



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

Percepción que tienen los maestros/as de Educación Infantil sobre la integración e inclusión de alumnos/as afectados de discapacidad

Alumno: Miryam Ruiz Gámez

Tutor: Prof. D. Antonio Hernández Fernández
Dpto: Pedagogía

Junio, 2014

ÍNDICE.

1. Resumen/ Abstract	3
2. Introducción	4
3. Justificación	5
4. Marco Teórico	6
4.1. Educación Especial	6
4.1.1. Deficiencia auditiva	8
4.1.2. Deficiencia visual	10
4.1.3. Deficiencia mental	11
4.1.4. Deficiencia motora	12
4.1.5. Autismo y trastorno profundo del desarrollo	12
4.1.6. Sobredotación intelectual. Altas capacidades	14
4.2. Educación Especial: de la integración a la inclusión	17
4.3. Deficiencia, discapacidad y minusvalía	22
4.4. Escuela e inclusión	23
5. Marco Empírico	26
5.1. Problema	26
5.2. Objetivos	26
5.2.1. General	26
5.2.2 Específicos	26
5.3. Hipótesis	26
5.4. Contexto de investigación	27
5.4.1. Contexto geográfico	27
5.4.2. Contexto socio-familiar	27
5.4.3. Contexto escolar	27
5.5. Población y muestra	27
5.6. Tipos de investigación	28
4.7. Metodología	28
5.8. Diseño de investigación	29
5.9. Instrumentos y proceso de recolección de datos	29

5.10. Validación	29
5.11. Análisis e interpretación de los resultados	30
5.11.1. Comparación de resultados de datos entre los maestros/as que no tienen alumnos/as con discapacidad dentro de su aula y los que sí tienen.	30
6. Conclusiones	35
7. Bibliografía y Webgrafía	38

1.- RESUMEN/ ABSTRACT. PALABRAS CLAVES.

El trabajo que presentamos trata sobre la percepción que tienen los maestros/as de Educación Infantil respecto a la Educación Especial, más concretamente saber y conocer si tienen la misma percepción sobre el proceso de integración y el proceso de inclusión en el aula o si es diferente. Para ello, se ha realizado un marco teórico para fundamentarnos teóricamente sobre el tema que estamos investigando. Seguidamente hemos realizado y pasado una escala Likert a una determinada población de profesores para dar respuesta a nuestro problema que es lo que nos ha movido a realizar esta investigación, por último se analizarán los resultados de los datos obtenidos y a partir de ello, llegaremos a ciertas conclusiones.

Palabras claves: Educación especial, integración, inclusión, deficiencia, discapacidad

ABSTRACT

The present paper deals with the perception of teachers / as Childhood Education regarding Special Education, specifically knowledge and know if they have the same perception of the integration process and the process of inclusion in the classroom or if different . To do this, we have made a theoretical framework to ground ourselves theoretically on the item we are investigating. We then performed and passed a Likert scale to a specific population of teachers to respond to our problem which is what prompted us to conduct this research, and finally the results of the data obtained and from it will be discussed, we arrive at certain conclusions.

Keywords: special education, integration, inclusion, impairment, disability

2.- INTRODUCCIÓN.

Nos encontramos inmersos en una sociedad cambiante y plural en la que continuamente surgen nuevas necesidades. A lo largo de la historia de nuestro país, la educación ha sido considerada como un factor de desarrollo y dinamización social, como un medio para el progreso y adaptación de las nuevas necesidades sociales. Es por ello que desde la escuela se recogen las demandas sociales y por tanto nos hacemos eco nuestra parte de responsabilidad en el avance de la sociedad. En este sentido una de nuestras preocupaciones actuales es la de construir una “Escuela para todos” en la que cada alumno/a crezca en función de sus posibilidades, es decir, una escuela inclusiva. Destacamos que en 1994 la Declaración de Salamanca proclama la inclusión como medio más eficaz para educar a todos los niños/as y jóvenes en el sistema educativo ordinario, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales y sociales. El principio fundamental es el de que todos los alumnos/as aprendan juntos, siempre que sea posible, independientemente de las dificultades y de las diferencias que presenten, proclamando igualmente que las escuelas regulares siguiendo una orientación inclusiva constituyen los medios más capaces para combatir las actitudes discriminatorias fomentando comunidades abiertas y solidarias, construyendo una sociedad inclusiva y procurando una escuela para todos (UNESCO, 1994). A pesar de esto, la diferenciación entre los términos inclusión e integración no está carente de polémica, pero en definitiva, e independientemente de cómo decidamos enfocar esta cuestión, lo que sí está claro es que debe haber consenso entre educadores y administradores sobre las actuaciones que se han de llevar a cabo para lograr dicha inclusión. Toda esta situación y contradicción entre términos, ha despertado en mí la curiosidad por conocer la percepción que tienen los maestros/as sobre el proceso de integración y el de inclusión de los alumnos/as dentro de la Educación Infantil y saber si es la misma o diferente. Por ello, he decidido a realizar esta investigación que puede suponer una visión lo más ajustada posible a la realidad de la inclusión actualmente y orientar los posibles cambios o mejorar. En este trabajo de investigación se inicia con la contextualización de la temática a abordar en un centro educativo real, contemplando todos los condicionantes geográficos, socio- familiar y educativo que influirá de manera determinante en la atención que reciben los alumnos/as. Posteriormente se hace referencia al marco empírico, donde se establecen los objetivos que se pretenden con la investigación, la población y muestras seleccionadas, los instrumentos y el proceso de recogida de datos, para finalizar con el análisis e interpretación de los resultados y extracción de conclusiones.

3. JUSTIFICACIÓN.

Si nos adentramos en el análisis del término inclusión, podríamos decir que se debe ir poco más allá de los alumnos/as, englobando a educadores, padres y miembros de la comunidad. Hay estudios que han abordado la inclusión desde el punto de vista del maestro/a. Algunos de ellos desvelan la presencia de actitudes negativas por parte de los maestros/as hacia la integración de alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo (Baker y Gottlieb, 1980); Leyser y Abrams, 1985; Fieldman y Altman, 1985). Bowman (1989) trataba de revisar la formación del profesorado en el contexto de una diversidad de sistemas, para considerar las actitudes del mismo hacia la diversidad y sentar las bases sobre la formación del profesorado y la integración. También se podría decir que hay una serie de características que se han identificado como influyentes en la formación de actitudes y la naturaleza y la calidad del apoyo que reciben los maestros en sus medios de trabajo.

En definitiva, podemos comprobar cómo se ha tratado de abordar el tema de la inclusión desde el punto de vista de la relación que se establece entre el maestro y alumnos, estudiando las percepciones profesionales del primero en función de los diversos factores. Se destaca la importancia de que la inclusión ha de ser un proceso en el que todos os miembros de la comunidad participen de manera conjunta con el único objetivos de conseguir una situación de igualdad para todos los alumnos/as. Es por ello que se hacía necesario un estudio que nos aportase información sobre cómo es percibida dicha inclusión por parte del profesorado. Además, con esta investigación se pretende reflejar la percepción por parte de los especiales que tanto tiempo pasan con los alumnos/as que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, porque si bien es cierto que la inclusión va dirigida a todo el alumnado, serán estos el principal objetivo de las medidas administrativas. Y es en este sentido en el que pretende ser útil esta investigación, para detectar aquellos ámbitos o aspectos que se perciben deficitarios y a partir de ahí acercar posturas y actuaciones para orientar a las futuras tomas de decisiones.

4.- MARCO TEÓRICO.

En el siguiente marco teórico se va a tratar el concepto de Educación Especial y dentro de ella, nos centraremos en todos los tipos de deficiencias que podemos encontrar, como son la deficiencia visual, deficiencia mental, deficiencia auditiva, deficiencia motora, el autismo (TEA) y la sobredotación intelectual. Además, hablaremos el proceso de integración del alumnado con necesidades educativas especiales y el camino hacia la inclusión, centrándonos también en esto último en lo que a escuela inclusiva se refiere. Y por último, hablaremos sobre la relación que existe entre escuela e inclusión.

4.1.- EDUCACIÓN ESPECIAL.

La comprensión de la educación especial y el trato a la discapacidad requieren obligatoriamente adentrarnos en sus principales momentos históricos. Siguiendo a Hernández, Torres y Colmenero (2011), decimos que siempre ha habido padres que querían, cuidaban, protegían y comprendían a sus hijos y que ha habido culturas y momentos históricos más favorables para ello, pero ahí están el monte Taigeto de Esparta y la roca Tarpeya en Roma como lugares siniestros en que griegos y romanos hacían una cruel prevención despeñando a los bebés que tenían algún defecto físico o algún otro problema de salud. El infanticidio, el abandono o la explotación laboral de los niños en la Edad Antigua y Mediana han sido fenómenos excepcionales. El paso al Renacimiento trae consigo un trato más humanitario hacia el colectivo de personas marginadas. Desde las órdenes religiosas se da un paso adelante al considerar a los deficientes como personas, si bien la atención educativa se inicia con los deficientes sensoriales para continuar después con los deficientes mentales. En el siglo XV, Juan Gilaberto Jofré, (1350 – 1417) perteneciente a la orden de los Hermanos de la Merced, tras haber presenciado el linchamiento de un enfermo mental en un acalle de Valencia crea con el apoyo de Martín I de Aragón (llamado “el humano”), el primer establecimiento dedicado exclusivamente a los enfermos mentales. Los monjes de la Merced tenían por misión principal el rescate de cristianos cautivos de los musulmanes, lo que les daba probablemente la ocasión de ver cómo se trataba a los alienados en el mundo islámico. La creación del manicomio de Valencia inició un importante movimiento de proliferación de establecimientos asistenciales para enfermos mentales durante los siglos XV y XVI. Todo esto significaba una fuerte apuesta por una nueva comprensión de la locura, cuando en Centroeuropa y también en España todavía se quemaban posesos y brujos, gran número de ellos enfermos mentales perseguidos (según las indicaciones del manual de Hexenhammer

titulado “*Martillo de los hechiceros*”) por la Inquisición. Es muy posible que algunos niños sobre todo adolescentes, cuyos problemas psíquicos fueron asimilados los del adulto, se beneficiasen desde comienzos del siglo XV de esta nueva comprensión de la locura, iniciada por el padre Jofré y los médicos que con él desarrollaron esta labor pionera en el Hospital de los Santos Mártires Inocentes de Valencia. Durante los siglos XVI, XVII y XVIII la atención se centró en sordos, ciegos y mudos (minusvalías sensoriales preferentemente). Hay que esperar a finales del siglo XVIII para hablar de deficiencia mental. La evolución, sin embargo, no será igual en todas las deficiencias.

En la década de los 60, toma mayor fuerza la Etapa de la Integración, cuando los países del norte de Europa y Wolfensberger (1972) en Estados Unidos, instauran y desarrollan el principio de normalización, este principio extendió su campo hasta convertirse en una ideología general con directrices detalladas de provisión y evaluación de servicios de habilitación y rehabilitación, para García (2005) la normalización parte de la idea que la vida de las personas discapacitadas debe ser la misma que la de cualquier ciudadano en cuanto a su ritmo, oportunidades y opciones, tanto si viven en una institución como en la sociedad, poniendo al alcance de las personas discapacitadas unos modos y unas condiciones de vida diarios lo más parecidos posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad. En los años 70, el principio de normalización se extendió por toda Europa y América del Norte. Wolfensberger (1972) en su libro “*The Principle of normalization in human services*”, lo define como el uso de los medios lo más normales posibles desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativas posibles, refiriendo la normalidad no sólo al qué, sino también al cómo”. Además, también escribió que la normalización es la utilización de medios, culturalmente tan normativos como es posible, en orden a establecer y/o mantener conductas y características personales que son tan culturalmente normativas como es posible. Uno de los documentos que mejor ha resumido este nuevo planteamiento ha sido el informe Warnock (1984). Este informe surge de un estudio sobre la educación especial en Gran Bretaña y sirvió para convulsionar los esquemas anteriores y popularizar un nuevo planteamiento, según Verdugo (1992) en lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Para Perrin y Nirje, (1985) la esencia de la normalización no residía en un programa determinado de tratamiento, sino en proporcionar a las personas devaluadas socialmente la dignidad completa que les

corresponde por derecho propio, esto implicaba la puesta en marcha de muchas actividades más allá de las tareas concretas de la rehabilitación física, sensorial o cognitiva de un individuo.

A partir de aquí, el concepto de educación especial se extiende y abarca todas las necesidades que de forma transitoria o permanente pudieran tener todos los niños a lo largo de su escolaridad para adaptarse al currículo obligatorio. El término “alumnos con necesidades educativas especiales” fue acuñado en este informe para definir a aquellos alumnos que presentan unas dificultades de aprendizaje que hace necesario disponer de recursos educativos especiales para atenderlas. Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo (CNREE, 1992). Este planteamiento supone un cambio total en la educación de la persona con algún tipo de discapacidad ya que se aboga por una enseñanza que se adapte al proceso evolutivo y de aprendizaje de cada alumno. Se pretende conseguir un entorno lo menos restrictivo posible para el alumno con necesidades educativas especiales, es decir, conseguir situaciones educativas normalizadas, y diversificar todo lo que sea necesario la respuesta escolar ante las necesidades particulares de cada alumno en esta situación. Desde este momento se puede definir, por lo tanto, la educación especial como la disposición, organización y aplicación de los recursos educativos precisos para que todos los alumnos, sean cuales fueren sus dificultades y necesidades educativas personales, lleguen a un óptimo desarrollo individual y social (Casanova, 1990).

4.1.1.- Deficiencia auditiva.

Siguiendo a Hernández, Torres y Colmenero (2011), en el entorno educativo, dentro de la deficiencia auditiva, se han clasificado en dos grandes categorías en el entorno educativo:

- Hipoacúsicos: referidos a sujetos cuya audición es deficiente, pero de unas características tales que, con prótesis o sin ella, es funcional para la vida ordinaria y permite la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva, aunque se noten algunas deficiencias de articulación, léxico y estructuración, mayores o menores en función del grado de hipoacusia.

- Sordos: referido a sujetos cuya audición no es funcional para la vida ordinaria y no posibilita la adquisición del lenguaje por vía auditiva, aunque sí puede hacerlo, en mayor o menor grado, por vía visual.

En España, Fray Ponce de León (monje benedictino nacido entre 1508-1512, muere en 1584), estableció la relación causal entre sordera y mutismo, e inició en España los primeros ensayos para la educación de los sordomudos. La aportación primera y valiosa es haber considerado al sordomudo como un ser inteligente con capacidad de hablar y, en definitiva, educable. De su obra, no encontrada, *“Doctrina para mudos sordos”*, han llegado hasta nosotros algunos fragmentos, en ella expone el método oral que había utilizado para hacer hablar a los sordomudos. Juan Pablo Bonet (1579-1633), en 1620 publica *“Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”*. La segunda parte del libro es propiamente el tratado para enseñar a hablar a los mudos. En él argumenta sobre la “reducción de las letras”, y desarrolla la idea de que los valores sonoros de las letras del alfabeto latino usado entonces en España podían ser “reducidos” a un valor constante, es decir, el más general de sus valores. Según Juan Pablo Bonet este sencillo razonamiento permitiría que cualquier persona aprendiera a escribir sin dificultades ni aburrimiento. El método era primeramente para oyentes pero podría ser usado con los sordos si se usaban las señas de un alfabeto manual y siempre y cuando estos sordos no tuvieran dañada la lengua. El libro de Juan Pablo Bonet planteaba que los “mudos” lo eran solamente por no ser atendidos con un método adecuado, y que su libro daba las claves acerca de cómo hacerlos hablar. En el caso de los sordos, Pablo Bonet recomendaba que debiera prohibírseles a los niños el uso de las señas y se les debiera hablar exclusivamente por medio del alfabeto manual mientras aprendían a leer y escribir. Con esa idea se convierte en el primer autor conociendo de un tratado oralista.

