nos han transmitido su conocimiento y nos han sabido encaminar en el camino de esta profesión, por ser el pilar en el cual nos hemos formado y los promotores principales de este sueño académico.

A nuestro director de tesis Lic. Néstor Hernández, por su dedicación.

Muchas gracias.

RESUMEN

En los últimos años la educación inclusiva es un tema frecuente en nuestro país. Partiendo de la ley nacional 26.206 que establece; entre otros incisos la obligación de brindar a los alumnos con capacidades diferentes el acceso a la educación a todos los niveles educativos públicos de nuestro país.

Si bien estos alumnos asisten a escuelas ordinarias es necesario realizar un análisis exhaustivo de su situación entendiendo que integrar no es lo mismo que incluir y que la inclusión de los alumnos con NEE (necesidad educativa especial) a las escuelas, no es una tarea sencilla para los docentes.

Es por ello que nos planteamos acercarnos a la cotidianidad de los profesores de educación física que trabajan diariamente ante alumnos con NEE en las escuelas primarias de la ciudad de Viedma, identificar desde el docente, cuáles son las actitudes y predisposiciones más favorables a generar practicas inclusivas a aquellos alumnos.

La actitud del profesor de educación física será abordada teniendo en cuenta el posicionamiento que tiene sobre la inclusión, el apoyo que recibe desde la institución, las variables en cuanto a la edad, sexo, formación, experiencia y las estrategias que utiliza en sus clases ante alumnos con NEE.

Los objetivos de esta investigación son: (1) Identificar el posicionamiento de los profesores/ras de educación física respecto a la inclusión de alumnos con NEE en las clases ordinarias. (2) Determinar si el apoyo que brinda la institución influye en la actitud del profesor/a. (3) identificar como afecta la actitud del profesor/a en el uso de prácticas inclusivas y reconocer las estrategias y adaptaciones que utiliza el docente para la inclusión de sus alumnos. (4) Comprobar si la experiencia, sexo, edad y formación influye en la actitud del profesor/a. Para dar respuesta a estos objetivos se optó por un enfoque mixto, utilizando un tipo de diseño descriptivo mediante encuesta y entrevista semiestructurada.

Entre los principales hallazgos se comprueba que los profesores manifiestan una actitud positiva respecto a la educación inclusiva en el nivel primario, agregando que en cuanto al apoyo que reciben de la institución no es suficiente, exponiendo falta de apoyo del ETAP y del profesor/a tutor (MAI) sumado a la falta de recursos materiales para responder a las necesidades de sus alumnos.

En cuanto al campo practico optan por reajustar el espacio físico en función a la actividad y se inclinan por enseñar en forma individual en determinados momentos de la clase y agruparlos en pequeños grupos según las actividades planteadas. Se observa además que una minoría utiliza como estrategia el agrupamiento en parejas

En base a la experiencia conforme aumentan los años hay una mayor aceptación por ser partidario de la educación inclusiva.

En cuanto al sexo, las mujeres tienen un posicionamiento negativo en aquellos casos que el alumno con NEE tenga un grado de discapacidad severo o moderado.

Por su parte el sexo masculino manifiesta un porcentaje mayor positivo pero que aun así no supera el 50% de la muestra.

En base a la edad no se logra comprobar si la actitud del profesor/a se ve afectada por la misma ya que los resultados obtenidos con esta categoría de análisis no marcan diferencias respecto a la tendencia de los profesores/as en general.

Por último, la formación por fuera de sus estudios terciarios y/o universitarios están sujetos a la actitud que muestran los profesores/as en capacitarse, investigar, actualizarse y así poder mejorar sus prácticas inclusivas.

INDICE DE TESIS

INTRODUCCIÓN 8
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA 14
Planteamiento del Problema 14
Problema 15
Preguntas 15
Objetivo General 15
Objetivos Específicos 15
Justificación 16
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO 17
Estado del Arte 17
Marco Teórico 22
CAPITULO III: MARCO METODOLOGICO 40
Marco Metodológico 40
CAPITULO IV: ANALISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS 43
Presentación y Análisis de los Datos 43
Presentación y Análisis de Datos en Base a Objetivos 44
Presentación de Resultados 83
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 89
Conclusiones 89
Recomendaciones 92
Limitaciones del Estudio 93
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS 94
ANEXOS 98
Anexo A 98
Anexo B 102

INDICE DE TABLA

Tabla 1. Datos Demográficos..... 43
Tabla 2. Bases de la Inclusión. 46
Tabla 3. Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula. 56
Tabla 4. Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes. 60
Tabla 5. Estrategias de Agrupamiento. 66

INDICE DE GRAFICOS

Gráfico 1. La educación inclusiva favorece el desarrollo de los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias. 47
Gráfico 2. Soy partidario de la educación inclusiva. 49
Gráfico 3. Tengo tiempo suficiente para atender a sus NEE. 50
Gráfico 4. Tengo suficiente recurso material para responder a sus necesidades. 52
Gráfico 5. Tengo la ayuda suficiente del profesor tutor del centro. 54
Gráfico 6. Tengo ayuda suficiente del equipo psicopedagógico. 54
Gráfico 7. A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con NEE. 58
Gráfico 8. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidad de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno moderado/Según experiencia docente..... 69
Gráfico 9. Soy partidario/a de la educación inclusiva/Según experiencia docente. 70
Gráfico 10. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE/Según experiencia docente..... 70
Gráfico 11. Tengo ayuda suficiente del equipo psicopedagógico/Según experiencia docente..... 72
Gráfico 12. Todos los alumnos, incluso aquellos de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno moderado/Según sexo. 73
Gráfico 13. Soy partidario de la educación inclusiva/Según sexo. 74
Gráfico 14. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE/Según sexo..... 75
Gráfico 15. Tengo ayuda suficiente del equipo psicopedagógico/Según sexo..... 76

Gráfico 16. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidad de grado moderado y severo pueden aprender en un entorno moderado/Según edad. 77
Gráfico 17. Soy partidario de la educación inclusiva/Según edad. 78
Gráfico 18. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE/Según edad. 79
Gráfico 19. Tengo ayuda suficiente del equipo psicopedagógico/Según edad. 80

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta investigación es conocer el desarrollo inclusivo de la educación primaria de la ciudad de Viedma, más precisamente el desarrollo de prácticas inclusivas en las clases de educación física con alumnos con NEE desde la óptica del profesor/a, a partir del apoyo que recibe de la institución, su edad, género, formación, años de experiencia, estrategias y prácticas educativas que determinan su posicionamiento frente a los alumnos con NEE y así, su actitud frente a la misma.

La educación inclusiva es producto de una serie de transformaciones que se fueron dando en la educación en general hace aproximadamente 30 años, más precisamente luego de la declaración de Salamanca (1994) donde se proclama a la inclusión como el medio más eficaz para la educación. Desde aquí, dicha transformación se orientó a incluir a aquellos alumnos con NEE en medios educativos “ordinarios”, lo que determino un reto que depende en gran medida de los profesores que se encuentran frente a esas clases.

El estudio de la “actitud” de los agentes que participan en el acto de enseñanza-aprendizaje tomo importancia en los últimos años debido a su relevancia para facilitar la inclusión de alumnos con NEE en clases ordinarias. Estudios como los de Fernández Gonzales (1.996) “Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar”, Alemany y Villuenda, (2004) “Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Universidad de Granada”, también en el año 2011 Esther Chiner Sanz “Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con NEE como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula” y Paula Garzón Castro (2015) “inclusión educativa. actitudes y estrategias del profesorado. Facultad de Psicología”. Fueron algunas de las investigaciones que tomaron a la actitud como eje central de las practicas inclusivas.

Por no contar con estudios en la localidad y región que pueden ser relevantes para el abordaje de las practicas con alumnos con NEE, surge la necesidad de

investigar sobre la actitud del profesor de educación física ya que la misma es un área particular dada por el espacio físico, los materiales y componentes cogno-motores comprometidos en la tarea. Con el objetivo de generar aportes al área educativa para futuras investigaciones y contribuir en el conocimiento de esta temática.

El estudio fue realizado desde la aprobación del proyecto de tesis hasta marzo de 2019 a partir de un enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo) utilizando como instrumento de recolección de datos una encuesta explicativa de diagnóstico y una entrevista semiestructurada. El cuestionario constó de una primera parte correspondiente a “Información Socio-demográfica”, una segunda parte de “Percepciones del Profesorado acerca de la inclusión” para evaluar las actitudes del docente hacia la inclusión educativa de alumnos con NEE, y una última parte de “Escala de Adaptaciones de la Enseñanza”, utilizada para medir con qué frecuencia los docentes empleaban determinadas estrategias educativas inclusivas; estos últimos apartados extraídos de (Cardona, Gómez- Canet y González- Sanchez,2000). Dichos cuestionarios tuvieron un formato de escala Likert donde los encuestados debían responder en una escala de 1 a 5 el grado de aceptación con la afirmación que se le presentaba en el mismo. Para el análisis de los cuestionarios se utilizó el programa IBM SPSS Statistics versión 25. A dicho cuestionario se le agregó las entrevistas realizadas a los profesores referentes de cada institución para lo cual tenía como fin ampliar y comparar la información obtenida en las encuestas.

La muestra fue compuesta por profesores de educación física que trabajaban en ese momento con alumnos con NEE (derivado de la discapacidad) procedentes de diferentes centros educativos primarios públicos de la ciudad de Viedma.

Entre los principales hallazgos se encontró que, en cuanto a las clases de educación física, el profesor tiene un posicionamiento positivo respecto a la inclusión en clases ordinarias; pero así mismo sostiene que los apoyos que brinda la institución afectan directamente sus prácticas con alumnos con NEE.

En relación con la actitud del docente respecto de las estrategias y adaptaciones se encontró una postura positiva, pero hay una tendencia a trabajar en grandes grupos cuando hay un alumno con NEE en sus clases.

Respecto a la experiencia conforme aumentan los años de docencia se refleja una actitud más positiva por parte del profesor, pero no así en cuanto a su edad ya que no se observó un patrón que demuestre una inclinación positiva o negativa respecto a la inclusión. Con respecto al género, los profesores de sexo masculino muestran una actitud más positiva respecto del sexo femenino.

Por último, cuando se indago sobre la formación, los profesores que manifiestan mayor interés por capacitarse, investigar y generar adaptaciones curriculares muestran una actitud más positiva respecto a la inclusión de alumnos con NEE en clases ordinarias.

El presente estudio consta de cinco capítulos. En el Capítulo I se presenta el planteamiento del problema, donde se da un encuadre al tema de investigación en el cual se menciona las categorías conceptuales y los interrogantes que dan sentido a los objetivos a través de los cuales se orientó el estudio.

En el Capítulo II, se presenta el Estado del arte, donde se exhiben investigaciones y datos relevantes que contribuyen con la fidelidad de la investigación. El marco teórico cuenta con una breve introducción sobre el contexto socio-político. Luego se exponen cuatro subtítulos que dan sentido y orden al capítulo. El primer apartado “La evolución del derecho” hace referencia a los tratados, declaraciones, leyes y decretos que respaldan los derechos de las personas con discapacidad. El segundo “El camino hacia la inclusión” expone los cambios conceptuales de las personas con discapacidad. El tercer apartado “La actitud del docente como medio hacia la inclusión” se centra en la articulación del docente/actitud/practicas inclusivas. Por último, el cuarto subtitulo profundiza el concepto de actitud el cual trasciende toda la investigación.

Posteriormente en el Capítulo III se expone el marco metodológico donde se realiza una descripción del tipo de investigación, la población y muestra con la

que se llevó a cabo el trabajo, así también la técnica e instrumentos utilizados para la recolección de datos.

En el Capítulo IV se realiza la presentación de datos donde se despliegan los referentes demográficos obtenidos en las encuestas y entrevistas. Seguidamente estos datos son analizados en el mismo orden de los objetivos planteados al comienzo de la investigación, cuyos resultados son presentados finalizando el capítulo.

Por último, en el Capítulo V se presentan las conclusiones a las cuales se arribaron respetando la lógica de los objetivos planteados, seguido de las recomendaciones para nuevas investigaciones en la temática abordada y por último las limitaciones que se obtuvieron para llevar a cabo esta investigación.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La inclusión es un proceso que tiene como fin entre otros identificar y responder a la diversidad de todos los alumnos. Actualmente hay leyes y resoluciones que respaldan este proceso. Como resultado de varias transformaciones que surgieron a nivel mundial, la educación primaria en nuestro país (luego de la ley 26.206) entre otros puntos es obligatoria, gratuita y asegura el acceso de todos en igualdad de condiciones.

Actualmente acceden alumnos con NEE a escuelas ordinarias, los cuales deben ser tratados en igualdad de condiciones e incluidos en el sistema educativo como cualquier otro alumno/a. El sistema educativo está compuesto de varias figuras, pero son los profesores quienes llevan a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que deben garantizar igualdad de condiciones y generar practicas inclusivas que sean acorde a las características de sus alumnos. Estas conductas que presentan los profesores ante alumnos con NEE son observables por medio de la actitud, entendiendo que la misma puede ser positiva o negativa.

Encuadrándonos dentro de los profesores de educación física en base a nuestras experiencia en la formación y en el campo practico, tomando como tema central la inclusión y la actitud, nos encontramos con varios interrogantes: desde la formación, ¿Los profesores se sienten preparados para llevar a cabo prácticas inclusivas que sean de calidad para todos sus alumnos?, ¿El sexo, edad, experiencia influyen en la actitud del profesor/a?, ¿El apoyo que brinda la institución influye en la actitud del profesor/a?. Estos son algunos de los interrogantes que se quieren resolver con esta investigación, entendiendo que en el campo de la educación física hay pocas investigaciones respecto a esta temática, lo cual aportaría a tener una noción de la actitud que presentan los profesores/as y cómo influye en sus prácticas diarias. Para futuras investigaciones que no solo abarquen al profesor, sino también a los alumnos, comunidad educativa, etc.

PROBLEMA

¿Qué actitud presenta el profesor/a de educación física ante alumnos con NEE, y cómo genera prácticas inclusivas?

PREGUNTAS

- ¿Qué posicionamiento tienen los profesores/as de educación física respecto a la inclusión en clases ordinarias?
- El apoyo que brinda la institución. ¿Influye en la actitud del profesor/a de Educación Física?
- El uso de determinadas prácticas inclusivas, las estrategias y adaptaciones que toma el docente para la enseñanza ¿Están condicionadas por las actitudes del profesor/a?
- La actitud, ¿Difiere en cuanto a su experiencia, sexo, edad y formación?

OBJETIVO GENERAL

- Identificar las actitudes del profesor de educación física ante alumnos con NEE y su incidencia en prácticas inclusivas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar el posicionamiento de los profesores/ras de educación física respecto a la inclusión de alumnos con NEE en las clases ordinarias.
- Determinar si el apoyo que brinda la institución influye en la actitud del profesor/a.
- Identificar como afecta la actitud del profesor/a en el uso de prácticas inclusivas y reconocer las estrategias y adaptaciones que utiliza el docente para la inclusión de sus alumnos.
- Comprobar si la experiencia, sexo, edad y formación influye en la actitud del profesor/a.

JUSTIFICACIÓN

El concepto y la práctica de la educación inclusiva han cobrado importancia en los últimos años. Organismos internacionales como la UNESCO, más precisamente luego de la declaración de Salamanca en 1994, donde se establece que el desarrollo de escuelas inclusivas es el medio más eficaz para construir una sociedad inclusiva y lograr una educación de calidad para todos, y apoyándonos en la ley de Educación Nacional N° 26.206 (capitulo III, articulo 27), podríamos afirmar que el estado garantiza la educación para todos los alumnos. Pero ¿Podemos afirmar que todos los alumnos con NEE son realmente incluidos? Desde nuestro campo podemos identificar varias dificultades, como la falta de formación, apoyo institucional, falta de infraestructura, etc. Si entendemos que el profesor cumple un rol sumamente importante en la formación del alumno, cómo orienta sus prácticas ante alumnos con NEE es un tema relevante, es por esto que surge la necesidad de investigar cuál es la actitud que presenta los profesores de educación física ante alumnos con NEE y determinar si estas se orientan a generar prácticas inclusivas o no.

Actualmente en nuestra ciudad no hay investigaciones que se orienten a esta temática, es por esto que surge la necesidad de investigar desde nuestro campo especifico, cuál es su actitud y qué estrategia toma hacia la inclusión de alumnos con NEE. Para dar una orientación de las practicas llevadas a cabo por los profesores de Educación Física de nuestras escuelas primarias de la ciudad de Viedma. Desde allí poder aportar a la comunidad educativa información sobre la actitud que presentan, sus inquietudes, los recursos con los que cuentan e información para futuras investigaciones que abarquen dicha temática.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

ESTADO DEL ARTE

La educación inclusiva es el resultado de varias transformaciones que se han generado en el sistema educativo, con el fin de garantizar la participación a todos los alumnos en igualdad de oportunidades (…) “Los modelos inclusivos empezaron a cobrar relevancia en 1994, cuando en la Declaración de Salamanca se proclama la inclusión como medio más eficaz para educar a todos los alumnos en el sistema educativo ordinario” (Castro 2015, p. 5). Desde allí se dio una transformación global que orienta la inclusión de aquellos alumnos con NEE (alumnos con necesidad educativa especial) a los centros educativos ordinarios, alejando aquella concepción que segregaba a estos alumnos a los centros educativos especiales.

Esto representa un reto que depende en gran medida de los profesores, por eso es determinante el análisis de las actitudes para el desarrollo exitoso de esta política educativa. Además del apoyo y las condiciones mínimas que debe aportar la institución al docente y a los alumnos que concurren a ella.

El estudio de las actitudes del profesor ante alumnos con NEE es un tema relevante actualmente debido a su importancia para facilitar la inclusión de estos alumnos. (…) ‘’La creencias, percepciones y actitudes, del grupo de profesionales responsables de la educación son fundamentales para la puesta en práctica de educación inclusiva” (Bravo Cóppola Laura Inés, 2013, p. 20).

En el estudio realizado por Fernández Gonzáles (1.996) “Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar” comprendía analizar las actitudes que los profesores de los Centros Ordinarios de Vizcaya hacia la inclusión escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales y el estudio de las variables más importantes que inciden en dichas actitudes. Para ello, utilizo un cuestionario que ha sido especialmente diseñado para la evaluación de las actitudes docentes y que ha sido cumplimentado por un total de 410 profesores ordinarios pertenecientes a centros

públicos, privados e ikastolas de la Provincia de Vizcaya, llegando a la conclusión que el 68% de los encuestados no manifiesta una actitud totalmente positiva y 32% manifiesta una actitud negativa hacia la inclusión, donde atiende algunos puntos como la falta de apoyo del equipo directivo, falta de formación, experiencia, etc.

En el año 2011 Esther Chiner Sanz con el propósito de examinar las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión y la frecuencia con que utilizan determinadas estrategias educativas inclusivas en su tesis doctoral "Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con NEE como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula". Llega a la conclusión que los profesores de la provincia de alicante mostraban una actitud positiva hacia la filosofía inclusiva. No obstante, un elevado porcentaje de los respondientes creían que no disponían de la formación, los recursos y los apoyos necesarios para atender de manera adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Investigaciones como la realizada por Paula Garzón Castro (2015), donde su propósito fue establecer una relación entre la actitud de los profesores y las estrategias utilizadas en el campo llego a la conclusión que aquellos docentes que se mostraban con una actitud más positiva lograban una mejor inclusión de sus alumnos. Conclusiones similares llegaron Thaiz Arráez - Alicia Acosta (2011) en su investigación donde analizaban las actitudes del docente de educación inicial y primaria que favorecen o limitan la inclusión escolar de la persona con DM (discapacidad motriz), la cual entre otros puntos tuvieron como resultado que una actitud desfavorable de los docentes en estudio ante la inclusión escolar es producto de una formación académica basada en metodologías y estrategias que responden a los criterios estandarizados sin adecuarse a la subjetividad de sus alumnos.

Según Jurado y Sanhuaja en 1995 las actitudes difieren entre los profesores ordinarios y los profesores de educación especial, siendo estos últimos los que se muestran más a favor de la inclusión en el aula ordinaria. Según estos autores

esto se debía a la falta de experiencias que los profesores ordinarios tenían con alumnos con NEE.

Las características de los profesores parecen ser un factor determinante en su actitud en cuanto a su edad, formación, centro donde trabaja (público o privado, ordinario o especial), años de experiencia, sexo, etc.

Sin embargo, en la investigación realizada por Ximena Damm Muñoz (2014) llego a la conclusión que no evidencio diferencias en cuanto al sexo, formación y años de experiencia por parte de los profesores. Además, en la misma manifiesta que la inclusión en las clases se dificulta por la cantidad de alumnos con NEE dentro del aula, falta de apoyo escolar, entre otros. Por último, encuentra una disonancia entre la actuación pedagógica del profesor y su discurso.

Alemany y Villuenda, (2004) realizaron una investigación para conocer las actitudes del profesor hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en su aula. Para ello utilizaron una metodología cualitativa, un enfoque interpretativo, una entrevista semi estructurada, a 40 profesores. Cuyos resultados encontrados manifiestan que las actitudes más positivas hacia la integración se evidencian en profesores de educación especial, audición y lenguaje, los profesores de pedagogía terapéutica y los de educación musical. Las actitudes más negativas se centran en los profesores de educación infantil y los de lengua extranjera. Mostrando una actitud ambivalente los profesores de educación primaria y educación física. Por lo general, todos los profesores creen que la integración en esencia es una buena idea, pero en su práctica diaria encuentran muchas dificultades, aduciendo a muchos factores, tales como: falta de información, falta de adaptaciones curriculares, metodología y estrategias para llegar al alumno con necesidades educativas especiales.