La Organización Mundial de la Salud (2014), se llama defecto de audición a la incapacidad de oír tan bien como una persona cuyo sentido del oído es normal. Las personas aquejadas por este problema pueden ser duras de oído o sordas. Si la persona no oye nada en absoluto, lo que padece es sordera. Los defectos de audición pueden ser hereditarios o estar causados por la rubéola materna, algunas complicaciones del parto, ciertas enfermedades infecciosas como la meningitis, el uso de medicamentos ototóxicos, la exposición a ruidos o sonidos excesivos y el envejecimiento. Casi la mitad de los casos de sordera y defectos de audición se puede prevenir si las causas comunes se atienden en el nivel de la atención primaria de salud.

4.1.2.- Deficiencia visual.

En 1784, Valentín Haüy (1745-1822) adopta la escritura en relieve, crea el primer “*Instituto de jóvenes ciegos*”, les enseña a leer utilizando letras en madera. Proclama que los ciegos son educables. Un sentido puede ser reemplazado por otro, sustituye la vista por el tacto. En 1825, Louis Braille (1809-1852) alumno del instituto fundado por Haüy, crea un sistema de lectoescritura sobre la base de puntos en relieve. Con arreglo a la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10, actualización y revisión de 2006), la función visual se subdivide en cuatro niveles:

- Visión normal
- Discapacidad visual moderada;
- Discapacidad visual grave;
- Ceguera.

La discapacidad visual moderada y la discapacidad visual grave se reagrupan comúnmente bajo el término “baja visión”; utiliza el formato de comillas estándar la baja visión y la ceguera representan conjuntamente el total de casos de discapacidad visual.

Siguiendo a Hernández, Torres y Colmenero (2011) se realiza una distinción entre personas ciegas y deficientes visuales. Para definir la ceguera se acuden tres perspectivas:

1. Científica: las anomalías orgánicas o anatómicas del ojo, y/o de la vía óptica, condicionarán en su parte externa la ausencia de visión.

2. Legal: se relaciona con la medición de la agudeza visual y el campo. Así, una persona es legalmente ciega cuando su agudeza visual es mejor a 20/200 pies, en su mejor ojo, y con corrección, y tiene un campo muy estrecho (menos a 20 grados), en las mismas condiciones anteriores.

3. Educativa: se define en relación a la funcionalidad a la hora de leer que tiene una persona; braille, audio...

Por otro lado, para dar una definición de deficiencia visual acudimos a dos perspectivas:

1. Científica: las anomalías orgánicas o anatómicas del ojo, y/o de la vía óptica, condicionarán defectos de la función visual.

2. Educativa: se asocia a personas con resto visual, capaces de leer en tinta, aunque con adaptaciones del material, (modificaciones en las características, ayudas técnicas...).

4.1.3.- Deficiencia mental.

En los siglos XVII y XVIII los deficientes mentales vivían con sus familias o en hospitales. Vicente de Paul (1581-1660) es el primero que intenta instruir a un grupo de deficientes mentales, fundó el Instituto de Saint Lazare. J.J. Rousseau (1712-1778), con su obra “*Emilie ou de L’Education*” va a influenciar poderosamente la pedagogía y las costumbres de su siglo y de los venideros. El niño es un ser bueno por naturaleza y hay que protegerlo de una civilización contaminante. Estas ideas llegarán hasta la experiencia de Alexander Sutherland Neill dos siglos después en Summerhill. Rousseau influyó en los hábitos de crianza de su época promocionando la lactancia materna y preconizando el “régimen libre” de amamantamiento del bebé. A Phillippe Pinel (1745-1826), le debemos la liberación de las cadenas de los pacientes. Dudaba que tanto el idiota como el demente fueran susceptibles de educación pero exige un trato moral y humano, por lo que propone la terapia ocupacional (Hernández, Torres y Colmenero, 2011).

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), estudió teología y era un apasionado apologista de las teorías de Rousseau. Pestalozzi realizó una labor educativa con niños huérfanos y abandonados (muchos con problemas de comportamiento). De ellos se ocupaba con gran dedicación a través de un método educativo en el que la “continuidad de cuidados” era fundamental. En Yverdun funda un Instituto para niños desgraciados, con una enseñanza basada en: observación, dibujo, ejercicios del Lenguaje..., lo que constituyó el fundamento de la “educación intuitiva”. Al instituto de Yverdun acude Friedrich Fröbel (1782-1852) permaneciendo dos años y realizando luego una labor similar en Alemania. Crea el “Instituto general alemán de educación” y funda el primer “jardín de infancia”, donde intentó educar a niños pequeños por “manipulación y estimulación sensorial”, incluidos niños anormales. Allí crearán también una escuela para niños de tres a nueve años a la que dará el nombre de “Kindergarten” (jardín de niños). Fröbel y Pestalozzi basan la educación en unos principios nuevos: Socialización, Autoeducación, Actividad y Globalización. Según la OMS (1968), los deficientes mentales son individuos con una capacidad intelectual sensiblemente inferior a la media que se manifiesta en el curso de desarrollo y se asocia a una mera alteración en los comportamientos adaptativos. Siguiendo a Crosman (1983), la deficiencia mental se refiere a un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media, originado durante el periodo de desarrollo y asociado a un déficit en la conducta adaptativa.

4.1.4. Deficiencia motora.

Según Bordieu (1998), la precariedad en la que se encuentra el colectivo de personas con discapacidad motora se evidencia por el hecho de que la gran mayoría de quienes lo integran no posee el certificado oficial de discapacidad, así como por las sustanciales diferencias con respecto a la población sin discapacidad en lo tocante al nivel educativo alcanzado. No obstante, tal situación no es homogénea: la experiencia de vivir la discapacidad (la condición) variaría de acuerdo a la trayectoria social del agente y, especialmente, a su carácter ascendente o descendente. Poseer un cuerpo no legítimo parece significar una desposesión en términos de capital simbólico que atravesaría al conjunto de las clases sociales; en el caso de las personas con discapacidad motora, las condenaría a una especie de muerte social que se expresaría en el cuerpo con una deficiencia motora encerrado en su casa.

Una persona con deficiencia motora es aquella que presenta un deterioro en su aparato locomotor con relación al resto de las personas. Desde el punto de vista de la educación, interesa resaltar, sobre todo, que los deficientes motóricos no tienen por qué tener un retraso en sus funciones intelectuales, concepción durante mucho tiempo mantenida y totalmente errónea. El alumno con deficiencia motora es un alumno con necesidades educativas especiales; el maestro especialista en audición y lenguaje debe conocer las peculiaridades de dicha deficiencia, con el fin de ofrecer una educación adaptada a su necesidades para que el ámbito comunicativo-lingüístico sea lo más funcional posible. Todo niño es educable, independientemente de su situación física, y a cada necesidad del niño, debe responderse con una respuesta educativa del medio. La deficiencia motórica abarca todas las alteraciones o deficiencias orgánicas del aparato motor o de su funcionamiento que afectan al sistema óseo, articular, nervioso y/o muscular. Estas personas presentan una clara desventaja en su aparato motor en relación con el promedio en la población que se va a manifestar en posturas, desplazamientos, coordinaciones y manipulación. El niño/a deficiente motórico se puede ver afectado desde su nacimiento o a partir de un traumatismo o lesión postnatal. (Hernández, Torres y Colmenero, 2011).

4.1.5. Autismo y trastornos profundos del desarrollo.

De acuerdo con Frith (1998) cualquiera que trate el término autismo tiene que empezar por referirse a los pioneros, Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944), que con independencia el uno del otro, fueron los primeros en publicar descripciones de este trastorno.

Debemos remontarnos al artículo de un psiquiatra austríaco que residía en Estados Unidos, el doctor Leo Kanner (1943), para poder ofrecer una primera definición del síndrome; artículo titulado “*Los contactos autistas del trastorno afectivo*” publicado en 1943. Después de describir detalladamente los casos de 11 niños, Kanner comentaba sus características comunes especiales que se referían principalmente a tres aspectos:

1.- Las relaciones sociales. Para Kanner, el rasgo fundamental del síndrome del autismo era “*la incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y las situaciones*” (1943:20).

2.- La comunicación y el lenguaje. Kanner (1943) destacaba también un amplio conjunto de deficiencias y alteraciones en la comunicación y el lenguaje de los niños autistas, su uso extraño de los que lo posee como si no fuera “*una herramienta para recibir o impartir mensajes significativos*” (1943:21) y se definen alteraciones como la ecolalia (tendencia a repetir emisiones oídas, en vez de crearlas espontáneamente), la tendencia a comprender las emisiones de forma muy literal –caso de Fray Junípero- destacado en Frith (1998), la inversión de pronombres personales, la falta de atención al lenguaje, la apariencia de sordera en algún momento del desarrollo y la falta de relevancia de las emisiones.

3.- La “insistencia en la invarianza del ambiente”. La tercera característica era la inflexibilidad, la rígida adherencia a rutinas.

Pocos meses después de que Kanner publicara su influyente artículo sobre autismo, otro médico vienés, el doctor Hans Asperger (1944), dio a conocer los casos de varios niños con “psicopatía autista”. Parece claro que Asperger no conocía el artículo de Kanner y que “descubrió” el autismo con independencia. Publicó sus propias observaciones en un artículo de 1944, titulado “La psicopatía autista en la niñez”. En él destacaba las mismas características señaladas por Kanner. Aparte de esas semejanzas, había algunas diferencias entre el enfoque del artículo de Kanner y la perspectiva del de Asperger. Nos interesa destacar ahora una de ellas: mientras que Kanner no se preocupó en 1943 de la educación, Asperger sí lo hizo. Para Asperger el autismo es un trastorno de la personalidad que planteaba un reto muy complejo para la educación especial. Podemos hablar de tres épocas principales en el estudio del autismo, según Hernández, Torres y Colmenero (2011):

1.- La primera época del estudio del autismo: 1943-1963. El autismo es un trastorno emocional, producido por factores emocionales o efectivos inadecuados en la relación del niño con las figuras de crianza.

2.- La segunda época: 1963-1983. Se fue abandonando la hipótesis de los padres culpables, a medida que se demostraba su falta de justificación empírica y que se encontraban los primeros indicios claros de asociación del autismo con trastornos neurobiológicos. Ese proceso coincidió con la formulación de modelos explicativos del autismo que se basaban en las hipótesis de que existe alguna clase de alteración cognitiva (más que afectiva) que explica las dificultades de relación, lenguaje, comunicación y flexibilidad mental.

En los años sesenta, setenta y ochenta, la educación se convirtió en el tratamiento principal del autismo.

3.- El enfoque actual del autismo. En los últimos años se han producido cambios importantes, que nos permiten definir una tercera etapa en el enfoque del autismo:

a) El enfoque general del autismo consiste en su consideración desde una *perspectiva evolutiva*, como un trastorno del desarrollo.

b) Las explicaciones del autismo: tanto en el aspecto psicológico como en el neurobiológico se han sustituido los modelos relativamente inespecíficos de los años sesenta y setenta, por teorías rigurosas y muy fundamentadas en datos. Por ejemplo, en 1985, Baron-Cohen, Leslie y Frith, descubrieron una incapacidad específica de los autistas para “atribuir mente” y formularon la “*Teoría de la Mente*”.

c) En los procedimientos para tratar el autismo también se han producido cambios importantes. La educación se ha caracterizado en los últimos años por un estilo más pragmático y natural, más integrador, más centrado en la comunicación como núcleo esencial del desarrollo, más respetuoso con los recursos y capacidades de las personas autistas.

d) Finalmente, han aparecido nuevos temas de interés que no se habían planteado con tanta fuerza y claridad en las décadas anteriores. El ejemplo más significativo es el de los adultos autistas.

4.1.6. Sobredotación intelectual. Altas capacidades.

La expresión altas capacidades se suele emplear de manera homóloga con el término sobredotación intelectual, o con los términos superdotación o talento. Lo cierto es que es un término mucho más amplio, procedente de la expresión anglosajona “high abilities”, o incluso se puede extender a la expresión usada por J. Renzulli (1997) en su concepción de la sobredotación como interacción entre tres “anillos”, uno de los cuales es la denominada “*Above Average Ability*”, o lo que podríamos entender como *habilidad-capacidad-aptitud por encima de la media*. Los otros dos anillos corresponderían a la

creatividad y a la implicación en las tareas. Para Renzulli, la habilidad por encima de la media se puede definir de dos maneras: como habilidad general y como habilidad específica.

Según Renzulli (1997), la habilidad general consiste en la capacidad de procesar información, integrar experiencias que llevan a respuestas apropiadas y adaptativas ante nuevas situaciones, y utilizar el razonamiento abstracto. Ejemplos de habilidad general son el razonamiento numérico y verbal, las relaciones espaciales, la gestión de la memoria o la fluidez verbal. La habilidad específica consiste en la capacidad de adquirir conocimientos y habilidades o la habilidad para rendir en una o más actividades de un tipo especializado y dentro de un intervalo restringido. Ejemplos de estas habilidades específicas son: la química, la danza, las matemáticas, la composición musical, la escultura o la fotografía. Cada habilidad específica puede a su vez subdividirse en otras áreas específicas (por ejemplo, retrato fotográfico, astrofotografía, foto periodística, etc.).

Renzulli (1997), defiende en su modelo el término “habilidad por encima de la media” para describir ambos tipos de habilidades, tanto generales como específicas, interpretando el significado de la expresión “por encima de la media” como un “intervalo elevado de potencial dentro de un área determinada”. El mismo autor reconoce que algunas de estas capacidades son de difícil evaluación, mientras que para otras, la evaluación mediante tests tradicionales suele ser suficiente. En cualquier caso, Renzulli y sus colaboradores creen que los sujetos con un buen nivel de habilidad por encima de la media son individuos que rinden o que potencialmente pueden rendir con alguna de sus capacidades, y representan del 15 al 20 por ciento más alto de un área determinada del esfuerzo humano.

El modelo de Renzulli no exige, para la atención de alumnos con alta inteligencia, puntuaciones de test de inteligencia general o factorial por encima del percentil 98 (o CI superior a 130, que vendría a ser su equivalente, según la prueba) que provocan un primer corte del 2% de la población. Tampoco exige que para ser atendidos en un centro escolar necesariamente tengan que presentar por anticipado un alto nivel de creatividad y una alta implicación en las tareas (motivación). Lo que se provoca al exigir los tres requisitos es una criba brutal, que únicamente reconoce a escasos alumnos como sobredotados intelectuales o superdotados. Es más, lo único que se asegura con esta criba es que los seleccionados son talentos complejos con alto rendimiento, pero no se tiene la certeza de que sean auténticos superdotados. Renzulli es claro en lo que respecta al tipo de alumnos que son el objetivo de un programa de enriquecimiento: son aquellos que presentan habilidad por encima de la

media en el punto inicial del proceso de identificación. La creatividad y la implicación en las tareas escolares se deben ver como las metas o los objetivos que tiene que alcanzar la escuela a través de programas especiales de enriquecimiento. El proceso de identificación garantiza también la participación inicial de alumnos con alta capacidad pero rendimiento escolar bajo o muy bajo.