En cuanto a la actitud del profesor, si bien hay muchas definiciones y teorías al respecto, tomaremos aquellas que tengan relación directa con nuestra línea de investigación:

- Cantero (1998): “Disposición interna de carácter aprendido y duradera que sostiene las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia un

objeto o clase de objetos del mundo social; es el producto y el resumen de todas las experiencias del individuo directa o socialmente mediatizadas con dicho objeto o clase de objetos"

- Morales (2000): “Predisposición aprendida, no innata, y estable, aunque puede cambiar, a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable ante un objeto (individuo, grupo, situaciones, etc.)"
- Bernardo Gargallo López (2007): “La actitud es la tendencia o predisposición aprendida relativamente duradera a evaluar de determinado modo a un objeto o persona a partir de las creencias disponibles en torno a los mismos, y que conduce a actuar en forma favorable o desfavorable.”
- Según Myers (2005), las actitudes pueden ser favorables -positivas- o desfavorables negativas-. Aplicado este enfoque al trabajo del profesor, se puede afirmar que los profesores pueden desarrollar actitudes favorables o desfavorables en su relación con los estudiantes, lo que va a condicionar su práctica docente.

De modo tal que la actitud va a estar atada a las creencias, experiencia, formación que tengamos respecto a generar condiciones más inclusivas con alumnos con NEE. No es una condición innata, por lo tanto, puede ir modificándose incluso en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnos con NEE. (…) Las actitudes favorables implican una aceptación para acercarse hacia el sujeto, grupo o situación, que busca el beneficio mutuo entre quienes interactúan, concretando una conducta de integración. Mientras las actitudes desfavorables se consideran como una devaluación que afecta la interacción de ambos sujetos. (Iliana Estefanía Solórzano Suárez, 2013, p.18)

Centrándonos en el campo de la Educación Física podemos afirmar que la misma tiene características particulares respeto a las demás áreas en cuanto al espacio físico, su distribución, materiales, metodología, agrupamiento, etc. Lo que nos lleva a realizar un análisis particular en el área.

En el año 2012 en Valladolid (España) Laura Ainoa Echevarría García en su investigación “Adaptación e implicación de los alumnos con NEE en Educación Física: Problemas y Alternativas” Toma como objetivo general analizar la situación

actual de los alumnos con NEE en la asignatura de Educación física, conocer las diferentes problemáticas que encuentran los profesores de educación física, sus adaptaciones curriculares, materiales y espaciales que realiza ante alumnos con NEE. Llegando a la conclusión que si bien hay avances en las adaptaciones curriculares aún se visualizan muchas dificultades a la hora de la práctica.

En el año 2015 Jorge Bostia Cegarra en su investigación toma entre sus objetivos generales revisar el estado de las clases de educación física inclusiva, llegando a la conclusión que las actitudes del profesorado hacia la inclusión son la clave para el éxito de esta. Concluye que la falta de formación, el número de alumnos y la falta de apoyos personales dentro del aula influye negativamente. También señala que la Educación Física no solo por ser una metería con características diferentes al resto ayude a la inclusión del alumnado, ya que encuentra muchas investigaciones que refuerzan esta idea y otros estudios que exponen exclusión dentro de la misma.

Ese mismo año en su investigación “Educación física especial en la Comunidad de Madrid, situación actual y propuestas de mejora” realizada por el Lic. Vicente Jesús Orden Gutiérrez, aplica su cuestionario a 312 profesores activos, entre otros objetivos específicos expone “Conocer la situación actual y actuación del profesorado en las clases de educación física especial y del deporte adaptado”. Entre otros puntos concluye que el 79% de los encuestados afirman no contar con una formación suficiente, además un 65% afirma que la institución no ha eliminado las barreras de los accesos para los alumnos con NEE y un 64% no cuenta con los materiales específicos para llevar a cabo sus clases.

Finalmente afirma que más del 50% de los profesores de educación física de Madrid aseguran que la actitud respecto a sus prácticas es positiva, pero aun así hay que trabajar fuertemente con los padres y el claustro.

Apoyándonos en la ley nacional N° 20.206 en nuestro país la educación tiene que ser garantizada por el estado, garantizando la igualdad, gratitud y equidad de todos los alumnos. Los alumnos con NEE deben ser incluidos en las escuelas ordinarias independientemente de sus características, dejando de lado el

concepto de integración, dando lugar a la inclusión como termino más amplio y adecuado para lograr una participación más activa de los alumnos con NEE. (…) “Para el desarrollo del sistema educativo es necesario que se produzca un cambio radical que deje a un lado los viejos enfoques basados en la segregación y la exclusión, y que se acoja a los principios de una escuela democrática” (Chinner, 2011, p.28).

El propósito de este estudio se centra en conocer las actitudes y estrategias que utilizan los profesores de educación física en las escuelas primarias de Viedma hacia la inclusión de alumnos con NEE, derivadas de la discapacidad.

MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva surge de varias modificaciones que a lo largo de la historia se han generado, producto de cambios que se dieron a nivel socio histórico en busca de mejorar la calidad educativa en todos los niveles, procurando la igualdad e inclusión de todos los alumnos.

Para comenzar a desarrollar nuestro marco teórico tenemos que hacer una breve reseña de cómo se fueron dando estas modificaciones a nivel mundial, cómo surge el termino inclusión por sobre el de integrar, siendo este más rico y generando mayores beneficios académicos, sociales y culturales. También es necesario hablar de cómo los profesores de educación física llevan a cabo esta política educativa, cuál es su actitud frente a alumnos con NEE (necesidad educativa especial) lo cual lleva a generar practicas más o menos favorables a la inclusión de estos alumnos.

LA EVOLUCION DEL DERECHO

A partir de la declaración de los derechos humanos en 1948, las Naciones Unidas ha generado una importante labor para el reconocimiento y promoción de los derechos de las personas con discapacidad. A comienzo de la segunda mitad del siglo XX surgen diferentes movimientos de las personas con discapacidad, a través de iniciativas propias, las cuales solicitaban un cambio de perspectiva que incluyese su tratamiento y derechos como personas. Desde allí se derivan los principios de integración y sectorización, que tendrán un impacto en el desarrollo en la educación a partir de ese entonces.

Fue en la década de los setenta cuando las personas con discapacidad comenzaron a ser reconocidas como sujetos titulares de derechos. En 1971 fue adoptada la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, la cual conjuntamente con la Declaración de Derechos de los Minusválido supieron un primer paso para reconocer las necesidades de garantizar los derechos humanos a todas las personas que tuviesen algún tipo de discapacidad. No obstante, ambas declaraciones, además de carecer de fuerza vinculante, adoptaron el enfoque propio del momento, en el que la prevención y la rehabilitación eran los aspectos cardinales en la regulación de la discapacidad. (…) “A los efectos de la organización, las personas con discapacidad todavía eran individuos con problemas médicos cuya protección y asistencia debía ser asegurada por los Estados”. (Biel Israel Portero, 2011, p. 52).

En 1982 se lleva a cabo la Asamblea General que aprobó el Programa de Acción Mundial para los Impedidos, con fin de promover medidas eficaces para la prevención de la incapacidad, la rehabilitación y la realización de los objetivos de participación plena de los impedidos en la vida social, de desarrollo y de igualdad. Se insistía en que la educación de los niños y jóvenes con discapacidad se ha de efectuar, en la medida de lo posible, dentro del sistema escolar general.

Siete años más tarde en 1989 se lleva a cabo la convención de los derechos del niño, la cual está destinada a niños y niñas, mostrando que son los que precisan cuidado y protección especial y el reconocimiento de sus derechos

humanos. Entre sus puntos más importantes resalta el derecho a la educación y la obligación del estado a tomar medidas necesarias para proteger al niño de toda forma de discriminación. Sin embargo, hasta el momento no se había podido lograr una igualdad respecto al acceso de oportunidades de las personas con discapacidad. Fue entonces que en 1993 cuando las Naciones Unidas redactan las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad. La finalidad de estas Normas es garantizar que niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás. Entre sus puntos más importantes podemos resaltar el del artículo 6 de educación que expresa (…) Los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza. (Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad Naciones Unidas; Asamblea General, 20 de diciembre de 1993)

Varias fueron las declaraciones, programas y normas que se llevaron a nivel mundial para que en 1994 la Declaración de Salamanca con la participación de 92 gobiernos y 25 organizaciones mundiales, donde a través de la misma se introduce la noción de inclusión a nivel internacional y se consensua el movimiento como ámbito mundial. La tendencia de la política social durante las dos décadas pasadas ha sido fomentar la integración y la participación y luchar contra la exclusión. La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades (Declaración de Salamanca, UNESCO, 1994). (…) Esta declaración intenta orientar hacia la inclusión educativa no solo a alumnos con NEE (necesidad educativa especial) derivados de la discapacidad, sino también aquellos que sufren exclusión por razones de género, raza, clase social, etc. Esta declaración proclama la creencia de que las escuelas ordinarias inclusivas son el medio más eficaz para construir una

sociedad inclusiva y lograr la educación para todos. En él se recoge como principio fundamental de las escuelas inclusivas en que todos los niños/as y jóvenes deben aprender juntos, siempre que sea posible (Esther Chiner Sanz, 2011)

En abril del año 2000 más de 1.100 participantes de 164 países se reunieron en Dakar (Senegal) en el foro mundial de la Educación, el cual fue titulado “Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes”. En este documento se reafirma otros tratados y conferencias internacionales, los participantes se comprometen a obrar y alcanzar objetivos de la educación específicos para el año 2015 o antes. Este foro mundial tuvo dos puntos importantes, el primero el de garantizar la educación en todos los niveles y el segundo el de alcanzar una educación de calidad. Para Chiner (2011) conseguir que todos los niños y jóvenes tengan acceso a la educación no es suficiente, si no se logra una educación de calidad.

Por último, en el año 2015 se lleva a cabo en la República de Corea el foro mundial sobre la educación titulada “Hacia una educación inclusiva equitativa y de calidad y de un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. La finalidad de este foro fue revisar el avance que se había logrado desde el año 2000 hasta ahora y fijar nuevas metas hacia el año 2030. Ya que varios países no habían logrado con efectividad las metas fijadas respecto a la garantía del acceso y la calidad de la educación. Entre sus puntos más importantes se destaca el punto 4.4 (…) “eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional” (Foro mundial sobre la educación, hacia una educación inclusiva equitativa y de calidad y de un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, República de Corea 2015, p. 21).

EL CAMINO HACIA LA INCLUSION

Como pudimos ver en el capítulo anterior la educación fue cambiando para satisfacer las necesidades, políticas, sociales, económicas y educativas propiamente dicha. Se orienta a dejar a un lado el sistema dual, donde los alumnos con capacidades diferentes concurrían a un centro específico, para darle lugar a ser incluidos en los centros educativos ordinarios, lo que llamamos hoy en día escuelas inclusivas. En la actualidad la inclusión es todavía uno de los grandes retos en perspectiva de la educación y la escuela actual que implica una transformación profunda de los sistemas socioeducativos en los que los profesionales de la educación especialmente, debemos afrontar un cambio de valores que afecta a la concepción, la organización, la planificación, la impartición y la evaluación.

Hay que entender que, hasta tiempos no muy lejanos, la mirada hacia la discapacidad partía desde una concepción caritativa, que no llegaba a comprender la complejidad social de este fenómeno. Ello sin duda es el resultado de una historia de persecución, exclusión, y menosprecio a la que las personas con discapacidad se vieron sometidas desde tiempos muy lejanos. (…) “De la desatención y marginación iniciales se pasó a la Educación Especial, y vista la segregación que esta generaba se pasó a la Normalización e Integración de las personas en el ambiente menos restrictivo, lo que finalmente dio lugar a la Inclusión educativa, laboral y social de los individuos basada en las modificaciones ambientales” (Verdugo Alonso, 2003, p. 3). Es un proceso en cual fue afectado por diferentes paradigmas y modelos, los cuales fueron sucediendo hasta que llegamos a la actualidad de comprender que la inclusión es un derecho de todos/as. (…) El primer modelo fue el de prescindencia, el cual contaba con una justificación religiosa de la persona con discapacidad de considerar que la misma no tenía nada que aportar a la sociedad, asumiendo que su condición estaba atada a un castigo divino por los pecados de sus padres. Eran marginados, estaban al servicio del Estado y la Religión. Estos dos poderes, componían una fuerza casi sobrehumana, a la cual el hombre quedaba esclavizado en cuerpo y alma (Agustina Palacios, 2008, p.32).

El segundo modelo deja a un lado la creencia religiosa para apoyarse en la científica, entendiendo que la persona con discapacidad si puede aportar a la sociedad siempre y cuando sea rehabilitada o normalizada. Agustina Palacios (2008) sostiene que en este modelo se busca la recuperación de la persona y la educación especial se convierte en una herramienta ineludible en dicho camino de recuperación o rehabilitación. Como decía en 1955 N. Bank-Mikkelsen (citado por Francisco Rubio Jurado, 2009) “la normalización era la posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible". Esto quiere decir que la persona con discapacidad no era normal, había que integrarla, recuperarla de su estado para que sea parte de la sociedad.

La formulación del principio de normalización abrió una etapa de revisión a los conceptos aplicados hasta entonces de la discapacidad. Aunque en esta formulación aun es el sujeto con discapacidad quien tiene que realizar los esfuerzos necesarios para lograr acercarse a su medio, aunque comienza a existir la necesidad de que también el medio sea el que tenga que dar estos esfuerzos. Nirje, (1969) afirma que la normalización se había entendido como un principio de acción tendente a hacer disponible a todas las personas con discapacidad patrones de vida y condiciones de vida similares a la ordinaria Se intenta minimizar las diferencias más que reconocerlas, esto sigue generando desigualdad ya que se parte del principio del que es ‘’normal’’ y el que no lo es, negando así el derecho de ser diferente. Durante muchos años se consideró que la integración, basada fundamentalmente en el principio de normalización, era la mejor forma de responder a las necesidades educativas. Sin embargo, para Chiner (2011), en los últimos años, se ha cuestionado que la integración haya sido suficiente para atender dichas necesidades en el aula ordinaria.

Por último, llegamos al modelo social, el cual afirma que la condición de la discapacidad no es religiosa ni científica sino pura y exclusivamente social. (…) “Las personas con discapacidad remarcan que ellas tienen mucho que aportar a la sociedad, para ello deben ser aceptadas tal cual son, ya que su contribución se encuentra supeditada y asimismo muy relacionada con la inclusión y la aceptación de la diferencia” (Agustina Palacios 2008. p. 103).

En este modelo se intenta dejar de lado en concepto de integrar por el de incluir, ya que integrar transmite la desigualdad de traer a la persona con discapacidad al campo de las personas llamadas “normales”, generando así una mayor desigualdad. En las escuelas la integración se convierte en una integración solo física sin generar adaptaciones curriculares que beneficien a todo el alumnado. (…) “La integración se había convertido en un simple proceso de adición más que de transformación de la escuela, que no había hecho otra cosa que perpetuar las desigualdades” (Esther Chiner Sanz, 2011, p.45).

El termino inclusión se presenta hoy en día como el camino hacia un cambio en la sociedad, dejando de lado la discriminación y exclusión, para dar lugar al respeto de las diferentes características que todos tenemos simplemente por ser seres humanos siendo diferente al otro. Ceder el protagonismo al alumno/a, trasladar el centro de atención del conocimiento experto del docente al aprendizaje del alumnado, conllevan un cambio de valores en la concepción de la educación, que afecta directamente a la cultura de las organizaciones escolares y pone al descubierto la necesidad de utilizar modelos, dinámicas y estrategias didácticas innovadoras, más allá del libro de texto como guía o de los métodos afirmativos como referente de organización de la clase.(Margarita Valcarce Fernández, 2011)

Figura 1. Comparación Integración - Inclusión

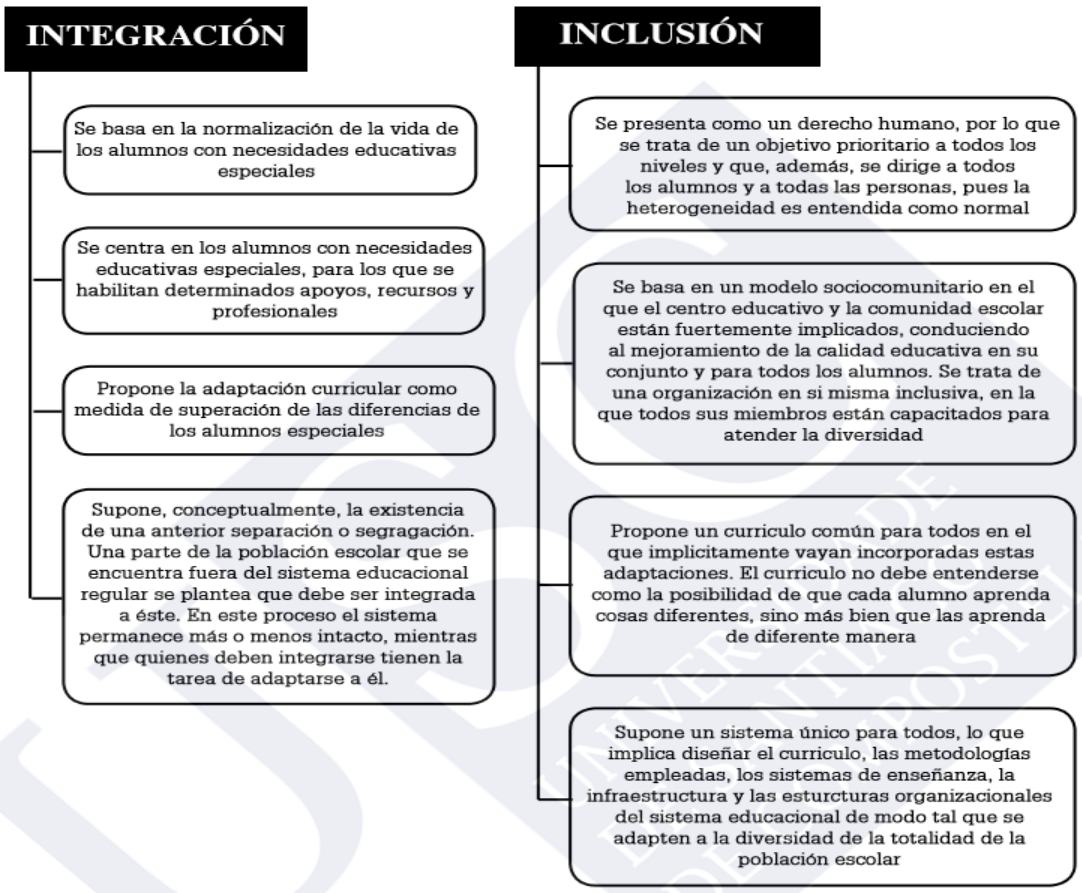


Figura 1: Fuente: http://laescuelainclusiva.blogspot.com/. Elaboración propia

El termino inclusión se puede definir de diversas maneras, partiendo del último modelo (social) donde el déficit no es de la persona con discapacidad sino de la sociedad es la que genera esas condiciones que marginan y excluyen. Autores como Forest y Pearpoint (1992) entienden la inclusión como la forma de tratar la diferencia. Otros como (Meyer, Harry y Sapon- Shevin, 1997) la definen como un conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes basadas en las características individuales y de grupo. En 1998 booth y Ainscow defienden la inclusión como un proceso que lleva a incrementar la participación de los estudiantes y a reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad.

Por último, nos apoyamos en la definición que plantea Linares (2000) donde marca que la experiencia inclusiva debe ser algo más que la suma de diferentes

situaciones e intenciones educativas. “La inclusión ha de surgir de la sinergia entre la normalización y la inclusión. Es decir, si entendemos la normalización como los parámetros dentro de los que se enclava la mayoría de las personas, y la integración, como el ajuste de determinadas personas a los parámetros mencionados, entonces la inclusión seria la flexibilización de dichos parámetros tal que permitan incluir a toda la diversidad del grupo, teniendo todos ellos la percepción y asunción de pertenecer al mismo, sin exclusión de ninguno de sus miembros, tanto física, cognitiva o emocionalmente”. (Linares, 2000 en Hernández Vázquez F. Javier, 2012, p. 19)

Como la definen estos últimos autores entendemos que es un proceso, que no se da de un día para otro, hay que generar condiciones para que se garantice la participación de todos los alumnos de forma activa, donde sus aprendizajes sean significativos respetando las diferencias individuales. (…)” La educación inclusiva nace, pues, como una filosofía educativa que pretende crear una escuela que responda a las necesidades de todos los alumnos y no solo a una parte de ellos. Una escuela que acepte la diversidad, que permita la participación de todos sus miembros y ofrezca una educación de calidad.” (Esther Chiner Sanz, 2011, p.49)

La educación inclusiva es orientada en forma global principalmente en los países iberoamericanos donde siguen esta política educativa aspirando que la misma, realmente, contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias. Ofreciendo a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias que precisan para su progreso académico y personal, para el desarrollo de su autonomía. El sistema educativo debe enfocarse en cumplir con esta política educativa ya que es la iniciativa de generar un verdadero cambio dentro de la sociedad. “Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades.” (Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Sarrionandia y Homad 2008, p. 2)

Situándonos en nuestro país el Estado debe “garantizar el acceso gratuito a la educación en los diferentes niveles educativos, promoviendo una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.” (Ley nacional de educación, 26.206).

Como lo dice en la ley, el estado es el precursor de generar condiciones necesarias a través de la institución educativa, entre otras de generar igualdad, gratuidad y equidad. Es por eso que la inclusión de alumnos con NEE es un derecho que debe ser garantizado en todos los niveles educativos del país. En la misma podemos resaltar:

- “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”.
- En su Artículo 8º, la misma Ley prescribe: “La educación brindará las oportunidades necesarias para garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. (Ley nacional de educación 26.206. 2006).

En Argentina viven más de 600.000 niños, niñas y jóvenes con discapacidad en edad escolar que, al igual que los alumnos sin discapacidad, tienen derecho a la educación inclusiva. “A la luz de este derecho, todos los alumnos, incluidos los alumnos con discapacidad, deben aprender juntos en escuelas comunes y contar con los apoyos que necesiten para acceder a una educación de calidad.” (Manual para el respeto del derecho a la educación inclusiva en escuelas comunes de los alumnos con discapacidad, 2014. p.13) La escuela tiene importancia en la medida

en que prepara para la vida, para el empleo, para la independencia, y para la participación en la comunidad. Y todos esos aspectos deben ser una parte importante de cualquier currículo escolar, independientemente del tipo y grado de la discapacidad del alumno.

LA ACTITUD DEL DOCENTE COMO MEDIO HACIA LA INCLUSION.

En la actualidad hay una creciente tendencia por construir escuelas inclusivas a nivel mundial incluso en nuestro país, apoyándose en la ley 26.206 y en la resolución provincial de Rio Negro 3438/11. La introducción de políticas inclusivas trajo consigo cambios que se reflejan en el curriculum, institución, docentes, alumnos, etc.

En esta investigación nos enfocamos en el docente, más precisamente en el profesor de educación física. El currículo de educación física constituye un espacio más dentro de la escuela ordinaria en la cual se debe respetar la diversidad de los estudiantes. Pero a su vez también constituye un espacio privilegiado para favorecer el acercamiento, interacción y colaboración entre todos los alumnos por apoyarse en la actividad física y el juego como un medio para llevar adelante un contenido seleccionado. (…) “la Educación Física, concebida como disciplina pedagógica, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social.” (Diseño curricular 2011, Rio Negro. p.183).

Entendiendo que en la clase de educación física se estimulan las tres áreas de la conducta (motriz, cognitiva y socio afectiva) es sin duda una materia compleja, la cual el docente debe llevar a cabo con el compromiso de generar aprendizajes significativos a todos sus alumnos independientemente de sus características. Para eso será muy importante la actitud que presente ante los alumnos con NEE (derivados de la discapacidad) en su práctica. “La educación física de calidad es una plataforma de inclusión más amplia en la sociedad, especialmente en

términos de desafío al estigma y superación de estereotipos". (Educación física de calidad, Unesco 2015.p. 8).

¿Quién de nosotros alguna vez no ha opinado de política? O ¿Quién no ha discutido sobre asuntos referidos a la inmigración, o sobre la legalización del aborto o de las drogas? Habitualmente las personas tomamos decisión y realizamos elecciones acerca de un sinfín de temas como, por ejemplo, a qué partido político votar, si acudir o no a una manifestación o reunión, decidir por una marca u otra al momento de realizar una compra, salir con una persona u otra.

Estos comportamientos, según (Pablo Briñol 2007, p. 458) tienen un punto en común, todos ellos reflejan las valoraciones que las personas poseemos acerca de las cuestiones expuestas. A dichas valoraciones se las conoce con el nombre de "actitudes". Así, por ejemplo, podemos decir que una persona que está a favor de la legalización de la marihuana posee una "actitud positiva" con respecto a ese asunto, mientras que una persona que no está de acuerdo con esa práctica social diríamos que tiene una "actitud negativa".

Este mismo autor sostiene que el estudio de las actitudes resulta muy relevante para la comprensión de la conducta social humana por diversas razones.

- Las actitudes son relevantes a la hora de adquirir nuevos conocimientos ya que las personas asimilan y relacionan la información que reciben del mundo en torno a dimensiones evaluativas.
- Las actitudes desempeñan una serie de funciones imprescindibles a la hora de buscar, procesar y responder, no sólo a la información sobre el entorno, sino también a la relacionada con uno mismo.
- Las actitudes guardan una estrecha relación con nuestra conducta y, por tanto, el mayor y mejor conocimiento de las actitudes permitirá realizar predicciones más exactas sobre la conducta social humana y sobre sus cambios. Es decir, las actitudes influyen sobre la forma en que piensan y actúan las personas.

- Las actitudes permiten conectar el contexto social en el que vivimos con la conducta individual o, dicho de otro modo, nuestras actitudes reflejan la interiorización de los valores, normas y preferencias que rigen en los grupos y organizaciones a los que pertenecemos. De hecho, distintos grupos sociales pueden ser distinguidos entre sí por las actitudes diferenciales que, hacia determinadas cuestiones o asuntos, comparten los individuos que los forman.
- Cambios en las actitudes de las personas pueden cambiar el contexto. Si las actitudes de un gran número de personas cambian, posiblemente las normas sociales puedan cambiar también. Por ello, el estudio de cómo se adquieren y modifican las actitudes resulta esencial para comprender las bases de posibles cambios más amplios.

Una de las principales y clásica definición de actitud es la establecida por Allport quien la consideraba como un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones (Allport 1935, citado por Silvia Ubillos, 2004), es decir, en palabras de Javier Prieto González (2012) la actitud es un constructo psicológico no observable, de carácter evaluativo, que media entre un objeto y las respuestas que da la persona ante ese objeto. Las actitudes se infieren a partir de su expresión en forma de respuestas que se dan al objeto de actitud. No es difícil entender, por tanto, que las personas tengamos actitudes hacia cualquier objeto de actitud imaginable, tales como objetos materiales, personas, situaciones o ideas. A su vez, dichos objetos de actitud pueden ser muy concretos (por ejemplo, un nuevo modelo de coche o los matrimonios homosexuales), o muy abstractos (por ejemplo, la igualdad, la democracia o la salud). Otra de las características esenciales de las actitudes es que, (…) “constituyen un fenómeno mental. Es decir, las actitudes reflejan una tendencia evaluativa que no es directamente observable desde fuera del propio sujeto”. (Pablo Briñol, 2007, p. 459)

En conclusión, “la noción de actitud sirve, para explicar que la conducta del individuo no está regulada directamente desde el exterior por el medio físico o el

medio social, y que los efectos del mundo exterior son mediatizados por la manera con que el individuo organiza, codifica e interpreta los elementos exteriores" (Anastasio Ovejero Bernal, 2007, p. 203)

Según Katz citado por Anastasio Ovejero Bernal (2007) las actitudes cumplen una serie de funciones importantes para el individuo y los grupos, lo que las hace fuertemente resistentes al cambio:

- Función instrumental, adaptativa o utilitaria: Desarrollamos actitudes favorables o desfavorables a aquellos objetos y medios que nos permiten (o impiden) alcanzar metas y fines positivamente valorados.
- Función defensiva: Hace referencia a que las actitudes hacia objetos sociales tienen en buena medida sus antecedentes en los mecanismos de defensa a las amenazas del Yo, a la inseguridad, etc.
- Función expresiva del conocimiento: Las actitudes serían marcos de referencia que contribuyen decisivamente a organizar el universo cognitivo del individuo a la vez que simplifican las tareas de decisión en cada caso, ofreciendo una pauta de conducta estable, en lugar de tener que detenerse el sujeto en cada ocasión a sopesar y evaluar informaciones y circunstancias que afectan a sus intereses y metas.
- Función expresiva de valores: La manifestación de actitudes o su traducción en conductas efectivas contribuye a la definición pública y privada del autoconcepto y de los valores centrales del sujeto. Así, Katz asigna también a esta función una cierta forma de identificación con un grupo de referencia: expresando ciertas actitudes y valores, el individuo se siente parte de un grupo, se asemeja a sus miembros.

Según Anastasio Ovejero Bernal (2007), existen básicamente dos tipos de concepciones de la actitud:

La concepción multidimensional: Es la más seguida tradicionalmente en psicología social, y que considera que la actitud tiene tres componentes que son fuertemente consistentes entre sí, de tal forma que es muy difícil modificar uno sin

modificar los otros, y al contrario, es sumamente probable que cambien los otros dos componentes cuando se modifica uno de ellos:

- Componente cognitivo: Incluye los pensamientos y creencias de la persona acerca del objeto de actitud.
- Componente afectivo: Agrupa los sentimientos y emociones asociados al objeto de actitud. Es lo que dota a las actitudes de su carácter motivacional
- Componente conductual: Experiencias en comportamientos anteriores. Recoge las intenciones o disposiciones a la acción, así como los comportamientos dirigidos hacia el objeto de actitud. Inclinación por actuar de una manera determinada ante el objeto.

La concepción unidimensional: “Enfatiza la dimensión afectiva o evaluativa como la más importante o incluso la única. Así, Eagly (1992), o Petty y Caccioppo (1981), para quienes «el término actitud debería ser usado para referirse a un sentimiento general, permanentemente positivo o negativo, hacia alguna persona, objeto o problema»”. (Anastasio Ovejero Bernal, 2007, p. 193)

Finalmente, ¿por qué la gente adopta actitudes? “La respuesta es sencilla, al menos desde una óptica funcionalista: la gente adopta actitudes porque le son útiles, porque cumplen unas funciones muy concretas:

- Nos ayudan a comprender el mundo que nos rodea, organizando y simplificando los estímulos procedentes de su medio ambiente.
- Protegen nuestra autoestima, haciendo que evitemos verdades desagradables sobre nosotros.
- Nos ayudan a adaptarnos a un mundo complejo, haciendo más probable que reaccionemos de modo que aumente al máximo nuestras recompensas procedentes del entorno.
- Nos permiten expresar nuestros valores fundamentales.

FORMACIÓN DE ACTITUDES.

Según Pablo Briñol (2007) las personas poseen actitudes hacia la mayoría de los estímulos que las rodean incluso hacia aquellos objetos de los cuales no se

tiene experiencia ni conocimiento alguno, de pronto lo podemos evaluar como bueno-malo, me gusta-no me gusta. A pesar de que algunas de las evaluaciones pueden estar influida por aspectos genéticos derivados de mecanismos innatos, la mayoría de las actitudes tienen sus raíces en el aprendizaje social, ya sea por condicionamiento, observación o imitación de la conducta de otros.

Como ya hemos mencionado, las actitudes se organizan en torno a tres componentes, en función del tipo de información que contienen:

- Actitudes basadas en información cognitiva: El sentido común nos indica que nuestras actitudes están directamente relacionadas con los pensamientos o creencias que desarrollamos sobre el objeto de actitud vinculado a ellas. Así, basamos nuestros juicios sobre lo que nos gusta, o con lo que estamos de acuerdo, en función de lo que pensemos acerca de las cualidades positivas o negativas que posea el objeto de actitud o bien, de cómo puede ayudarnos a conseguir nuestros objetivos. Existen varios modelos teóricos que especifican la relación de algunas de estas creencias con las actitudes y, en última instancia, con la conducta. Entre ellas figuran la “Teoría de la acción razonada” (Fishbein y Ajzen, 1975) y la “Teoría de la acción planeada” (Ajzen, 1991), ampliación del primer modelo.

  La perspectiva del “Modelo de la Acción Razonada” (Ajzen y Fishbein, 1980) postula, según Silvia Ubillos (2004), una concepción unidimensional de la actitud, como fenómeno afectivo, pero determinada por las creencias sobre el objeto. Este modelo aplica la lógica de la utilidad o del valor esperado tomando en cuenta los atributos positivos y negativos que se hayan asociados a la conducta. Así, la Teoría de la Acción Razonada afirma que la conducta está influenciada por la intención, y ésta a su vez está influenciada por la intención conductual, determinada ante todo por la evaluación positiva o negativa de la persona de ejecutar esta conducta o, dicho en otros términos, por la actitud hacia la conducta, y por la norma subjetiva, es decir, el juicio de la persona sobre la probabilidad de que otras personas relevantes, como los amigos o los familiares, esperen que él muestre la conducta a pronosticar. Nuevamente, el componente norma

subjetiva está determinado por dos factores: las creencias normativas (lo que otros relevantes esperan que haga la personal) y la motivación para acomodarse a estas expectativas.

Se supone que la persona toma decisiones en función de cómo valora los resultados de su comportamiento y de las expectativas que tiene sobre ese comportamiento con respecto a lograr dichos resultados.

Años después de la elaboración de su Modelo de la acción razonada, los autores mencionados propusieron una ampliación del modelo, introduciendo una nueva variable, “el control percibido”, o expectativa que la persona tiene de la existencia de determinados factores que dificultan la realización de la conducta, dando lugar a la llamada “Teoría de la Acción Planificada”. Así, cuantos más factores encuentran las personas que dificultan la realización de la conducta, más disminuye el control percibido y, por lo tanto, la relación entre actitud y conducta.

- Actitudes basadas en información afectiva: Otro de los procesos que influye sobre las evaluaciones que desarrollamos acerca de un objeto de actitud es el afecto. Como es sabido, a través de nuestras experiencias asociamos determinadas emociones a personas, objetos o situaciones, y ello, relativamente al margen de las creencias que poseamos sobre el objeto evaluado.

  “El condicionamiento clásico” hace referencia a una forma de aprendizaje en la que un estímulo que inicialmente no evoca ninguna respuesta emocional (estímulo condicionado) termina por inducir dicha respuesta como consecuencia de su emparejamiento sucesivo con otro estímulo (estímulo incondicionado), que sí provoca naturalmente la mencionada respuesta afectiva.

- Actitudes basadas en información conductual: Quizás uno de los paradigmas más representativos de esta categoría sea el de la “disonancia cognitiva” (Festinger, 1957), según el cual, cuando las personas se comportan de forma inconsistente con su forma de pensar se produce un

estado aversivo de malestar que lleva a las personas a buscar estrategias para reducir o eliminar ese estado de ánimo negativo.

El paradigma de la disonancia cognitiva supuso un importante cambio de perspectiva en relación con las teorías clásicas del aprendizaje al demostrar que los incentivos externos podían resultar contraproducentes para motivar a las personas, al menos en algunas circunstancias. En la misma línea, Aronson y Mills 1959 en Pablo Briñol (2007) descubrieron que las personas valoran más el grupo al que pertenecen cuando atraviesan situaciones adversas para poder formar parte de ese grupo.

Como es incuestionable, y en palabras de Anastasio Ovejero Bernal (2007), resulta imposible medir las actitudes directamente, ya que no son objetos físicos que están ahí, sino constructos hipotéticos que inferimos para explicar otras cosas. Como es bien sabido, las actitudes no pueden ser observadas directamente, sino que debemos inferirlas a partir de la conducta observable. De ahí que se acuda a medir indicadores de estas, como pueden ser las opiniones o creencias de las personas (medidas directas) o incluso aspectos fisiológicos, como la tasa cardíaca o la respuesta galvánica de la piel (medidas indirectas).

Ahora bien, luego de una extensa revisión bibliográfica, teniendo en cuenta la ley Nacional de Educación, y las Resoluciones y Disposiciones Provinciales. Buscamos acercarnos a la realidad de las escuelas de Viedma, respondiendo a los siguientes interrogantes: ¿Qué posicionamiento tienen los profesores/as de educación física respecto a la inclusión en clases ordinarias?; el apoyo que brinda la institución. ¿Influye en la actitud del profesor/a de Educación Física?; el uso de determinadas prácticas inclusivas, las estrategias y adaptaciones que toma el docente para la enseñanza ¿están condicionadas por las actitudes del profesor/a?; la actitud; ¿difiere en cuanto a su experiencia, sexo, edad y formación? Lo cual dará punta pie a próximas investigaciones en la región como así también generar un aporte para analizar la situación de las escuelas primarias de Viedma respecto a la inclusión de alumnos con NEE en el campo de la Educación Física.

CAPITULO III: MARCO METODOLOGICO

MARCO METODOLÓGICO

Para dar respuesta a las preguntas de investigación se optó por utilizar un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) obteniendo mayor valides, buscando profundizar y comparar la información de los datos obtenidos.

Para llevar a cabo nuestra investigación se implementó una encuesta explicativa de diagnóstico y una entrevista semiestructurada (estandarizada no pre- secuenciada).

En cada caso se realizó una entrevista previa con el director/a de cada institución anexada a una nota firmada por los profesores tesistas, director de tesis y director de carrera de la Licenciatura en Educación Física y Deporte (UNRN). Donde se explicada el fin de la investigación y procedimientos que se llevarían a cabo con los profesores de la institución sin interrumpir con la cotidianidad de la escuela. En el caso de las encuestas podían completarla libremente frente a los tesistas con la posibilidad de llenarla hasta una semana después de obtenerla.

Para las entrevistas se seleccionó a profesores que tengan la mayor experiencia en lo posible dentro de la institución, tomándolo como referentes en el área, quienes podrían brindar más información desde su práctica.

La población se compuso de profesores de educación física que trabajan actualmente con alumnos con NEE (derivado de la discapacidad) la misma se tomó de diferentes centros educativos primarios de la ciudad de Viedma.

Se emplearon cuatro instrumentos de recolección de datos, donde los primeros tres responden a la encuesta y el último a la entrevista, (1) Información Sociodemográfica, la cual recoge datos en relación con la edad, género, nivel de formación académica recibida y años de experiencia docente. (2) Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la inclusión (Cardona, Gómez- Canet y

González- Sánchez, 2000) para evaluar las actitudes del docente hacia la inclusión educativa de alumnos con NEE (derivadas de la discapacidad) en las clases de educación física. Es un cuestionario compuesto por 12 ítems organizados en tres categorías que son bases de la inclusión (ítems 1,2,3,4,5,6,7), formación y recursos (ítems 8,9,10) y apoyos personales (ítems 11,12). Su formato es tipo Likert de cinco puntos, donde los participantes expresan su opinión sobre cada ítem de acuerdo con el siguiente esquema (1= NA, nada de acuerdo; 2=PA, poco de acuerdo; 3= I, indeciso; 4= BA, bastante de acuerdo; 5= MA, muy de acuerdo). Se considera cuestionario fiable (α=69)

El tercer cuestionario (3) Escala de Adaptaciones de la Enseñanza, se utilizará para medir con qué frecuencia los docentes emplean determinadas estrategias educativas inclusivas. Se compone de 21 ítems organizados en varias categorías de estrategias que son: estrategias de organización y manejo efectivo de la clase (ítems 1,2,3 y 4); estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes (ítems 5,6,7,8,9,10,11 y 12); estrategia de agrupamiento (ítems 13,14,15,16 y 17) y estrategias de adaptación de las actividades (ítems 18,19,20 y 21). Es un test similar al anterior, a excepción que el tipo de escala utilizada es de graduación de respuesta (rating-Scales), con cinco opciones de respuesta que siguen el siguiente esquema (1=N, nunca; 2= AV, a veces; 3=F, frecuentemente; 4=CS, casi siempre; 5= S, siempre). Esta escala es fiable (α=71).

Para el análisis de los cuestionarios se utilizó el programa IBM SPSS Statistics versión 25, tomando como medidas de tendencia central (Media y Mediana) y dispersión (Desviación Estándar)

Por último, el cuarto (4) instrumento responde a una adaptación de la entrevista implementada por Inmaculada Alemany Arrebola y Dolores Villuendas Giménez en su investigación “Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales”. La entrevista semiestructurada está compuesta de 36 preguntas la primera parte están los datos de identificación de los docentes, se incluyen preguntas de carácter descriptivo, éstas persiguen recabar información sobre el entrevistado: donde trabaja, la especialidad estudiada, los años de experiencia, los cursos de formación recibidos, etc. La

segunda parte es la entrevista propiamente dicha, que se le ha denominado Actitudes del Profesorado hacia la Integración (API-2), consta de 29 ítems. De éstos, hay 25 en los que los entrevistados deben responder a favor o en contra del ítem y en caso de no poder posicionarse pueden responder indeciso. Los cuatro últimos ítems son preguntas abiertas donde tienen que completar la frase, así como explicar las razones de tal decisión".

Respecto a la muestra obtenida quedo compuesta por 27 profesores (19 de sexo masculino y 8 de sexo femenino) de 12 escuelas públicas primarias de la ciudad de Viedma. Sumado a las 12 entrevistas que se realizaron a un profesor/a referente de cada escuela.

La distribución de los ciclos educativos en las escuelas de la provincia de Rio Negro se agrupan de la siguiente manera: Primer ciclo (1ro, 2do y 3er grado), Segundo ciclo (4to y 5to grado) y Tercer ciclo (6to y 7mo grado). La muestra quedo representada equitativamente con el 33.3% en cada uno de los ciclos.

Utilizando estos instrumentos de recolección de datos intentamos acercarnos a dar respuesta a la actitud que presentan los profesores de educación física ante alumnos con NEE en las escuelas primarias de la ciudad de Viedma.

CAPITULO IV: ANALISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Respecto a la muestra obtenida quedo compuesta por 27 profesores de 12 escuelas públicas primarias de la ciudad de Viedma. Sumado a las 12 entrevistas que se realizaron a un profesor referente de cada escuela.

Tabla 1. Datos Demográficos.

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Años de experiencia docente	Válido	1 a 5	7	25,9	26,9	26,9
		6 a 10	7	25,9	26,9	53,8
		11 a 15	4	14,8	15,4	69,2
		16 a 20	6	22,2	23,1	92,3
		21 a 25	2	7,4	7,7	100,0
		Total	26	96,3	100,0	
	Perdidos	Sistema	1	3,7		
	Total		27	100,0		
Edad	Válido	entre 24 y 32	10	37,0	37,0	37,0
		entre 33 y 41	12	44,4	44,4	81,5
		entre 42 y 51	5	18,5	18,5	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Género	Válido	masculino	19	70,4	70,4	70,4
		femenino	8	29,6	29,6	100,0
		Total	27	100,0	100,0	

Nivel de formación	Válido	profesor	26	96,3	96,3	96,3
		licenciado	1	3,7	3,7	100,0
		Total	27	100,0	100,0	

Los años de experiencia docente se agruparon con un rango de 5 años, partiendo de 1 año a 5 años y así sucesivamente, detallando de la siguiente manera: 1-5 años (25.9%); 6-10 años (25.9%); 11-15 años (14.8%); 16-20 años (22.2%); 21-25 años (7.4%), evidenciando que los profesores de 1 a 10 años superan mínimamente el 50% de muestra.

En cuanto a la edad de los profesores (n=27) se aprecia que el mayor porcentaje tiene entre 33 y 41 años (44,4%), los profesores entre 24 y 32 años representan el 37% y los mayores a 41 años el 18,5%.

En relación con el género de los encuestado señala que n=19 son hombres representando un (70.4%) de la muestra dejando un porcentaje menor al género femenino n=8 (29.6%). En cuanto al nivel de formación de los encuestados señala que el 96.3% son profesores de educación física y el 3.7% licenciados en educación física.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS EN BASE A OBJETIVOS

Identificar el posicionamiento de los profesores/ras de educación física respecto a la inclusión de alumnos con NEE en las clases ordinarias

Respondiendo al primer objetivo se trata de identificar el posicionamiento de los profesores respecto a la inclusión. Para ello tuvieron que responder el *Cuestionario de percepciones del profesor acerca de la inclusión*, más precisamente sobre el apartado **Bases de la Inclusión.** Con una valoración de 7 ítems que lo componen según la escala Likert (1=nada de acuerdo; 2=poco de acuerdo; 3=indeciso; 4=bastante de acuerdo; 5= muy de acuerdo). Teniendo en cuenta que los resultados arrojados tendrán un mínimo de 189 y un máximo de

945 puntos. Indicando que a mayor puntuación refiere a un posicionamiento más positivo a la inclusión de alumnos con NEE.