La Organización Mundial de la Salud (2014) considera como superdotada a aquella persona con un Coeficiente Intelectual por encima de los 130 puntos. Un niño se considera superdotado si tiene no solamente una capacidad intelectual superior a la media en aproximadamente un 30-40% (su cociente intelectual debe superar los 135-150 puntos, cuando la media es 100, pero, sin embargo es difícil medir la inteligencia en los niños), debe tener también una buena motivación personal; un compromiso con la tarea que realiza y debe tener una elevada creatividad. Normalmente su detección se realiza en primaria, a partir de los cinco o seis años y en muchas ocasiones se detecta por ser un niño problemático en su conducta y/o en el manejo de sus emociones. Los niños superdotados forman un grupo muy heterogéneo, considerando su nivel de inteligencia, ésta abarca desde un coeficiente intelectual de 130 aproximadamente a más de 200, si bien el 85% de los niños superdotados intelectualmente tienen un coeficiente intelectual de 130 a 145. Por encima de 170 sólo hay uno de cada 170.000 niños.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española nos define el término “superdotado” como: *“Que posee cualidades que exceden de lo normal. Se usa especialmente refiriéndose a las condiciones intelectuales”* (2001:2109). Como puede apreciarse, la significación que se le atribuye al término superdotado en nuestra lengua es vaga y poco concreta, pues no precisa en qué medida han de exceder de lo normal o qué cualidades son aquellas susceptibles de manifestar superdotación. De este modo, esta definición bien valdría para aludir a un sujeto con talento, tal y como se presentaba el concepto en el apartado anterior. Así, lejos de ayudar a clarificar y exponer la realidad de las personas superdotadas, contribuye a favorecer su indefinición y desconocimiento desde el seno social. Por ello, es preciso citar otras fuentes, con otros expertos que si posean información sobre el tema. *“Aquel sujeto con capacidad intelectual superior a la media (a nivel psicométrico por encima de 130) observándose diferencias cognitivas tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, mayor madurez en los procesamiento de la información (percepción y memoria visual), desarrollo de la capacidad meta cognitiva a edad temprana (aproximadamente los 6 años) e*

insight en la resolución de problemas, elevadas dotes creativas, motivación intrínseca por el aprendizaje, precocidad y talento”. (Benito, 1999:152).

Sternberg (1997) afirma que durante la mayor parte del siglo pasado la Superdotación ha sido definida desde un constructo unidimensional, donde el principal índice de medida ha sido el IQ o Cociente Intelectual, considerándose por tanto como rasgo distintivo de la superdotación tan sólo en su aspecto psicométrico y cognitivo. Así, se ha incurrido y se puede seguir incurriendo en el error conceptual de equiparar superdotación a inteligencia. Esto constituye una incorrección terminológica, pues la amplitud del constructo de Superdotación no puede ni debe limitarse tan sólo a uno de sus elementos constituyentes. Así, sabemos que actualmente se acepta por parte de la comunidad científica la necesidad de realizar diagnósticos multidimensionales para acercarnos a una medida más válida y fiable.

Por lo anterior, es necesario no confundir el término de niño superdotado, con acepciones como el de “genio”, “prodigio”, “talentoso” o “precoz”, ya que la mayoría de las veces estas habilidades sólo engloban a niños con ciertas características sobre la definición inicial, la cual es la pauta para aceptar si un niño es superdotado o si, solamente posee ciertas habilidades en campos específicos. Aunque las definiciones son distintas, ambas concuerdan en qué es un niño superdotado. Es importante que la Real Academia de la Lengua Española, posea una definición propia al ser un medio tan importante y conocido, además de ser utilizado en diferentes países con éste tipo de lengua (Fundación Belén, 2013).

4.2.- EDUCACIÓN ESPECIAL. DE LA INTEGRACIÓN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Una vez conocidos los términos de Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales, es necesario posicionarnos en el proceso de integración escolar de todos los niños/as con discapacidad, deficiencia y minusvalía y en el camino que se persigue hacia la educación inclusiva.

La controversia entre aulas especiales e integración no se produjo por primera vez en los años setenta, sino que es un debate mantenido por los profesionales de la educación desde los años 50 del pasado siglo. Los factores determinantes del éxito en la integración educativa de individuos con discapacidad están claramente definidos por la investigación desde los años setenta y ochenta (Verdugo, 1989):

1. Formación adecuada del profesorado.
2. Actitudes de los maestros y profesionales de la educación hacia los niños integrados.
3. Programas especiales de rendimiento académico que requieren la utilización de técnicas educativas específicas.
4. Programas adecuados de adaptación social e interacción con los compañeros sin discapacidad.

A pesar de los vientos renovadores positivos que trajo para la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales, la integración educativa adolece de haberse basado mucho más en prejuicios personales y presupuestos ideológicos que en resultados de estudios e investigaciones. Los problemas en muchos de los estudios que han defendido la integración se encuentran en la metodología, con graves problemas de diseño, sesgo de la muestra, e instrumentación insuficiente y poco analizada. Y esta falta de sustanciación científica posiblemente explica las dificultades que todavía, tras cuatro décadas de experimentación, se siguen encontrando, sin poder cerrar definitivamente el debate (Andrews, Carnine, Coutinho, Edgar, Forness, Fuchs et al., 2001).

A la par de la integración se empieza a desarrollar la llamada revolución copernicana en la educación especial que ha consistido, según Wajzman, S. y Glaze A. (2001) en sacar al alumno con necesidades educativas especiales del centro exclusivo de la atención, para hacérsela compartir con el contexto social y escolar, entendiendo que estas necesidades son determinadas por ese contexto. La razón de este cambio debe buscarse, por un lado, en los movimientos a favor del derecho de las minorías a no ser discriminadas en razón de sus diferencias, y por otro, en la creciente conciencia de las condiciones de marginación en las que vivían las personas con discapacidad. Es aquí, donde la educación especial se empieza a fortalecer como disciplina, con una nueva orientación pedagógica, son demarcadas las fronteras entre lo educativo especial y lo psicológico. Tras el arduo e interminable debate entre integración y educación especial que se dio en los procesos de transición y cambio de los sistemas de atención en los años setenta y ochenta apareció el concepto de inclusión educativa, laboral y social. En este caso el énfasis se desplazó desde el individuo al que se consideraba que había que integrar y entrenar específicamente, hacia las modificaciones ambientales (físicas y del comportamiento de los individuos y de las organizaciones) necesarias para que el ambiente en el que el individuo se integra pueda aceptar como un igual a la persona con discapacidad. Y así, junto al concepto de escuela para todos y empleo

integrado, aparecen después los conceptos de diversidad, multiculturalidad y otros, que plantean diseños diferentes de la escuela y la sociedad del futuro abiertos a todos los individuos.

La normalización, desinstitucionalización e integración fueron los principios predominantes en las últimas décadas en los individuos con discapacidades del desarrollo (Holburn, 2000), pero en los años 90 surge el paradigma de apoyos individuales comunitarios (Bradley, 1994b). Este paradigma se va desarrollando simultáneamente a las aspiraciones por una calidad de vida enriquecida (Schalock y Verdugo, 2002) y la mejora en la autodeterminación de las personas (Wehmeyer, 1998, 1999, 2001).

Tal como lo plantea Giné (1999) se ha producido una evolución conceptual en lo que se entiende por integración; se sustituye integración por inclusión y escuelas eficaces. Booth (2000) concibe la inclusión como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Por ende se entiende la inclusión “como un proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes. El concepto de barreras de aprendizaje, hace alusión a los factores y obstáculos del contexto y de la respuesta educativa que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre alumno y los distintos contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las acciones han de ser dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales, que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los alumnos y alumnas en las actividades educativas. Con esta nueva concepción, el tema de la discapacidad avanza en las últimas décadas, pasando de concebirse como un problema individual, una enfermedad, para tratarse como una situación social que compromete y responsabiliza, por igual a todos los miembros de una comunidad.

El Diccionario de la Real Academia Española (2005), define inclusión como el estado de ser incluido, tener parte como miembro, ser parte de algo, de un grupo. Es importante considerarlo como una concepción del desarrollo de origen social, se reconoce la importancia decisiva de la interacción para el aprendizaje y se atribuye a la escuela un lugar clave como contexto de desarrollo.

Las escuelas normales con una orientación inclusiva son los medios más efectivos de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además, ofrecen una educación efectiva para la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en último término, la eficacia del coste de todo el sistema educativo. Ésta es la declaración realizada en Salamanca (1994) durante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales de la educación.

Partiendo de esta premisa, tenemos que hablar de una escuela para todos (García, 1993) que ha de dar respuesta a cada uno de los niños y niñas escolarizados, respetando sus individualidades, necesidades, etc. La escuela ha de educar partiendo y respetando la diferencia. Si éste es nuestro modelo de escuela, no tiene ningún sentido que la escolarización de todos los alumnos con necesidades educativas especiales se lleve a cabo en una escuela de educación especial paralela a la escuela ordinaria. Pero no hay que olvidar que este paralelismo en nuestra historia más reciente está presente y por tanto son muy nuevos estos planteamientos. Serán necesarios tiempo y cambios profundos en las escuelas ordinarias para que se pueda dar respuesta a la escolarización de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Esta nueva tipología de escuela rompe con la dualidad histórica entre dos tipos de educación que ya no puede justificarse (Stainback y Stainback, 1984).

Pero para ello, las escuelas ordinarias tienen que “ampliarse” y hacerse más extensas. Una de las transformaciones más importantes debe afectar al currículo: lo que se enseña a los alumnos y por qué, la forma en que se realiza y el modo en que se observa su progreso. Además de estas cuestiones preliminares, para impulsar estos cambios hay que considerar los siguientes aspectos: Elaboración de un proyecto educativo de centro, que es un elemento funcional de los centros educativos donde se definen las diferentes opciones que toma la escuela. Es un proyecto común donde participa la comunidad educativa y donde se establece la línea educativa de la propia escuela. Es importante que en el proyecto educativo de centro se contemplen las propuestas y planteamientos que como escuela hacemos frente a la escolarización de los niños con necesidades educativas especiales, ya que este hecho nunca afectará solamente a un grupo de maestros, sino que se tiene que plantear como una tarea de escuela donde toda la comunidad educativa tiene alguna cosa que decir: maestros, padres, niños... La integración escolar no es un tema que deba abordar cada profesor individual sino que implica a todo el centro y por tanto exige cambios profundos en la escuela (Parrilla, 1992).

Siguiendo a Sánchez (1997), estos cambios, entre otros, pasan por crear una cohesión y trabajo en equipo de los miembros del centro para establecer una línea de escuela y en una formación adecuada de los maestros que les permitirá disponer de una actitud abierta y de tener los instrumentos para atender a la diversidad de los alumnos del aula. Hace falta una reflexión sobre la situación del centro y valorar qué aspectos -desde la organización general del centro hasta los cambios metodológicos que realizará el maestro en el aula- se tienen que modificar para poder dar respuesta a esta situación. Necesidad de profesionales competentes que puedan afrontar esta situación. Entre los profesionales de la escuela habrá quienes hayan recibido una formación inicial de especialista para dar respuesta a la escolarización de estos niños (maestro especialista en educación especial, logopeda, fisioterapeuta,...), pero la mayoría son profesionales que han recibido una formación básica orientada a ser tutores de un grupo (maestro especialista en educación infantil, educación primaria) o maestro de una especialidad concreta (maestro con especialidad en educación musical, educación física). Por las propias características de esta formación, muchos de estos profesionales tienen dificultades para poder atender adecuadamente la diversidad de alumnos que tiene en el aula. Por tanto y cada vez más, tanto la formación inicial como la permanente tendrá que tener como objetivo reflexionar con el maestro de formación para averiguar las estrategias que nos permitirán planificar nuestra tarea en el aula. Se tiene que superar enfoques mecanicistas que conciben el centro como un todo “homogéneo”. Los profesionales tienen que tener los instrumentos que les permitan responder a las diferentes situaciones que tendrán en el aula. Una información adecuada favorece el adquirir actitudes favorables en torno a esta cuestión, hecho indispensable si realmente queremos realizar una eficaz escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. En la práctica cotidiana no entendemos la tarea del maestro tutor de forma aislada sino que en todo momento ha de tener la ayuda y la coordinación necesaria con los profesionales de soporte; por tanto, la formación que reciban estos profesionales les ha de capacitar tanto en conocimientos como en habilidades, estrategias y sobre todo en el aspecto actitudinal, para que realmente podamos hablar de profesionales que dan respuesta a las necesidades que cada uno de los alumnos tengan.

La orientación educativa es competencia de todo el profesorado, tal como lo expresa la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1/1990 3 de Octubre) y demás disposiciones reguladoras; sin embargo se plantea la necesidad de operativizarla mediante la tutoría de centro y el departamento psicopedagógico de orientación.

Siguiendo a Sánchez (1999), pensamos que las técnicas de estudio y estrategias de trabajo intelectual nunca pueden ni deben ser tratadas al margen del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero exigen a partir de la segunda etapa de educación general básica y en educación secundaria un tratamiento específico y especializado que tome en consideración las diversas áreas del currículo, el nivel psicoevolutivo del alumno, las aportaciones de las ciencias de la educación y la experiencia e informes de los profesores- tutores. Razones que nos llevan a plantear un programa integrado donde el psicopedagogo utiliza la información del profesorado canalizada a través de los profesores tutores y referida a conocimientos, niveles de dificultad y áreas curriculares de rendimiento deficiente. Compartimos el estudio y la reflexión sobre temas que consideramos esenciales, entre ellos: misión de la escuela, motivación, autoconcepto y autoestima, dificultades en el aprendizaje y evaluación.

4.3.-DEFICIENCIA, DISCAPACIDAD Y MINUSVALÍA.

Dentro de la Educación Especial, es necesario diferenciar entre deficiencia, discapacidad y minusvalía, que son conceptos del lenguaje cotidiano y se usan como sinónimos, pero con significados diferentes desde el mundo de las personas con discapacidad hacia el entorno que les rodea.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) a través de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidad y Minusvalía (CIDDM) propone una terminología relacionada con los conceptos de disminución que resulta clave a la hora de tratar sobre este tema. Entendemos el concepto de deficiencia como “toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica”. La carencia o anomalía que puede ser temporal o permanente, de carencias físicas (un miembro, órgano, tejido u otra estructura del cuerpo), psíquicas o sensoriales que puedan afectar a un individuo, desde el principio de su vida, o de forma sobrevenida. Representa la exteriorización de un estado patológico, es la consecuencia de una enfermedad.

Por otro lado, entendemos por discapacidad “toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma y dentro del margen que se considera normal para un ser humano”. Se caracteriza por la carencia temporal o permanente en el desempeño y comportamiento de una actividad cotidiana. Surge a consecuencia de la deficiencia y como tal refleja alteraciones a nivel de la persona. Y en cuanto al término minusvalía se refiere a “una situación desventajosa para un individuo determinado,

consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de la edad, el sexo y factores sociales y culturales)". Refleja una interacción y adaptación de las personas al entorno que les rodea y representa la socialización de una deficiencia o discapacidad con consecuencias culturales, sociales, económicas y ambientales. Las carencias del entorno son las que hacen que las personas con discapacidad sean menos válidas que las demás, encontrándose barreras en la realización de tareas cotidianas (INSS 1994; Egea y Sarabia 2001; Gutiérrez 2007).

Una enfermedad o un trastorno a una persona le puede producir una deficiencia (trastorno a nivel de órgano), que en consecuencia genera una discapacidad (trastorno a nivel de persona), la cual puede significar una minusvalía cuando interactúe con el entorno (trastorno a nivel de sociedad). Como ejemplo de relación entre estos tres conceptos, se podría poner a una persona con maculopatía, que es una degeneración de la mácula, la zona más céntrica y más sensible de la retina, dependiendo de qué grado de degeneración tenga, su deficiencia será mayor o menor. La discapacidad de esta persona sería el no ver correctamente y como consecuencia el no poder leer, no discriminar los colores, no poder realizar tareas visuales de precisión, reconocer una cara. La minusvalía aparece al interactuar con el entorno por falta de contraste de colores, avisos acústicos y por voz y en el caso de las TIC la falta de diseño en las interfaces software y hardware. Pero no siempre la relación de los tres conceptos sigue el orden establecido “deficiencia-discapacidad-minusvalía”, ya que no todas las personas con una deficiencia sufren una discapacidad, ni todas las que tienen una discapacidad sufren una minusvalía. El ejemplo de una persona con una deficiencia como la miopía, al usar una ayuda técnica como puede ser unas gafas no le impide poder realizar actividades de su vida cotidiana, luego, no sufre minusvalía. Sin embargo otra persona con miopía y a pesar de llevar gafas no ve con la suficiente agudeza visual, lo que representa una discapacidad, se puede decir que sufre una minusvalía si su integración social (ocio, cultura, estudios, trabajo) no se puede desarrollar por no tener adaptado su entorno social en el que vive. (Sánchez, 2013).