Además, como se expuso en el capítulo anterior se tomó un profesor referente de cada escuela para realizar una entrevista a modo de profundizar los datos obtenidos y poder compararlos ya que los cuestionarios son estructurados y no permiten detallar respecto al porqué de sus respuestas. De esta manera se busca responder el primer objetivo de la investigación utilizando dos instrumentos de recolección de datos (encuesta y entrevista).

Los datos obtenidos en el cuestionario nos dan como resultado la suma total de 684 puntos, dando un porcentaje de inclinación del 72.38%. Esto señala que el posicionamiento es relativamente positivo respecto a la inclusión de alumnos con NEE especial en las clases ordinarias de educación física.

Respecto a la media de la muestra nos indica que oscila entre la valoración de 3 y 5 puntos. Lo cual determina que en su mayoría los encuestados señalaron entre las escalas (indeciso- bastante de acuerdo y muy de acuerdo).

Al igual que la mediana se ubica en 3 (indeciso) en los puntos: (3) “Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidad de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno moderado” y (5) “la inclusión tiene más ventajas que inconveniente”. En los puntos (1) “Separar a los niños y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto”, (2) “La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias”, (4) “La educación inclusiva es también posible en educación secundaria” y (6) “Soy partidario de la educación inclusiva” resalta una mediana de 4 (bastante de acuerdo) y por último deja una mediana de 5 en la pregunta (7) “La atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes”. Por último, la desviación estándar arroja datos muy variables dejando una orientación más centrada en el punto (7) respecto a las demás preguntas. Estos datos se reflejan en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Bases de la Inclusión.

	Separar a los niños y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto	La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias	Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidad de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno moderado	La educación inclusiva es también posible en educación secundaria	La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes	Soy partidario de la educación inclusiva	La atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes
N Válido	26	27	27	25	26	24	27
Perdidos	1	0	0	2	1	3	0
Media	3,19	4,19	3,04	3,96	3,15	4,04	4,74
Mediana	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	4,00	5,00
Desv. Est.	1,721	,736	1,192	,935	1,120	1,042	,526
Suma	83	113	82	99	82	97	128

Suma Total
684

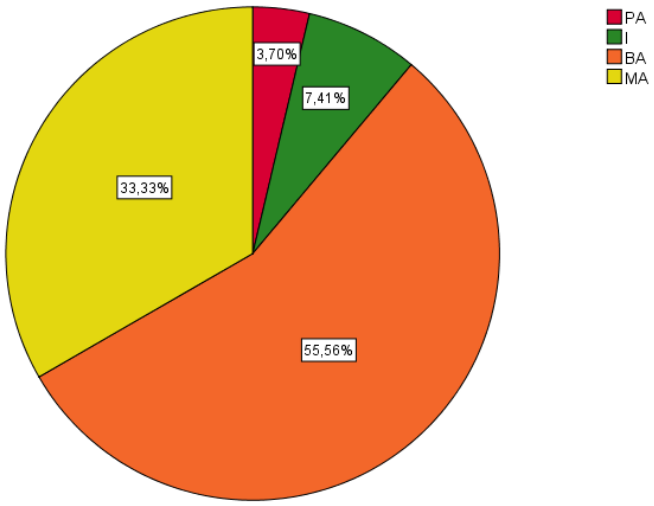
En el punto 1 “separar a los niños y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto” los profesores afirman con el 30.77% estar Nada de acuerdo con esta afirmación. No obstante, otros profesores con el 34.62% afirman estar Muy de acuerdo, por lo tanto, se refleja una contraposición el cual puede ser debido a un error de interpretación por parte de los docentes o porque realmente existe un elevado porcentaje de afirmaciones apuestas. Este punto además se puede interpretar tanto desde el posicionamiento que tiene el profesor/a respecto a la inclusión, pero también desde las estrategias que utiliza en sus prácticas, el cual será analizado más adelante.

En el punto 2 “La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias” nos indica que los

profesores en un alto porcentaje están de acuerdo con esta afirmación BA (55.56%) “la educación física de calidad es una plataforma de inclusión más amplia en la sociedad, especialmente en términos de desafío al estigma y superación de estereotipos.” (Educación física de calidad, Unesco 2015.p. 8).

A la cual sumaron respuestas como “Yo pienso que los chicos sacan provecho. Un alumno de 7° grado el año pasado no se integraba mucho con sus compañeros, pero este año se ha integrado más, participa de las actividades, de los juegos y eso da un poco más de satisfacción” (profesora de educación física 7mo grado).

Gráfico 1. La educación inclusiva favorece el desarrollo de los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.



En este caso la profesora manifiesta su satisfacción por lograr incluir a su alumno, además de mencionar que todos los alumnos se ven favorecidos con espacios inclusivos. Esta tendencia se ve reflejado en el posicionamiento positivo de un gran porcentaje de profesores encuestados y entrevistados.

En el punto 3 “todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidad de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno moderado” hace referencia al posicionamiento que tiene el docente sobre las diferentes características de los alumnos con NEE, en cuales sería posible generar condiciones inclusivas en escuelas ordinarias o no, requiriendo en este último caso, espacios específicos

(centros específicos). En este caso la tendencia se inclina con el mayor porcentaje en “poco de acuerdo” con el 33,33% que sumado a la opción “nada de acuerdo” e “indeciso” suman el 59,26% del total de la muestra. Esto señala que un alto porcentaje de profesores recomienda centros especiales para aquellos alumnos con NEE moderado o severo.

El cuarto punto busca identificar, desde el docente, que creencias tienen respecto a la posibilidad de generar espacios inclusivos en educación secundaria. El cual la tendencia se muestra positiva con el 72% explicitando así que los profesores muestran una predisposición positiva respecto a la inclusión en otros niveles educativos.

Respecto al punto 5 “La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes” hay un posicionamiento equilibrado entre negativo y positivo, ya que la sumatoria de “nada de acuerdo” y “poco de acuerdo” dan un total del 34,62% y la sumatoria de “bastante de acuerdo” y “muy de acuerdo” dan un total del 42,31% dejando un valor del 23.08% a la opción “indeciso” lo cual nos deja observar que menos de la mitad de los encuestados sostienen que la inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.

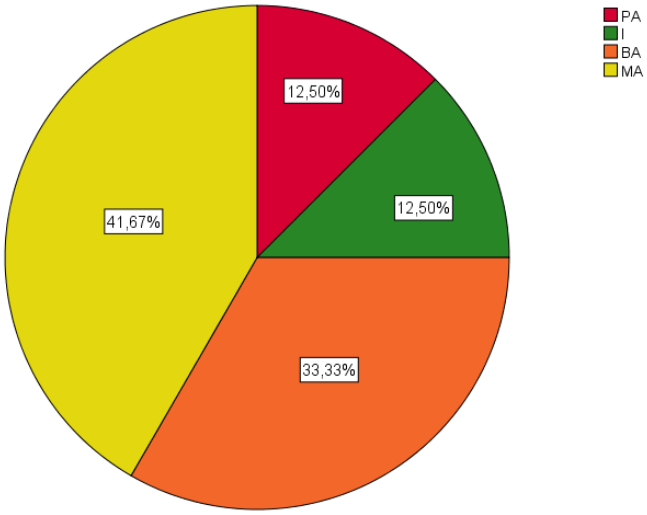
Otro punto relevante es el 6 “soy partidario de la educación inclusiva” esto hace referencia a las creencias o conocimiento de que tiene respecto a la inclusión lo cual remite citar la idea de Silvia Ubillos (2004), las creencias sobre el objeto es una concepción unidimensional de la actitud, la cual estará orientada en dos categorías: positiva o negativa.

En la entrevista se les pregunto sobre “Si tengo que elegir entre una clase ordinaria y otra de inclusión, prefiero... ¿Por qué?”

- “Yo no tengo problemas. Acá hubo nene incluidos también y es como que no puedes decir no me va a tocar, en todos los grupos hay, entonces decir no es como patear la pelota, pero en algún momento va a volver. Creo que tiene que ver más con tu adaptación y el desafío también. Vos no lo elegís, tus alumnos son tus alumnos. El desafío está en ver lo que hay, esto es lo que hago” (profesor de 4to grado)

- “No me gusta elegir porque creo que todos tiene la misma oportunidad. Yo tengo chicos que están en silla de rueda o que tienen problemas cognitivos y uno lo que busca es integrarlo a todos. Vuelvo a insistir si no, no es inclusivo, sigue siendo discriminatorio. Uno tiene que tratar de buscar las herramientas para trabajar con todos los chicos y en eso está la función de capacitarse.” (Profesora 7mo grado)

Gráfico 2. Soy partidario de la educación inclusiva.



En este grafico se observa que más del 75% de los profesores encuestados son partidarios de la educación inclusiva optando en respuestas como “Bastante de acuerdo” y “Muy de acuerdo” dejando un porcentaje menor a respuestas como “Indeciso” y “Poco de acuerdo”

Por último, llegamos al punto 7 “la atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes” donde los profesores manifiestan con el 77.78% estar “muy de acuerdo” con esta afirmación, seguido de la opción “bastante de acuerdo” con el 18,52% y la opción “indeciso” con el 3,70%. Esto indica que los profesores requieren de otro docente para llevar a cabo sus prácticas cuando hay presencia de alumnos con NEE.

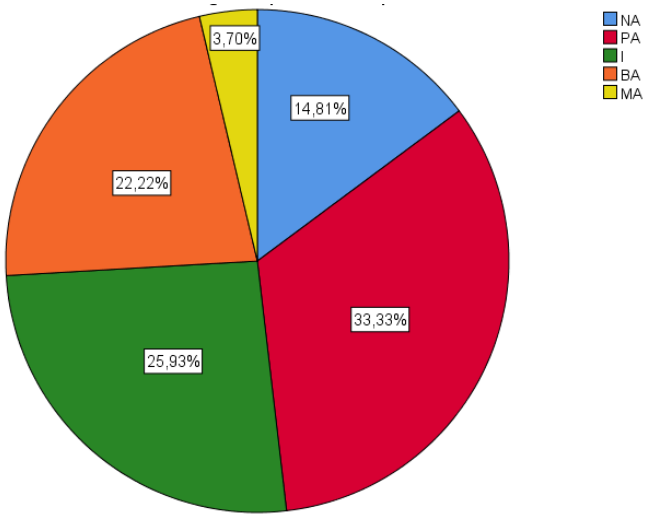
Este punto se puede analizar desde el posicionamiento del profesor respecto a su práctica diaria con alumnos con NEE y también desde el apoyo que recibe desde la institución. Este último se analizará con el siguiente objetivo.

Determinar si el apoyo que brinda la institución influye en la actitud del profesor/a.

Respondiendo al segundo objetivo se trata de determinar si el apoyo que brinda la institución influye sobre sobre la actitud del docente. Para ello tuvieron que responder el *Cuestionario de percepciones del profesor acerca de la inclusión*, más precisamente sobre el apartado **"Formación y recursos"** como así también **"Apoyos personales".** Con una valoración de dos y dos ítems respectivamente ya que el primer punto (8 de la encuesta) de "formación y recursos" hace referencia al cuarto objetivo de esta investigación.

En el primer punto (9 de la encuesta formación y recursos) se indaga sobre si "tienen tiempo suficiente para atender a sus NEE", haciendo referencia a la disponibilidad horaria para poder planificar, adecuar materiales, espacios, etc.

Gráfico 3. Tengo tiempo suficiente para atender a sus NEE.



En este grafico se puede observar que la sumatoria de "poco de acuerdo" y "nada de acuerdo" suman el 48,14% y las opciones "bastante de acuerdo" y "muy de acuerdo" suman el 25,92% dejando la opción "indeciso" con el 25,93%. Esto señala que un gran porcentaje de profesores manifiesta no contar con el tiempo suficiente para atender a las necesidades educativas especiales.

Tomando las entrevistas en el punto 13 se explicita la siguiente afirmación “El problema de incluir a un/a niño/a con NEE en un aula ordinaria es que consume mucho tiempo y atención del profesor” a la cual se toman dos respuestas el cual marca la tendencia de la mayoría de los profesores entrevistados:

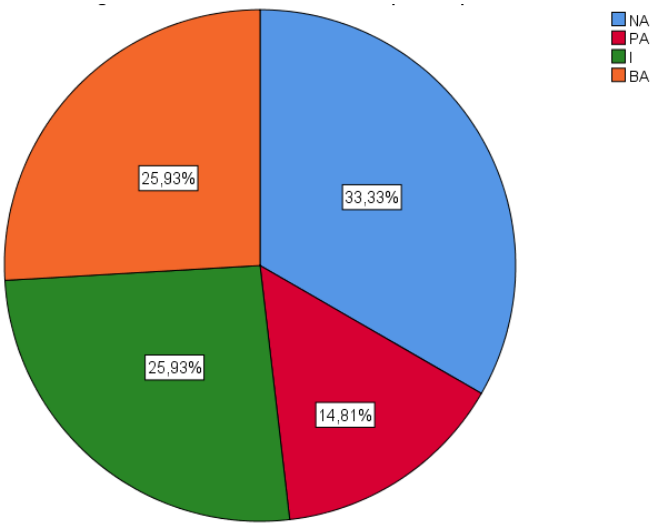
- “Depende mucho del tipo de discapacidad que tenga el chico, a veces te consume un poco más de tiempo, necesitas un poquito más de atención y hay veces que la maestra integradora acompaña y veces en que no, a veces esta, pero tampoco interviene mucho. Eso te consume tiempo y también depende mucho del grupo, de cómo lo acompaña, si el grupo ayuda. Eso también sale mucho desde el aula, si se trabaja desde aula, que por ahí es donde más tiempo tiene con la maestra”. (profesor 2do grado)

- “Puede consumir tiempo, sí, pero también ahí viene la ayuda del estado o de educación para también tener un tutor que colabore con la tarea para que el chico siga creciendo y el profesor no descuide la atención del resto de sus alumnos.” (profesor 4to grado)

Acá podemos resaltar cuatro puntos importantes el primero es que el mismo está condicionado al tipo de necesidades educativas especiales que requiere el alumno, ya dependiendo del tipo de discapacidad llevará más o menos tiempo de atención y planificación. El segundo punto que resalta es el apoyo que recibe desde el profesor/a tutor (Maestro/a integrador/a) donde en muchos casos no existe esta figura o no acompaña en el desarrollo de las clases de educación física. El tercer punto refiere al trabajo que se realiza previamente fuera de la clase de educación física señalando más precisamente al trabajo en conjunto con las demás áreas de la institución educativa. Por último, las características del grupo es otro factor a tener en cuenta en el tiempo de atención a las NEE (…) nuestras actitudes reflejan la interiorización de los valores, normas y preferencias que rigen en los grupos y organizaciones a los que pertenecemos. (Pablo Briñol, 2007, p. 458). Por ende, la actitud está condicionada también al entorno en el cual se encuentran los profesores.

En el punto 10 de la encuesta se expone la siguiente afirmación: “tienen suficiente recurso material para responder a sus necesidades”. En este caso el porcentaje más alto se encuentra en la opción “nada de acuerdo” que sumada a la opción “poco de acuerdo” representan 48,14%. Dejando un porcentaje menor a la opción “bastante de acuerdo” (25,93%) y a la opción “indeciso” con el 25,93%. Esto refleja que un alto porcentaje de profesores manifiesta no contar con suficientes recursos materiales para responder a las necesidades de sus alumnos.

Gráfico 4. Tengo suficiente recurso material para responder a sus necesidades.



En la pregunta 28 de la entrevista se pregunta “Si pudiera mejorar algo de mi Centro para que la Inclusión tenga más éxito sería:”. En este caso se deja una pregunta abierta para que el docente pueda ampliar sobre las necesidades de la institución, buscando mejoras del establecimiento.

- “Muchas veces las instituciones no están preparadas para recibirlos. Ejemplo si tienes un nene en silla de rueda, muchas instituciones no tienen la infraestructura para atender esas necesidades. Por eso el consejo provincial, si bien la ley es igual para todos y le brindan la posibilidad de acceder a la escuela, no creo que le estén brindado igual de condiciones todos los alumnos por igual.” (profesor 3er grado).

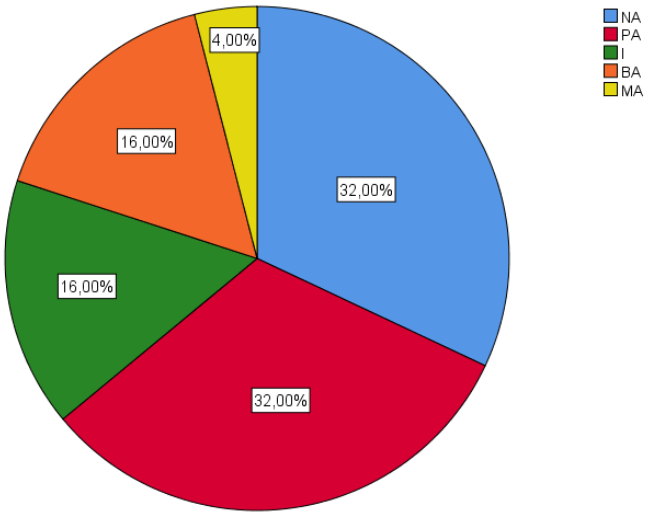
- “Tendría que haber pasa mano, rampla, sillas, equipo de música o pc para un sordo, si tienes un nene con problemas auditivos tampoco tenemos el material necesario, la escuela se adapta con lo que tiene, pero hace falta mucho aún” (profesor 4to grado).

Ambas respuestas representan la tendencia general de los profesores entrevistados. Ambos docentes manifiestan la falta de material e infraestructura adecuada para atender a las necesidades de sus alumnos. Dejando expuesto que esto representa desigualdad de condiciones y acceso a la educación. (…) Los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza. (Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad Naciones Unidas; Asamblea General, 20 de diciembre de 1993).

Por último, en el segundo ejemplo el profesor agrega que en su institución se realizan adaptaciones que contribuyen con el desarrollo de sus prácticas, pero aun así no es suficiente. En este caso se observa que el apoyo que recibe el docente de la institución colabora en el ejercicio cotidiano del mismo, lo cual citando a Pablo Briñol (2007) quien dice que la actitud tiene sus raíces en el aprendizaje social, ya sea por condicionamiento, observación o imitación de la conducta de otros. Nos lleva a decir que el apoyo, modificaciones y adaptaciones que se realicen desde la institución en vista de colaborar con las practicas del profesor influye en forma directa en la actitud del profesor.

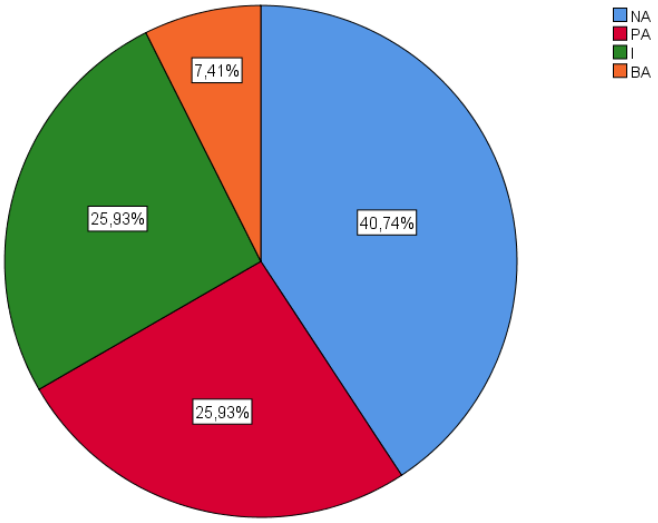
En el apartado “**apoyos personales**” más precisamente en el punto 11 de la encuesta dice: “tengo ayuda suficiente del/la profesor/a PT del centro” haciendo referencia a la ayuda del profesor tutor, en este caso en nivel primario, esa figura es ocupada por la MAI (Maestro/a Integrador/a). A la cual se suma la afirmación del punto 12 “tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico” también identificado como el ETAP (Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico). Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Gráfico 5. Tengo la ayuda suficiente del profesor tutor del centro.



Analizando el grafico se observa que entre las opciones “Nada de acuerdo” y “Poco de acuerdo” suman un 64% de la muestra dejando un 20% a las opciones más positivas “Bastante de acuerdo” y “Muy de acuerdo” dejando un valor del 16% a la opción “Indeciso”.

Gráfico 6. Tengo ayuda suficiente del equipo psicopedagógico.



En este caso la suma entre “Nada de acuerdo”, “Poco de acuerdo” representa el 66.68% indicando la falta de ayuda por parte del ETAP, dejando a la opción

“Indeciso” con el 25,93% y apenas un 7,41% a la opción “Bastante de acuerdo”. En este caso ningún docente estuvo “muy de acuerdo”.

Sumado a las encuestas se realiza la siguiente pregunta (pregunta N° 2 del cuestionario): “Si los que defienden la inclusión se tomaran el tiempo necesario para comprobar lo que ocurre con los/as alumnos/as con NEE incluidos en aulas ordinarias, ¿terminarían por recomendar aulas y centros especiales para estos alumnos?”.

- No creo. Yo trabajo, por ejemplo, en el aula a la tarde entonces a nosotros nos piden estos chicos con inclusión, al tener primer grado tienes un tiempo, todo primer ciclo y en general primer grado no trabaja con chicos con inclusión porque el nene necesita un tiempo para realmente darte cuenta si necesita una “MAI” o no para ayudar en su trayectoria esa maestra no está desde el inicio con la excepción de que en el jardín ya tenga una MAI, pero eso ya sería hablar de una discapacidad específica, por ejemplo, síndrome de down, en ese caso viene derivado con la maestra de inclusión. En el caso de las áreas especiales la MAI está, pero en un caso muy severo como por ejemplo autismo, en educación física esta pero muy poco tiempo, depende siempre de la discapacidad del alumno si es que no puede estar, pero generalmente juegan y están con los otros nenes. La idea es siempre incluirlos, no excluirlos, (profesora 4to grado).
- Se tendrían que tomar en cuenta varias cosas, pero se tendrían que combinar las dos (aulas comunes con centros especiales). Hay chicos que van a la escuela especial acá y luego van a la escuela “común”. Van a la escuela especial a reforzar cosas. Aparte los atiende también la “ETAP” en la escuela. Tuve un nene de segundo grado que es integrado y va a la escuela especial. Por otro lado, las necesidades económicas que tienen también en ese barrio. Estaría bueno un poco de las dos, (profesor 2do grado).

Como se puede observar una gran parte de los encuestados y entrevistados manifiestan no estar de acuerdo con el apoyo que reciben de la institución, resaltando que el 64% de los encuestados no tienen la ayuda suficiente el

profesor tutor y otro 66.68% no recibe suficiente apoyo del ETAP lo cual retomando la idea anterior donde decimos que la institución influye en forma directa sobre la actitud del profesor, sumado a los datos obtenidos, se podría decir que el trabajo diario del profesor y su actitud estará condicionada en este caso por la falta de apoyo que recibe por parte de estas figuras.

Identificar como afecta la actitud del docente en el uso de prácticas inclusivas y reconocer las estrategias y adaptaciones que utiliza el profesor/a para la inclusión de sus alumnos.

Respondiendo al tercer objetivo se busca identificar como afecta la actitud del docente en sus prácticas diarias con alumnos con NEE. Para ello se tuvo en cuenta las entrevistas realizadas y el cuestionario de "*Escala de Adaptaciones de la Enseñanza"*. El mismo consta de tres apartados:

- Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula.
- Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes.
- Estrategias de Agrupamiento.

La misma queda compuesta por 17 ítems que los respondientes debían valorar empleando una escala de frecuencia tipo Likert de 5 puntos (nunca, a veces, frecuentemente, casi siempre, siempre).

Tabla 3. Estrategias de organización y manejo efectivo del aula.

		Establezco normas, reglas y rutinas	Enseño al grupo-clase como un todo	A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con NEE	Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y procedimientos
N	Válido	27	27	25	27
	Perdidos	0	0	2	0
Media		4,63	4,11	4,36	4,22

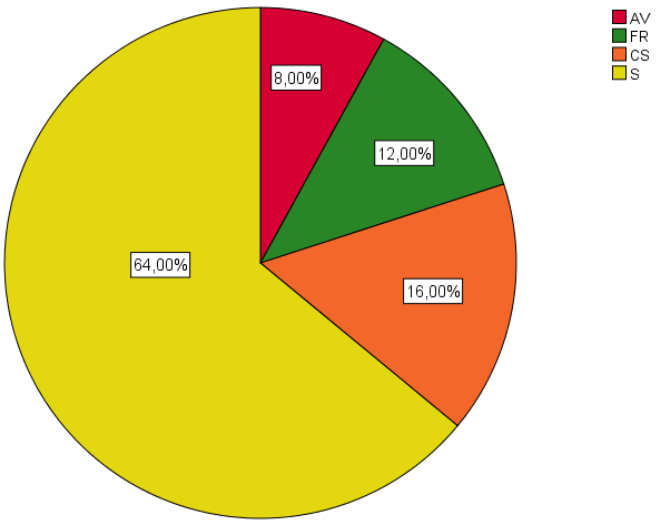
Mediana	5,00	4,00	5,00	5,00
Desv. Desviación	,742	1,121	,995	1,013
Suma	125	111	109	114

Realizando un análisis sobre los cuatro puntos de este apartado podemos identificar que la media se mantiene entre la escala “casi siempre” y “siempre”. También se le suma el dato de la mediana la cual en los puntos 1, 3 y 4 se muestra el número 5 indicando la opción “siempre” y señalando el número que más se repite en la encuesta. Lo cual nos dice que la mayoría de los encuestados “siempre” utiliza las estrategias de organización y manejo efectivo planteado. Por último, en el desvió estándar el punto 2 y 4 se observa una dispersión mayor respecto al punto 1 y 3. Lo cual nos dice que en el punto 2 y 4 las respuestas fueron más variadas.

Realizando un análisis más exhaustivo de los datos en la afirmación “A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con NEE” podemos observar que la suma de las opciones “siempre” y “casi siempre” reflejan que el 80% de los profesores tienen en cuenta las necesidades de sus alumnos, dejando un porcentaje menos del 20% a la suma de las opciones “a veces” y “frecuentemente”.

El punto 3 refuerza el punto 2 donde se busca identificar si el profesor/a toma al grupo como un todo o hace una clasificación de alumnos “normales” o con “NEE” en base a su planificación y a las necesidades que estos plantean.
Como se puede observar en el siguiente cuadro más del 50% de los docentes afirman “siempre” tener en cuenta las necesidades particulares de sus alumnos a la hora de planificar. Dejando la suma de un 20% entre las escalas “A veces” y “frecuentemente”.

Gráfico 7. A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con NEE.



En el punto 12 de la entrevista realizada se expone la siguiente pregunta "¿La inclusión de niños/as con NEE en aulas normales conduce a una ruptura en las actividades rutinarias de la clase?" la cual refuerza el punto 2 del apartado de la encuesta, buscando hacer un análisis más profundo donde el docente puede desplegar su posicionamiento en una forma más amplia y abierta. Aquí se toman algunas respuestas de los profesores que reflejan la inclinación de la totalidad de los entrevistados:

- "Si uno que es docente ya sabe el diagnostico de los chicos con lo que se va a encontrar, con la gente que va a trabajar, no tiene porqué ser una ruptura sino al contrario tiene que ser parte de la planificación diaria y anual." (profesor 2do grado)
- "Posiblemente si, rompa el formato tradicional de una clase, pero no es inconveniente del momento que tienes que planificar o hacer actividades donde este nene tiene que estar incluido y se merece lo mismo que cualquier otro alumno." (profesora 7mo grado)
- "Si, vos tienes que hacer adaptaciones, porque hay actividades que tienen que hacer todos, eso va en la capacidad de cada uno su imaginación y proyección para armar la planificación en base al grupo que tienes. Si el grupo que tienes cuenta con un niño con NEE, un niño que tiene otro tipo de necesidades u otro tipo de cuestiones, más el resto del grupo para eso

tienes un periodo de diagnóstico, es el grupo que te toca y tienes que adaptar todo para ese grupo. Yo tengo que trabajar con todos, y realizar la adaptación que tengo que hacer. Son muchas cosas que se planifican antes o sobre la marcha realizar las adaptaciones." (profesor 4to grado)

En la pregunta 13 de la entrevista "¿El problema de incluir a un/a niño/a con NEE en un aula ordinaria es que consume mucho tiempo y atención del profesor?" busca ampliar el punto 4 de la encuesta. Buscando la opinión que tiene el docente respecto de espacios inclusivos y como afecta su práctica diaria, para ello se toman algunas respuestas de estos:

- "Todo consume tiempo, porque el que te dice que no es mentira, pero no solo un niño con NEE derivado de la discapacidad te consume tiempo, porque un nene que no le presentas una actividad que lo ponga en conflicto motriz se aburre y comienza a pegar a los compañeros, etc. Las diferentes características de cada alumno te llevan tiempo para que todos aprendan. Te doy otro ejemplo el grupo que tengo una nena con NEE trabaja muy bien y el otro donde no tengo ningún alumno con NEE especial, tengo nenes que se golpean, nenes que no prestan atención, etc. y también me lleva tiempo o más tiempo del que necesito para el grupo donde está mi alumna con NEE. Cada grupo es distinto." (profesora de 3er grado)
- "Sí, siempre. A pesar de no tener chicos con discapacidad siempre hay un nene inquieto, tienes un nene con otro tipo de problema que esta todo el tiempo pegando, ese nene también consume más tiempo, interrumpe la clase y tienes que buscar la estrategia donde lo ubicas para que trabaje, pasa con cualquier chico, no solo con aquellos que tienen NEE" (profesor 5to grado)
- "Si consume mucho tiempo y atención del docente, depende mucho de la capacidad del alumno y la complejidad que presente, pero nunca vas a dejar de hacer tu tarea." (profesor 2do grado)

Estos datos necesitarían ser observados en el campo en futuras investigaciones para poder identificar si el discurso del profesor coincide con sus

prácticas educativas, ya que en su mayoría muestran una actitud positiva en la práctica de alumnos con NEE. Pero basándonos en los análisis previos, donde manifiesta un alto porcentaje sobre la falta de apoyo de la institución y tiempo a la hora de llevar a cabo su planificación, nos permite identificar una dicotomía entre lo que exponen de sus prácticas diarias y de los componentes faltantes en cuanto al apoyo institucional para mejorar sus prácticas inclusivas. Al igual que a los resultados que llego Damm Muñoz Ximena (2015) “Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común” donde encuentra una disonancia entre la actuación pedagógica del profesor y su discurso.

En el segundo apartado del cuestionario se presenta las “**Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes**” donde busca indagar sobre el trabajo de campo del docente ante los alumnos, el mismo cuenta con 8 ítems los cuales se muestran en el siguiente cuadro:

Tabla 4. Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Explico y demuestro a mis alumnos como tienen que estudiar-aprender	Válido	N	1	3,7	3,7	3,7
		AV	2	7,4	7,4	11,1
		FR	4	14,8	14,8	25,9
		CS	7	25,9	25,9	51,9
		S	13	48,1	48,1	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones	Válido	FR	1	3,7	3,7	3,7
		CS	10	37,0	37,0	40,7
		S	16	59,3	59,3	100,0
		Total	27	100,0	100,0	

Les motivo	Válido	FR	3	11,1	11,1	11,1
		CS	5	18,5	18,5	29,6
		S	19	70,4	70,4	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Les enseño estrategias de memorización	Válido	N	2	7,4	7,7	7,7
		AV	9	33,3	34,6	42,3
		FR	7	25,9	26,9	69,2
		CS	7	25,9	26,9	96,2
		S	1	3,7	3,8	100,0
		Total	26	96,3	100,0	
	Perdidos	Sistema	1	3,7		
	Total		27	100,0		
Verifico el dominio de los conceptos y/o Habilidades previas en mis alumnos	Válido	FR	2	7,4	7,4	7,4
		CS	11	40,7	40,7	48,1
		S	14	51,9	51,9	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Llevo un control y registro de su progreso	Válido	N	1	3,7	3,8	3,8
		AV	1	3,7	3,8	7,7
		FR	5	18,5	19,2	26,9
		CS	10	37,0	38,5	65,4
		S	9	33,3	34,6	100,0
		Total	26	96,3	100,0	
	Perdidos	Sistema	1	3,7		
	Total		27	100,0		

Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes	Válido	N	1	3,7	3,7	3,7
		FR	5	18,5	18,5	22,2
		CS	11	40,7	40,7	63,0
		S	10	37,0	37,0	100,0
		Total	27	100,0	100,0	
Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado	Válido	FR	3	11,1	11,1	11,1
		CS	6	22,2	22,2	33,3
		S	18	66,7	66,7	100,0
		Total	27	100,0	100,0	

Primer ítem: “explico y demuestro a mis alumnos como tienen que estudiar/aprender” los profesores/as responden con “siempre” en un 48.1%, dejando a poco más del 10% entre la suma de “nunca” y “A veces”. En la entrevista realizada en el punto 24 “La inclusión de niños/as con necesidades educativas especiales requiere cambios significativos en los procedimientos que utiliza el docente en sus clases” se suma la siguiente afirmación de un docente de 6to grado: “Es fundamental que el docente sepa cómo bajarles los contenidos a los chicos, de qué forma, cómo llegarles, cómo trabajarlo para que al chico le sea útil”. En esta respuesta deja en claro la importancia del docente en adecuar y buscar las estrategias para logran un verdadero aprendizaje significativo del alumno.

Segundo ítem: “Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones” el 59.3% afirma que “siempre” utiliza estrategias diversas, otro 37.7% “Casi siempre”, y un 3.7% “frecuentemente”, completando así el 100% de la muestra sin ningún docente que respondiera “nunca”. Sumado al cuestionario

se toma la respuesta de un profesor de 4to grado “uno planifica para todos, igual siempre hay una etapa diagnostica donde sabes previamente que tiene el niño/a entonces de acuerdo al diagnóstico que tienes del grupo vas planificando para todos y si no se cumple el objetivo que te planteaste para esa planificación o actividad la vas cambiando. Siempre hay una cuota de incertidumbre, más con personas así, no sabes cómo va a reaccionar, a trabajar. Hay actividades que gustan más que otras, pero trabajan”. Haciendo referencia a la diversidad del grupo, las adaptaciones que se generan dentro de la clase. Se podría señalar que la variedad del grupo no está atada a la diferenciación (alumnos con o sin NEE) sino como un grupo heterogéneo que requiere de ciertas estrategias para lograr un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. (…) “la Educación Física, concebida como disciplina pedagógica, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social.” (Diseño curricular 2011, Rio Negro. p.183)

Tercer ítem: “les motivo” los resultados obtenidos fueron similar al ítem anterior dejando un 70.4% “siempre”, un 18.5% a “casi siempre” y un 11.1% a frecuentemente.

Cuarto ítems: “les enseño estrategias de memorización” el mayor porcentaje se presenta en “a veces” con el 33.3%, en las opciones “frecuentemente” y “casi siempre” un 25.9% respectivamente, dejando un porcentaje menor en las opciones “siempre” con el 3.7% y en “nunca” con el 7.4%.

Quinto ítems: “Verifico el dominio de los conceptos y/o Habilidades previas en mis alumnos” este punto hace referencia al diagnóstico previo que hace el docente del grupo, su estrategia para verificar la comprensión de los saberes en las prácticas. El 51.9% afirmo que “siempre” verifica dicho proceso, otro 40.7% lo hace “casi siempre” y un 7.4% “frecuentemente”.

Sexto ítems: “Llevo un registro y control de su progreso” el 38,5 % de la muestra asegura “casi siempre” hacer dicha actividad, otro 34,6% afirma hacerlo “siempre” dejando la suma del 26,9% entre los profesores que no lo hacen “nunca”, “a veces” y “frecuentemente”. Este último porcentaje señala que casi un tercio de la muestra no considera llevar un control del progreso de sus alumnos “siempre”, lo cual deja en duda cómo estos profesores llevan a cabo su planificación y evaluación.

En la entrevista realizada se buscó profundizar sobre este punto en la pregunta numero 22: “La presencia en un aula de un/a niño/a con NEE hace que el progreso de sus compañeros/as sea más lento”, algunas de las respuestas obtenidas son las siguientes: “No, yo creo que si estas organizado y buscas estrategias el chico se puede adaptar, el chico con discapacidad tiene su carpeta aparte que va con su nivel con lo que puede hacer y después la integración es general. Los chicos avanzan cada uno a su ritmo. Se respeta la trayectoria del chico en realidad”. (profesor de 6to grado) acá el profesor resalta la palabra trayectoria del chico, la cual aclara que es individual y diferente para todos los alumnos (…) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. (Ley nacional de educación, 26.206). Otra profesora de 2do grado responde: “No, no afecta en nada, cada uno tiene su ritmo de aprendizaje, a algunos les costará más a otros menos y siempre está en función del profesor en atender las necesidades de cada chico. Si bien es similar la respuesta agrega la responsabilidad y función del docente el ser él/ella quien atienda con esas necesidades.

Séptimo ítems: “Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes” el 40.7 % de la muestra asegura “casi siempre” hacer dicha actividad, otro 37.0% afirma hacerlo “siempre” dejando la suma del 22.2% entre los profesores que no lo hacen “nunca”; “a veces” y “frecuentemente”. Retomando el ítem anterior donde un tercio de la muestra señala no tener entre sus prioridades llevar un registro y control del progreso de los alumnos con NEE e integrando estos datos podemos observar

que hay coexistencia a la hora de programar los contenidos y actividades a desarrollar en sus prácticas educativas.

Octavo ítems: “Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado” en este último ítem el 66.7% afirma hacerlo “siempre”, un 22.2 “casi siempre” y un 11.1 “frecuentemente”.

En general las respuestas obtenidas señalan que los profesores generan las condiciones necesarias para llevar verdaderas practicas inclusivas (…) Las actitudes favorables implican una aceptación para acercarse hacia el sujeto, grupo o situación, que busca el beneficio mutuo entre quienes interactúan, concretando una conducta de integración. Mientras las actitudes desfavorables se consideran como una devaluación que afecta la interacción de ambos sujetos. (Iliana Estefanía Solórzano Suárez, 2013, p.18).

Finalizando el segundo apartado se puede apreciar que la tendencia de los profesores se orienta a generar una etapa de diagnóstico previo el cual permite realizar una planificación acorde al grupo. Se logra identificar un posicionamiento positivo al contar con alumnos con NEE agregando que todo grupo tiene características diferentes y que dependerá en gran medida de la actitud, estrategias y adaptaciones que el docente pueda generar para llevar a cabo sus prácticas.

Por último, el tercer apartado del cuestionario “**Estrategias de agrupamiento**” hace referencia a la metodología de clase, su adaptación e intervención de acuerdo a los alumnos, saberes, etapa, etc. El mismo cuenta con 5 ítems donde se aplica la misma escala tipo Likert.

Tabla 5. Estrategias de agrupamiento.

		Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos	Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneo o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades	Agrupo solo a alumnos de la clase para trabajar en parejas	Agrupo a todos los alumnos de clase en parejas	Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar
N	Válido	26	27	26	27	27
	Perdidos	1	0	1	0	0
Media		3,77	4,04	1,96	3,15	4,48
Mediana		4,00	4,00	2,00	3,00	5,00
Desv. Desviación		,992	,980	,916	,989	,753
Suma		98	109	51	85	121

Realizando el análisis sobre los cinco puntos de este apartado podemos identificar que en los mismo la media varía entre los valores “casi siempre” y “a veces” dejando la valoración más baja en el ítem 3.

En el punto 5 la mediana se ubica en la opción “siempre” el cual representa la valoración más alta, seguido de los puntos 1 y 2 con una valoración de 4 el cual representa la opción “casi siempre”. En el punto 3 la mediana se ubica con una valoración de 3, la cual representa la opción “frecuentemente” y por último en el punto 4 donde la misma se ubica con una valoración de 2 “a veces”. Lo cual se logra interpretar que un gran porcentaje de profesores optan por reajustar el espacio físico en función a la actividad y se inclinan por enseñar en forma individual en determinados momentos y agruparlos en pequeños grupos según las actividades planteadas. Por último, se observa que una minoría utiliza como estrategia el agrupamiento en parejas.

En la entrevista se buscó profundizar sobre el ítem 2 y 3 de este apartado. Haciendo referencia al primer ítem se pregunta: “¿Si tengo alumnos/as con NEE

me siento incómodo/a porque no sé si la distribución en grupos heterogéneos es mejor que los grupos homogéneos?" (Pregunta 20) algunas de las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

- Pasa que todos somos grupos heterogéneos, no hay grupos homogéneos, no existe, todos somos diferentes, la agrupación siempre va a ser heterogénea nunca homogénea, sí podemos hacer una clasificación, por ejemplo, estos chicos les cuesta más o menos, todos no conocen los números, pero para mí no existe la homogeneidad. (Profesor de 1er grado).
- No, particularmente no, porque los chicos a la hora de armar los grupos integran al chico con discapacidad y por ahí te dan soluciones que por ahí uno no las tiene planeadas. (Profesor de 4to grado).

En ambas respuestas deja plasmado que todo grupo es heterogéneo, señalando la integración surge en muchas ocasiones por parte de los alumnos. (…) se recoge como principio fundamental de las escuelas inclusivas en que todos los niños/as y jóvenes deben aprender juntos, siempre que sea posible" (Esther Chiner Sanz, 2011 p. 58)

En la entrevista (pregunta 19) se indaga sobre: "Cuando trabajo en mi aula y hay niños/as con NEE evito hacer trabajos en grupo porque no sé cómo organizarlos" profundizando así el punto 3 (del apartado estrategias de agrupamiento). Algunas de las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

- No, en mi caso, no. Prefiero que trabajen en grupos porque el entorno, los mismos chicos ya conocen a ese chico con NEE entonces lo adaptan o lo integran y ellos mismos te dan la solución a veces. (profesor de 5to grado)
- No, no. Yo en general trabajo en grupos, más con los chicos grandes hago grupos y trabajan normalmente. Por ejemplo, cuando trabajo con el nene de otra escuela que es de 2° grado, hago trabajos en parejas para jugar con pelotas, aros o el material que se utilice y no hay inconvenientes tampoco (profesor de 2do grado).

En este caso los profesores resaltan el trabajo en grupos por sobre los individuales, considerándolos más enriquecedor para sus alumnos y a su vez mas practico para ellos, resaltando las posibilidades que brinda “el patio de Educación Física” (…) “La educación física de calidad es una plataforma de inclusión más amplia en la sociedad, especialmente en términos de desafío al estigma y superación de estereotipos”. (Educación física de calidad, Unesco 2015.p. 8).

Apoyándonos en las afirmaciones de las encuestas y en las entrevistas realizadas se busca responder al objetivo planteado logrando identificar que la actitud del profesor/a es positiva en términos del “discurso” ya que los porcentajes más altos (“siempre” o “casi siempre”) se orientan a enseñar al grupo como un todo, tener en cuenta las necesidades de cada alumno/a, buscar estrategias de agrupamiento, adecuar los espacios físicos en función de la actividad, etc. Estos son algunos de los puntos que nos llevan a determinar el uso de prácticas inclusivas en la clase de educación física por parte de los docentes.

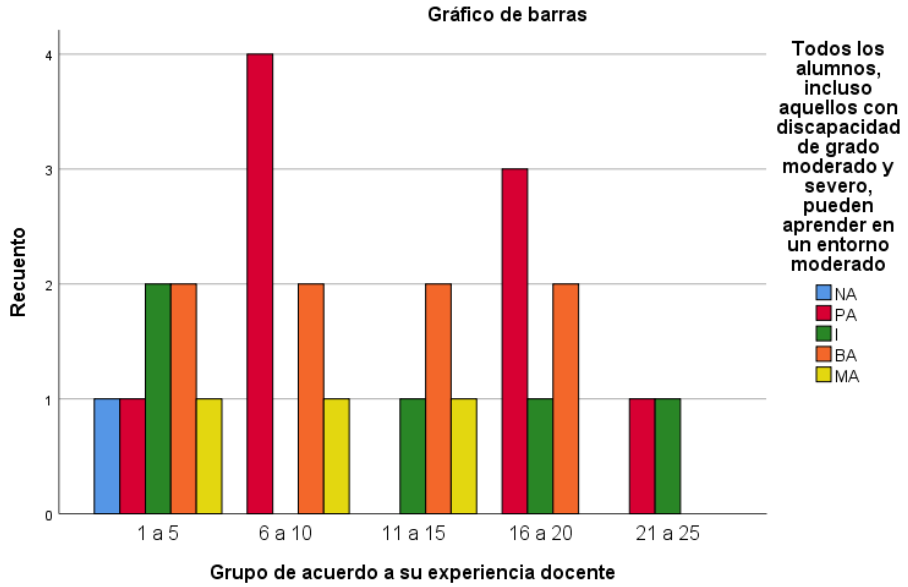
Comprobar si la experiencia, sexo, edad y formación influye en la actitud del profesor/a.