4.4.- ESCUELA E INCLUSIÓN.

Partiendo de estos tres términos y en relación dentro del ámbito educativo y escolar, se pretende lograr y alcanzar una educación inclusiva. Dicha educación inclusiva e integradora es un movimiento de ámbito mundial que ha ido cobrando importancia en los últimos años, especialmente desde que en 1994 la Declaración de Salamanca proclamara la inclusión como

medio más eficaz para educar a todos los niños/as y jóvenes en el sistema educativo ordinario, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales y sociales. En esta Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, el principio fundamental es el de que todos los alumnos/as aprendan juntos, siempre que sea posible, independientemente de las dificultades y de las diferencias que presenten, proclamando igualmente que las escuelas regulares siguiendo una orientación inclusiva constituyen los medios más capaces para combatir las actitudes discriminatorias fomentando comunidades abiertas y solidarias, construyendo una sociedad inclusiva y procurando una escuela para todos (UNESCO, 1994).

Para autores como Stainback y Stainback (1990) la escuela inclusiva debe servir para ofrecer a cada estudiante la posibilidad de aprender a vivir y trabajar con sus iguales en contextos naturales, de educación integrada y comunidad, para evitar los efectos inherentes a la segregación cuando los estudiantes están en lugares separados, en aulas o centros de educación especial, para hacer lo que es justo y equitativo. Es decir, en términos pedagógicos se estima que debe ofrecerse una igualdad de oportunidades cuando se reconoce el derecho a la diferencia y al pluralismo cultural y cuando existen mecanismos de individualización de acuerdo a las necesidades de los alumnos, así como cuando se realiza un aprendizaje diferenciado (Falcao, 1992; Correia, 1997). De este modo la escuela inclusiva se enmarcaría dentro de un nuevo modelo llamado a ser *“un lugar donde los aprendizajes son posibles cualquiera que fuese el tipo de deficiencia; es también un modelo de escuela que se centra en el niño miembro de la comunidad y, protagonista de su proceso de aprendizaje, valorando sus éxitos en lugar de sus fracasos”* (Dueñas, 1991: 52).

Desde la Declaración de Salamanca (1994), el objetivo de todos aquellos países que se adhirieron a las declaraciones internacionales, entre ellos España, ha sido desarrollar escuelas que respondan con éxito a las necesidades educativas de todo el alumnado. Es preciso señalar que el concepto de Necesidades Educativas Especiales no sólo involucra a alumnos/as que presenten alguna discapacidad notoria, sino que también incluye a aquellos niños que tengan dificultades de aprendizajes, retrasos madurativos, alteraciones emocionales, problemas conductuales, etc. Además en la actualidad se considera que los niños superdotados también presentan una Necesidad Educativa Especial. Dado que el reto planteado anteriormente depende en gran medida del profesorado, el análisis de sus percepciones, actitudes y expectativas son críticas para el desarrollo exitoso de esta política educativa. La introducción

en las escuelas de políticas educativas cada vez más inclusivas han traído consigo cambios importantes en los roles y responsabilidades de los profesionales de la educación. Estos cambios generalmente no se han visto acompañados de un análisis previo de su pensamiento (creencias y actitudes) hacia este proceso, cosa que puede estar comprometiendo seriamente el desarrollo de la inclusión. Dado que la investigación sobre el pensamiento del profesor demuestra que las percepciones y actitudes definen los procesos de pensamiento, acción y disposición al cambio del profesorado ante determinados retos, el estudio de sus actitudes se convierte en elemento determinante para conocer el desarrollo y comprender mejor el comportamiento instructivo del profesor/maestro en el aula (Richardson, 1996). De acuerdo a lo anterior, en el ciclo de debates organizado por la UNICEF, UNESCO y HINEN (2001), sobre la inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular, uno de los obstáculos para llevar a buen término el proceso de integración, consistiría en la dificultad para lograr un cambio en las representaciones y creencias que tienen los agentes educativos con respecto a las posibilidades de aprendizaje de las personas con discapacidad.

Siguiendo a Parrilla (1992), muchos estudios realizados en torno a las representaciones, creencias y actitudes de los profesores frente a la integración escolar, dan cuenta de que aquello que el profesor piensa sobre integración, se verá reflejado en la puesta en marcha que hace de la misma. Asumir la diversidad, desde sus diferentes dimensiones, como aquellas de tipo cultural, de capacidades, motivaciones y expectativas, desde los más a menos dotados, como es el caso de los alumnos discapacitados, implica un gran reto, debido al conjunto de creencias, representaciones y estereotipos que maneja la sociedad, de las personas discapacitadas, y, por consiguiente, con las concepciones que se va formando también el profesorado. Según Damm (2009), las representaciones que tienen los individuos sobre determinado hecho, objeto o persona, en este caso el profesorado que trabaja con niños que tienen discapacidad en el aula común, traspasa la actuación pedagógica, dejando entrever lo que piensan o imaginan sobre estos niños. Las representaciones y creencias que tenga el maestro en relación a los niños con Necesidades Educativas Especiales sin duda alguna que se verán reflejadas en la actitud que evidencie en el aula. Y es precisamente en relación a este aspecto que se ha puesto de manifiesto como uno de los principales obstáculos para llevar a cabo el proceso de integración. El estudio de las percepciones y actitudes de los maestros/profesores hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales se ha realizado de una forma global, sin considerar ni prestar suficiente atención a las condiciones en que ésta se está llevando a cabo en los centros educativos (Chiner, 2011).

5.- MARCO EMPÍRICO.

En el siguiente marco empírico, se va a tratar cuál es el problema que indujo a realizar este trabajo de investigación, los objetivos que se pretenden conseguir, la población así como los instrumentos que se han utilizado, la metodología llevada a cabo y el análisis de los datos.

5.1.- PROBLEMA.

Después de realizar mis prácticas durante el estudio del Grado en Educación Infantil y observar las diferentes actuaciones y formas de pensamiento por parte del profesorado respecto al trato de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del aula, me surge el problema de si ¿Los maestros/as de Educación Infantil tienen la misma percepción sobre el proceso de integración y el de inclusión o es diferente?

5.2.- OBJETIVOS.

5.2.1. General.

- Analizar la percepción que tienen los maestros/as sobre la integración e inclusión de alumnos/as afectados de discapacidad.

5.2.2. Específicos.

- Conceptualizar la diferencia entre integración e inclusión.
- Estudiar si en las escuelas de Educación Infantil se integra a los alumnos/as con discapacidad.
- Examinar si en las escuelas de Educación Infantil se incluye a los alumnos/as con discapacidad.
- Analizar si los maestros/as de Educación Infantil diferencian entre integración e inclusión.

5.3.- HIPÓTESIS.

Las hipótesis que establecemos son:

- Los maestros/as de Educación Infantil tienen la misma percepción sobre el proceso de integración y el de inclusión.
- Los maestros/as de Educación Infantil no tienen la misma percepción sobre el proceso de integración y el de inclusión.

5.4.- CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN.

5.4.1. Contexto geográfico.

Esta investigación se ha llevado a cabo en tres colegios de Martos (Jaén). Martos es una ciudad y municipio español de la provincia de Jaén, en la comunidad autónoma de Andalucía, y forma parte de la comarca de la sierra Sur de Jaén. Esta ciudad, tiene una extensión de 259,10 km², y una población de 24 707 habitantes aproximadamente.

5.4.2. Contexto socio-familiar.

Para poder hacer referencia al contexto socio-familiar debemos partir de situar el emplazamiento concreto de los centros educativos dentro de la ciudad. Estos colegios están situados en el centro de la ciudad, por ello, cuenta con numerosos recursos que lo rodean. La población es, fundamentalmente de la clase obrera y en el que se acogen a minorías étnicas y extranjeras.

5.4.3. Contexto Escolar.

Los tres colegios, que forman parte de este estudio, constan de características similares dos de ellos son de Educación Infantil y Primaria y tan sólo uno de ellos es de Educación Infantil. Además uno de ellos, es un centro concertado, mientras que los otros dos son públicos. Los tres colegios disponen de aula matinal y comedor escolar, además de la realización de actividades extraescolares.

5.5.- POBLACIÓN Y MUESTRA.

Nuestra investigación la vamos a realizar en los tres centros conocidos por nosotros, por la realización de las prácticas, y que están dotados de todos los servicios de integración posibles, siendo centros muy completos y con gran experiencia en Educación Especial. Con esto, la población susceptible de ser investigada la forman 26 maestros/as de tres colegios de Jaén y los cuales imparten clase en distintos niveles de Educación Infantil. Dentro de estos 26 maestros/as, 11 de ellos tienen dentro de su aula a alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía y 15 no.

La muestra, que coincide con la población, ha sido seleccionada de forma no probabilística intencional, ya que elegimos los 11 maestros que tienen alumnos/as con discapacidad y también los 15 que no tienen alumnos/as con discapacidad.

5.6.- TIPO DE INVESTIGACIÓN.

Esta investigación, es de tipo descriptiva, ya que en ella describimos la realidad. Se entiende por “Investigación descriptiva” que es la disciplina científica inicial utilizada para analizar una población o fenómeno con el fin de determinar su naturaleza, comportamiento y características. En este caso, analizar la percepción que tienen los maestros/as de Educación Infantil sobre el proceso de integración y el de inclusión, por lo que el lector de la investigación sabrá si los maestros/as tienen la misma percepción sobre estos dos conceptos o es diferente, y por consiguiente si afecta a los niños/as con discapacidad dentro de las aulas. El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables.

5.7.- METODOLOGÍA.

La metodología que vamos a llevar a cabo es de tipo cualitativa y cuantitativa. Cuando hablamos de metodología cualitativa, nos referimos a un método de investigación que se basa en cortes metodológicos basados en principios teóricos tales como la fenomenología, la hermenéutica, la interacción social empleando métodos de recolección de datos que son no cuantitativos, con el propósito de explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan sus correspondientes protagonistas. Requiere un profundo entendimiento del comportamiento humano y las razones que lo gobiernan. Busca explicar las razones de los diferentes aspectos de un comportamiento concreto. Y en cuanto a metodología cuantitativa, nos referimos al procedimiento de decisión que pretende decir, entre ciertas alternativas, usando magnitudes numéricas que pueden ser tratadas mediante herramientas del campo de la estadística. Para que exista metodología cuantitativa se requiere que entre los elementos del problema de investigación exista una relación cuya naturaleza sea representable por algún modelo numérico ya sea lineal, exponencial o similar. Es decir, que haya claridad entre los elementos de investigación que conforman el problema, que sea posible definirlo, limitarlos y saber exactamente dónde se inicia el problema, en qué dirección va y qué tipo de incidencia existe entre sus elementos.

Como variables dependientes que nos encontramos a la hora de trabajar, están la percepción que tienen los maestros/as sobre el proceso de integración y el de inclusión, la

integración en el aula y la inclusión en el aula. Por otro lado, como variables independientes a nuestro trabajo de investigación, serían la edad y el sexo del maestro/a.

5.8.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

Este trabajo sigue una investigación de tipo descriptiva, puesto que estudia una situación que ocurre en condiciones naturales. El estudio tiene como objetivo indagar la incidencia y los valores en los maestros/as de Educación Infantil, para conocer el grado de conocimiento que poseen respecto a la Educación Especial, más concretamente, la percepción que tienen del proceso de integración y el de inclusión, y para ello utilizaremos como instrumento una escala Likert.

5.9.- INSTRUMENTOS Y PROCESO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

Para la realización de nuestro estudio y como instrumento para la recolección de datos, será a través de una Escala Likert, también denominada método de evaluaciones sumarias, la cual se denomina así por Rensis Likert, quién publicó en 1932 un informe donde describía su uso. Es una escala psicométrica comúnmente utilizada en cuestionarios y es la escala de uso más amplio en encuestas para la investigación, principalmente en ciencias sociales. Al responder a una pregunta de un cuestionario elaborado con la técnica de Likert, se especifica el nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración (elemento, ítem o reactivo o pregunta).

Esta escala Likert se construyó en función de los objetivos específicos. En el anexo I se adjunta la tabla de operacionalización y en el anexo II, la escala que hemos pasado.

5.10.- VALIDACIÓN.

Para realizar la validación hemos realizado dos procedimientos: En primer lugar, se envió la escala a seis profesores doctores especialistas en la materia para su validación: cuatro profesores de la Universidad de Granada, un profesor de la Universidad de Sevilla y un profesor de la Universidad de Jaén. Después de esto, se aportaron algunos cambios en la redacción de los ítems, que se han incorporado a la escala final.

Y en segundo lugar, realizamos una “prueba piloto”, se pasó la escala a seis maestros con alumnos/as con discapacidad y otros seis con alumnos/as sin discapacidad para comprobar si se entendían bien las preguntas y por si había algún problema de falta de comprensión, incoherencia, etc. Y después de esto, se procedió a establecer la escala definitiva.

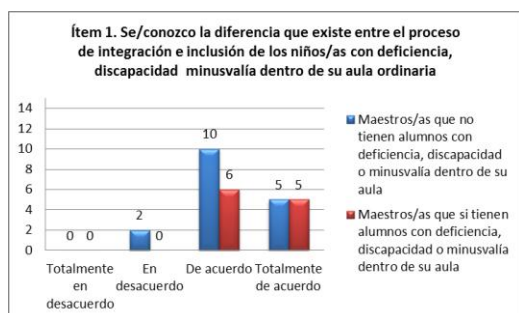
5.11.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

En este apartado se realizará el análisis de los resultados obtenidos en esta investigación. Primero empezamos analizando e interpretando la representación gráfica obtenida a partir de las respuestas vertidas por los/as maestros/as de Educación Infantil que no tienen a alumnos/as con discapacidad en su aula, y a continuación a partir de las respuestas de los/as maestros/as de Educación Infantil que si tienen a alumnos/as con discapacidad en su aula. (Anexo III)

Por último, se realizará un análisis de la representación gráfica obtenida de los resultados entre los maestros/as que no tienen alumnos con discapacidad dentro de su aula y los que si tienen. Todos estos datos me permitirán sacar una serie de conclusiones que finalizarán esta investigación y sentarán las bases para otras posibles actuaciones.

5.11.1.- Comparación de resultados de datos entre los maestros/as que no tienen alumnos/as con discapacidad dentro de su aula y los que sí tienen.

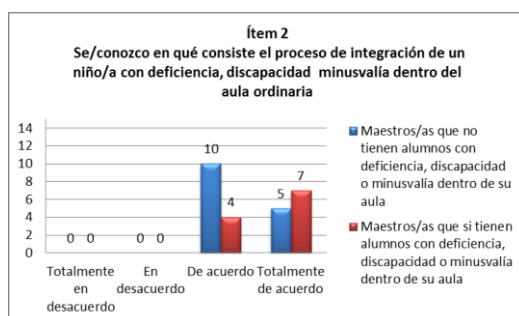
Gráfico 1. Se/conozco la diferencia que existe entre el proceso de integración e inclusión de los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía dentro de su aula ordinaria.



Los dos grupos de maestros/as conocen la diferencia que existe entre el proceso de integración e inclusión dentro de las aulas. Por parte de los maestros/as que no tienen niños con discapacidad, hay tan sólo dos que no conocen esta diferencia.

Fuente propia

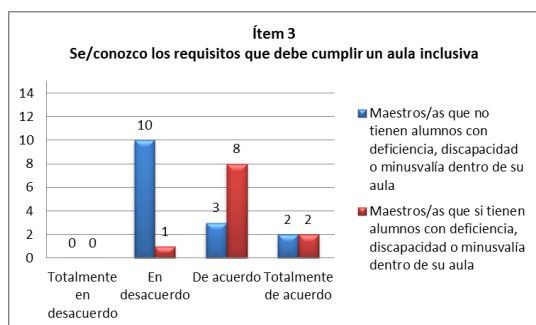
Gráfico 2. Se/conozco en qué consiste el proceso de integración de un niño/a con deficiencia, discapacidad o minusvalía dentro del aula ordinaria.



Los dos grupos de maestros/as saben en qué consiste el proceso de integración en el aula. No hay mucha diferencia entre unos y otros.

Fuente propia

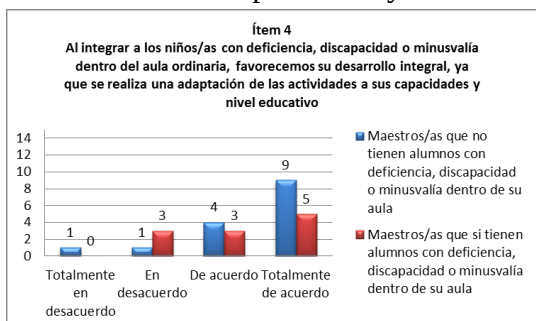
Gráfico 3. Se/conozco los requisitos que debe cumplir un aula inclusiva.



Los maestros/as que no tienen alumnos/as con discapacidad dentro de su aula, no conocen los requisitos que debe cumplir un aula inclusiva, mientras que los maestros/as que si tienen alumnos con discapacidad si los conocen.

Fuente propia

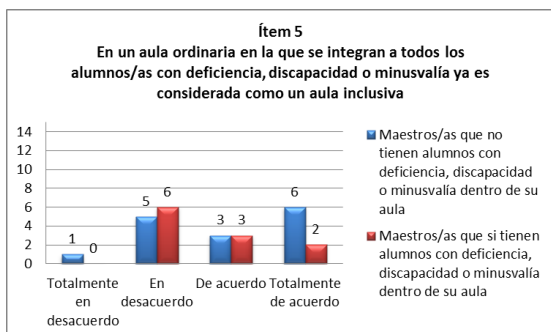
Gráfico 4. Al integrar a los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía dentro del aula ordinaria, favorecemos su desarrollo integral, ya que se realiza una adaptación de las actividades a sus capacidades y nivel educativo.



Los dos grupos de profesores están de acuerdo en que al integrar a un niño con discapacidad, se favorece su desarrollo integral. Los maestros/as que no tienen alumnos/as con discapacidad, lo corroboran aún más.

Fuente propia

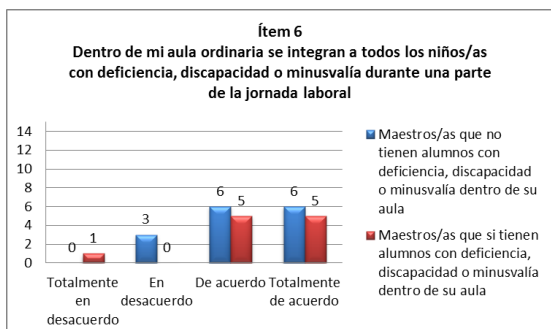
Gráfico 5. En un aula ordinaria en la que se integran a todos los alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía ya es considerada como un aula inclusiva.



Hay controversia entre los dos grupos de maestros/as, ya que está muy igualada la opinión que tienen sobre si un aula ordinaria en que se integran alumnos/as con discapacidad es considerada ya como un aula inclusiva.

Fuente propia

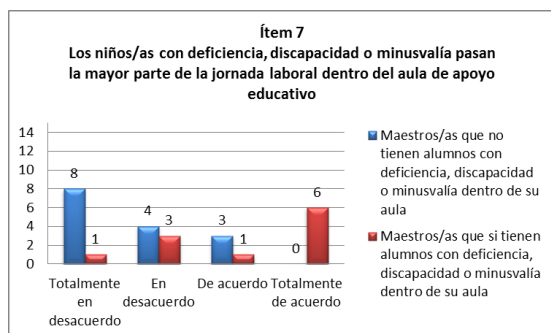
Gráfico 6. Dentro de mi aula ordinaria se integran a todos los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía durante una parte de la jornada laboral.



Los dos grupos de maestros/as están de acuerdo en que dentro de su aula ordinaria se integran a todos los niños/as con discapacidad durante una parte de la jornada laboral.

Fuente propia

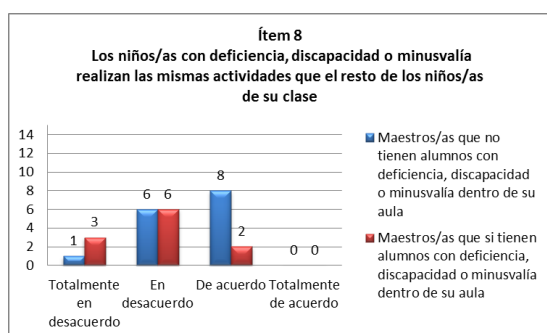
Gráfico 7. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía pasan la mayor parte de la jornada laboral dentro del aula de apoyo educativo.



Fuente propia

Hay diferencia entre un grupo de maestros/as y otro. Los maestros/as que no tienen alumnos con discapacidad dentro del aula, está en total desacuerdo con que estos niños/as pasen la mayor parte de la jornada laboral dentro del aula de apoyo educativo, mientras que los maestros/as que si tienen alumnos/as con discapacidad está totalmente de acuerdo.

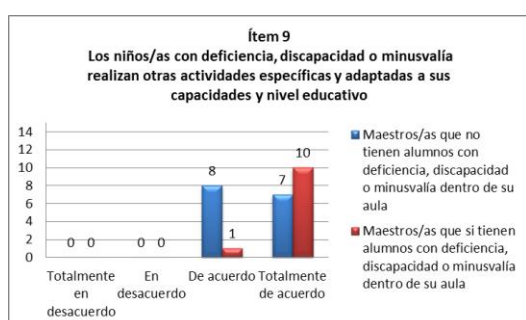
Gráfico 8. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía realizan las mismas actividades que el resto de los niños/as de su clase.



Fuente propia

Los maestros/as que no tienen alumnos/as con discapacidad afirman que estos niños/as realizan las mismas actividades que el resto de compañeros, mientras que los maestros/as que si tienen niños/as con discapacidad, afirman que todos no realizan las mismas actividades.

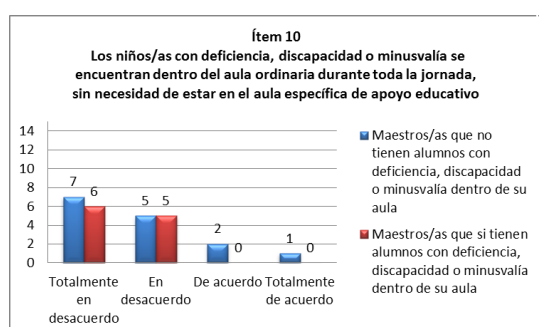
Gráfico 9. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía realizan otras actividades específicas y adaptadas a sus capacidades y nivel educativo.



Fuente propia

Los dos grupos de maestros/as están totalmente de acuerdo con que los niños/as con discapacidad realizan otras actividades adaptadas a sus capacidades y nivel educativo.

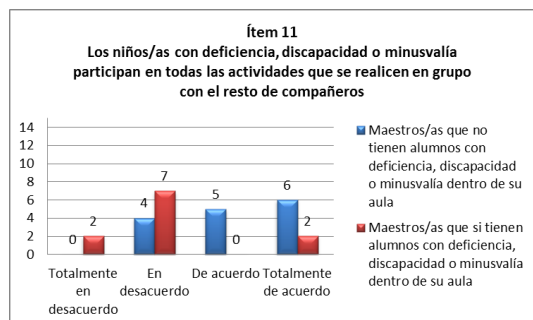
Gráfico 10. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía se encuentran dentro del aula ordinaria durante toda la jornada, sin necesidad de estar en el aula específica de apoyo.



Todos los maestros/as están de acuerdo con que los niños/as con discapacidad se encuentran dentro del aula durante toda la jornada, sin necesidad de estar en el aula de apoyo.

Fuente propia

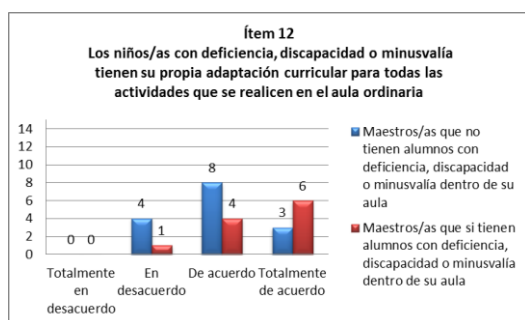
Gráfico 11. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía participan en todas las actividades que se realicen en grupo con el resto de compañeros.



Los maestros/as que no tienen alumnos/as con discapacidad, están de acuerdo con que estos niños/as participan en todas las actividades que se realizan en grupo con el resto de compañeros, mientras que los maestros/as que si tienen alumnos/as con discapacidad, está en desacuerdo.

Fuente propia

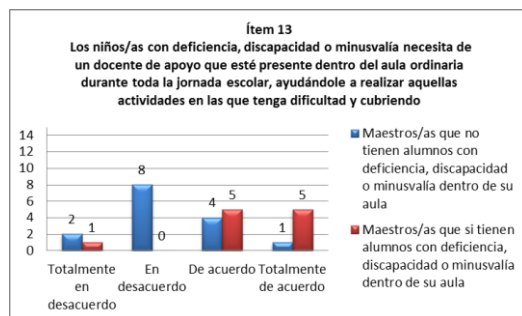
Gráfico 12. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía tienen su propia adaptación curricular para todas las actividades que se realicen en el aula ordinaria.



Todos los maestros/as están de acuerdo con que los niños/as con discapacidad tienen su propia adaptación curricular para todas las actividades. Cuatro maestros/as, que no tienen alumnos/as con discapacidad, está en desacuerdo.

Fuente propia

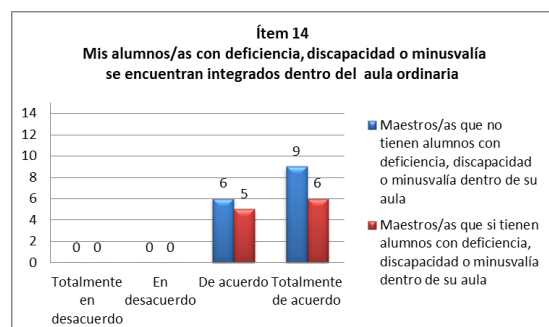
Gráfico 13. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía necesita de un docente de apoyo que esté presente dentro del aula ordinaria durante toda la jornada escolar, ayudándole y cubriendo sus necesidades educativas.



Fuente propia

Los maestros/as que no tiene alumnos/as con discapacidad no están de acuerdo con que esté presente en el aula ordinaria un docente de apoyo, mientras que los maestros que si tienen alumnos/as con discapacidad están de acuerdo en que si esté presente un docente de apoyo.

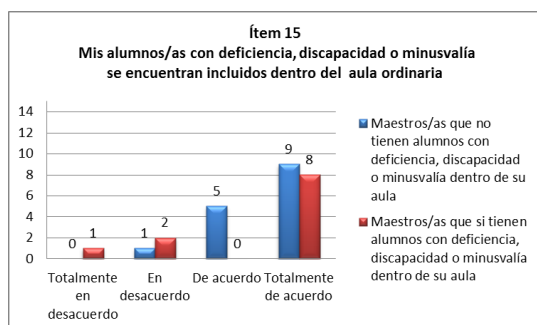
Gráfico 14. Mis alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía se encuentran integrados dentro del aula ordinaria.



Fuente propia

Los dos grupos de maestros/as están totalmente de acuerdo en que sus alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía se encuentran integrados dentro del aula ordinaria.

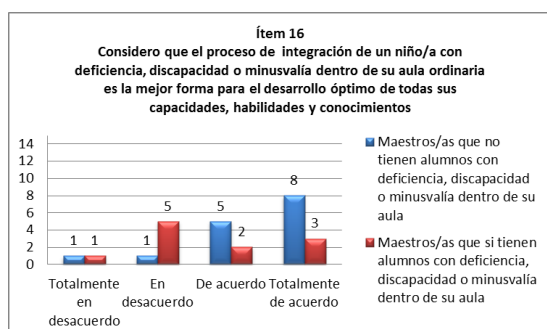
Gráfico 15. Mis alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía se encuentran incluidos dentro del aula ordinaria.



Fuente propia

Los dos grupos de maestros/as están totalmente de acuerdo en que sus alumnos/as con discapacidad se encuentran incluidos en el aula ordinaria, tan sólo una minoría de cuatro profesores está en desacuerdo.

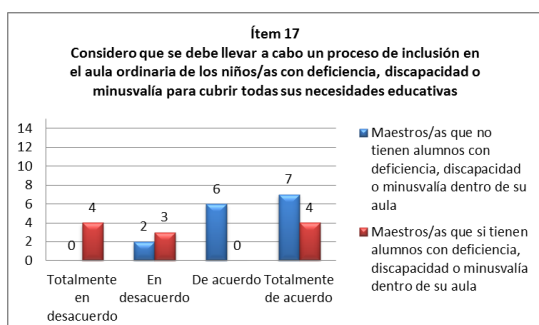
Gráfico 16. Considero que el proceso de integración de un niño/a con deficiencia, discapacidad o minusvalía dentro de su aula ordinaria es la mejor forma para el desarrollo óptimo de todas sus capacidades, habilidades y conocimientos.



Los maestros/as que no tienen alumnos/as con discapacidad consideran que el proceso de integración, es la mejor forma para su desarrollo óptimo. Los maestros/as que si tienen niños con discapacidad, no está de acuerdo con eso.

Fuente propia

Gráfico 17. Considero que se debe llevar a cabo un proceso de inclusión en el aula ordinaria de los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía para cubrir todas sus necesidades educativas.



Fuente propia

Hay cierto equilibrio por parte de los dos grupos de maestros/as, aunque la mayoría de los maestros/as tanto si tienen alumnos con discapacidad o como si no, consideran que se debe de llevar a cabo un proceso de inclusión en el aula ordinaria para cubrir todas las necesidades educativas de dichos niños/as.

6.- CONCLUSIONES:

En este trabajo hemos investigado la percepción que tienen los maestros/as de Educación Infantil sobre el proceso de integración y el de inclusión, para saber si es la misma o es diferente. Para concluir, vamos a hacerlo siguiendo el objetivo general y los específicos, por lo que vamos a reflejar las principales conclusiones:

Objetivo específico 1: Conceptualizar la diferencia entre integración e inclusión. Respecto a este objetivo, podremos decir que los dos grupos de maestros/as dicen saber y conocer la diferencia entre integración e inclusión, aunque asemejan ambos conceptos y le otorgan las mismas características. Una gran parte de los maestros/as de ambos grupos, no conocen los requisitos que debe de cumplir un aula inclusiva y la mayoría de ellos consideran que el proceso de integración favorece el desarrollo integral del niño/a. Además, hay maestros/as que consideran que un aula ordinaria en la que se integra a los niños/as con discapacidad, es considerada ya como un aula inclusiva; y maestros, que opinan lo contrario, por lo que hay cierto equilibrio de opiniones.

Objetivo específico 2: Estudiar si en las escuelas de Educación Infantil se integra a los alumnos/as con discapacidad. Se podría decir que la mayoría de los maestros/as afirma que los alumnos/as con deficiencia, discapacidad y minusvalía, se encuentran integrados en el aula ordinaria. Los maestros/as que no tienen alumnos/as con discapacidad, no están de acuerdo con que estos niños/as pasen la mayor parte de jornada laboral dentro del aula de apoyo, mientras que los maestros/as que si tienen alumnos/as discapacidad está totalmente de acuerdo en que estos niños pasen la mayor parte de la jornada laboral dentro de aula de apoyo, por lo que se puede ver que estos últimos maestros/as no están de acuerdo con que se aplique la inclusión dentro de las aulas ordinarias. Por otro lado, los maestros/as que no tienen alumnos/as con discapacidad afirman que estos niños/as realizan las mismas actividades que el resto de compañeros, mientras que los maestros que si tienen niños/as con estas características opina lo contrario, afirman que no realizan las mismas actividades que el resto de compañeros, por lo que se aprecia, que estos últimos maestros/as reflejan lo que se vive dentro de las aulas verdaderamente. A pesar de ello, todos reconocen que estos niños/as realizan actividades específicas adaptadas a sus capacidades y nivel educativo.