En este último objetivo se buscó cruzar los datos obtenidos en las encuestas con la información sociodemográfica. Los datos cruzados fueron seleccionados en base a su contenido y en respuesta del objetivo planteado. Sumado a los datos arrojados por la encuesta se agrega la información obtenida de las entrevistas realizadas.

La actitud según la experiencia docente.

En la siguiente tabla se detalla en forma agrupada los años de experiencias con las respuestas obtenidas en el cuestionario. Recordando que una puntuación de 4 y 5 “bastante de acuerdo” y “muy de acuerdo” respectivamente muestra una actitud más positiva, en cambio una puntuación de 1 y 2 “nada de acuerdo” y “poco de acuerdo” correspondientemente deja una actitud más negativa. Dejando así a la puntuación 3 como “indeciso”.

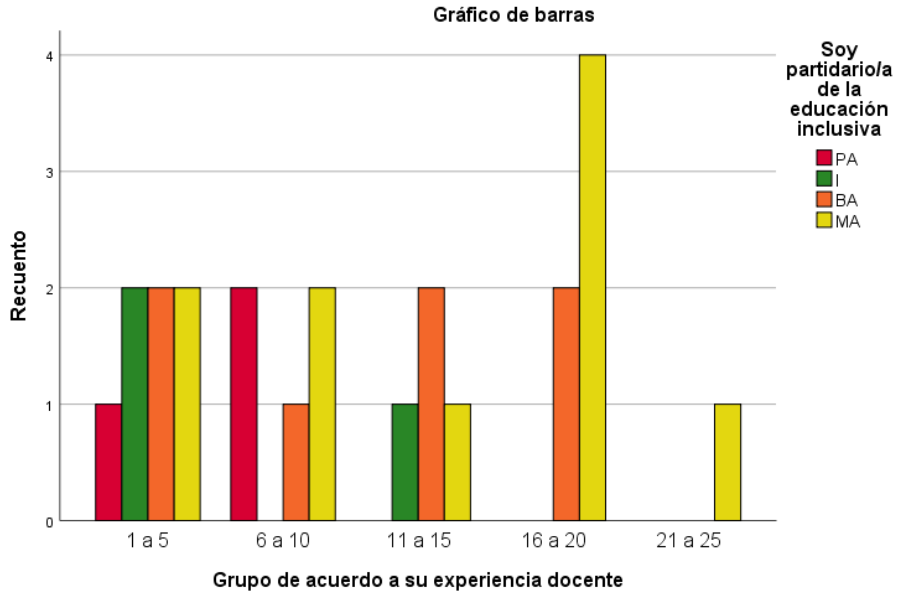
Gráfico 8. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidad de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno moderado/Según experiencia docente.



En este grafico se puede observar que hay una variedad de respuestas en los profesores/as que tienen entre 1 y 5 años dejando sus puntos más altos en las opciones “indeciso” y “bastante de acuerdo”. Entre los que tienen 6 a 10 años se observa el punto más alto del grafico en la opción “poco de acuerdo”, el cual representa el 14.81 % del total de la muestra. Aquellos que tienen entre 11 y 15 años también señalan equilibrio en sus respuestas siendo similar a los que tienen entre 1 y 5 años. Los profesores/as que tienen entre 16 y 20 detallan una puntuación alta en “poco de acuerdo” y “muy de acuerdo”. Por último, en los profesores/as que tienen entre 21 y 25 años de experiencia sus respuestas varían entre “poco de acuerdo” e “indeciso”.

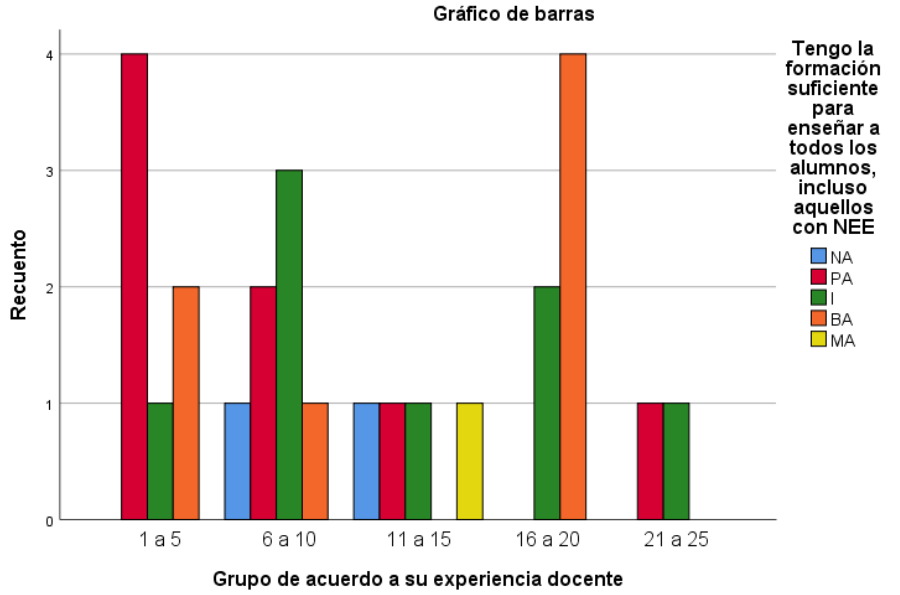
Observando el grafico se llega a identificar que los profesores/as según su experiencia no muestran una tendencia lineal sobre la afirmación “todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidad de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno moderado / según experiencia docente”. En el primer grupo 1 a 5 años se observa que la tendencia es positiva al igual que en el grupo de 11 a 15 años. Producto de la suma por separado de las opciones positivas y negativas. Sin embargo, en los grupos de 6 a 10 años, 16 a 20 y 21 a 25 años muestran una actitud negativa respecto a la afirmación teniendo en cuenta su experiencia docente.

Gráfico 9. Soy partidario/a de la educación inclusiva/Según experiencia docente.



En este grafico realizando un análisis general se observa que conforme aumentan los años de experiencia hay una inclinación por ser partidario de la educación inclusiva ya que en los 11 años de experiencia docente en adelante la opción “poco de acuerdo” no se manifestó por ningún docente. Además, los profesores/as que tienen entre 16 y 20 años tienen el porcentaje más alto en “muy de acuerdo” siendo este el más alto en general con el 17,39% total de la muestra.

Gráfico 10. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE/Según experiencia docente.



Como se puede observar en este grafico no hay una tendencia lineal marcada por experiencia, ya que las respuestas son variadas entre los diferentes grupos. Los profesores/as de 1 a 5 años tienen su punto más alto en la opción “poco de acuerdo” los cual evidencia una posición negativa respecto a este punto. Al igual que en los grupos 6 a 10 años, 11 a 15 años y 21 a 25 años que arrojan una suma superior de opciones negativas respecto de las positivas. Sin embargo, en el grupo de 16 y 20 años muestran una inclinación positiva, dejando su punto más alto en la opción “bastante de acuerdo”

En la entrevista se preguntó si “El profesorado de clases ordinarias posee la experiencia suficiente para trabajar con niños/as con necesidades educativas especiales” a modo de profundizar dicha encuesta a lo cual algunas respuestas obtenidas fueron las siguientes:

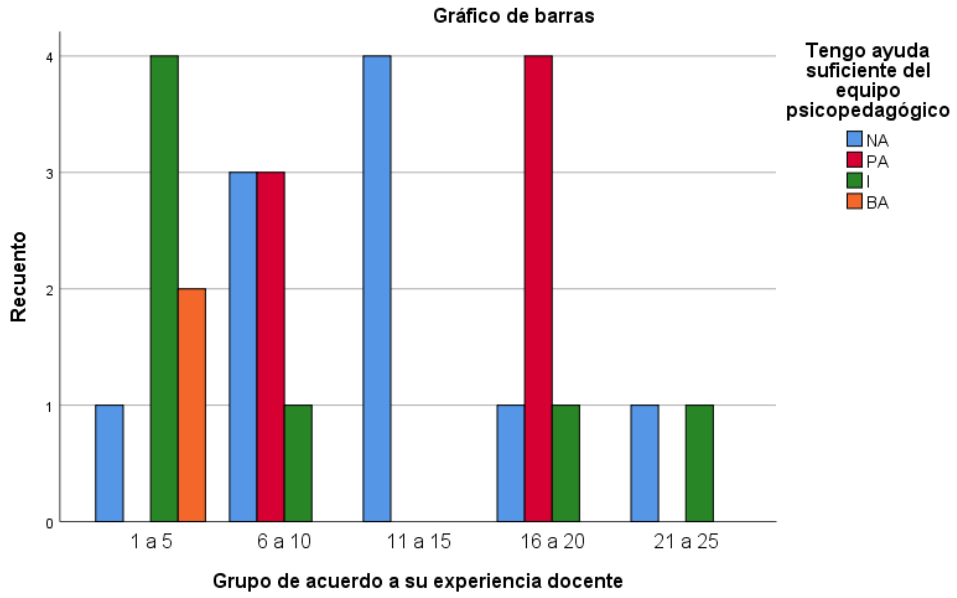
- “Uno cuando está estudiando es una cosa y cuando estas en la práctica es distinto. Cuando estaba estudiando el profesorado y estaba en la parte de educación especial te decían qué posibilidades puedes llegar a tener de trabajar con chicos así, pero cuando llegas a la práctica es como que estás medio perdido, no sabes cómo actuar a veces. Se tendrían que hacer más capacitaciones especiales especificas porque en las capacitaciones que hay ahora hablan mucho de aula, y de áreas especiales muy poco” (profesor 6to grado)

- “Yo apenas me recibí estaba trabajando en la escuela número treinta y tenía tres chicos en inclusión y fue medio chocante en un principio, no me sentía preparado. La preparación del instituto de formación fue muy básica, si bien hay una idea, siempre tienes la necesidad de buscar información en internet, lo bueno es que ahora tienes todo ahí, tienes videos, actividades, explicaciones muy buenas y encuentras la forma, pero en un primer momento siento como que faltaría un poquito más de formación desde el instituto.” (Profesor 4to grado)

Se podría decir que en su mayoría los profesores manifiestan no tener la formación adecuada ni la experiencia para llevar a cabo sus prácticas sin la

necesidad de capacitarse, informarse y buscar herramientas que ayuden a mejorar en su campo practico.

Gráfico 11. Tengo ayuda suficiente del equipo psicopedagógico/Según experiencia docente.



En este caso el análisis de los datos lo haremos en base a los porcentajes más altos de acuerdo con la experiencia docente. En el grupo de 1 a 5 años el porcentaje más alto aparece en la opción “indeciso” el cual indica el 15.38% total de la muestra. Entre los 6 a 10 años de experiencia el porcentaje más alto se ubica entre “nada de acuerdo” y “poco de acuerdo”. Los profesores entre 11 y 15 años unánimemente responden “nada de acuerdo” el cual representa el 15.38% del total de la muestra. Aquellos profesores/as que tienen entre 16 y 20 años manifiestan estar “poco de acuerdo” el cual representa el 15.38% total de la muestra. Por último, los profesores que tienen entre 20 y 25 años de experiencia varían su respuesta entre “nada de acuerdo” e “indeciso”.

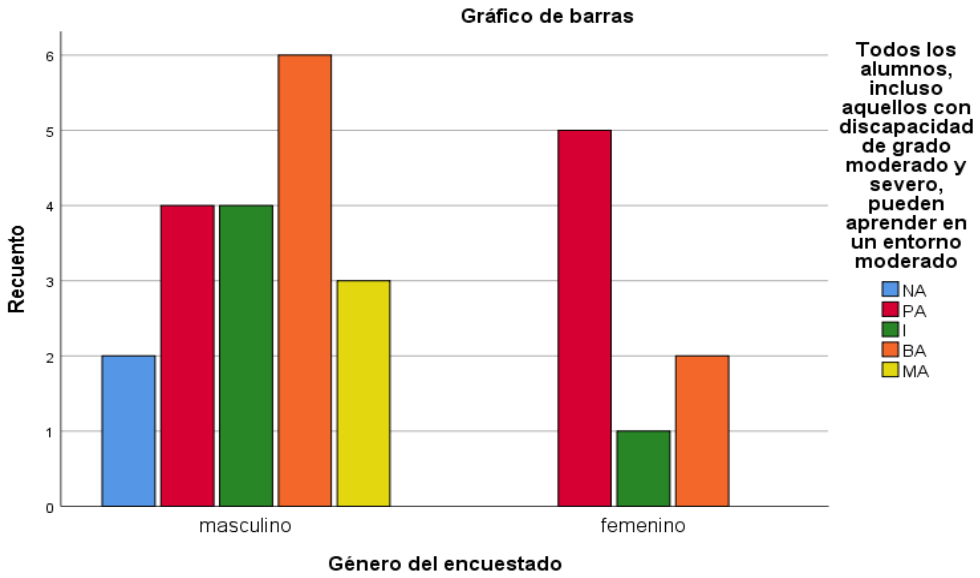
A excepción del primer grupo (1 a 5 años) donde muestran una inclinación positiva respecto a la afirmación. El resto de los grupos muestran estar “poco de acuerdo” y “nada de acuerdo” con el apoyo que reciben del equipo psicopedagógico según sus años de experiencia.

Finalizando el análisis de este objetivo podemos identificar que en base a la experiencia no hay una tendencia lineal marcada por los diferentes grupos a excepción de la afirmación “soy partidario de la educación inclusiva” donde concluye que conforme aumentan los años de experiencia se observa un posicionamiento más positivo.

La actitud según el sexo

La muestra obtenida fue de 19 hombres y 8 mujeres lo cual es un dato a tener en cuenta en el siguiente análisis ya que el porcentaje de profesores de sexo masculino supera ampliamente la muestra del sexo femenino. A simple vista se puede apreciar que en la distribución de la siguiente tabla hay una marcada inclinación negativa por parte del sexo femenino en la afirmación “Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidad de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno moderado”.

Gráfico 12. Todos los alumnos, incluso aquellos de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno moderado/Según sexo.



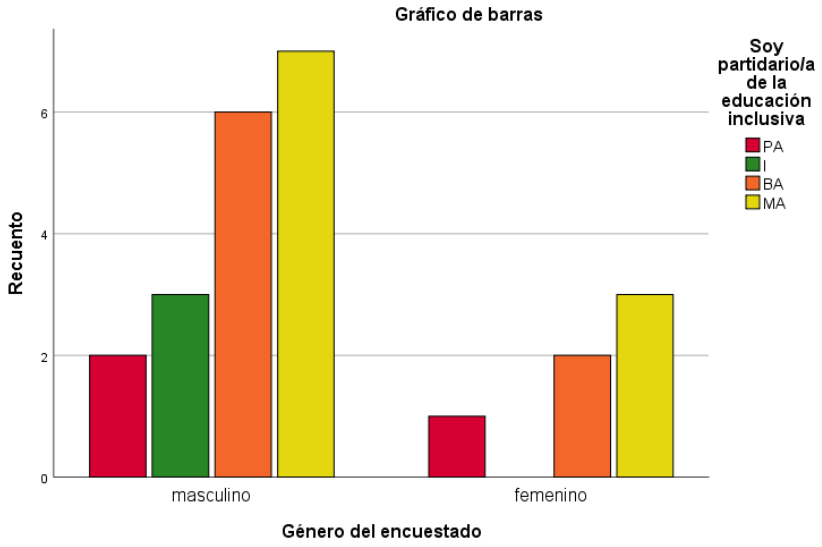
Realizando un análisis más profundo dado el porcentaje mayor de encuestados hombres y efectuando la suma de la opción “nada de acuerdo” y “poco de acuerdo” supera a la opción “poco de acuerdo” del sexo femenino, opción que para esta era la mayor elegida en las personas encuestadas**.** Esta

relación se ve afectada por la disparidad en números de encuestados de los diferentes sexos.

Es por ello por lo que tenemos que enfocarnos dentro de la población encuestada lo cual marca dentro del sexo masculino el siguiente porcentaje: negativo (31.6%), indeciso (21.1%) y positivo (47.4%) dejando así el porcentaje mayor a la opción positiva. En el caso del sexo femenino los datos obtenidos fueron los siguientes: negativo (62.5%), indeciso (12.5%) y positivo (25%) dejando así el porcentaje mayor a la opción negativa.

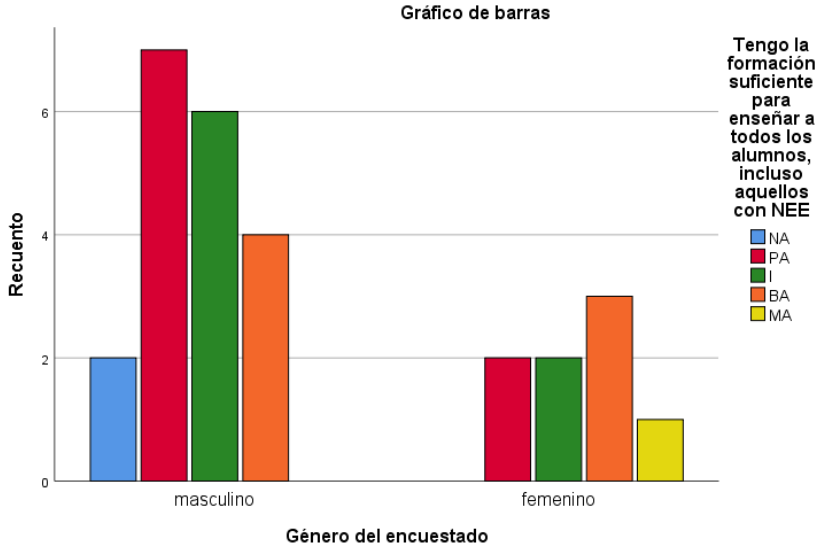
Esto señala que las mujeres tienen un posicionamiento negativo y en comparación del sexo masculino, hay que tener en cuenta que, si bien el sexo masculino su porcentaje más alto se refleja en un posicionamiento positivo, este no supera el 50% del total de la muestra masculina.

Gráfico 13. Soy partidario de la educación inclusiva/Según sexo.



En este grafico no se muestran grandes diferencias ya que los valores más altos de los encuestados se ubican en “Bastante de acuerdo” y “Muy de acuerdo” marcando un posicionamiento positivo de ser partidario de la educación inclusiva en las escuelas primarias de la ciudad independientemente del sexo de los profesores.

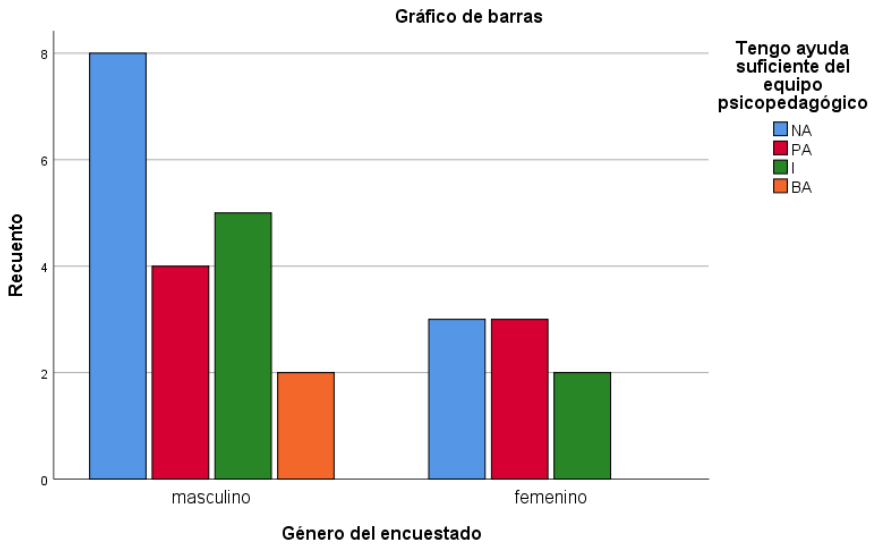
Gráfico 14. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE/Según sexo.



En este caso se ve una marcada diferencia entre el sexo masculino y femenino. En el caso del sexo masculino la suma entre los valores “Nada de acuerdo” y “Poco de acuerdo” ocupan el 47.3% dejando un 31.6% a la opción “Indeciso” y un 21% “Bastante de acuerdo”, lo cual nos dice que su inclinación es más negativa que positiva a la pregunta realizada. En el caso del sexo femenino los valores alcanzados fueron los siguientes: 25% “Poco de acuerdo”, 25% “Indeciso” y la suma de “Bastante de acuerdo” y “Muy de acuerdo” fue del 50% dejando así una inclinación más positiva respecto al sexo masculino.

Se podría decir que respecto al sexo las mujeres presentan una actitud positiva en cuanto a la afirmación “Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE”, exponiendo así también una actitud negativa en el sexo masculino.

Gráfico 15. Tengo ayuda suficiente del equipo psicopedagógico/Según sexo.



Como se puede observar en el grafico no se muestra una diferencia respecto del sexo a la pregunta planteada, en ambos casos se respeta una inclinación más negativa mostrando el pico más alto en el caso del sexo masculino en la opción “Nada de acuerdo” y en el caso del sexo femenino los valores más altos se encuentran en “Nada de acuerdo” y “Poco de acuerdo”.

En conclusión, tanto los profesores como las profesoras manifiestan no contar con ayuda suficiente del equipo psicopedagógico.

Finalizando este apartado podemos decir que las profesoras muestran una actitud negativa respecto al apoyo que reciben del equipo ETAP y consideran que todos los alumnos con NEE no pueden aprender en un espacio integrado sin tener en cuenta las diferentes características. Es necesario retomar la definición de inclusión expuesta en nuestro marco teórico donde se expone que la inclusión es la flexibilización de parámetros tales que permitan incluir a toda la diversidad del grupo, teniendo en todos ellos la percepción y asunción de pertenecer al mismo, sin exclusión de ninguno de sus miembros, tanto física, cognitiva o emocionalmente. (Linares, 2000 en Hernández Vázquez F. Javier, 2012, p. 19).