Objetivo específico 3: Examinar si en las escuelas de Educación Infantil se incluye a los alumnos/as con discapacidad. Cabe decir, que todos los maestros/as afirman que los

niños/as no se encuentran dentro del aula ordinaria durante toda la jornada, sin necesidad de estar en el aula específica de apoyo educativo. Los maestros/as que no tienen a alumnos con deficiencia discapacidad y minusvalía afirman que estos niños/as participan en todas las actividades en grupo con el resto de compañeros, mientras que los maestros/as que si tienen a estos alumnos/as dentro de su aula, afirma todo lo contrario, que estos niños/as no realizan estas actividades grupales con los compañeros. Además, los maestros/as que no tienen a alumnos con deficiencia discapacidad y minusvalía afirman que estos niños/as no tienen su propia adaptación curricular para todas las actividades que se realicen en el aula, mientras que los maestros/as que si tienen a alumnos con deficiencia discapacidad y minusvalía afirma que si tienen esa adaptación curricular. Por otro lado, los maestros/as que no tienen a alumnos con deficiencia discapacidad y minusvalía afirman que no es necesaria la ayuda del docente de apoyo dentro del aula, mientras que los maestros/as que si tienen a alumnos con deficiencia discapacidad y minusvalía afirman lo contrario, que si se necesita de este profesor de apoyo dentro del aula, ayudando al niño/a y cubriendo sus necesidades educativas.

Objetivo específico 4: Analizar si los maestros/as de Educación Infantil diferencian entre integración e inclusión. Se puede decir, que todos los maestros/as afirman que sus alumnos/as con deficiencia, discapacidad y minusvalía se encuentran tanto integrados como incluidos dentro de aula, por lo que no cabe duda de que no diferencian entre estos dos procesos. Los maestros/as que no tienen a alumnos con deficiencia discapacidad y minusvalía consideran que el proceso de integración dentro del aula ordinaria es la mejor forma para el desarrollo óptimo de todas las capacidades, habilidades y conocimientos del niño/a, mientras que los maestros/as que si tienen a alumnos con deficiencia discapacidad y minusvalía consideran que el proceso de integración no es la mejor forma para el desarrollo óptimo del niño/a por lo que se observa que este último grupo de maestros/a diferencia algo más entre el integración e inclusión. Por otro lado, maestros/as que no tienen a alumnos con deficiencia discapacidad y minusvalía consideran que si se debe llevar cabo un proceso de inclusión para cubrir todas las necesidades educativas de los niños/as, lo que se contradicen con respecto a lo anterior, ya que antes también consideraban que la integración era la mejor forma para el desarrollo óptimo de los niños/as. Los maestros/as que si tienen a alumnos con deficiencia discapacidad y minusvalía, aunque hay cierto equilibrio entre opiniones, se inclinan más por considerar que no se debe llevar a cabo un proceso de inclusión en el aula para cubrir todas las necesidades educativas del niño/a, por lo que también se contradicen, ya que no consideran ni el proceso de integración ni el de inclusión como óptimos.

Objetivo general: Analizar la percepción que tienen los profesores sobre la integración e inclusión de alumnos/as afectados de discapacidad. Se puede decir que los maestros/as de Educación Infantil tienen la misma percepción entre el proceso de integración y el de inclusión, no conocen las características propias de cada uno de ellos y no los diferencian, en todo caso se inclinan más por el proceso de integración como el mejor para conseguir un desarrollo óptimo en el alumnado con deficiencia, discapacidad o minusvalía.

Por lo tanto, se confirma **la hipótesis** positiva, es decir, se confirma que los maestros/as de Educación Infantil tienen la misma percepción sobre el proceso de integración y el de inclusión.

Dando respuesta a nuestro **problema** inicial, hemos podido comprobar que la percepción que tienen los maestros/as sobre integración e inclusión es la misma, no diferencia entre ambas.

En cuanto a las **limitaciones** y los obstáculos que se han tenido a la hora de realizar esta investigación, ha sido la falta de interés por colaborar por parte de los maestros/as sobre los que he realizado la investigación, ya que muchos pusieron impedimentos a la hora de realizar la escala. Además, al pasar la escala en sólo tres centros de una misma localidad, no se puede generalizar para todos los centros.

Por último, esta investigación les puede servir a los docentes de Educación Infantil para darse cuenta de que aún no conocen de forma clara en qué consiste el proceso de inclusión en las aulas, por lo que las **recomendaciones** que podemos darles serían que se fundamenten de forma teórica respecto al tema y así adquirir una buena base de conocimientos que les ayude a saber cómo tienen que actuar con los niños/as con discapacidad dentro del aula ordinaria y qué metodología se debería llevar a cabo con el fin de alcanzar el desarrollo óptimo de todo el alumnado partiendo de sus capacidades y necesidades, para conseguir llevar a cabo una escuela de calidad para todos.

7.- BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA:

- Aasperger H. (1944). Die Autistischen Psychopathen. *Kindesalter Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten* (117).
- Alonso, A.; Renzulli J. y Benito Y. (2003). *Manual internacional de superdotados. Manual para profesores y padres*. Editorial EOS.
- Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y síndrome de Asperger. Traducido por Sandra Chaparro*. Madrid: Alianza.
- Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* Barcelona: Praxis.
- Bonet, P. (1620) *Reduction de las letras y Arte para enseñar á ablar los Mudos*. Madrid: Abarca de Angulo.
- Casanova, M^a.A. (1990). *Educación Especial: hacia la integración. La disposición, organización y aplicación de los recursos educativos precisos para que todos los alumnos, sean cuales fueren sus dificultades y necesidades educativas personales, lleguen a un óptimo desarrollo individual y social*. Madrid: Escuela Española.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante.
- Consejería de Educación y Ciencia (1994). *La atención a la diversidad de los alumnos en el nuevo modelo educativo*. Madrid: CEC
- Cordero, V. (2010). *La escuela inclusiva: una investigación de acción*. Granada: Adeo.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- DAMM, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades Educativas especiales al aula común. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 3 (1), 25-35.
- Dueñas, M.L. (1991). *La integración escolar: aproximación a su teoría y a su práctica*. Madrid: UNED.
- Egea, C. y Sarabia, A. 2001. *Experiencias de aplicación en España de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Madrid: Real Patronato de la Discapacidad.
- Falcao, I. J. (1992). *Crianças sobredotadas. Que Sucesso Escolar?* Rio Tinto: ASA.
- Fröebel, F. (1822). *Acerca de la educación alemana en general, y en la educación general del Instituto Alemán Keilhau en particular*. Rudolstadt.

- Fundación Belén (2013). *Niños superdotados*. Recuperado el 15 de Marzo de 2013 de <http://www.fundacionbelen.org/hijos/superdotados.html>
- Gómez A. (2014). *Ideas generales sobre el método. Manual Práctico. María Montessori*. Editorial CEPE.
- Gutierrez Y Restrepo, E. 2007. *Aplicación de la terminología propuesta por la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM)*. Fundación SIDAR.
- Hernández A.; Torres J. y Colmenero (2011). *Bases psicopedagógicas para una educación inclusiva de calidad. Material de apoyo para el docente universitario*. Granada: Ediciones Adeo.
- Informe Warnock (1984) sobre fertilización humana y embriología: *Report of the Committee of Enquiry into Human Fertilisation and Embryology*. London: HMSO.
- INSS, 1994. *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Instituto Nacional de la Seguridad Social (INSS). Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid: Editorial Artegraf.
- Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). *De Educación Especial a Educación en Diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. Nerv Child 2: 217–50. "Reprint". Acta Paedopsychiatr 35 (4): 100–36. 1968.
- Ley 1/1990, de 3 de Octubre, Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. MEC. (1989). *Libro blanco para la reforma educativa*. Madrid: SGP del MEC.
- Nunez A. (2014). *Altas capacidades. Desarrollando su potencial*. Recuperado el 22 de mayo del 2014, de <http://www.altas-capacidades.org/glosario.htm>
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la Integración Escolar: investigación y formación*. Buenos Aires: Cincel.
- Perrin y Nirje, B. (1985). Setting the Record Straight: A Critique of Some Frequent Misconceptions of the Normalization Principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*.
- Ponce, F. (1508?- 1584). *Doctrina para Sordomudos*. Obra no encontrada.
- Prados M.; Sánchez V. Sánchez I. y otros (2014). *Manual de psicología de la Educación: Para docentes de Educación Infantil y Primaria*. Editorial Pirámide.
- Ramajo F. (1998). *Vida y obra del padre Juan Gilabert Jofre*. Diputación Provincial de Valencia.

- Richardson, V. (1996). *The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Rousseau J.J. (1762). *Émile, ou De l'éducation, incluye "La profession de foi du vicaire savoyard", en el libro IV*. D.C. Heath & Co. Publishers
- Sánchez A. y Torres J.A. (1999). *Educación Especial II. Ámbitos específicos de intervención*. Editorial Pirámide.
- Sánchez, M. (2013). Deficiencia, Discapacidad, Minusvalía. *Periódico digital La Ciudad Accesible*, Granada.
- Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Stainback, W. y Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Paul H. Brookes, Baltimore.
- Stainback, W. y Stainback, S. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Sternberg, Robert J.; Davidson, Janet E. (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España.
- UNICEFF (2001). Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas. En *HINENI, UNESCO y UNICEF. Ciclo de debates: Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular, Santiago de Chile*.
- Verdugo, M.A. (1989). *Programas Conductuales Alternativos: I. Habilidades Sociales*.
- Verdugo, M.A. (1994). *Evaluación y clasificación. Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.
- Weiner, D. B. (1999). *Comprendre et soigner. Philippe Pinel (1745-1826), la médecine de l'esprit*. Paris:Librairie Arthème Fayard.
- Wikipedia, enciclopedia libre (2014). *Superdotación Intelectual*. Recuperado el 15 de Mayo del 2014 de http://es.wikipedia.org/wiki/Superdotaci%C3%B3n_intelectual
- Wolfensbberger, W. (1072). *El principio de la normalización de los servicios humanos*. Toronto: Instituto Nacional de Retraso Mental.

ANEXOS

ANEXO I. Tabla 1 de operacionalización.

1. Conceptualizar la diferencia entre integración e inclusión.	Se/conozco la diferencia que existe entre el proceso de integración e inclusión de los niños/as con discapacidad minusvalía dentro de su aula ordinaria.
	Se/conozco en qué consiste el proceso de integración de un niño/a con discapacidad minusvalía dentro del aula ordinaria.
	Se/conozco los requisitos que debe cumplir un aula inclusiva.
	Al integrar a los niños/as con discapacidad minusvalía dentro del aula ordinaria, favorecemos su desarrollo integral, ya que se realiza una adaptación de las actividades a sus capacidades y nivel educativo.
	Un aula ordinaria en la que se integran a todos los alumnos/as con discapacidad minusvalía es considerada como un aula inclusiva.
2. Estudiar si en las escuelas de Educación Infantil se integra a los alumnos/as con discapacidad.	Dentro de mi aula ordinaria se integran a todos los niños/as con discapacidad o minusvalía durante una parte de la jornada laboral.
	Los niños/as con discapacidad o minusvalía pasan la mayor parte de la jornada laboral dentro del aula de apoyo educativo.
	Los niños/as con discapacidad o minusvalía realizan las mismas actividades que el resto de los niños/as de su clase.
	Los niños/as con discapacidad o minusvalía realizan otras actividades específicas y adaptadas a sus capacidades y nivel educativo.

3. Examinar si en las escuelas de Educación Infantil se incluye a los alumnos/as con discapacidad.	Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía se encuentran dentro del aula ordinaria durante toda la jornada, sin necesidad de estar en el aula específica de apoyo educativo.
	Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía participan en todas las actividades que se realicen en grupo con el resto de compañeros.
	Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía tienen su propia adaptación curricular para todas las actividades que se realicen en el aula ordinaria.
	Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía necesita de un docente de apoyo que esté presente dentro del aula ordinaria durante toda la jornada escolar, ayudándole a realizar aquellas actividades en las que tenga dificultad y cubriendo sus necesidades educativas.
4. Analizar si los maestros/as de Educación Infantil diferencian entre integración e inclusión.	- Mis alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía se encuentran integrados dentro del aula ordinaria.
	Mis alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía se encuentran incluidos dentro del aula ordinaria.
	Considero que el proceso de integración de un niño/a con deficiencia, discapacidad o minusvalía dentro de su aula ordinaria es la mejor forma para el desarrollo óptimo de todas sus capacidades, habilidades y conocimientos.
	Considero que se debe llevar a cabo un proceso de inclusión en el aula ordinaria de los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía para cubrir todas sus necesidades educativas.

Fuente Propia

ANEXO II. Escala Likert

GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL TRABAJO FIN DE GRADO

Para valorar esta escala, deberá marcar con una X la casilla que corresponda según su grado de satisfacción, entendiendo que:

1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; y 4= Totalmente de acuerdo

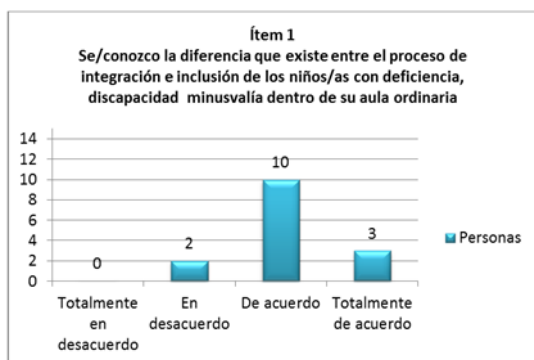
	1	2	3	4
1. Se/conozco la diferencia que existe entre el proceso de integración e inclusión de los niños/as con deficiencia, discapacidad minusvalía dentro de su aula ordinaria.				
2. Se/conozco en qué consiste el proceso de integración de un niño/a con deficiencia, discapacidad minusvalía dentro del aula ordinaria.				
3. Se/conozco los requisitos que debe cumplir un aula inclusiva.				
4. Al integrar a los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía dentro del aula ordinaria, favorecemos su desarrollo integral, ya que se realiza una adaptación de las actividades a sus capacidades y nivel educativo.				
5. En un aula ordinaria en la que se integran a todos los alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía ya es considerada como un aula inclusiva.				
6. Dentro de mi aula ordinaria se integran a todos los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía durante una parte de la jornada laboral.				
7. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía pasan la mayor parte de la jornada laboral dentro del aula de apoyo educativo.				
8. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía realizan las mismas actividades que el resto de los niños/as de su clase.				
9. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía realizan otras actividades específicas y adaptadas a sus capacidades y nivel educativo.				
10. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía se encuentran dentro del aula ordinaria durante toda la jornada, sin necesidad de estar en el aula específica de apoyo educativo.				
11. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía participan en todas las actividades que se realicen en grupo con el resto de compañeros.				

12. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía tienen su propia adaptación curricular para todas las actividades que se realicen en el aula ordinaria.				
13. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía necesita de un docente de apoyo que esté presente dentro del aula ordinaria durante toda la jornada escolar, ayudándole a realizar aquellas actividades en las que tenga dificultad y cubriendo sus necesidades educativas.				
14. Mis alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía se encuentran integrados dentro del aula ordinaria.				
15. Mis alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía se encuentran incluidos dentro del aula ordinaria.				
16. Considero que el proceso de integración de un niño/a con deficiencia, discapacidad o minusvalía dentro de su aula ordinaria es la mejor forma para el desarrollo óptimo de todas sus capacidades, habilidades y conocimientos.				
17. Considero que se debe llevar a cabo un proceso de inclusión en el aula ordinaria de los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía para cubrir todas sus necesidades educativas.				

ANEXO III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.

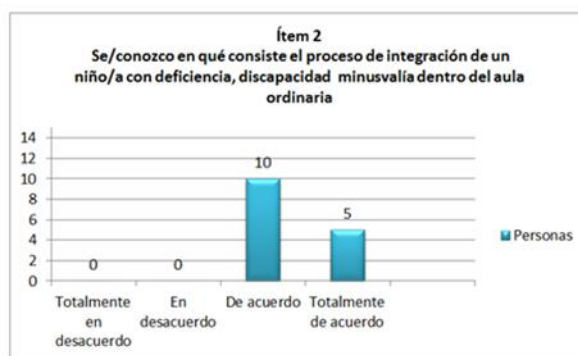
Análisis e interpretación de los datos aportados por los/as maestros/as de Educación Infantil que no tienen a ningún alumno/a con deficiencia, discapacidad o minusvalía en su aula.

Gráfico 1. Se/conozco la diferencia que existe entre el proceso de integración e inclusión de los niños/as con deficiencia, discapacidad minusvalía dentro de su aula ordinaria.



Fuente propia

Gráfico 2. Se/conozco en qué consiste el proceso de integración de un niño/a con deficiencia, discapacidad minusvalía dentro del aula ordinaria.



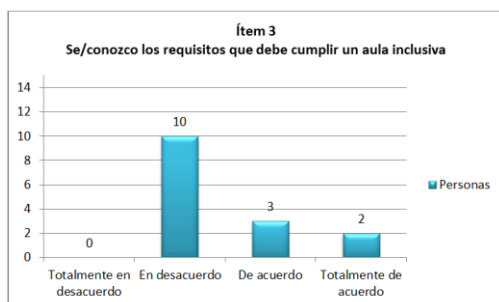
Fuente propia

La mayoría de los docentes están de acuerdo en que saben y conoce la diferencia entre el proceso de integración e inclusión, tan sólo dos de ellos no saben la diferencia que hay entre estos dos conceptos.

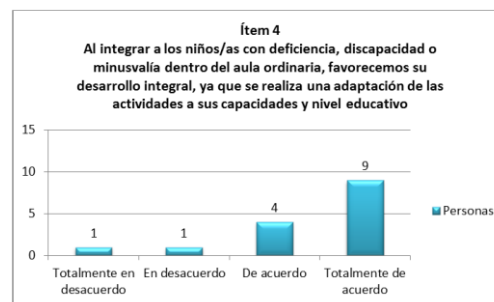
Todos los docentes están de acuerdo en que saben y conocen en qué consiste el proceso de integración de un niño/a con deficiencia, discapacidad minusvalía dentro del aula ordinaria.

Gráfico 3. Se/conozco los requisitos que debe cumplir un aula inclusiva.

Gráfico 4. Al integrar a los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía dentro del aula ordinaria, favorecemos su desarrollo integral, ya que se realiza una adaptación de las actividades a sus capacidades y nivel educativo.



Fuente propia

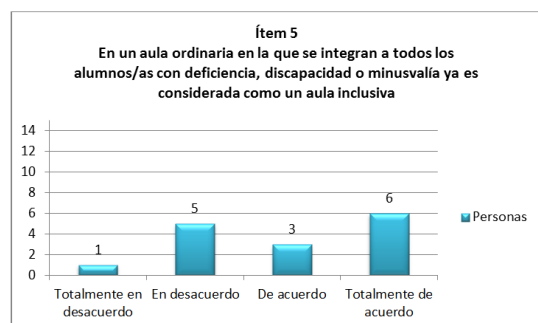


Fuente propia

La mayoría de los docentes no conoce cuales son los requisitos que debe cumplir un aula para que se considere aula inclusiva, una minoría de tan sólo 3 docentes si conoce tales requisitos.

La mayoría de los docentes están de acuerdo con que al integrar a los niños/as con deficiencia, discapacidad y minusvalía dentro del aula ordinaria, se está favoreciendo su desarrollo integral, ya que se realiza una adaptación de las actividades a sus capacidades y nivel educativo.

Gráfico 5. En un aula ordinaria en la que se integran a todos los alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía ya es considerada como un aula inclusiva.

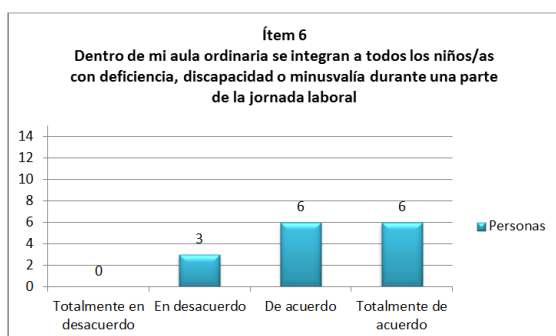


Fuente propia

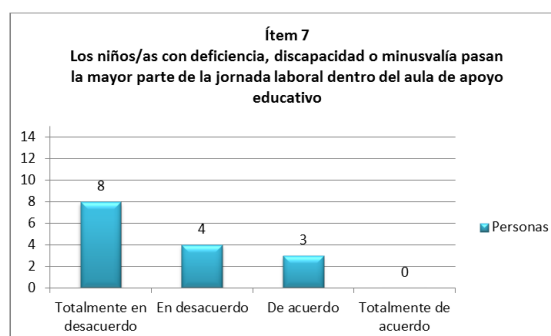
Aquí encontramos un poco de equilibrio, pero aun así, la mayoría de los docentes está totalmente de acuerdo con que en un aula ordinaria en la que se integran a todos los alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía ya es considerada como un aula inclusiva.

Gráfico 6. Dentro de mi aula ordinaria se integran a todos los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía durante una parte de la jornada laboral.

Gráfico 7. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía pasan la mayor parte de la jornada laboral dentro del aula de apoyo educativo.



Fuente propia



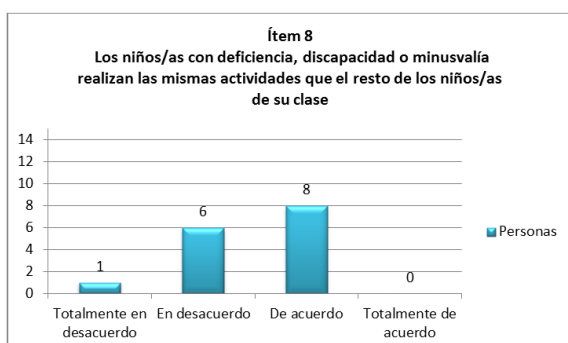
Fuente propia

La mayoría de los docentes afirma que dentro de su aula ordinaria se integran a todos sus niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía durante una parte de la jornada laboral.

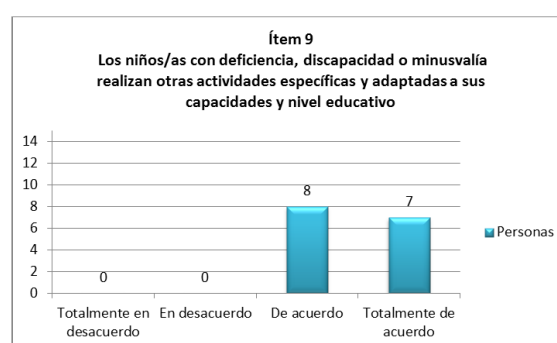
La mayoría de los docentes no están de acuerdo en que los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía pasan la mayor parte de la jornada laboral dentro del aula de apoyo educativo.

Gráfico 8. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía realizan las mismas actividades que el resto de los niños/as de su clase.

Gráfico 9. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía realizan otras actividades específicas y adaptadas a sus capacidades y nivel educativo.



Fuente propia

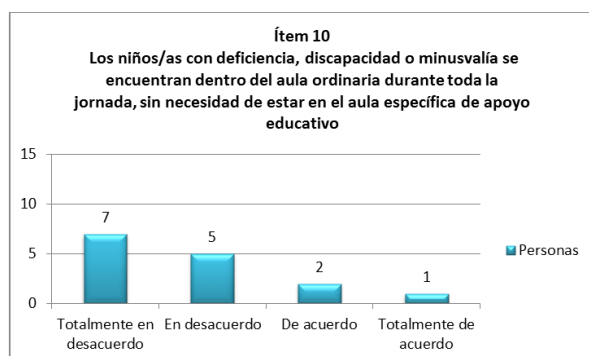


Fuente propia

Aquí encontramos cierto equilibrio entre los docentes que afirman que su alumnado con deficiencia, discapacidad y minusvalía realizan las mismas actividades que el resto de los niños/as de su clase y los que afirman que no realizan las mismas actividades.

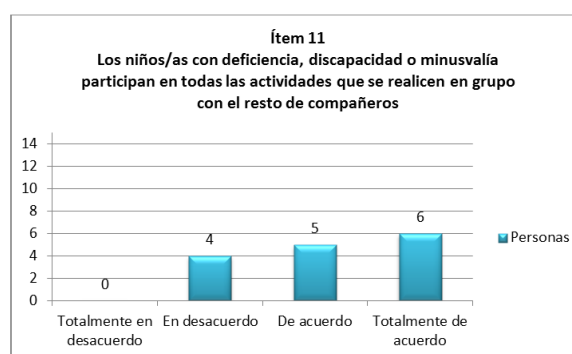
El 100% de los docentes afirman que los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía realizan otras actividades específicas y adaptadas a sus capacidades y nivel educativo.

Gráfico 10. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía se encuentran dentro del aula ordinaria durante toda la jornada, sin necesidad de estar en el aula específica de apoyo educativo.



Fuente propia

Gráfico 11. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía participan en todas las actividades que se realicen en grupo con el resto de compañeros.

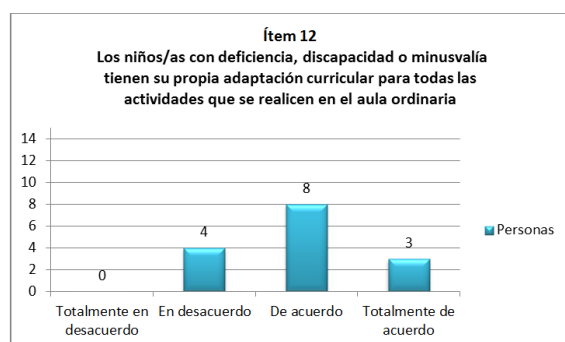


Fuente propia

La mayoría de los docentes está en total desacuerdo con que los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía se encuentren dentro del aula ordinaria durante toda la jornada, sin necesidad de estar en el aula específica de apoyo educativo.

La mayoría de los docentes está de acuerdo con que niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía participan en todas las actividades que se realicen en grupo con el resto de compañeros.

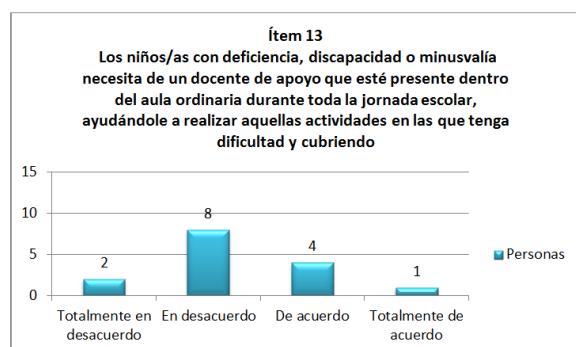
Gráfico 12. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía tienen su propia adaptación curricular para todas las actividades que se realicen en el aula ordinaria.



Fuente propia

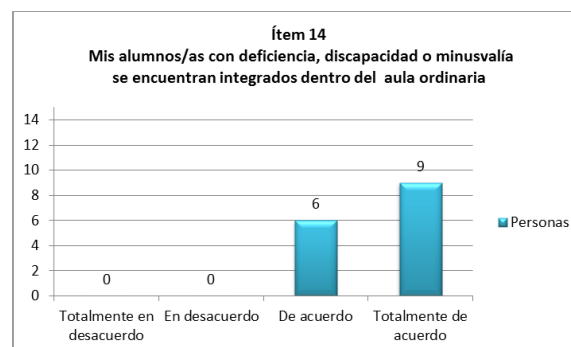
La mayoría de los docentes están de acuerdo con que los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía tengan su propia adaptación curricular para todas las actividades que se realicen en el aula ordinaria.

Gráfico 13. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía necesita de un docente de apoyo que esté presente dentro del aula ordinaria durante toda la jornada escolar, ayudándole a realizar aquellas actividades en las que tenga dificultad y cubriendo sus necesidades educativas.



Fuente propia

Gráfico 14. Mis alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía se encuentran integrados dentro del aula ordinaria.

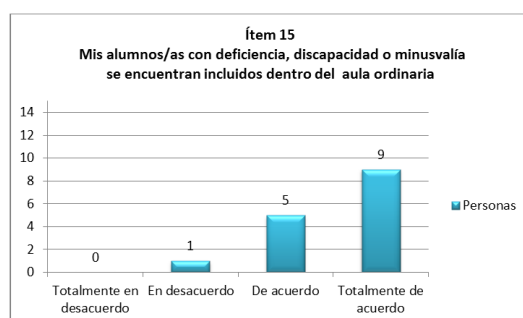


Fuente propia

Los docentes no están de acuerdo con que los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía necesiten de un docente de apoyo que esté presente dentro del aula ordinaria durante toda la jornada escolar, ayudándole a realizar aquellas actividades en las que tenga dificultad y cubriendo sus necesidades educativas.

El 100% de los docentes están de acuerdo con que sus alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía se encuentran integrados dentro del aula ordinaria.

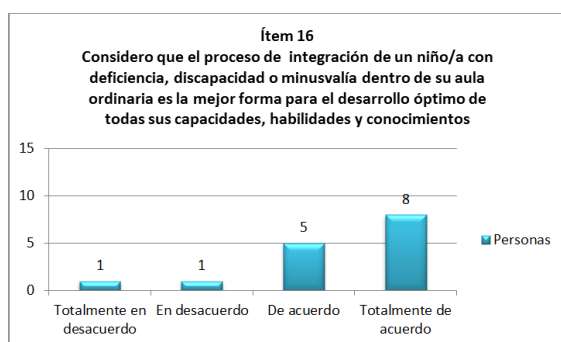
Gráfico 15. Mis alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía se encuentran incluidos dentro del aula ordinaria.



El 100% de los docentes están de acuerdo con que sus alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía se encuentran incluidos dentro del aula ordinaria.

Fuente propia

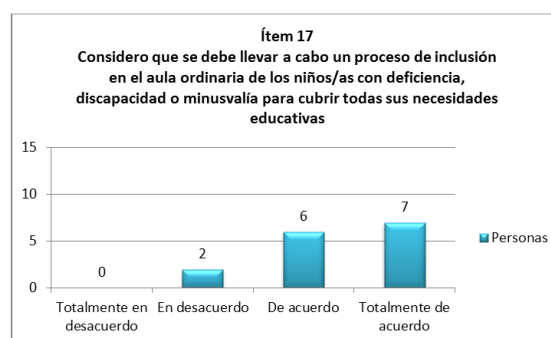
Gráfico 16. Considero que el proceso de integración de un niño/a con discapacidad o minusvalía dentro de su aula ordinaria es la mejor forma para el desarrollo óptimo de todas sus capacidades, habilidades y conocimientos.



Fuente propia

La mayoría de los docentes consideran que el proceso de integración de un niño/a con discapacidad, discapacidad o minusvalía dentro de su aula ordinaria es la mejor forma para el desarrollo óptimo. Tan sólo dos, opinan lo contrario.

Gráfico 17. Considero que se debe llevar a cabo un proceso de inclusión en el aula ordinaria de los niños/as con discapacidad o minusvalía para cubrir todas sus necesidades educativas.

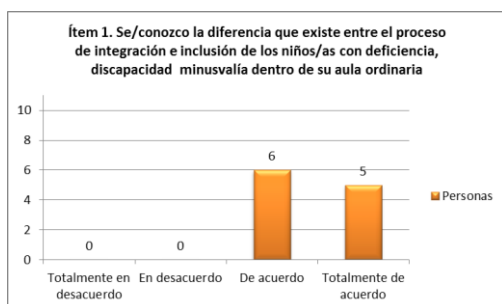


Fuente propia

La mayoría de los docentes consideran que se debe llevar a cabo un proceso de inclusión en el aula ordinaria de los niños/as con discapacidad, discapacidad o minusvalía para cubrir todas sus necesidades educativas.

Análisis e interpretación de los datos aportados por los/as maestros/as de Educación Infantil que si tienen a alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía en su aula.

Gráfico 1. Se/conozco la diferencia que existe entre el proceso de integración e inclusión de los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía dentro de su aula ordinaria.

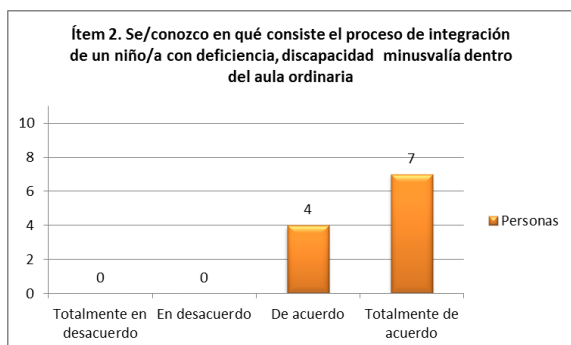


El 100% de los docentes está de acuerdo en que sabe y conoce la diferencia que existe entre el proceso de integración e inclusión de los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía dentro de su aula ordinaria.

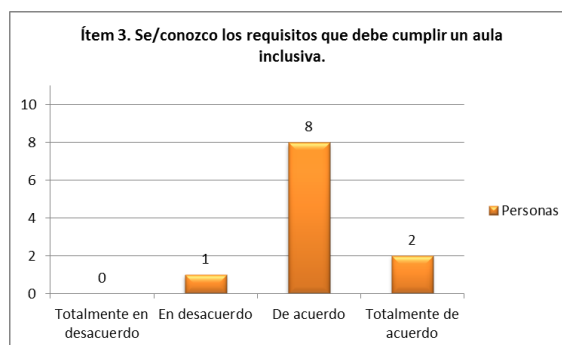
Fuente propia

Gráfico 2. Se/conozco en qué consiste el proceso de integración de un niño/a con deficiencia, discapacidad o minusvalía dentro del aula ordinaria.

Gráfico 3. Se/conozco los requisitos que debe cumplir un aula inclusiva.



Fuente propia

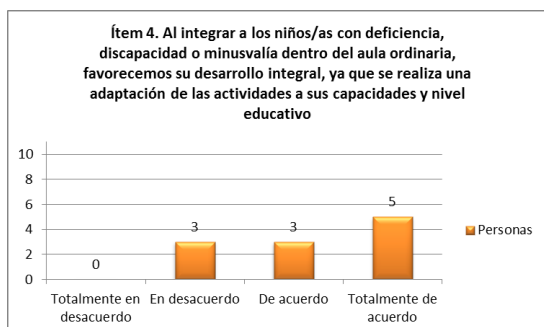


Fuente propia

Todos los docentes están de acuerdo en que saben y conocen en qué consiste el proceso de integración de un niño/a con deficiencia, discapacidad o minusvalía dentro del aula ordinaria.

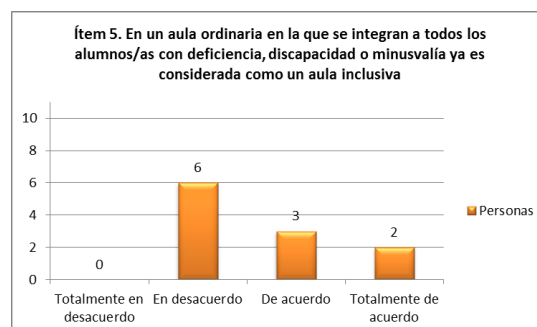
La mayoría de los docentes conocen cuales son los requisitos que debe cumplir un aula para que se considere aula inclusiva.

Gráfico 4. Al integrar a los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía dentro del aula ordinaria, favorecemos su desarrollo integral, ya que se realiza una adaptación de las actividades a sus capacidades y nivel educativo.



Fuente propia

Gráfico 5. En un aula ordinaria en la que se integran a todos los alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía ya es considerada como un aula inclusiva.

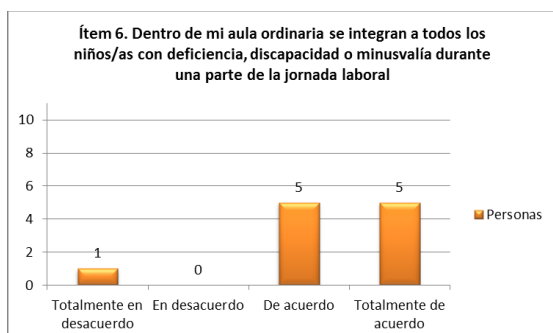


Fuente propia

La mayoría de los docentes están de acuerdo con que al integrar a los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía dentro del aula ordinaria, favorecemos su desarrollo integral, ya que se realiza una adaptación de las actividades a sus capacidades y nivel educativo.

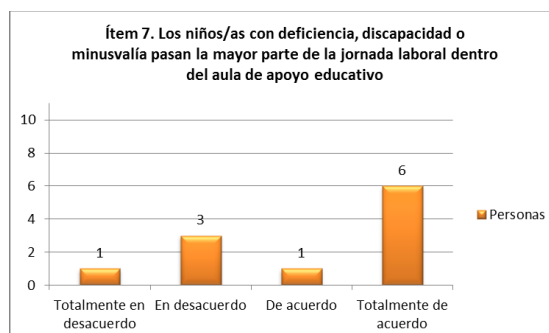
Aunque hay un claro equilibrio, hay más docentes que no están de acuerdo con que en un aula ordinaria en la que se integran a todos los alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía ya es considerada como un aula inclusiva, aunque

Gráfico 6. Dentro de mi aula ordinaria se integran a todos los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía durante una parte de la jornada laboral.



Fuente propia

Gráfico 7. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía pasan la mayor parte de la jornada laboral dentro del aula de apoyo educativo.



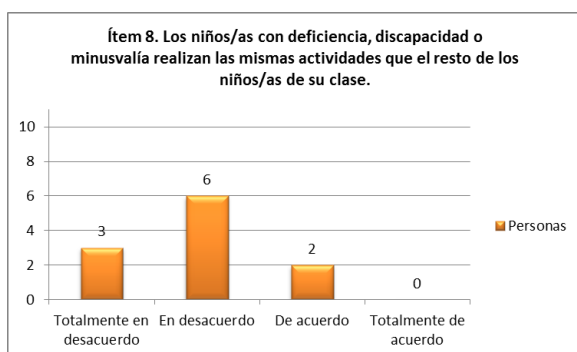
Fuente propia

La mayoría de los docentes están de acuerdo con que dentro de su aula ordinaria se integran a todos los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía durante una parte de la jornada laboral.

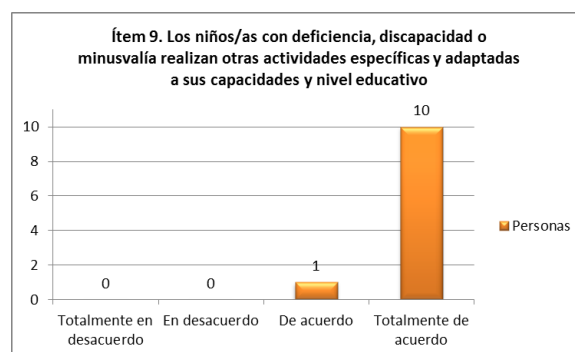
La mayoría de los docentes están de acuerdo en que los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía pasan la mayor parte de la jornada laboral dentro del aula de apoyo educativo.

Gráfico 8. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía realizan las mismas actividades que el resto de los niños/as de su clase.

Gráfico 9. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía realizan otras actividades específicas y adaptadas a sus capacidades y nivel educativo.



Fuente propia

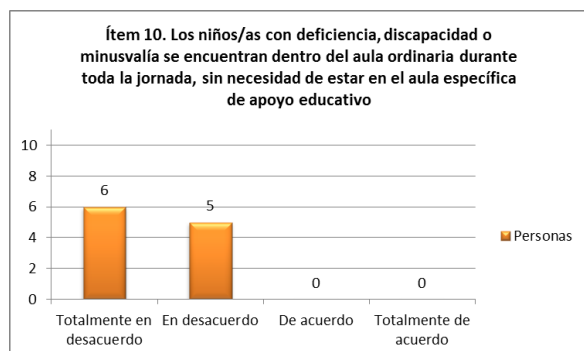


Fuente propia

La mayoría de los docentes afirman que los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía no realizan las mismas actividades que el resto de los niños/as de su clase.

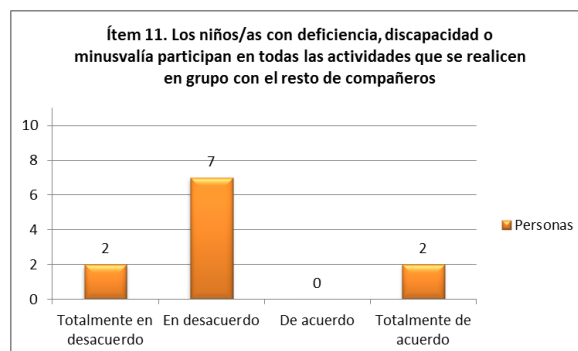
La mayoría de los docentes, a excepción de uno, afirma que los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía realizan otras actividades específicas y adaptadas a sus capacidades y nivel educativo.

Gráfico 10. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía se encuentran dentro del aula ordinaria durante toda la jornada, sin necesidad de estar en el aula específica de apoyo educativo.



Fuente propia

Gráfico 11. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía participan en todas las actividades que se realicen en grupo con el resto de compañeros.



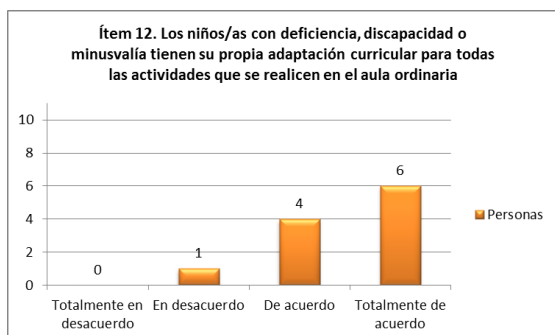
Fuente propia

El 100% de los docentes está en total desacuerdo con que los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía se encuentren dentro del aula ordinaria durante toda la jornada, sin necesidad de estar en el aula específica de apoyo educativo.

La mayoría de los docentes no está de acuerdo en que los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía participan en todas las actividades que se realicen en grupo con el resto de compañeros.

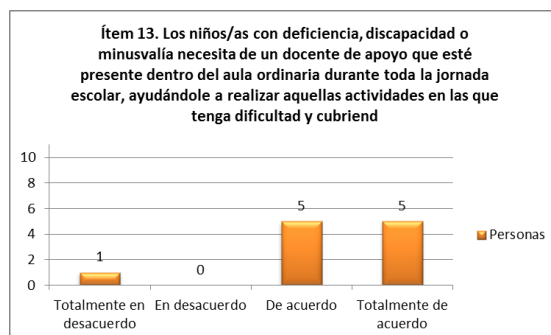
Gráfico 12. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía tienen su propia adaptación curricular para todas las actividades que se realicen en el aula ordinaria.

Gráfico 13. Los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía necesita de un docente de apoyo que esté presente dentro del aula ordinaria durante toda la jornada escolar, ayudándole a realizar aquellas actividades en las que tenga dificultad y cubriendo sus necesidades educativas.



Fuente propia

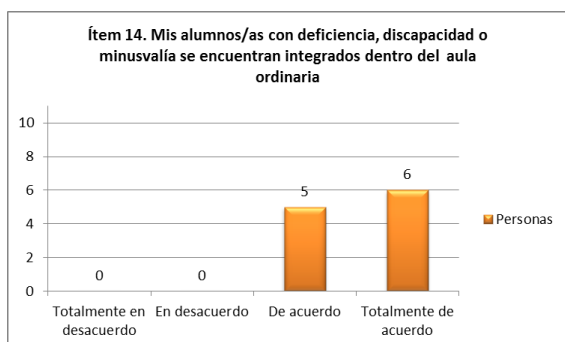
La mayoría de los docentes están totalmente de acuerdo en que los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía tienen su propia adaptación curricular para todas las actividades que se realicen en el aula ordinaria.



Fuente propia

La mayoría de los docentes, están de acuerdo en que los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía necesita de un docente de apoyo que esté presente dentro del aula ordinaria durante toda la jornada escolar, ayudándole a realizar aquellas actividades en las que tenga dificultad y cubriendo sus necesidades educativas.

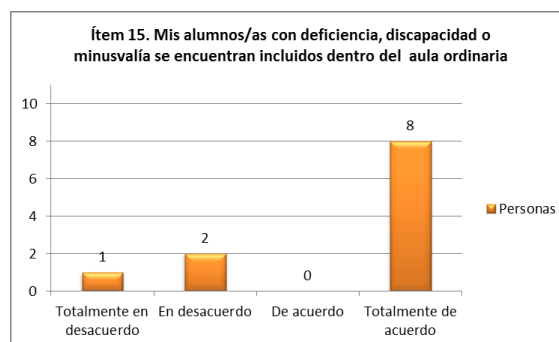
Gráfico 14. Mis alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía se encuentran integrados dentro del aula ordinaria.



Fuente propia

El 100% de los docentes afirma que sus alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía se encuentran integrados dentro del aula ordinaria.

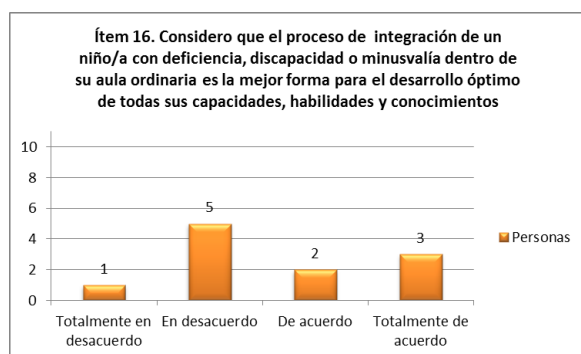
Gráfico 15. Mis alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía se encuentran incluidos dentro del aula ordinaria.



Fuente propia

El 100% de los docentes afirma que sus alumnos/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía se encuentran incluidos dentro del aula ordinaria.

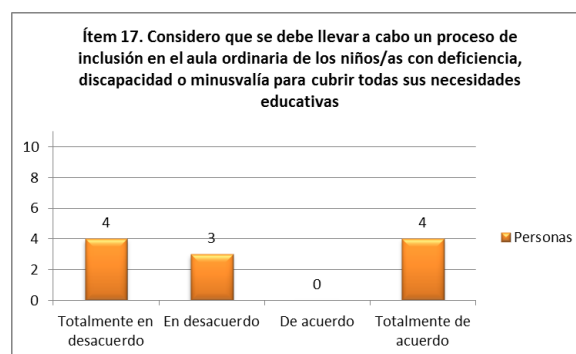
Gráfico 16. Considero que el proceso de integración de un niño/a con deficiencia, discapacidad o minusvalía dentro de su aula ordinaria es la mejor forma para el desarrollo óptimo de todas sus capacidades, habilidades y conocimientos.



Fuente propia

Aunque hay cierto equilibrio, la mayor parte de los docentes no está de acuerdo en que el proceso de integración de un niño/a con deficiencia, discapacidad o minusvalía dentro de su aula ordinaria es la mejor forma para su desarrollo óptimo.

Gráfico 17. Considero que se debe llevar a cabo un proceso de inclusión en el aula ordinaria de los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía para cubrir todas sus necesidades educativas.



Fuente propia

La mayoría de los docentes están en total desacuerdo en que se debe llevar a cabo un proceso de inclusión en el aula ordinaria de los niños/as con deficiencia, discapacidad o minusvalía para cubrir todas sus necesidades educativas.