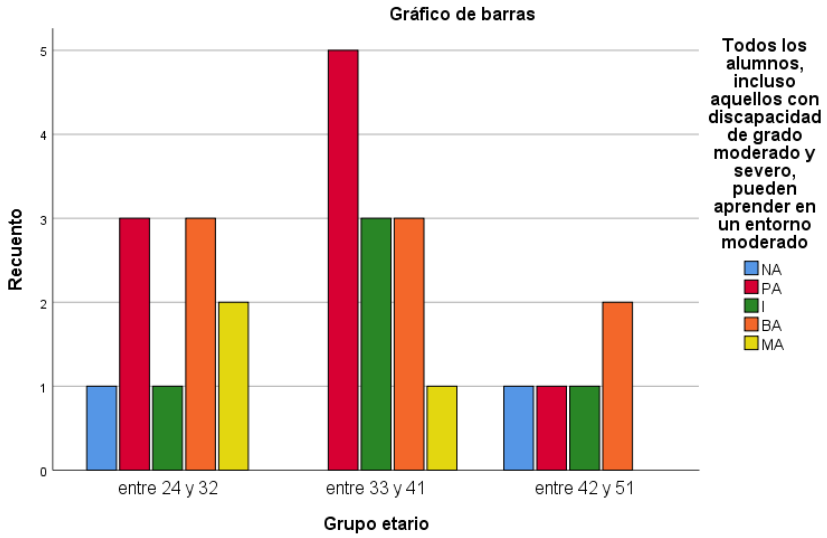
Sin embargo, muestran una actitud favorable a ser partidarias de la educación inclusiva como así también a la formación que tienen para llevar a cabo sus prácticas.

Por otra parte, los profesores manifiestan tener una actitud positiva de la educación inclusiva independientemente de las características de sus alumnos. Sin embargo, manifiestan no contar con la formación y el apoyo suficiente para llevar adelante sus prácticas.

La actitud según el Edad

La edad se tomó de los datos demográficos obtenidos en la encuesta, se mantuvo el agrupamiento etario realizado al principio de este capítulo y se cruzó con las preguntas que tienen trascendencia directa con el objetivo planteado. Volcando los siguientes resultados.

Gráfico 16. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidad de grado moderado y severo pueden aprender en un entorno moderado/Según edad.

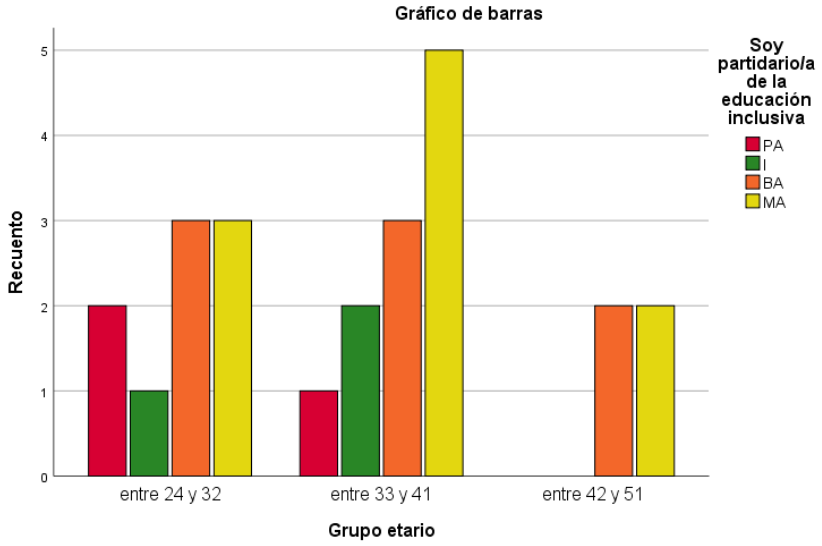


Como se puede observar el grupo etario que muestra una actitud más negativa son los profesores/as que tienen entre 33 y 41 años. En el caso de los profesores/as que tienen entre 24 y 32 años sus puntos más altos se muestran en las opciones “Poco de acuerdo” y “Bastante de acuerdo” lo cual no deja en una dicotomía, pero si hacemos un análisis más profundo podemos identificar que la opción “Bastante de acuerdo” sumado a la opción “Muy de acuerdo” dan un total del 50%. Agregando a la opción indeciso que es imparcial se podría decir que los profesores que tienen entre 24 y 32 años muestran una inclinación más positiva a dicha pregunta. En cambio, aquellos profesores/as que tienen entre 42 y 51 años

sumado las respuestas “Nada de acuerdo” y “Poco de acuerdo” y comparándolas con la opción “Bastante de acuerdo” nos dan el mismo resultado, lo cual no permite concluir sobre un resultado positivo o negativo.

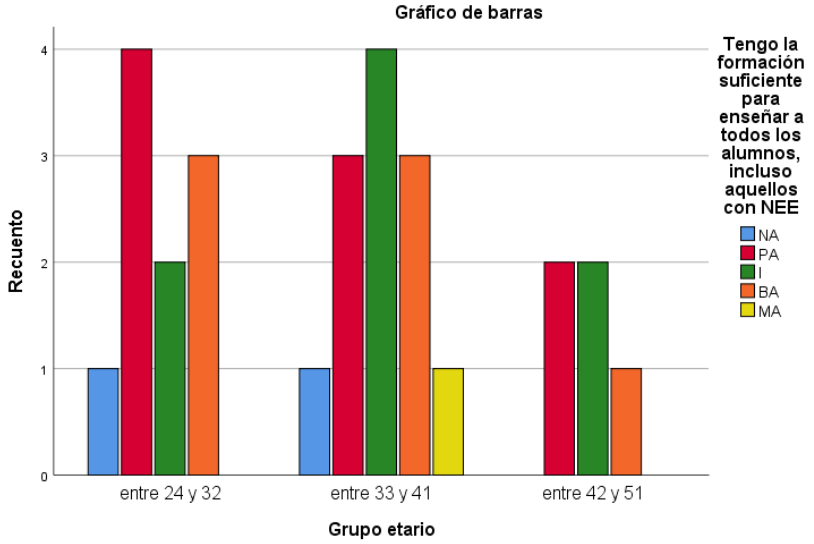
En este caso podemos decir en base a la afirmación “Todos los alumnos incluso aquellos con discapacidad de grado moderado y severo pueden aprender en un entorno moderado” donde el grupo etario de 24 a 32 años muestran una actitud positiva, contrariamente el grupo etario de 33 a 41 años muestra una actitud negativa dejando por último al grupo etario de 42 a 51 años sin poder definir su inclinación entre positivo y negativo, ya que hay paridad en la suma de los valores.

Gráfico 17. Soy partidario de la educación inclusiva/Según edad.



En esta pregunta a simple vista se observa una similitud entre las respuestas de los profesores/as ya que los mayores valores oscilan entre “Bastante de acuerdo” y “Muy de acuerdo”. Esto nos dice que independientemente de la edad hay una inclinación más positiva a dicha pregunta.

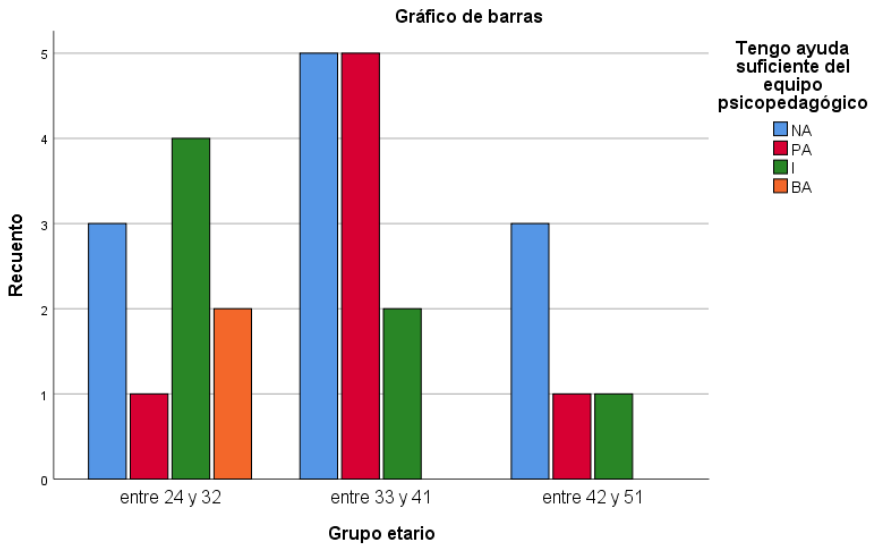
Gráfico 18. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE/Según edad.



En el caso de la formación las respuestas obtenidas en general se inclinan hacia una posición más negativa, a excepción del grupo etario de 33 y 41 años donde no hay diferenciación entre respuestas positivas y negativas ya que la suma de todas las respuestas da como resultado lo mismo en ambas opciones. El grupo etario de 24 y 32 años muestra una inclinación negativa donde su punto más alto es en la opción “Poco de acuerdo” el cual representa 14.81% del total de la muestra. Por último en los profesores/as entre 42 y 51 los puntos más altos oscilan entre las opciones “Poco de acuerdo” e “Indeciso”.

Podemos decir que de acuerdo con la edad los profesores/as manifiestan no contar con la formación suficiente para enseñar todos los alumnos con NEE según la edad.

Gráfico 19. Tengo ayuda suficiente del equipo psicopedagógico/Según edad.



En este último análisis las respuestas marcan una inclinación más bien negativa en todas las franjas etarias, mostrando ser gradualmente aún mayor en los profesores/as que tienen más edad. La opción “Nada de acuerdo” representa el 18.51% total de la muestra en los profesores/as entre 33 y 41 años. Además, es la opción más elegida por el total de los profesores/as con el 40.74%.

Lo cual nos lleva a decir que independientemente de la edad los profesores/as dicen no contar con el apoyo suficiente del equipo psicopedagógico.

En conclusión, en base a la edad a excepción de la primera afirmación “Todos los alumnos incluso aquellos con discapacidad de grado moderado y severo pueden aprender en un entorno moderado” donde se muestra que los profesores más jóvenes tienen una actitud positiva. No se logra comprobar si la actitud del profesor se ve afectada por la edad.

La actitud según la formación

Los datos demográficos muestran que todos los encuestados son profesores/as de educación física a excepción de una profesora que tiene la titulación de licenciada en Educación Física, por lo que hacer un análisis que compare la formación en base a los títulos obtenidos carecía de sentido. Es por

ello que el siguiente análisis se basa exclusivamente sobre las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas a los referentes de cada colegio.

En la entrevista más precisamente en la pregunta 14 consta de la siguiente afirmación: “La inclusión de niños/as con necesidades educativas especiales requiere un reentrenamiento intensivo del profesorado de aula ordinaria para poder afrontar con éxito el trabajo de los/as alumnos/as.” Para ello se tomó las respuestas que representan la tendencia de los profesores entrevistados:

- “Y si, requiere de un reentrenamiento. Uno como profe tiene que investigar, primeramente, tiene que pedir el legajo del alumno y ve qué dificultades tiene y a partir de ahí intenta ver de qué forma puede trabajar, cómo puede relacionar los conceptos que estás trabajando, los contenidos adaptarlos a él o enriquecerlo. Uno siempre debe buscar, ver videos, ver actividades para el grupo, como puede trabajarlos y enriquecer la clase para que el chico pueda aprender. Eso lleva tiempo, un reentrenamiento. “(Profesora de 5to grado)

- “Es fundamental que el profesor que esté al frente se capacite y tenga en cuenta que en el ámbito en el que va a trabajar si tiene chicos con NEE, tiene que saber cómo manejarse, cómo desenvolverse, qué contenido emplear para que pueda tener éxito. Si yo voy a trabajar y no tengo la mínima noción de cómo trabajar con un chico que tiene tal o tal problema, es muy difícil que se saque algo de eso.” (Profesor de 4to grado)

En general los profesores entrevistados entienden que la capacitación es algo constante, investigar, informarse sobre los alumnos es una tarea del día a día. Realizar un buen diagnóstico y brindar buenas prácticas según los profesores depende mucho de su actitud para informarse, capacitarse y mostrar interés por sus alumnos. Ahora bien, sumado a esta pregunta se indaga sobre si ellos creían que tienen entrenamiento suficiente para enseñar a niños/as con necesidades educativas especiales (pregunta 25). A lo cual algunas respuestas obtenidas fueron las siguientes:

- “Yo creo que desde el vamos, cuando salís del instituto de formación tienes una mirada, pero tienes herramientas como para saber qué buscar, cómo abordarlo, pero no salís tan preparado. Estaría bueno tener una materia anual y que tengan cómo abordar con chicos con síndrome de down, con chicos en silla de rueda, cómo trabajar con chicos con autismo, estaría bueno que los profes hablen desde la experiencia, de haber trabajado, hacer adaptaciones desde otras materias. Estaría bueno que cada profesor de sus clases haciendo hincapié en eso, que de hecho es lo que nos va a tocar cuando te recibís. En todas las escuelas en las que trabaje siempre me toco algún chico con inclusión y sabes que es una realidad y hay que afrontarla desde la formación.” (Profesora 2do grado).

- “El tipo que se capacita y está interesado en esa área seguramente va a estar mucho más preparado que vos. Yo no estoy preparado, te digo la verdad, yo no sé si te llega a tocar dos o tres pibes así es difícil. Pasa que en el aula te permiten dos nenes integrados no más. Por ahí puedes ganar un poco con la experiencia que puedes llegar a tener. Es complicado, es como te decía, el que le gusta el área especial seguramente va a tener más estrategias o más cosas para encarar a ese pibe” (Profesor 4to grado).

En estas respuestas se puedo observar que los profesores no se sienten totalmente preparado a la hora de trabajar con un niño/a con NEE solo desde la formación obtenida, ya que en ambos casos remarcan que es el propio docente el que debe seguir capacitándose en base a los alumnos que tienen en sus prácticas, ya que en su formación no sintieron que cumplieran con sus expectativas.

Es por ello por lo que podemos identificar que la formación por fuera de sus estudios terciarios y/o universitarios están sujetos a la actitud que muestran los profesores en satisfacer las necesidades de sus alumnos y generar practicas inclusivas.

Finalizando el análisis del objetivo podemos señalar que según la experiencia no hay una tendencia lineal marcada por los diferentes grupos a excepción de la afirmación “soy partidario de la educación inclusiva” donde concluye que conforme aumentan los años de experiencia se observa un posicionamiento más positivo.

Según el sexo las profesoras muestran una actitud negativa respecto al apoyo que reciben del equipo ETAP y consideran que todos los alumnos con NEE no pueden aprender en un espacio integrado en los casos de alumnos con características moderadas o severas, sin embargo, muestran una actitud favorable a ser partidarias de la educación inclusiva como así también a la formación que tienen para llevar a cabo sus prácticas.

Por otra parte, los profesores manifiestan tener una actitud positiva de la educación inclusiva independientemente de las características de sus alumnos. Sin embargo, manifiestan no contar con la formación y el apoyo suficiente para llevar adelante sus prácticas.

En cuanto a la edad no se logra comprobar si la actitud del profesor se ve afectada por la misma.

Por último, los profesores que manifiestan interés por seguir capacitándose por fuera de su formación inicial muestran una actitud positiva.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Primer objetivo: Identificar el posicionamiento de los profesores/as de educación física respecto a la inclusión de alumnos con NEE en las clases ordinarias

En este objetivo tanto las encuestas realizadas como los cuestionarios se buscó identificar cual era el posicionamiento de los profesores/as respecto a la inclusión de alumnos con NEE en las clases ordinarias.

La mayor parte de los profesores encuestados y entrevistados manifiestan un posicionamiento positivo respecto a la educación inclusiva tanto en el nivel primario como en otros niveles educativos. Sin embargo, a la afirmación “La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes” menos de la mitad de los encuestados se manifiestan de acuerdo con la misma, exhibiendo entre otros factores la falta de apoyo de la institución, falta de formación y de recursos materiales, a lo que suman la sugerencia en muchos casos de recomendar centros especiales para aquellos alumnos con NEE derivado de la discapacidad moderado o severo. Explicitando que de esta manera la cohesión de centros ordinarios y especiales será positivo para el alumno con NEE ya que en las escuelas ordinarias en muchos de los casos no se logra cumplir con las necesidades de los mismos.

Como mencionamos en nuestro marco teórico retomamos la idea de que la escuela tiene importancia en la medida en que prepara para la vida, para el empleo, para la independencia, y para la participación en la comunidad. Y todos esos aspectos deben ser una parte importante de cualquier currículo escolar, independientemente del tipo y grado de la discapacidad del alumno.

Segundo objetivo: Determinar si el apoyo que brinda la institución influye en la actitud del profesor/a

En las respuestas obtenidas los profesores en líneas generales manifiestan que el tiempo de dedicación a sus alumnos dependerá en muchas ocasiones del tipo de necesidades que tenga el alumno con NEE. Señalando en muchas ocasiones no contar con el tiempo suficiente para atender a las necesidades educativas especiales.

En cuanto al apoyo que reciben de la institución manifiestan que el mismo no es suficiente, donde podemos agregar que el 64% de los encuestados dice no contar con la ayuda suficiente el profesor tutor y otro 66.68% expone no recibir suficiente apoyo del ETAP donde además dicen no contar con suficientes recursos materiales para responder a las necesidades de sus alumnos

Por último, se explicita que el apoyo, modificaciones y adaptaciones que se realicen desde la institución en vista de colaborar con las practicas del profesor influye en forma directa en la actitud del docente. Se podría agregar que el trabajo diario del profesor y su actitud estará condicionado en este caso por la falta de apoyo que recibe por parte de estas figuras.

Tercer objetivo: Identificar como afecta la actitud del docente en el uso de prácticas inclusivas y reconocer las estrategias y adaptaciones que utiliza el profesor/a para la inclusión de sus alumnos.

Apoyándonos en la Teoría de la Acción Razonada la cual afirma que la conducta (lo observable) está influenciada por la intención y determinada ante todo por la evaluación positiva o negativa de la persona a ejecutar esta conducta, en otras palabras, el posicionamiento positivo o negativo del profesor a realizar dicha práctica influye de manera directa en su conducta.

Como resultado de este estudio la actitud del profesor/a en términos generales es positiva, dado que en sus respuestas tanto en las encuestas como en las entrevistas expresan generar, adaptar y reorganizar su planificación y por ende sus prácticas en base a las características de sus alumnos.

En las afirmaciones: “A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con NEE”, “explico y demuestro a mis alumnos como tienen que estudiar/aprender”, “utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones”, “les motivo”, “les enseño estrategias de memorización”, “verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos”, “Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes” y “Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado” se observa que en las opciones “casi siempre” y “siempre” representan el mayor porcentaje. Podemos decir que el posicionamiento positivo del docente afecta de manera directa (en términos de discurso) en generar practicas inclusivas.

Citando a Pablo Briñol (2007) donde sostiene que las actitudes desempeñan una serie de funciones imprescindibles a la hora de buscar, procesar y responder, no sólo a la información sobre el entorno, sino también a la relacionada con uno mismo. Deja al docente en gran medida como quien debe generar practicas inclusivas a partir de su actitud.

Por último, se expone que casi un tercio de la muestra no considera llevar un control del progreso de sus alumnos “siempre”, lo cual deja en duda cómo estos profesores llevan a cabo su planificación y evaluación.

Estos datos necesitarían ser observados en el campo en futuras investigaciones para poder identificar si el discurso del profesor coincide con sus prácticas educativas, ya que en su mayoría muestran una actitud positiva en la práctica de alumnos con NEE. Pero basándonos en los análisis previos, donde manifiesta un alto porcentaje sobre la falta de apoyo de la institución y tiempo a la hora de llevar a cabo su planificación, entre otras variables, nos permite identificar una disonancia entre lo que exponen de sus prácticas diarias y los componentes faltantes en cuanto al apoyo institucional, tiempo, recursos, entre otros, para mejorar sus prácticas inclusivas.

Los profesores además señalan que la variedad del grupo no está atada a la diferenciación (alumnos con o sin NEE), todo grupo es heterogéneo y requiere de ciertas estrategias para lograr un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se puede identificar que la tendencia de los profesores se orienta a generar una etapa de diagnóstico previo el cual permite realizar una planificación acorde al grupo. Se logra identificar un posicionamiento positivo al contar con alumnos con NEE agregando que todo grupo tiene características diferentes y que dependerá en gran medida de la actitud, estrategias y adaptaciones que el docente pueda generar para llevar a cabo sus prácticas.

Esta última idea nos permite retomar investigaciones como la realizada por Paula Garzón Castro (2015), donde su propósito fue establecer una relación entre la actitud de los profesores y las estrategias utilizadas en el campo en la cual llega

a la conclusión que aquellos docentes que se mostraban con una actitud más positiva lograban una mejor inclusión de sus alumnos.

Por último, podemos observar que los profesores optan por reajustar el espacio físico en función a la actividad y se inclinan por enseñar en forma individual en determinados momentos y agruparlos en pequeños grupos según las actividades planteadas. Se observa además que una minoría utiliza como estrategia el agrupamiento en parejas.

Cuarto objetivo: Comprobar si la experiencia, sexo, edad y formación influye en la actitud del profesor/a

Luego de un amplio análisis que implico cruzar datos obtenidos en las encuestas y entrevistas en busca de comprobar si la experiencia, sexo, edad y formación influye en la actitud del profesor/a se llega al siguiente resultado:

En cuanto a la experiencia sobre la afirmación “todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidad de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno moderado”. En el primer grupo 1 a 5 años se observa que la tendencia es positiva al igual que en el grupo de 11 a 15 años. Sin embargo, en los grupos de 6 a 10 años, 16 a 20 y 21 a 25 años muestran una actitud negativa respecto a la afirmación teniendo en cuenta su experiencia docente.

Se observa además que conforme aumentan los años de experiencia hay una inclinación por ser partidario de la educación inclusiva.

Por último, los profesores manifiestan no tener la formación adecuada ni la experiencia para llevar a cabo sus prácticas, dejando en claro la necesidad de capacitarse, informarse y buscar herramientas que ayuden a mejorar en su campo practico.

Según el sexo en la afirmación “todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidad de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno moderado” señala que las mujeres tienen un posicionamiento negativo en comparación del sexo masculino, hay que tener en cuenta que, si bien el sexo

masculino su porcentaje más alto se refleja en un posicionamiento positivo, este no supera el 50% del total de la muestra masculina.

Los profesores/as manifiestan ser partidario de la educación inclusiva en las escuelas primarias de la ciudad independientemente del sexo.

Las mujeres presentan una actitud positiva en cuanto a la afirmación “Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE”, contrariamente se expone una actitud negativa en el sexo masculino. En base al apoyo que reciben del equipo ETAP tanto profesores como profesoras manifiestan no tener la ayuda suficiente.

En base a la edad a excepción de la primera afirmación “Todos los alumnos incluso aquellos con discapacidad de grado moderado y severo pueden aprender en un entorno moderado” donde se muestra que los profesores más jóvenes tienen una actitud positiva. No se logra comprobar si la actitud del profesor se ve afectada por la edad ya que los resultados obtenidos con esta categoría de análisis no marcan diferencias respecto a la tendencia de los profesores en general.

Por último, en tanto a la formación del docente los profesores manifiestan no estar totalmente preparado a la hora de trabajar con un niño/a con NEE solo desde la formación inicialmente obtenida (terciaria y/o universitaria) ya que remarcan que es el propio docente el que debe seguir capacitándose en base a los alumnos que tienen en sus prácticas, ya que en su formación no sintieron que cumplieran con sus expectativas.

Es por ello que podemos identificar que la formación por fuera de sus estudios terciarios y/o universitarios están sujetos a la actitud que muestran los profesores en satisfacer las necesidades de sus alumnos y en generar practicas inclusivas.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

Esta investigación partió de la necesidad de poder **identificar la actitud que tienen los profesores de educación física ante alumnos con NEE y su incidencia en prácticas inclusivas**. Para ello se buscó identificar no solo en términos de positivo o negativo sino también poder analizar aquellos factores que condicionan la actitud y como ésta se refleja en su práctica diaria.

Analizando los objetivos planteados con sus respectivos resultados llegamos a la conclusión que en base su posicionamiento. La mayor parte de los profesores encuestados y entrevistados manifiestan una actitud positiva respecto a la educación inclusiva tanto en el nivel primario como en otros niveles educativos. Sin embargo, menos de la mitad de los encuestados sostienen que la inclusión tiene más ventajas que inconvenientes, manifestando entre otros factores la falta de apoyo de la institución a lo que suman la sugerencia de recomendar en varias oportunidades centros especiales articulados con centros ordinarios. Explicitando que de esta manera la cohesión de centros ordinarios y especiales será positivo para el alumno con NEE ya que en las escuelas ordinarias en muchos de los casos no se logra cumplir con las necesidades de estos.

En cuanto al apoyo que reciben de la institución manifiestan que el mismo no cumple con sus expectativas, exponen no recibir suficiente apoyo del ETAP y del profesor/a tutor (MAI) sumado a la falta de recursos materiales para responder a las necesidades de sus alumnos.

Explicitan que el apoyo, modificaciones y adaptaciones que se realicen desde la institución en vista de colaborar con las practicas del profesor influye en forma directa en la actitud del docente.

La actitud del profesor/a en términos generales es positiva, dado que en sus respuestas tanto en las encuestas como en las entrevistas expresan generar,

adaptar y reorganizar su planificación y por ende sus prácticas en base a las características de sus alumnos.

Los profesores además señalan que todo grupo es heterogéneo y que requiere de ciertas estrategias para llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se puede identificar que la tendencia de los profesores se orienta a generar una etapa de diagnóstico previo el cual permite realizar una planificación acorde al grupo. También se expone que casi un tercio de la muestra no considera llevar un control del progreso de sus alumnos, lo cual deja en duda cómo estos profesores llevan a cabo su planificación y evaluación.

En cuanto al campo practico optan por reajustar el espacio físico en función a la actividad y se inclinan por enseñar en forma individual en determinados momentos y agruparlos en pequeños grupos según las actividades planteadas. Se observa además que una minoría utiliza como estrategia el agrupamiento en parejas.

Estos datos necesitarían ser observados en el campo en futuras investigaciones para poder identificar si el discurso del profesor coincide con el desarrollo de sus prácticas educativas, ya que en su mayoría muestran una actitud positiva en la práctica de alumnos con NEE pero en muchos casos se contradicen al manifestar la falta de apoyo de la institución, tiempo a la hora de llevar a cabo su planificación, planteando además en la mayoría de los casos, que la inclusión tiene más inconvenientes que ventajas por lo anterior mencionado.

En cuanto a comprobar si la experiencia, sexo, edad y formación influyen en la actitud del profesor/a podemos concluir que, en base a la experiencia, conforme aumentan los años hay una inclinación por ser partidario de la educación inclusiva.

En cuanto al sexo, las mujeres tienen un posicionamiento negativo en aquellos casos que el alumno con NEE tenga un grado de discapacidad severo o moderado. Por su parte el sexo masculino manifiesta un porcentaje mayormente positivo pero que aun así no supera el 50% de la muestra parcial (sexo

masculino). Las profesoras además presentan una actitud positiva en cuanto a la afirmación “Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE”. Contrariamente los profesores muestran una actitud negativa en este punto. Por último, en ambas poblaciones muestran una actitud negativa en cuanto al apoyo que reciben de la institución.

En base a la edad no se logra comprobar si la actitud del profesor se ve afectada por la misma ya que los resultados obtenidos con esta categoría de análisis no marcan diferencias respecto a la tendencia de los profesores en general.

Por último, la formación por fuera de sus estudios terciarios y/o universitarios están sujetos a la actitud que muestran los profesores en capacitarse, investigar, actualizarse y así poder llevar adelante practicas inclusivas.

Finalizando nuestra conclusión podemos decir que en términos discursivos los profesores en su mayoría manifiestan tener una actitud positiva respecto a la educación inclusiva, donde la misma es afectada por el entorno (…) “Las actitudes permiten conectar el contexto social en el que vivimos con la conducta individual o, dicho de otro modo, nuestras actitudes reflejan la interiorización de los valores, normas y preferencias que rigen en los grupos y organizaciones a los que pertenecemos”. Pablo Briñol (2007). Por lo que los cambios que se den en el contexto socio-político, más precisamente en las instituciones escolares a fin de generar condiciones que contribuyan con la formación, apoyos y recursos para el docente afectarán de manera directa su actitud, la que en consecuencia se reflejara en su práctica diaria.

RECOMENDACIONES

Esta investigación contribuye para el desarrollo de acciones de actualización y formación en relación con la inclusión educativa. Propone una visión que debe ser tenida en cuenta por parte de las escuelas para orientar sus propuestas académicas y prácticas basadas en un conocimiento social y educativo de la inclusión.

Los docentes son protagonistas directos del desarrollo de prácticas inclusivas, de ellos parte la necesidad de aceptar que todos los estudiantes tienen habilidades y capacidades a desarrollar y que éstas son diferentes y deben ser valoradas y abordadas de modos distintos, tomando en cuenta que toda persona tiene derecho a recibir educación junto con sus pares.

Por lo que se recomienda tomar medidas tales como:

- Realizar dicho estudio en otros niveles educativos.
- Realizar estudios desde la perspectiva de los padres de familia y de los compañeros de clase del alumno inclusivo, a fin de construir una escala de actitudes hacia la inclusión.
- Completar con otros estudios referidos a la práctica pedagógica del docente en el aula (técnica de observación), que permitan contrastar resultados.
- Diseñar y aplicar programas de sensibilización dirigido a los docentes que recién se inician en la carrera y de aquellos que aún no han tenido experiencia en la atención de alumnos inclusivos o presenten actitud de rechazo.
- Desarrollar programas de capacitación a los docentes sobre conocimiento general, la concepción de diversidad y de las necesidades educativas especiales, su impacto en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.
- Capacitar a los profesores sobre nuevas pedagogías, metodologías y actividades específicas que puedan utilizar como herramientas para atender a la diversidad.
- Buscar que los profesores puedan potencializar los recursos y apoyos con los que cuentan dentro de las instituciones.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El estudio presento algunas limitaciones en el cual se resumen en tres puntos. En primer lugar, hoy en día, los términos inclusión educativa y necesidades educativas especiales aún producen confusiones conceptuales, lo cual implica y no se puede descartar que los docentes encuestados tengan un concepto de estos términos diferentes al concepto utilizado en este trabajo.

En segundo lugar, una gran parte de profesores no contaban con el tiempo disponible para realizar las entrevistas y encuestas, en muchas ocasiones no fueron dadas las condiciones ideales para realizar esta instancia de investigación.

Por último, en tercer lugar, la falta de estudios en la zona respecto a esta temática no permite comparar o tomar datos referentes que sigan la misma línea de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acosta Alicia y Thaiz Arráez (2013) *Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora* Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas.
- Alemany Arrebola Inmaculada y Villuendas Giménez Dolores (2004) *Las actitudes del Profesorado hacia el alumnado con Necesidades Educativas Especiales.* Universidad de Granada.
- Barrio De La Puente José Luis (2008) Hacia una Educación Inclusiva para todos. Universidad Complutense de Madrid.
- Beech Jason, Larrondo Marina (2007) *La inclusión educativa en la argentina de hoy. definiciones, logros y desafíos a futuro*. UNESCO International Bureau of Education.
- Booth Tony y Ainscow Mel (2011)*. Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Bravo Coppola Laura Inés (2013) *Percepciones y opiniones hacia una educación inclusiva del profesorado y de las/os equipo directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica*. Universidad de Alicante
- Briñol Pablo, Falces Carlos, Becerra Alberto. (2015) *Cambio de actitudes a través de la comunicación*. (Cap.17). Espacio de formación multimodal. España
- Cardona Moltó María Cristina (2003) *Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas*. Universidad de Alicante.
- Carrizo Páez Mariano (2015) *Inclusión educativa y educación física: estrategias para favorecer actitudes positivas e interacción.* Universidad Kennedy.
- Cegarra Jorge Bostia (2015) *La educación física inclusiva: su función socializadora en el alumnado con discapacidad*. Universidad Internacional de La Rioja. España

- Chiner Sanz Esther (2013) *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula.* Universidad de Alicante
- Damm Muñoz Ximena (2015) *Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común*. Revista latinoamericana de educación inclusiva. Chile.
- Departamento de Comunicación y Psicología Social (2011). *Grupo de Innovación Tecnológica Educativa de Psicología Social* (GPSOC), Alicante
- Díaz Pareja Elena (2002) *El factor actitudinal en la atención a la diversidad*, Universidad de Jaen. España
- Diseño Curricular Provincia de Rio Negro (2011). Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Rio Negro.
- Echeita Sarrionandia Gerardo y Duk Homad Cynthia *(2008) Inclusión Educativa.* Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Echevarría García Laura Ainoa (2012) *Adaptación e implicación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en Educación Física: Problemas y Alternativas*. Universidad Internacional de la Rioja
- Gargallo López Bernardo, Pérez Pérez Cruz, Serra Carbonell Beatriz, Sánchez i Peris Francesc, Inmaculada Ros Ros (2007) *Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios*. Universidad de Valencia, España
- Garzón Castro Paula (2014) *Inclusión educativa. actitudes y estrategias del profesorado. Facultad de Psicología*, Universidad de Salamanca
- Gómez, Nerina V. (2016) *La institución escolar en Argentina: de la igualdad a la inclusión.* Universidad Nacional de Quilmes. Argentina
- Hernández Vázquez Francisco Javier, Bofill Ródenas Ana, Niort Jannick. (2012) Inclusión en Educación Física: Las claves del éxito para la inclusión del alumnado con capacidades diferentes. INDE. España.
- Ley N° 26.206 (2006) Ley de Educación Nacional. Argentina.

- Manual para el respeto del derecho a la educación inclusiva en escuelas comunes de los alumnos con discapacidad (2014). ADC Asociación por los Derechos Civiles. Argentina.
- McLenna Nancy, Thompson Jannine (2015) *Educación física de calidad, Una guía para responsables políticos*. UNESCO
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos (2011) *Diseño curricular nivel primario*. Rio Negro
- Nirje Bengt (1969) *The Normalization Principle and Its Human Management Implications*. The International Social Role Valorization Journal. Suecia.
- Orden Gutiérrez Vicente Jesús (2015) *Educación física especial en la Comunidad de Madrid, situación actual y propuestas de mejora*. Universidad UNED. Madrid
- Ovejero Bernal Anastasio (2007) *Las relaciones humanas, psicología social teórica y aplicada.* Biblioteca nueva. Madrid.
- Palacios Agustina (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Madrid. España: CINCA.
- Portero Biel Israel (2011) *La regulación jurídica de la discapacidad: la perspectiva de los derechos humano*. Universidad Jaume I de Castellón. España.
- Prieto González Javier (2012) *Psicología Social: Sociología y Antropología resúmenes grupo de trabajo grado en sociología*. UNED. España.
- Porras Vallejo Ramón, J. Cotrina Manuel, García Cándido, Gutiérrez Nieto, Urgilés Guillermo, Campos Mayka García, Grzona María Alejandra, Serón Juan Manuel (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica.* Madrid. España: CINCA.
- Rodríguez David Prada (2014) *Evolución del concepto de atención a la diversidad*. Universidad de Valladolid.
- Rubio Jurado Francisco (2009) *Principio de Normalización, Integración e Inclusión.* Revista innovación y experiencia educativa. Granada.
- Solórzano Suárez Iliana Estefanía (2013) *Percepciones y actitudes de profesores de primero a séptimo año de Educación General Básica hacia la*

inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Universidad de Casa Grande. Guayaquil.

- Suriá Martínez Raquel (2011) *Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad*. Universidad de Alicante.
- Ubillos Silvia, Mayordomo Sonia, Páez Darío (2004) *capítulo x actitudes: definición y medición componentes de la actitud. modelo de la acción razonada y acción planificada.* Psicología Social, Cultura y Educación. Universidad de Burgos.
- UNESCO (1994) *Declaración de Salamanca: Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. España
- UNICEF (2006) *Convención sobre los derechos del niño. España*.
- UNESCO. (2016) Declaración de Icheon *Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.* República de Corea
- Valcarce Fernández Margarita (2011) *De la escuela integradora a la escuela inclusiva. Universidad de Vigo*
- Van Steenlandt Danielle (1991) *La integración de niños discapacitados a la educación común*. UNESCO/ORE ALC. Santiago de Chile
- Verdugo Alonso Miguel Ángel (2003) *De la segregación a la inclusión escolar*. Universidad de Salamanca. España

ANEXOS

ANEXO A

Cuestionario

- **I. Información sociodemográfica.**

1. Edad: _____ años	2. Género: ___ Hombre ___ Mujer
3. Nivel más alto de formación recibida: ___ Diplomado/a en _____ ___ Licenciado/a en _____ ___ Doctor/a en _____ ___ Otros _____	4. Tipo de centro en el que ejerce la docencia: ___ Privado ___ Público ___ Concertado
5. Localidad en que se ubica el centro: _____	6. Curso/s en que imparte docencia: _____
7. Materia/s que imparte (si procede): _____	8. Etapa/s: ___ E. Infantil ___ E. Primaria ___ ESO ___ Bachillerato
9. Años de experiencia docente: _____	10. ¿Ha estado al frente de algún aula de educación especial? ___ Sí Número de años _____ ___ No
12. ¿Cuál es el nivel socio-económico familiar de sus alumnos? ___ Muy alto ___ Medio-alto ___ Bajo ___ Alto ___ Medio ___ Muy bajo ___ Medio-bajo	13. ¿Cómo diría que es su rendimiento académico general? ___ Muy alto ___ Medio-alto ___ Bajo ___ Alto ___ Medio ___ Muy bajo ___ Medio-bajo

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

II. Cuestionario de percepciones del profesorado acerca de la inclusión (Cardona, Gomez-Canet y Gonzalez Sanchez, 2000)

NA = Nada de acuerdo	PA = Poco de acuerdo	I = Indeciso	BA = Bastante de acuerdo	MA = Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

Bases de la Inclusión	NA	PA	I	BA	MA
1. Separar a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto.	1	2	3	4	5
2. La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.	1	2	3	4	5
3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado.	1	2	3	4	5
4. La educación inclusiva es también posible en educación secundaria.	1	2	3	4	5
5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.	1	2	3	4	5
6. Soy partidario de la educación inclusiva.	1	2	3	4	5
7. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor-tutor.	1	2	3	4	5
Formación y Recursos					
8. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.	1	2	3	4	5
9. Tengo tiempo suficiente para atender sus NEE.	1	2	3	4	5
10. Tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades.	1	2	3	4	5
Apoyos Personales					
11. Tengo la ayuda suficiente del/la profesor/a de PT del centro	1	2	3	4	5
12. Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico.	1	2	3	4	5

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

III. Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (Cardona, 2000)

N Nunca	AV A veces	FR Frecuentemente	CS Casi siempre	S Siempre
1	2	3	4	5

	N	AV	FR	CS	S
Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula					
1. Establezco normas, reglas y rutinas.	1	2	3	4	5
2. Enseño al grupo-clase como un todo.	1	2	3	4	5
3. A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con NEE.	1	2	3	4	5
4. Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimiento.	1	2	3	4	5
Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes					
5. Explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar / aprender.	1	2	3	4	5
6. Utilizo estrategias diversas apara acaparar su atención en las explicaciones.	1	2	3	4	5
7. Les motivo.	1	2	3	4	5
8. Les enseño estrategias de memorización.	1	2	3	4	5
9. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos.	1	2	3	4	5
10. Llevo un registro y control de su progreso.	1	2	3	4	5
11. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes.	1	2	3	4	5
12. Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado.	1	2	3	4	5
Estrategias de Agrupamiento					
13. Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos.	1	2	3	4	5
14. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades.	1	2	3	4	5
15. Agrupo sólo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas.	1	2	3	4	5
16. Agrupos a todos los alumnos de la clase en parejas.	1	2	3	4	5
17. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar.	1	2	3	4	5

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Estrategias de Adaptación de las Actividades					
18. Descompongo las actividades en secuencias más simples.	1	2	3	4	5
19. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia.	1	2	3	4	5
20. Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea.	1	2	3	4	5
21. Diseño y preparo materiales alternativos.	1	2	3	4	5

ANEXO B

Entrevista

Entrevista implementada por Inmaculada Alemany Arrebola y Mª Dolores Villuendas Giménez en su investigación "Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales"

Datos de identificación y entrevista personal

Nombre:

Actualmente trabaja en:

Experiencia en el campo de la Educación Especial:

Deficiencias con las que ha trabajado:

Niños por aula:

Ha realizado cursos sobre necesidades educativas especiales:

Los problemas que le preocupan:

1. Los que están a favor de la inclusión de alumnos/as con NEE en clases ordinarias en realidad no están interesados por la calidad de la educación.
2. Si los que defienden la inclusión se tomaran el tiempo necesario para comprobar lo que ocurre con los/as alumnos/as con NEE incluidos en aulas ordinarias, terminarían por recomendar aulas y centros especiales para estos alumnos.
3. La inclusión de niños/as especiales en aulas ordinarias disminuye la calidad de la educación para todos los alumnados.
4. La inclusión tiende a ser impuesta y no elegida por el profesorado libremente.
5. Al alumnado con necesidades educativas especiales se les podría atender mejor en clases especiales de educación especial.

6. El movimiento hacia la inclusión es un asunto más de tipo le gal y político que educativo.

7. Los/as niños/as con necesidades educativas especiales que son atendidos en aulas específicas tienden a estar socialmente aislados.

8. La educación de niños/as incluidos en aulas ordinarias no es lo mejor, ni para ellos ni para sus compañeros/as "no deficientes".

9. En teoría, la inclusión parece una buena idea, pero en la práctica el alumnado con NEE tiene serias dificultades para adaptarse a las aulas.

10. Las clases ordinarias ayudan a preparar a los/as niños/as con NEE para vivir bien adaptado en su contexto.

11. Las aulas cerradas de Educación Especial no pueden atender las necesidades sociales de los/as niños/as con NEE.

12. La inclusión de niños/as con NEE en aulas normales con duce a una ruptura en las actividades rutinarias de la clase.

13. El problema de incluir a un/a niño/a con NEE en un aula ordinaria es que con sume mucho tiempo y atención del profesor.

14. La inclusión de niños/as con necesidades educativas especiales requiere un reentrenamiento intensivo del profesorado de aula ordinaria para poder afrontar con éxito el trabajo de los/as alumnos/as.

15. La eficacia docente del profesorado de las aulas de inclusión se reduce, puesto que debe atender a los/as alumnos/as que tienen muy diferentes niveles de capacidad.

16. Los/as niños/as deficientes no sacan provecho de asistir a las aulas ordinarias.

17. El profesorado de clases ordinarias posee la experiencia suficiente para trabajar con niños/as con necesidades educativas especiales.

18. Me siento mal cuando trabajo con niños/as deficientes porque no sé cómo tratarlos.

19. Cuando trabajo en mi aula y hay niños/as con NEE evito hacer trabajos en grupo porque no sé cómo organizarlos.

20. Si tengo alumnos/as con NEE me siento incómodo/a porque no sé si la distribución en grupos heterogéneos es mejor que los grupos homogéneos.

21. Si tengo en el aula a un niño/a con discapacidad estoy incómodo/a porque no sé si las actividades que preparo son las adecuadas y si podrá hacerlas.

22. La presencia en un aula de un/a niño/a con NEE hace que el progreso de sus compañeros/as sea más lento.

23. La conducta en clase de un/a niño/a con NEE requiere más paciencia por parte del profesorado que la de un/a niño/a "normal".

24. La inclusión de niños/as con NEE requiere cambios significativos en los procedimientos que utiliza el docente en sus clases.

25. Los/as profesores/as de las clases ordinarias tienen entrenamiento suficiente para enseñar a niños/as con NEE.

26. Si tengo que trabajar con niños NEE prefiero a los alumnos con NEE...

27. Si tengo que elegir entre una clase ordinaria y otra de inclusión, prefiero... ¿Por qué?

28. Si pudiera mejorar algo de mi centro para que la inclusión tenga más éxito sería:

29. La dificultad para que la inclusión sea algo verdadero es: