

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO:

“LA GLOBALIZACIÓN A EXAMEN: RETOS Y RESPUESTAS INTERDISCIPLINARES”

TESIS DOCTORAL

La influencia de las actitudes de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en República Dominicana.

Doctorando: **Jesús María de León López**

Director: Juan de Dios Uriarte Arciniega

Año: 2017

Agradecimientos

La Tesis Doctoral que le presento a continuación es el fruto del esfuerzo y la colaboración de diferentes personas e instituciones; por eso este espacio está reservado a los agradecimientos, y a dar fe y testimonio de la buena y agradecida memoria.

Mi mayor gratitud va dirigido al doctor Juan de Dios Uriarte Arciniega por asumir la dirección y conducción de esta tesis doctoral con toda su eficacia en su asesoramiento y colaboración, las cuales han sido claves para llegar a buen puerto. Gracias por siempre doctor.

Gracias al personal que labora en la Universidad del País Vasco, a la Rectoría de la Universidad, a la Vicerrectora de Estudios de Grado y Postgrado en especial a doña Karmele Largatxa Muñoz, jefa de la Unidad de Convocatorias y Ayudas por su eficiente y oportunas informaciones y colaboración. Gracias al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación que impartió en mi país el curso de doctorado de Psicología y Educación, a sus docentes y en particular al director D. Fernando Bacaicoa, porque ellos avivaron en mi el deseo de aprender e investigar en educación especial.

Al Ministerio de Educación de la República Dominicana, (Minerd) y al Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam) por su valiosa ayuda otorgada en la beca para cursar este doctorado. Así mismo las gracias a los directores y maestros y maestras de las escuelas pública y los colegios privados en ejercicio de las provincias Sánchez Ramírez y Duarte por su participación en el proceso de pilotaje del instrumento y dar respuestas a los cuestionarios utilizados en la investigación y a las diferentes entrevistas aplicadas.

También quiero expresar mi gratitud y comprensión a mi familia, esposa, hijas, nietos y nietas, amigos y compañeros, porque su confianza, aliento y paciencia han facilitado la realización de esta tesis. A los niños y niñas con necesidades educativas especiales de mi país que han sido mi mayor inspiración y motivación; ellos fueron quienes me aportaron las energías, el impulso y entusiasmo necesario para hacer realidad esta investigación.

A todos ¡Gracias por siempre!

Índice

PARTE I	
Capítulo 1. Introducción	5
1. La Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe.....	5
2. La Educación Inclusiva en la República Dominicana	14
Capítulo 2: Las actitudes en la educación	19
1. Las actitudes	19
2. Funciones de las actitudes	21
3. Relación entre actitud y conducta.....	23
4. La persuasión y los cambios de actitudes	25
5. Medida de las actitudes	28
Capítulo 3: Necesidades Especiales y educación inclusiva	30
1. Concepto de Necesidades Educativas Especiales.....	30
2. Origen de la educación especial.....	31
3. Características de las escuelas inclusivas.....	37
Capítulo 4: el profesorado, las actitudes y la educación inclusiva	41
1. Las actitudes y el trabajo	41
2. Formación del docente.....	43
4. Las creencias de los docentes con respecto a la enseñanza y el aprendizaje.....	45
5. Factores que influyen y determinan las actitudes del docente.....	46
6. Actitudes de los maestros y maestras y la educación inclusiva	48
7. El alumnado compañero y las actitudes	52
8. Determinantes de las actitudes del profesorado.....	53
9. Actitudes de los maestros y maestras hacia la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias.	70
10. La incidencia del Pensamiento del profesor (lo que el profesor piensa respecto del aprendizaje, del rendimiento) en los distintos aspectos del proceso educativo y en concreto en el desarrollo de la personalidad del alumno y el rendimiento.....	73
11. Actitudes del profesorado hacia la inclusión.....	74
12. Actitudes de los maestros y maestras en las aulas ordinarias con alumnado con dificultades en el aprendizaje escolar.....	77

13. Factores que contribuyen a la mejora de las actitudes del profesorado hacia la inclusión/integración	79
Capítulo 5: La Autoeficacia docente.....	88
Capítulo 6: Resiliencia docente.....	97
1. La resiliencia educacional.....	100
2. Resiliencia escolar y alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales	112
3. La resiliencia docente.....	119
PARTE II.....	
Capítulo 1: Metodología.....	133
1. Planteamiento del problema.....	133
2. Objetivos.....	134
3. Hipótesis.....	137
4. Muestra.....	138
5. Diseño de la investigación.....	138
6. Instrumentos.....	139
Capítulo 2: Análisis de resultados.....	145
1. Características de la muestra.....	145
2. Autopercepción de competencias para la educación de alumnos y alumnas con NEE.....	158
3. La valoración del contexto escolar en relación con la atención a alumnos y alumnas con NEE	161
4. Las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades especiales en las aulas regulares/ordinarias.....	163
5. Autoeficacia docente.....	170
6. Resiliencia docente.....	173
Capítulo 3: Conclusiones	177
Implicaciones.....	191
Limitaciones.....	192
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	195
ANEXOS.....	237

PARTE I

Capítulo 1. Introducción

1. La Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe

La discapacidad, según la Clasificación Internacional de Funcionamiento y Salud (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS), es toda limitación en la actividad y restricción en la participación, que se origina en una deficiencia que afecta a una persona en forma permanente para desenvolverse en su vida cotidiana dentro de su entorno físico y social. Cifras de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2014), aseguran que alrededor del 12.4% de la población de América Latina y del 5.4% de la del Caribe sufre al menos una discapacidad y las tasas más altas se presentan en los grupos de mayor vulnerabilidad. Las personas con discapacidad se encuentran entre los más pobres del mundo, no acceden a las mismas oportunidades y recursos que sus congéneres, siendo víctimas de la exclusión social y educativa.

Para el año 2010, el porcentaje de alumnos con discapacidad inscritos en la educación regular tanto pública como privada en México era de un 77,2%, en Brasil de un 70,7%, en Perú un 62,1%, Argentina con 43,5% y en Paraguay un 43,5%. Para el año 2010 el número de alumnos inscritos con discapacidad en el sistema educativo por cada mil en Argentina era de 14,3, en Brasil 13, en México 10,5, en Paraguay 3,8 y República Dominicana 4,2 (Unesco, 2014).

Los países Latinoamericanos que comprenden más el significado de la educación inclusiva y tienen una visión más comprensiva son Argentina, Brasil, Ecuador, Honduras, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Los que carecen de un enunciado claro sobre educación inclusiva son Bolivia y Guatemala, en tanto que El Salvador la relaciona con la educación especial y la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, mientras que Nicaragua combina una visión ampliada de la educación inclusiva con políticas de atención a las necesidades educativas especiales (Paya, 2010).

En las últimas décadas, en América Latina y el Caribe se constatan avances en la legislación que se pueden considerar como importantes y programáticas en el fortalecimiento de la educación como un derecho y como un bien social público, así como el papel del Estado para las políticas dirigidas a los grupos excluidos como han

sido la población indígena y los afrodescendientes. Mientras que la manera de valorar las acciones y las practicas alrededor de la inclusión se halla inmersa en los departamentos de la educación especial, pero con la orientación puesta a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas públicas bajo la dirección del Estado. Estas leyes nacionales, Ordenanzas, resoluciones y circulares que se refieren a la discapacidad están asumiendo el concepto de la educación inclusiva. Persiguen elevar las expectativas que existen sobre la discriminación que hay en esta población de alumnos segregados en las escuelas. En sentido general, las últimas leyes aprobadas en estos países reflejan el espíritu de la educación inclusiva que son presentados en los foros internacionales, aunque todavía persiste en algunos países y en otros solo son palabras que se pueden entender de diversas maneras (Acedo, 2008; Muñoz, 2009; Opertti, 2009).

Los países que tienen leyes generales de educación y toman en cuenta a las personas con discapacidad, y además, han logrado avance en su percepción por el derecho a una educación inclusiva son Brasil, Argentina y Perú. México y Nicaragua tienen leyes que están expresados de manera más breve que cubren muy poco en esta problemática pero las presentan con una perspectiva inclusiva. Las leyes de Bolivia, Ecuador y Uruguay no están alineadas hacia la inclusión, pero están trabajando en esa dirección en el congreso (Muñoz, 2009)

En el derecho internacional los diferentes países de América Latina y el Caribe han evidenciado el cumplimiento del compromiso que han asumido de respetar los derechos de las personas con discapacidad a la educación. En las leyes y las normas tienen prohibida la discriminación y le aplican sanciones aquellos que la violen. En sus legislaciones impiden llevar a cabo discriminación o sanciones en las escuelas, en el caso dominicano, existen las leyes 136-03 que protege a los niños en sentido general de todo maltrato, abuso o discriminación en la sociedad y la ley 5-13 sobre la discapacidad les protegen dentro y fuera de las escuelas y en sentido general de toda discriminación social (Dávila, Naya y Lauzirika, 2010; Unesco 2014).

En el mundo hay en la actualidad un promedio de 500 a 600 millones de personas que tienen alguna característica que la identifica como discapacitada (OMS,

2011), de los cuales de 120 a 150 millones son niños, y del 15 al 20 por ciento del alumnado tiene alguna necesidad educativa especial durante su escolaridad, pero de todos estos alumnos apenas el 2% de los que tienen discapacidad pueden tener acceso a la educación. Mientras que en los países de América Latina y el Caribe del 20 al 30 por ciento puede ir a la escuela (Dávila, et al, 2010).

La educación inclusiva en América Latina y el Caribe nace con la Conferencia Mundial de Jontien en Tailandia del 5 al 9 de marzo del año 1990, ya que la mayoría de sus países fueron testigo de ese evento y asumieron el compromiso de desarrollar la integración en las escuelas y este proceso ha ido evolucionando de manera positiva hacia las escuelas inclusivas significativamente (Paya, 2010).

La Declaración de Salamanca sobre principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales promovidas por la Unesco 1994, escenificó en parte este cambio de rumbo, señalando a las escuelas con orientación inclusiva como el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar la educación para todos, educación efectiva para la mayoría de los menores y mejorar la eficacia y, en último término el coeficiente coste-eficacia de la totalidad del sistema educativo (Paya, 2010). El principio rector de la Declaración de Salamanca, es que las escuelas deben acoger a todo tipo de niños y niñas cualesquiera que sean sus discapacidades y también a los niños y niñas con altas capacidades, como a los niños y niñas de entornos desfavorecidos, de exclusión, niños y niñas de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y cualesquiera que sean sus condiciones y características incluyendo las discapacidades graves.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), declara que los Estados participantes deben reconocer los derechos de las personas con discapacidad, sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades, asegurando una educación inclusiva en todos los niveles de la enseñanza.

La fragmentación social, cultural y espacial de los países latinoamericanos se reproduce en los sistemas educativos, que se caracterizan por un alto grado de

segmentación que da lugar a circuitos educativos muy diferenciados, donde existen escuelas muy homogéneas en cuanto a la composición de su alumnado y de muy desigual calidad en términos de recursos, procesos pedagógicos y resultados de aprendizaje (Blanco, 2014; Marchesi, 2014).

Actualmente, la educación inclusiva está preocupando a las agendas de la política educativa en el orden de la calidad, la equidad, el acceso, la diversidad y la participación. Su progreso en esta región no ha sido la misma que en los diferentes países, presenta desniveles y similitudes en su conjunto y algún desarrollo en su distribución, pero ha sido desigual. No ha tenido la misma calidad ni se ha valorado de la misma manera en cada país porque no hay un consenso claro y definido, aunque haya coincidencia en lo que significa la inclusión.

En la actualidad, la educación inclusiva debería ser para todos y todas y entre todos y todas, no es solo para las personas que tengan algún tipo de discapacidad; es una educación inclusiva en contra de las acciones excluyentes y segregadoras que se han heredado de las sociedades Latinoamericanas que en toda su historia han rechazado a los más desfavorecidos de la sociedad. El desarrollo de sistemas educativos más inclusivos solo será posible a través del desarrollo de políticas económicas y sociales que aborden de manera integral los factores que generan exclusión y marginación dentro y fuera de los sistemas educativos (Blanco, 2005).

No siempre la educación ha ayudado a la inclusión educativa, ni tampoco ha contribuido al respeto del ejercicio de los derechos de aquellas personas que tienen alguna discapacidad, de esa manera se han producido sistemas paralelos de la educación: por un lado está la escuela pública común para los etiquetados como normales, con un diseño y organización de acuerdo a las normas del sistema creado por el Estado, con un currículo, dirección y administración ideado para los alumnos "normales" y, por el otro lado, la escuela diseñada para una anormalidad o la escuela especial para atender a la anormalidad (Dávila, et al, 2010)

Los grupos que tienen la ventaja porque se consideran los más importantes para la atención de la educación inclusiva para América Latina y el Caribe son las

personas con discapacidad y estudiantes con necesidades educativas especiales. Pero en distintos países se atiende también a los grupos de la población de alta vulnerabilidad o que están afectados por la discriminación y la iniquidad social. Esta población a la que la educación inclusiva le da mayor preferencia son los que dejan los estudios por las causas que fueren, las poblaciones rurales, a los indígenas, a los no escolarizados porque no se presentan a las clases y los analfabetos, a las poblaciones forzadas a salir de su hábitat y desplazadas por diferentes razones, a las mujeres, a los estudiantes con aptitudes excepcionales, a los niños que están hospitalizados, a las poblaciones de afrodescendientes, a los grupos afectados por la violencia de cualquier magnitud o que están afectados por el VIH-Sida. "La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar" (Echeita y Ainscow, 2011, p.34).

En esta zona se puede comprobar que la educación inclusiva está relacionada con los grupos de individuos en condiciones de muy alta vulnerabilidad y que a la vez son afectados por la discriminación y la iniquidad social, poniendo el mayor énfasis en las personas discapacitadas y en el alumnado que tiene necesidades educativas especiales. En las últimas leyes se ha estado adquiriendo una visión más extensa para aglutinar a los individuos que estén en desventajas educativas y sociales.

En este entorno existe un vínculo entre la inclusión educativa y social porque se considera que la educación es el único medio que puede ayudar a disminuir las desigualdades sociales, que permita las condiciones básicas para el aprendizaje y el logro de una educación exitosa. Pero lograr implementar una educación inclusiva en este contexto excluyente es una misión difícil porque implica un cambio sistémico que afecta e incide en los diferentes niveles y estructuras de la sociedad compuesto de elementos diversos y con intereses encontrados, los cuales hay que comprender para su aplicación. Porque es el mismo sistema que excluye a los alumnos, en el mismo ambiente, y con los mismos actores. Por lo que tendrá que ser el mismo para incluirlos, y para esto se requieren cambios profundos en la cultura de todos los integrantes de la sociedad (Blanco, 2014; Marchesi, 2014).

En general se percibe la inclusión como la estrategia que contribuye a crear una sociedad justa y democrática, que ayude a la integración e inclusión de los grupos sociales y a reducir las desigualdades. Para facilitar el logro de estas metas el objetivo es poner la educación obligatoria y gratuita, más el acceso a la educación sin discriminación, estos indicadores lo colocan por encima del derecho a la educación como un derecho humano. También existen disposiciones legales donde garantizan la educación para todos los niños, niñas y adolescentes en edad escolar y aumentan los años de permanencia en las escuelas.

Dentro de la política general de la región relacionada con la educación inclusiva la mayor importancia se la están poniendo a los aspectos que tienen relación al acceso universal en la educación, integrar los grupos sociales excluidos y también manifiestan una real preocupación por asegurarles a la población igualdad de oportunidades para el acceso en los conocimientos necesarios para así conseguir una integración exitosa en la sociedad (Blanco, 2014; Marchesi, 2014).

América Latina es la región de los países en desarrollo con mayor nivel de iniciativas para apoyar a las familias con el fin de asegurar el acceso y permanencia de sus hijos en la educación (Blanco, 2014; Marchesi, 2014).

En la Conferencia Internacional de Ginebra 2008, se debatieron las ideas sobre la educación inclusiva de Latinoamérica y el Caribe, así como el camino hacia el futuro, se analizaron más de cien informes que contenían el marco normativo y legal, las políticas nacionales, enfoque de educación inclusiva, los grupos de atención prioritaria, las estrategias de enseñanza y el diseño curricular y los problemas y desafíos principales, incluyó también la manera de actuar y del tratamiento que estaba recibiendo la educación inclusiva en estos países, doce de los cuales pertenecían a esta región (Paya, 2010).

Los países de América Latina y el Caribe están realizando grandes esfuerzos para integrar al sistema educativo a la población de estudiantes con discapacidad. Existen en cada país políticas y programas que promueven el avance de la educación inclusiva como Brasil, Argentina, Costa Rica, Guatemala, México, Paraguay y República

Dominicana, son ejemplos de los esfuerzos de los países de la Región en lograr la inclusión educativa.

En el caso particular de Perú, en el año 2003 el gobierno por medio del Decreto Supremo no 026-003-ED, de fecha 11 de noviembre declaró que del 2003 al 2013 sería la década de la educación inclusiva con el propósito de atender a todas las personas con discapacidad (Tovar, 2013).

Ha habido innegables progresos en la educación, pero también persisten enormes déficits que sugieren grandes retos a las políticas educativas y sociales para asegurar el propósito de lograr el derecho a tener una educación de calidad para todos los habitantes con igualdad en el acceso al conocimiento. El derecho al acceso a la educación material y económicamente en cualquier sociedad del mundo va a depender fundamentalmente del Estado que la haga llegar a todos y a todas por igual, sin prohibiciones, ni discriminaciones, ni barreras. Se aconseja la necesidad de que sea garantizado el acceso a la práctica de los valores, a los saberes y conocimientos fundamentales que tienen que formar parte de la educación de todos y asegurar el equilibrio para la igualdad (Blanco, 2014; Marchesi, 2014. Muñoz, 2009).

El modelo económico y las políticas inadecuadas no han contribuido a que los sistemas educativos se transformen en instrumentos de cambios ajustados entre sí para emplear los medios necesarios para que puedan cumplir su función social creando las oportunidades que son prioritarias, porque se lo impiden las ofertas educativas y los incentivos que ofrece la sociedad y el Estado, y estos están produciendo las brechas sociales. Estos factores son los que contribuyen a la marginación en la educación marcando los niveles de la pobreza arraigada en la mayoría de las poblaciones,. Estas problemáticas sociales se suma a los problemas propios de los sistemas educativos, las escuelas que están a largas distancias, en contextos difíciles para los docentes y los alumnos, en lugares montañosos, más la desigual distribución de los bienes y la falta de pertinencia del currículo al contexto sociocultural.

Las escuelas públicas, sobre todo las que están en la zona rural o en contextos muy desfavorecidos, suelen contar con menores recursos y con personal menos

cualificado, a pesar de tener mayores necesidades. Es decir, a las desventajas con que llegan al sistema educativo los estudiantes de menores recursos, se suma su acceso a escuelas de menor calidad respecto de los y las estudiantes de mayores recursos, lo que se traduce en una desigualdad en las trayectorias educativas y los logros de aprendizaje (Blanco, 2014; Marchesi, 2014).

Las políticas públicas que se dirigen a la población discapacitada están basadas en dos ideas equivocadas, una porque asumen que la discapacidad es un fenómeno homogéneo, que esta población de ciudadanos está formada por elementos con características comunes, que son todos iguales en todas las circunstancias, ignorando que las personas discapacitadas pueden realizarse y tener éxito como cualquier ser humano si son ayudadas por el Estado y la sociedad con los medios que necesitan. La otra razón es que en estos países la discapacidad es lo mismo que incapacidad, razón por la que en el mejor de los casos se les trata como sujetos de la caridad pública, como individuos pasivos, que no tienen la menor posibilidad de influir en la prosperidad de sus propias vidas, y menos en la creación de la sociedad en que viven. En algunas ocasiones, a las personas que tienen deficiencias cognitivas o trastornos mentales también se les considera como seres peligrosos, pertenecientes a mundos distantes y diferentes (Muñoz, 2009).

En los currículos de los países de la región mayormente se prioriza una educación adecuada, oportuna, inclusiva e intercultural. Estos currículos son en mayor o menor medida abiertos, flexibles, adaptables, democráticos y pueden ser ajustados para ofrecer atención a la diversidad de estudiantes en las escuelas. Las áreas que tienen mayor relevancia son las denominadas asignaturas básicas como las matemáticas, lengua española, ciencias naturales y ciencias sociales. Estas son evaluadas con mayores exigencias para medir los niveles de la calidad de la educación, en algunos países incluso con pruebas nacionales elaboradas por los ministerios de educación o por instituciones independientes contratadas por las autoridades educativas para esos fines, pero en cierto modo limitan el avance de los alumnos que no muestran las habilidades y destrezas en estas áreas porque sus competencias

mayores están en otras asignaturas que no son objeto de estas pruebas. (Blanco, 2005; Payá, 2010).

Las características del currículo que presentan en los diferentes informes son pocos los detalles que muestran los contenidos de la educación inclusiva y de atención a la diversidad. Hacen más hincapié en estos informes en presentar un currículo flexible y adaptado al entorno y a la diversidad de los intereses, preocupaciones, necesidades y situaciones de los que consideran como el centro de todo proceso de enseñanza-aprendizaje que son los educandos.

No todos los países están tratando de lograr la formación de los docentes en correspondencia con las exigencias de la malla curricular. En la mayoría de los casos no hay relación entre la formación que reciben los maestros y maestras en las universidades con el currículo de los diferentes niveles de la educación. En las universidades se aprenden las culturas generales que en ocasiones no coinciden con los contenidos del currículo que se debe enseñar en las aulas. Por un lado están los centros de formación de los y las docentes, y por un camino diferente está el currículo que deben enseñar en las escuelas, por lo que las condiciones que deben regir en esos centros de formación docente no garantizan el cumplimiento de criterios de calidad acordada y establecida en la mayoría de los casos con el Estado (Payá, 2010).

Cuando la formación de los maestros y maestras la realiza el Estado a través del Ministerio de Educación existe mayor seguridad y calidad en la formación docente a través de las jornadas pedagógicas, de talleres y otros cursos, porque se ajusta a los criterios, a las aspiraciones y requisitos de los acuerdos establecidos, y tienen mejores controles. Pero como el Estado permite la descentralización en la formación de los y las docentes a través de las instituciones universitarias, en cierto modo no hay control de la calidad de la formaciones recibidas, y de que estos acuerdos y compromisos en la formación de los docentes se cumplan, y que la formación recibida tenga los niveles de calidad que demanda el sistema educativo y la sociedad. Pero la falta de los controles del Estado con estas instituciones de formación docente a nivel superior no está haciendo los aportes que necesita la educación inclusiva para su desarrollo en algunos países específicamente de la región Caribeña (Payá, 2010).

La formación de los maestros y maestras así como los diferentes apoyos que se reciben en asuntos de la educación inclusiva son necesarios, pero son políticas y acciones aisladas, no son relevantes como política inclusiva global de Estado. Esto no le quita valor, pero si eficiencia cuando hay políticas inclusivas en los diferentes países que están respondiendo a una verdadera inclusión con políticas e instituciones encargadas solo de la inclusión de los alumnos que tienen necesidades educativas especiales como son los casos de Perú, Brasil y Argentina (Payá, 2010).

Los países que tienen leyes generales de educación y toman en cuenta a las personas con discapacidad, y, además, han logrado avance en su percepción por el derecho a una educación inclusiva son Brasil, Argentina y Perú. México y Nicaragua tienen leyes que están expresadas de manera más breve que cubren muy poco en esta problemática pero las presentan con una perspectiva inclusiva. En Bolivia, Ecuador y Uruguay sus leyes no están alineada hacia la inclusión, pero están trabajando en esa dirección (Muñoz, 2009)

En el derecho internacional los diferentes países de América Latina y el Caribe han evidenciado el cumplimiento del compromiso que han asumido de respetar los derechos de las personas con discapacidad a la educación. En las leyes y las normas tienen prohibida la discriminación y le aplican sanciones aquellos que la violen. En sus legislaciones impiden llevar a cabo discriminación o sanciones en las escuelas, en el caso dominicano, existen las leyes 136-03 que protege a los niños en sentido general de todo maltrato, abuso o discriminación en la sociedad y la ley 5-13 sobre la discapacidad les protegen dentro y fuera de las escuelas y en sentido general de toda discriminación social.

Durante las últimas décadas, ha habido cambios importantes en cómo educar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias. Por ello, hoy en día se ha convertido en un gran objetivo en numerosos países (Boer, 2012).

2. La Educación Inclusiva en la República Dominicana

La escolarización en el sistema educativo dominicano ha tenido avances notables. En comparación con otros países latinoamericanos, la República Dominicana

tiene la mayor cobertura escolar para la población entre 6 y 18 años de edad con un 91%, alcanzando un 98% de cobertura en el rango de 8-13 años de edad. Al alcanzar los 18 años de edad, un joven dominicano ha estado inscrito en la escuela un promedio de 11.8 años, una cifra que sólo es superada en América Latina por Argentina y Chile, con 12.1 años de escolaridad. (SEEBC, 2008-2018 p. 4)

Para La República Dominicana la década de los años de 1990 al 2000, fue el inicio de un periodo social y político de cambios en las estructuras internas debido a que se agotó el paradigma del desarrollo vigente hasta ese momento, como consecuencia de los ajustes económicos que tuvieron que hacerse durante los años anteriores, pasando de una economía exportadora de productos tropicales a una economía de servicios. Los cambios sociales dieron lugar a reformas educativas que respondieran a las necesidades formativas del mercado de trabajo.

El movimiento mundial denominado Educación para Todos dirigido por la Unesco con la participación de 155 delegados de diferentes países y representantes de 150 organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, lograron el compromiso de trabajar para contribuir al cumplimiento de los acuerdos alcanzados en la búsqueda de una educación básica de calidad para todos los niños, niñas, personas jóvenes y adultas. La igualdad de oportunidades en el aprendizaje es un derecho humano tan importante como el derecho a ir a la escuela (Unesco, 2014; Torres, 2000).

Uno de los objetivos de la Conferencia Mundial fue lograr que los Estados asistentes se ocuparan por una educación integral para que toda esta población tuviera una preparación para la vida activa y que se aprobara la extensión de la mejoría y el cuidado de la educación en la primera infancia, en los jóvenes y en los adultos. Aquí nació la reforma educativa más importante en toda la historia del país, el denominado Plan Decenal de Educación. El objetivo fue desarrollar una reforma al sistema educativo por un periodo de diez años, y la participación y la integración de la sociedad y de toda la población en la búsqueda de las soluciones a los diferentes problemas de la educación por medio de acuerdos de manera consensuada. Este plan ha sido considerado como el instrumento que ha logrado mejorar el sistema educativo dominicano.

El Plan Decenal de Educación fue la zapata para el avance de la educación dominicana a través de la inversión de millones de dólares logrado con préstamos y donaciones del Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Agencia Interamericana de Desarrollo, el Programa de Las Naciones Unidas para el Desarrollo, Lomé IV, y otras agencias crediticias. El proyecto creado para la mejora y la transformación de la educación incidió también para incrementar el gasto público del Estado para la educación pasando de 1.3% en el año 1992 hasta el 2.4% del PIB, durante los 10 años que se mantuvo. Los préstamos y donaciones que realizaban estas instituciones bancarias al país, buscaban también quedarse dominando como grupos de interés local que entraron en disputas con otros poderes dentro y fuera del país (Paulino, 2000).

En la elaboración de la reforma de la educación, para poder cumplir con los objetivos y metas trazados, fue necesario la creación de un nuevo diseño curricular que se le llamo Transformación Curricular. Entre sus objetivos principales estaban que el estudiante tuviera la capacidad de aceptarse a sí mismo, desarrollando la identidad personal y social basado en el respeto, la participación y el dialogo, que fueran capaces de adaptarse en sus ambientes naturales y sociales, la formación de sujetos democráticos, participativos, creativos, con la capacidad de recuperar, reelaborar y construir conocimientos, con capacidad para valorar el trabajo y utilizar la comunicación de manera eficaz (SEEC, 1994:47).

Los principios de la educación dominicana elaborados en el nuevo currículo persiguen que la educación sea un derecho permanente e irrenunciable de los seres humanos, derecho a participar de la vida cultural, gozar de los bienes del progreso científico, el respeto al derecho de los demás y en la búsqueda permanente de la solidaridad entre las personas y los pueblos. La educación dominicana debe alimentarse de la cultura nacional y de los valores positivos de la humanidad tanto científicos como tecnológicos. Considera a la familia como la primera responsable de la educación de sus hijos e hijas, coloca a la educación como un servicio público bajo la responsabilidad de todos y todas y como el instrumento que debe mejorar las comunidades y el desarrollo de la sociedad, teniendo el Estado el deber, la

responsabilidad y la obligación de ofrecerla de manera gratuita a toda la población. Los fundamentos de la educación son los valores éticos, morales, cívicos, estéticos, democráticos, participativos, comunitarios y patrióticos en la búsqueda armónica entre los intereses y necesidades individuales y colectivas. En el principio de igualdad de oportunidades educativas para toda la población el Estado tiene el deber de crear políticas y aplicar los medios correspondientes para el bienestar y el desarrollo de la educación, implementando los apoyos sociales, económicos y culturales a las familias, y también al alumnado debe facilitarles todas las ayudas que les permitan superar las necesidades que arrastran de sus respectivas familias (Caraballo, y García, 2014).

Para el año 2015 todos los niños y niñas sin excepción debían tener acceso con equidad a las escuelas logrando terminar una enseñanza primaria gratis, obligatoria y de calidad. En este importante acontecimiento educativo estaba presente la República Dominicana, asumiendo esos acuerdos (Unesco, 2014).

El diseño curricular propone también diseñar experiencias de aprendizaje de calidad, donde esté presente la participación permanente de todos el alumnado y de sus familias, el profesorado y la comunidad educativa, donde se ponga en marcha un ambiente y un entorno escolar adecuado y el aprendizaje sea una realidad de todos y todas, para todos y todas, con el valor del dialogo como mediador y que los y las estudiantes estén presente como los actores principales. "Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas que cada persona necesita para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación" (Unesco 2014).

Las estrategias para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje que fueron implementadas en el nuevo currículo se aplicaron como secuencia de las actividades previamente planificadas y organizadas de manera sistemática para permitir el logro de las acciones del conocimiento en el entorno escolar, pero siempre en permanente relación con las comunidades, con el contexto donde predomine una influencia recíproca entre la enseñanza y el aprendizaje, más la interacción entre docente y estudiantes (SEEC, 1994).

Otras estrategias que se perseguían en el diseño curricular eran las intervenciones pedagógicas que se debían realizar con las intenciones de fortalecer y mejorar los procesos espontáneos de los aprendizajes en el aula como un procedimiento que ayudara a un mayor progreso de la inteligencia del alumnado, para que tuvieran más afectividad en el entorno donde se desenvolvían, para contribuir a elevar los niveles de la conciencia y obtener las competencias suficientes para actuar socialmente. También como medio para la promoción de los aprendizajes de los diversos contenidos del currículo, como los hechos, los datos, los conceptos, la metodología y las actitudes. Era necesario poner en acción las diversas estrategias de enseñanza aprendizaje, pero siempre en relación y concordancia con el nivel del alumnado en su desarrollo, en los conocimientos previos, en la conducta de entrada de los aprendizajes por áreas (SEEBC, 1994).

El propósito de la reforma educativa fue dar respuestas dentro del contexto dominicano a una educación integral, con acceso y permanencia para todos. Los retos principales para la educación han sido las metas trazadas en Jontien, lograr una educación primaria para Todos y Todas y la reducción del analfabetismo, satisfaciendo las necesidades básicas de aprendizaje de calidad y la seguridad humana. Pero el acceso y la permanencia de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la escuela dependen de las condiciones socioeconómicas de las familias, que pertenecen a los sectores sociales de más bajos ingresos y empobrecidos de la sociedad, en donde el 71% de las familias de estos alumnos y alumnas vienen de este sector social (SEEBC, 1994).

La República Dominicana tiene política de integración a la educación para el alumnado con discapacidad, evidenciado en su legislación el artículo 45 de la Ordenanza 1-95 y en los artículos 48 y 49 de la ley 66-97. Asimismo, existen programas sobre educación especial, centro de recursos para la discapacidad (CAD) y un centro nacional de recursos para el apoyo para la discapacidad visual. El 96.5% de los centros educativos públicos que declaran que tienen alumnos y alumnas con discapacidad se encuentran incluidos en la educación regular, y el 3.5% del alumnado de todo el país

están en la educación especial. “el 12.41% de la población total del país vivía con algún tipo de discapacidad, para un total de 1, 160,847 personas” (Amiama, 2013).

Capítulo 2: Las actitudes en la educación

1. Las actitudes

El término “actitud” es una expresión muy amplia, ambigua y compleja que en ocasiones se utiliza de forma errónea, por lo que puede llevarnos a confusiones. Por lo tanto, es fundamental esclarecer esta palabra, aunque no resulta fácil ya que obtiene infinidad de definiciones. Cabe destacar la necesidad de diferenciar los términos actitud y conducta. El concepto de actitud ha sido ampliamente estudiado por diversos autores, y conocer qué son las actitudes, cómo se miden, cómo se forman, etc. son interrogantes muy interesantes que daremos respuesta a lo largo de este trabajo.

La actitud se entiende como la predisposición que tenemos las personas hacia un objeto, persona o situación, ya sea ésta favorable o desfavorable. Boer, Timmerman, Pijl y Minnaert (2012) exponen esa misma definición para actitud. Se han encontrado estudios en los que se observa la actitud como una disposición generalizada de la persona, mientras que otros defienden que las actitudes son específicas en función del referente que tengan (Allport, 1935). Bolívar (1996) y Pacheco (2012) creen que las actitudes son juicios de evaluación que provocan reacciones afectivas ante los diferentes objetos a los que nos exponemos e inducen a actuar de determinada manera. Otros autores consideran la actitud como una disposición interna de carácter aprendido y duradero (Cantero, León y Barriga, 1998). Además sostienen que la actitud es el producto y el resumen de las experiencias del individuo, directas o indirectas, con dicho objeto o clases de objetos.

Asimismo, se observan autores que opinan que la actitud, además de ser algo aprendido, posee una fuerte carga afectiva (Díaz, 2002). En esta misma línea, Triandis (1971) también define la actitud como la idea que se encuentra cargada de emoción y que induce a unas determinadas acciones ante diferentes situaciones sociales. En esta definición se encuentran tres componentes. Por un lado, el componente cognitivo, como puede ser la idea, una creencia, una opinión sobre el objeto actitudinal; por otro

lado, el componente afectivo que sería la emoción, por estar asociado a las experiencias positivas o negativas con las que relacionamos el objeto; y por último, el componente conductual, es decir, la predisposición que se tiene para la acción, pero no tanto la conducta en sí misma. Las actitudes, al tener estos tres componentes, en el estudio realizado por Mahat (2008) son vistas como multidimensionales. A pesar de que esta definición es la más utilizada actualmente, se encuentran algunas limitaciones en cuanto a la práctica. Por un lado, la dificultad de demostrar la relación existente entre cognición, afectividad y conducta. Por otro lado, las limitaciones predictivas y explicativas que posee para la validez externa de la predicción (Martínez, 2010). La profesora Buendía (1994), entiende la actitud como, además de lo dicho anteriormente, dimensiones cognitivas, afectivas o evaluativas y eventualmente, disposiciones conductuales.

Además se considera que la actitud es un conjunto de creencias que mediatizan las actuaciones del sujeto. Rodríguez, Etopa, y Rodríguez (2002), indican que la actitud es un concepto descriptivo que se infiere a partir de la observación de la conducta. La actitud al considerarse un concepto descriptivo, se infiere a través de observar la conducta, porque las actitudes en sí mismas, no son observables (Martínez, 2010). También entienden las actitudes como constructos psicosociales dentro del individuo y se encuentran bajo el dominio de ciertos estímulos capaces de generar una respuesta actitudinal por parte de los sujetos. Según esta definición, la actitud que se considera un constructo permite conocer lo que las personas dicen, hacen o piensan. (Neto y Sierra, 1997).

La actitud no se considera la conducta en sí misma si no que es la precursora de ella. La conducta por lo general está influenciada por los sentimientos y del conocimiento que tenemos sobre algo, por lo que esa podrá variar de una situación a otra (Rodríguez, 1989; Moya y Ruíz, 1996). Cabe mencionar que una actitud positiva hacia el trabajo que se está realizando presenta conductas constructivas y es por ello que se refleja en sus trabajadores satisfacción con la labor llevada a cabo. Por el contrario, con una actitud negativa ocurre todo lo contrario, los trabajadores se sienten

insatisfechos con su trabajo por lo que se involucran menos en sus quehaceres (Fernández-Miranda, 2014).

No se debe olvidar que la actitud es de carácter individual. Aunque se hable de actitudes grupales éstas están determinadas por generalizaciones de actitudes individuales (Söder, 1990).

Todas estas definiciones tienen algo en común. Por un lado, en todas ellas prevalece la idea de que la actitud se refiere a algo concreto, esto es, la actitud hacia un objeto, persona o situación específica. También se observa que las actitudes no son algo innato sino que son aprendidas por los individuos, y la principal fuente de este aprendizaje es la experiencia (Díaz, 2002; Martínez, 2010). Como bien dice Prieto (2011), las actitudes las vamos aprendiendo en función de las experiencias y vivencias que vayamos teniendo. Algunas actitudes pueden ser conscientes, otras en cambio, inconscientes. Además algunas actitudes pueden ser modificadas o incluso se pueden adquirir nuevas actitudes.

2. Funciones de las actitudes

A pesar de que existen varias funciones de las actitudes en la literatura, nos vamos a centrar en tres: organización del conocimiento, utilitaria y de expresión en valores.

2.1. Función de organización de conocimiento

Nuestra mente tiene que estar preparada para organizar, estructurar y dar coherencia a todos los estímulos que se presentan ante nosotros. De esta manera se conseguirá una mayor y mejor adaptación al entorno (Allport, 1935). Las actitudes ayudan a satisfacer esta necesidad básica de conocimiento y control, organizando la información obtenida en términos positivos y negativos.

Debido a que nuestro conocimiento del mundo está organizado en términos evaluativos, afecta a la manera en que procesamos la información. Las actitudes nos guían hacia aquella información relevante, acercándonos a aquellos datos que sean afines y alejándonos de aquellos elementos contrarios. (Briñol y Petty, 2005.)

Las actitudes influyen en la recogida y en la interpretación de la información y además, guían el funcionamiento de la memoria de forma parecida. De esta forma se ha podido observar, cómo tendemos a distorsionar nuestros recuerdos para que se ajusten a nuestras actitudes reales. Es sabido que existen otras formas en las que las actitudes afectan a la organización de la información, pero esta tendencia a buscar información a fin a la actitud sea la más acertada e importante.

Asimismo, la búsqueda de equilibrio y coherencia constituye otra motivación fundamental. Nuestro conocimiento interno de la representación de la realidad es importante para evitar contradicciones a la hora de comprender y controlar nuestra vida social (Abelson, 1968). Esta necesidad de coherencia con nuestras ideas hace que las personas nos comprometamos con nosotros mismos. Además podremos considerar nuestras actitudes como válidas, estables y capaces de predecir la conducta (Gross, Holtz y Miller, 1995, en Briñol, Blanco y De La Corte, 2008).

2.2. Función utilitaria

Esta función tiene como base las teorías de aprendizaje, que se explica que las actitudes ayudan a la persona a alcanzar sus objetivos y se les proporciona recompensas y se evita lo no deseado. Al promoverse la aproximación a estímulos gratificantes y evitarse los estímulos aversivos, las actitudes mejoran las relaciones de las personas con su entorno. Es decir, mediante las actitudes podemos conseguir lo que queremos y evitar lo que no nos gusta (Katz, 1960).

2.3. Función de expresión en valores

Las personas tendemos a manifestar nuestras actitudes a los demás, expresando nuestras opiniones y valoraciones sobre infinidad de cuestiones. La expresión de estas actitudes personales y su correspondiente comportamiento, dan a conocer cómo es la persona. Por lo tanto, nos ayudan a conocernos y darnos a conocer a los demás. Las actitudes son muy importantes para fortalecer la propia identidad (Katz, 1960).

Por otra parte, las actitudes también pueden hacernos sentir bien con nosotros mismos. Por ejemplo, comparando los valores unos grupos con otros (Briñol y Petty, 2005). Además, se observan personas que tienen actitudes acordes a sus valores, sin

importar lo que el resto opine, mientras que otros suelen tener actitudes más adaptativas, es decir, tienen actitudes acordes con la gente que les rodea y no reflejan sus convicciones.

Existen dos consideraciones importantes que conviene tener en cuenta en relación con las funciones de las actitudes. En primer lugar, una actitud puede desempeñar diferentes funciones para diferentes personas. Por otra parte, se observa que muchos objetos de actitud suelen desempeñar la misma función para diferentes personas (Sánchez y Mesa, 2002).

3. Relación entre actitud y conducta

Díaz (2002) menciona que se conoce una estrecha relación entre conducta y actitud. Se considera que las actitudes son predictivas de la conducta que más adelante se realiza. Las conductas pueden predecir otras conductas futuras (Neto y Sierra, 1997). Aun así, en vez de fijarnos tanto en la relación que hay entre estos, es más importante aún, dirigir la mirada a los factores que influyen y condicionan la relación existente entre ambos (San Martín y Perles, 1995). Existen dos factores importantes:

- Factores metodológicos: Para que se obtenga una relación entre conducta y actitud debemos fijarnos en que se dé una relación entre la medida de actitud que se utiliza y entre la medida de conducta. Se debe distinguir por un lado, si la actitud hace referencia a un objeto, por ejemplo, la diversidad o de lo contrario a una acción ligada al objeto, como puede ser atender a esa diversidad. Por otro lado, nos debemos fijar si la conducta hace mención a un solo acto, por ejemplo, la inclusión de los alumnos y alumnas en el aula ordinaria o a varios actos, como la inclusión del alumnado, atender a las necesidades de los alumnos/as, colaboración con compañeros/as, etc. Por todo ello, se debe tener claro qué tipo de actitud se quiere medir y con qué tipo de conductas se relaciona, de esa manera se podrá establecer una conexión entre ambas.
- Factores situacionales: En ocasiones ocurre que en situaciones determinadas nuestras actitudes no coinciden con las conductas que mostramos, por ello, no

bastaría con conocer las primeras para predecir las segundas. Uno de los factores más influyentes es la norma social, es decir, lo que los demás esperan que se haga, ya que en algunas ocasiones las situaciones determinan el modo de actuar. Asimismo, la actuación que se haya hecho dependerá de las posibles consecuencias que le atribuyamos a la misma. Además esa acción dependerá de lo que el grupo espera de él. Por lo tanto, la conducta que se realice en una situación concreta dependerá de los posibles resultados que se puedan obtener y de las expectativas que tenga el resto.

Aun habiendo descrito los factores que pueden relacionar actitud y conducta, varias revisiones apuntan que no existe dicha relación. Por ejemplo, la perspectiva interaccionista o mediacional niega que haya una relación causal entre actitud y conducta. Esta perspectiva defiende que esta relación depende de la acción moderadora de distintas variables (Fazio, 1990).

Son numerosos los autores que han intentado concretar los tipos de factores que explican la relación entre actitud y conducta. Diferentes investigaciones señalan que la relación entre actitud y conducta puede ser debida a factores de tipo personal, situacional, conductual y actitudinal.

3.1. Modelo de la Acción Planificada

Este modelo intenta predecir tanto las conductas voluntarias como aquellas que son involuntarias y por lo tanto, no están bajo el control de uno mismo (Ubillos, Mayordomo y Páez, 1995).

La teoría de la Conducta Planificada proporciona un marco para comprender los efectos de factores como las relaciones entre las actitudes hacia los comportamientos, creencias, normativas, control conductual percibido, la intención y el comportamiento. De acuerdo con esta teoría, el determinante más importante de comportamiento de una persona es un comportamiento objetivo y presentan tres conceptos independientes: las actitudes hacia la conducta, norma subjetiva y el grado de control conductual percibido (Mahat, 2008).

En consonancia con la teoría de la Conducta Planificada, este estudio desvela que la formación de las intenciones en educación inclusiva, está influido por las actitudes hacia la conducta, presión social percibida para realizar o no realizar la conducta y la percepción respecto a la facilidad o dificultad de realizar la conducta, reflejada por la experiencia y el conocimiento, y los nuevos conocimientos adquiridos (Mahat, 2008).

4. La persuasión y los cambios de actitudes

Se puede decir que una de las formas más importantes de cambiar las actitudes es a través de la comunicación persuasiva. Vivimos en un mundo lleno de peticiones, órdenes, recomendaciones, etc. procedentes de personas de nuestro alrededor, medios de comunicación, políticos, etc. que pretenden que realicemos determinadas conductas y dejemos de realizar otras (Moya, 1999). Es cierto, que no todos los mensajes persuasivos que llegan a nosotros son capaces de convencernos de algo. En este apartado se mencionarán los factores psicosociales que influyen en un mensaje persuasivo.

4.1. La teoría de la respuesta cognitiva

Esta teoría indica que un receptor recibe un mensaje persuasivo y ese mensaje es comparado con los conocimientos, sentimientos y actitudes previas que se tienen. De esta manera, se forma una respuesta cognitiva (Greenwald, 1968). Si los mensajes van en dirección correcta, la persuasión tendrá lugar, de lo contrario, no habrá persuasión. Para esta teoría, lo fundamental es establecer qué factores y de qué forma, influyen sobre los argumentos que el receptor crea del mensaje (Moya, 1999). La cantidad de argumentos que se generan, dependen de la distracción o de la implicación, entre otros. Además no sólo depende de la cantidad de argumentos que se realizan si no del tipo de argumentos generados.

4.2. El modelo heurístico

Somos conscientes que varias veces somos persuadidos sin darnos cuenta, sin haber examinado el contenido del mensaje. Esto ocurre porque seguimos determinadas reglas heurísticas de decisión que hemos aprendido, bien por experiencia

o por observación. La persuasión se puede considerar como resultado de alguna característica superficial del mensaje, de la fuente que lo emite o de las reacciones de otras personas que reciben el mismo mensaje (Eagly y Chaiken, 1984).

Los heurísticos utilizados frecuentemente se basan en la experiencia de la fuente (Petty y Cacioppo., 1981), en la semejanza (Brock, 1965), en el consenso (Axsom *et al.*, 1987), o en la longitud de los argumentos (Zimbardo y Leippe, 1991).

Se menciona que las reglas heurísticas son utilizadas cuando hay baja motivación, baja capacidad para comprender el mensaje, cuando los elementos externos del propio mensaje son llamativos o cuando se trata de una fuente muy atractiva (Chaiken *et al.*, 1989).

4.3. El modelo de la probabilidad de elaboración

Este modelo, fue elaborado por Petty y Cacioppo (1986) y se centra en los procesos de cambio de actitud cuando se recibe un mensaje con la fuerza de las actitudes. Según este modelo, cuando recibimos un mensaje, disponemos de dos estrategias para decidir si es aceptado o no.

La primera estrategia, se denomina ruta central, y se da cuando se realiza una evaluación crítica del mensaje. Es decir, se analizan los argumentos presentados, se evalúan las posibles consecuencias y todo esto se relaciona con los conocimientos previos que se tienen. Por lo tanto, se trata de llegar a una actitud razonada, bien articulada y basada en la información recibida (Moya, 1999).

La segunda estrategia, se denomina ruta periférica y ocurre cuando las personas no tenemos motivación o la capacidad para realizar la evaluación del mensaje. Este procesamiento, describe el cambio de actitud que se da sin necesidad de mucho pensamiento. Las actitudes se ven afectadas por elementos externos al propio mensaje.

Al comparar estos dos procesamientos, se observa que el cambio de actitud que se produce de la ruta central es más duradero que la periférica. Además predice mejor la conducta y es más resistente a la persuasión del contrario (Petty y Cacioppo, 1986).

Asimismo, esta teoría depende de dos factores: la motivación y la capacidad. Entre las variables motivacionales se encuentran la implicación del receptor o la importancia personal del mensaje. Por otra parte, otros elementos que también influyen en la capacidad del receptor son la distracción y el conocimiento previo. Además se ha observado que influyen la repetición del mensaje, la rapidez de presentación, diversos factores que dificultan la comprensión del mensaje, entre otros (Petty y Wegener, 1998).

Además de todo esto, se observan elementos clave en el proceso persuasivo. En primer lugar, nos encontramos con la fuente persuasiva. Es decir, las personas somos diferentes en la capacidad que tenemos de influir sobre los demás. Se han encontrado dos principales características que se asocian a las fuentes con mayor poder de persuasión. Estas son, la credibilidad y el atractivo, pero además también se observan la semejanza, la familiaridad y la fama (Moya, 1999).

En cuanto al mensaje, son muchos aspectos de este que se han investigado. Entre ellos, dos tipos de mensaje han sido los más investigados: los racionales y los mensajes emotivos. Los primeros son típicos de la retórica clásica, aunque es cierto que la mayoría de las personas confiamos en la fuerza que poseen los argumentos lógicos y en varias ocasiones nos esforzamos que nuestros mensajes sean lo más razonables y coherentes posibles (Bettinghaus y Cody, 1987). Pero además, de utilizar argumentos racionales, también utilizamos mensajes llenos de emotividad. Puede influir en los resultados el orden en el que el emisor coloca sus argumentos dentro del mensaje.

En cuanto al receptor, se ha observado que algunas personas son más fáciles de ser persuadidas que otras. Las primeras investigaciones se centraron en determinadas variables, como la inteligencia, autoestima, género y necesidad de aprobación social. Investigaciones llevadas a cabo por Hovland *et al.*, (1949) citado en Moya, (1999) encontraron que a mayor nivel de escolarización, se halla un mayor impacto persuasivo. McGuire (1968) propuso un modelo sobre la relación entre las características del receptor y la susceptibilidad de persuasión.

El contexto en el que se da la persuasión es un factor muy importante. Las investigaciones apuntan que la persuasión cara a cara es mucho más eficaz que la persuasión a través de los medios de comunicación (Briñol *et al.*, (2008). Parece evidente que las estrategias de propaganda que utilizan los medios de comunicación que son complementados con la comunicación directa del receptor, son las más efectivas.

5. Medida de las actitudes

Medir una actitud es realizar una clasificación de todas las personas que sean más o menos favorables a un cierto objeto, que presenten en mayor o menor medida una cierta tendencia. La actitud se considera una variable unidimensional que se representa en un continuo psíquico. Una escala de actitudes es algo hipotético, que nos permite expresar una posición de las personas en un continuo, sobre una línea que tiene un principio y un final, es decir,. Se debe mencionar que existen errores en las mediciones, y que la medición no es trivial, tiene entidad explicativa y predictiva. Es decir, se debe comprobar que las mediciones realizadas son fiables y válidas (Martínez, 2010). Esto último ha llevado a cambiar los métodos de evaluación, pasando de la utilización de instrumentos subjetivos, informales y sin validez psicométrica a instrumentos más objetivos y cuidadosamente planificados (Verdugo, Jenaro y Arias, 1995).

Existen diversos procedimientos e instrumentos para medir las actitudes, entre ellos, se pueden mencionar, los auto-informes, la observación conductual, el rendimiento objetivo de los individuos y las respuestas fisiológicas. Sin embargo, lo más utilizado para la medición de conductas son los auto-informes (Ubillos *et al.*, 1995).

5.1. Encuestas de opinión

Estas encuestas consisten en pedir a personas que expresen sus sentimientos, creencias y opiniones hacia algo. Este tipo de instrumentos pueden ser estructurados, esto es, de respuestas cerradas, o sin estructurar, de respuestas abiertas (Martínez, 2010).

5.2. Entrevistas

Estos instrumentos requieren una interacción directa y verbal con el entrevistado. Se pueden realizar de forma colectiva o individualmente. Las entrevistas pueden ser estructuradas (se realiza un protocolo de preguntas y respuestas), semiestructuradas (preguntas abiertas pero anteriormente confeccionadas) o no estructuradas (no son preparadas ni las preguntas ni las respuestas) (Martínez, 2010).

5.3. Clasificaciones

Esta técnica consiste en que la persona debe clasificar un pequeño conjunto de supuestos en un orden, previamente especificado. Estas técnicas se pueden utilizar para comparar actitudes de grupos diferentes. Al no tener que aplicarse preguntas ni respuestas, los participantes pueden ser también los más pequeños (Martínez, 2010).

5.4. Técnicas sociométricas

Estas pruebas fueron diseñadas con el fin de determinar la manera en que una persona se comporta o piensa que se comportará frente a otra, cuando se le da a elegir entre distintas conductas. Es necesario que el tipo de elecciones que se muestren a los sujetos sean lo más realistas posibles (Martínez, 2010).

5.5. Listas de adjetivos

En esta técnica se realiza una escala de adjetivos positivos y negativos en un número variable, y se pide a las personas que seleccionen aquellos adjetivos en relación a lo que se pretende medir (Martínez, 2010).

5.6. Escalas de diferencial semántico

Esta técnica consiste en aplicar una lista más o menos extensa de adjetivos bipolares, unidos por una línea dividida en intervalos. A la persona se le pide que escoja y marque donde más se represente su opinión. A partir de la suma o de la media de todas las contestaciones, se puede obtener su puntuación total. Estas escalas, como la escala de diferencial semántico, fueron utilizadas en diferentes programas de cambio de actitud (Osgood, Succi y Tannenbaum, 1957).

5.7. Escalas probabilísticas de clasificación

Esta escala consiste en preguntar a las personas sienten, piensan o cómo se comportan ante un tema en cuestión. Es necesario mostrar la intensidad de la respuesta que se refleja en los diferentes items. Dado que son sencillas de utilizar y no requieren mucho tiempo de aplicación ni de recursos, son muy utilizadas. Las escalas más utilizadas son las escalas tipo Likert (Martínez, 2010).

5.8. Observación de la conducta

La medida más directa de la actitud de una persona es observar la conducta que muestra en entornos naturales o experimentales. Esta técnica puede basarse en la observación natural y recogida de datos a través de registros estructurados o semiestructurados (Martínez, 2010).

Capítulo 3: Necesidades Especiales y educación inclusiva

1. Concepto de Necesidades Educativas Especiales

A lo largo de los años, la educación especial ha tenido un proceso bastante largo de transformación. Este proceso ha ido modificando el objeto de estudio, los objetivos y los contenidos de la educación especial. La educación especial se considera un cambio educativo que posibilita la innovación y la mejora de la escuela. Ainscow (2001) menciona que el problema no se encuentra en el alumno o alumna, por lo que se tendrá que dirigir la intervención a la situación educativa donde se genera la necesidad. De esta manera se realiza un nuevo perfil de la educación especial, es decir, la adaptación de la educación general a cada situación concreta y particular. La atención a la diversidad se entiende como base cultural en la escuela, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado. Educar en la diversidad no significa adoptar medidas diferentes para las personas con necesidades educativas especiales, sino el adoptar un modelo de currículo que pueda facilitar el aprendizaje de todo el alumnado en su diversidad (Ainscow, 2001).

El concepto de Necesidades Educativas Especiales ha estado expuesto a numerosos cambios. Hoy en día se conoce como Necesidades Educativas Especiales a

las personas que por el motivo que sea tienen discapacidad física, psíquica, sensorial o que presentan trastornos de personalidad o de conducta, junto con alumnos y alumnas con altas capacidades y alumnado extranjero (Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino, 2005). Por esto, podemos decir que dentro del concepto de las NEEs englobamos a toda aquella persona cuyas necesidades se derivan de sus habilidades específicas o dificultades de aprendizaje. Los y las estudiantes con dificultades de aprendizaje, deben ser educados en un ambiente menos restrictivo posible (Chopra, 2008).

Actualmente, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, ha realizado cambios en relación al concepto de Necesidades Educativas Específicas y en relación a la respuesta a la diversidad (Álvarez *et al.*, 2005). En esa Ley se observa la necesidad de modificar la manera de proceder.

Llorens-Ferrer (2012) al igual que el autor anterior, también indica que el concepto de Necesidades Educativas Especiales no involucra solamente al alumnado que presenta alguna discapacidad notoria, sino que también incluye a aquellos que tengan dificultades de aprendizajes, retrasos madurativos, alteraciones emocionales, problemas conductuales, etc. Además en la actualidad se considera que los estudiantes con altas capacidades también presentan necesidades educativas especiales.

2. Origen de la educación especial

Antiguamente y hacia el siglo XVIII la atención que se proporcionaba a las personas con discapacidad fue prácticamente nula. A veces sus diferencias individuales eran toleradas, aun así se les consideraba seres inferiores, carentes de derechos y de privilegios. Por ejemplo, en la sociedad griega, los niños y las niñas con algún defecto eran abandonados o eliminados. Raramente eran acogidos y en caso de hacerlo, se hacía con fines egoístas, casas de prostitución, comerciantes de esclavos, etc. La práctica del infanticidio fue bastante habitual (Chiner, 2011).

En la Edad Media, la influencia del cristianismo y su presencia en el ámbito familiar y educativo, redujo el infanticidio y aumentó el número de personas abandonadas que eran recogidas en asilos o instituciones de acogida. Sin embargo,

esta actitud caritativa derivó a una actitud más negativa con el paso del tiempo. Se les consideraba seres demoníacos (Arnaiz, 2003).

La exclusión y la segregación de las personas con alguna discapacidad tuvo su máximo desarrollo en los siglos XVIII Y XIX. Durante esta época se crearon un gran número de centros educativos con el fin de atender mejor a las necesidades de los niños y niñas y jóvenes con discapacidad.

A finales del siglo XIX y principios del XX, el acceso a la educación contribuyó al desarrollo de la educación especial y a la creación de centros y aulas especiales para alumnado con necesidades educativas especiales. La obligatoriedad de la enseñanza tuvo como consecuencia la creación de infinidad de centros educativos para recoger al alumnado en edad escolar. La presencia de los alumnos y alumnas en el aula, supuso la detección de casos con dificultades y problemas de aprendizaje. Debido a esto, se consideró necesario clasificarles y asignarles clases ordinarias o especiales en función de sus capacidades y necesidades, para poder ofrecerles la mejor respuesta educativa. Esta nueva situación ayudó a que se fuera realizando una educación paralela a la ordinaria que estaba influenciada por el diagnóstico psicológico (Chiner, 2011).

A comienzos del siglo XX, los centros específicos de educación especial eran ya muy conocidos. Las clasificaciones iban mejorando y había más variedad. Fue tras la segunda Guerra Mundial cuando se consolidó totalmente el sistema educativo dual. La etapa de segregación de alumnado con necesidades educativas especiales llegó hacia los años sesenta y setenta, los ochenta en países como España. Fue en esos momentos cuando se empezaron a escuchar voces a su integración. Es decir, la Educación Especial, ha evolucionado desde los modelos segregadores y discriminatorios, a una etapa de transición entre los 70 y 80, en los que se empezó a experimentar en España la integración escolar (Sánchez y Torres, 2002).

Actualmente, la tendencia hacia la educación inclusiva que se basa en el reconocimiento de diferencias individuales y el derecho de todos a recibir una educación de calidad, se observa como un cambio gradual (Chiner, 2011). La educación inclusiva es un movimiento de gran importancia que ha adquirido un gran valor desde

1994. En ese año la Declaración de Salamanca proclamó que la inclusión es el medio más eficaz para educar a los niños y niñas y jóvenes en el sistema educativo ordinario (Chiner, 2011). Desde ese momento, el objetivo de aquellos países que se adhirieron a declaraciones internacionales ha sido desarrollar escuelas que responden adecuadamente a las necesidades educativas del alumnado. Todo esto depende en gran medida del profesorado, por lo que sus actitudes, percepciones y expectativas son muy importantes para el desarrollo de este tipo de educación.

2.1. De la integración a la inclusión

Desde finales de los años cincuenta y a lo largo de los sesenta, se empieza a generar un cambio en la manera de entender la educación de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales. Diferentes cuestiones de índole política, social y económica sentaron las bases para un nuevo planteamiento de la educación. La educación especial, no contaba con apoyo suficiente sobre sus beneficios y se cuestionó la práctica de la exclusión del sistema a aquellos estudiantes que no aprendían como el resto (Cardona, 1996).

La filosofía de la normalización y las críticas a la educación especial terminó, a lo largo de los setenta y ochenta, con la consecución de unos logros legislativos. A partir de ese momento, la integración llegó a su auge, ya que se convirtió en la filosofía educativa dominante (Chiner, 2011).

En la década de los noventa, algunos expertos consideraron que la integración no había resuelto el problema de la segregación por lo que plantearon la cuestión de los derechos humanos. La base de todo el problema era que la normalización partía de un planteamiento que no era el adecuado, ya que se veía la discapacidad como un rasgo anormal y no como una variación de las diferencias humanas. El descontento por el término integración hizo que se empezara a utilizar un nuevo término: inclusión. Este término hace referencia a recibir un trato justo. Mientras que desde el punto de vista de la integración la diferencia se concebía como algo anormal, desde la inclusión, la discapacidad y la alta capacidad se consideran algo natural. (Chiner, 2011).

Desde la perspectiva de la inclusión se pretende cambiar la forma de pensar sobre las diferencias y de su trato educativo y social para que las personas sean valoradas por lo que son (Florian, 2010).

La Ley de educación especial indica que los estudiantes con discapacidad deben estar en un ambiente lo menos restrictivo posible (Aremu, 2009). Esta ley también expone que, los niños y niñas con discapacidad deben ser educados con estudiantes que no tengan ninguna discapacidad. De esta forma, las clases separadas, las clases especiales o el extraer a los y las estudiantes con discapacidad del entorno ordinario, solamente se producirá en el caso que la naturaleza o la gravedad de la discapacidad no deje que el uso de las ayudas en las clases regulares ni los servicios complementarios no puedan ser alcanzado de manera satisfactoria (Aremu, 2009).

Es fundamental que se dé un cambio en la forma en que consideramos las necesidades educativas especiales. Durante los últimos años, se ha observado un fuerte movimiento hacia una mayor inclusión en las aulas ordinarias. En las últimas dos décadas, varios países han sido participes en aplicar políticas que fomenten la inclusión de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. (Avramidis *et al.*, 2000).

2.2. Concepto de inclusión

La educación inclusiva, se puede definir como un proceso en el que todos los y las estudiantes puedan aprender y participar de manera efectiva en los principales sistemas escolares. Sería recomendable no separar al alumnado que tiene diferentes habilidades o necesidades (Beyene y Tizazu, 2010). Dicho de otro modo, es el cambio de pensamiento de la segregación a las escuelas integradoras y hacía el apoyo educativo en el medio más normalizado.

La Inclusión (en contraposición a la integración) es un término más recientes y posee más connotaciones radicales que están asociados dentro de un amplio contexto de los derechos humanos. La inclusión implica una reestructuración de los centros de educación convencional, de modo que cada estudiante, independientemente de la discapacidad que tenga, pueden ser acomodados, señalando de que todos los individuos deben pertenecer a toda la comunidad de aprendices (Booth y Ainscow,

2000). La plena inclusión es mucho más que la integración de las personas con necesidades educativas especiales utilizando menos métodos tradicionales de enseñanza.

Aunque hasta hoy en día no existe una definición que se acepte de forma completa, parece ser que la definición de Booth y Ainscow (2000) es la más aceptada. Estos dos autores definen la inclusión como el proceso que incrementa la participación del alumnado y reduce su exclusión del currículo común, cultural y comunidad. Esta definición es congruente con la que ofrece la Inclusión Internacional (Liga Internacional de Sociedades para personas con Discapacidad Intelectual): La inclusión se refiere a la oportunidad que se brinda a las personas que tienen alguna diferencia a participar de forma plena en todas las actividades educativas, de empleo, recreativas, etc. (Florian, 2010).

La inclusión abarca el concepto de diversidad como un estado natural de la persona o en términos educativos, el de ser estudiante (Bayliss, 1997). Además la inclusión, supone la reestructuración de los centros educativos convencionales, de este modo, cada escuela puede satisfacer las necesidades de todo el alumnado, independientemente de sus características personales (Avramidis, *et al.*, 2000).

Ashman y Merrotsi (2009) definen la inclusión como la pertenencia de un sujeto con discapacidad en un grupo, con los mismos derechos y cualidades que caracterizan los miembros de ese grupo. Siguiendo la misma línea, la educación inclusiva se basa en la idea de que las escuelas deberían satisfacer las necesidades de todos los niños de sus comunidades, sea cual fuere el nivel de su capacidad o discapacidad (Foreman, 2011, Woodcock, 2012).

Asimismo, la inclusión se centra en una gran reestructuración de los centros educativos, para que cada escuela puede satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de la discapacidad que se tenga (Avramidis, *et al.*, 2000).

Stainback y Stainback (1991), afirman que la educación inclusiva es un medio eficaz para conseguir varias metas, entre las que cabe destacar combatir las actitudes

discriminatorias, construir una sociedad mucho más inclusiva y lograr la igualdad de oportunidades educativas para todas y todos.

El objetivo de la educación inclusiva es romper las barreras que nos separan de la educación especial, intentar que los y las estudiantes estén lo más cómodo posible y que sean un miembro activo de la educación ordinaria (Chopra, 2008).

Gracias al fenómeno de la inclusión se ve materializada la idea de que la participación activa en sociedad determina el nivel de inclusión de cada uno de sus miembros. Por ello, es deber de las instituciones el adaptarse a cada uno de los y las integrantes de esta para que permitan su inclusión laboral, emocional, cultural y social (Chiner, 2011). Es decir, se debe tener en cuenta que los términos integración e inclusión son muy diferentes.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, podemos decir que la integración se refiere a que los y las estudiantes tengan a su disposición apoyos necesarios y modificaciones en el currículo, en los procesos de enseñanza, etc., mientras que la inclusión se refiere a la reestructuración de la oferta educativa, esto es, todo el alumnado se ve a sí mismo perteneciente a una comunidad, incluidos aquellos estudiantes con discapacidades graves y notorias (Avramidis *et al.*, 2000).

La educación inclusiva nace como una filosofía educativa con el fin de crear una escuela que responda a las necesidades de todos los y las estudiantes. Una escuela que acepte la diversidad, que permita que todos sus componentes participen y que se ofrezca una educación de calidad.

Booth y Ainscow (2000), proporcionaron un escrito de lo que debería implicar la inclusión en la educación. Estos autores indican que debe haber una valoración de todo el alumnado. Asimismo, se debe aumentar la participación de los alumnos y alumnas y reducir la exclusión. También debe haber una reestructuración de las culturas, políticas y prácticas en las escuelas de forma que se responda a la diversidad de los estudiantes. Se debe saber que la inclusión en la educación es uno de los aspectos más importantes de la inclusión en la sociedad (MacCarthy, 2010).

Según Edmunds (2000) la inclusión representa un cambio filosófico en la práctica de la educación que solicita la reestructuración de las escuelas para eliminar la separación que se halla entre la educación especial y la ordinaria, con el fin de crear un nuevo sistema para adaptarse a las necesidades del alumnado. Los que están a favor del movimiento de inclusión indican que todo el alumnado tiene que comenzar a sentir los beneficios de la inclusión (Walker, 2012). No solo el alumnado con discapacidad sino también el alumnado sin ella.

Diferentes autores mencionan que el éxito de la inclusión depende de la preparación de los y las docentes de educación ordinaria, para conseguir ser competentes en la satisfacción de las necesidades de todo el alumnado, incluyendo aquellos con algún tipo de discapacidad (Walker, 2012).

En los últimos años, se ha observado un gran movimiento para que los niños y niñas con necesidades educativas especiales tengan una buena inclusión en las aulas ordinarias. Durante los últimos años, varios países se han involucrado en aplicar políticas que fomenten la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Por ello, el término inclusión se ha convertido en un tema clave en la educación especial (Avramidis *et al.*, 2000).

Una de las principales ideas que se encuentra detrás de la educación inclusiva es que los y las estudiantes con y sin discapacidad puedan disfrutar de beneficios sociales para asistir a las escuelas ordinarias juntos (Boer, 2012). Se intuye que los y las estudiantes con discapacidad en las escuelas ordinarias tienen más posibilidades de interacción y de amistad con los estudiantes sin dificultades.

Algunos estudios muestran que aunque la mayoría de los y las estudiantes con discapacidad funcionen muy bien socialmente en las escuelas ordinarias, se han observado dificultades en la obtención de la aceptación y la amistad (Chamberlain, Kasari, y Rotheram-Fuller, 2007).

3. Características de las escuelas inclusivas

Si retomamos las definiciones anteriores sobre la inclusión, se puede afirmar que una escuela inclusiva no es integrar solamente a alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas, sino, una que promueve la participación plena de todos sus miembros en la escuela y la comunidad (Chiner, 2011).

Según Stainback y Stainback (1990), la escuela inclusiva es un lugar donde todo el mundo es aceptado y apoyado por toda la comunidad educativa con el fin de atender a sus necesidades educativas. Además, este tipo de escuelas crean comunidades educativas de apoyo para atender de forma individual las necesidades de todo el alumnado.

Peterson (2002) describe cinco características de las escuelas inclusivas. Las escuelas inclusivas fomentan los principios democráticos de igualdad y justicia social. La finalidad de la educación es ayudar al alumnado a desenvolverse adecuadamente como ciudadanos; las escuelas inclusivas incluyen a todos y todas; adaptan la enseñanza y el currículo en función de las habilidades que poseen el alumnado; promueven el aprendizaje cooperativo, trabajan conjuntamente para construir una comunidad y para fomentar la existencia de apoyo mutuo dentro del aula y la escuela. La última característica es que establecen fuertes vínculos con las familias y la comunidad.

3.1. Educación inclusiva

Es sabido que la educación inclusiva es parte fundamental de los derechos humanos, aunque todavía muchos educadores o docentes tienen opiniones diversas de dónde poder colocar al alumnado con necesidades educativas especiales. Varios estudios demuestran que en las actitudes hacia la integración influye la naturaleza de la discapacidad y/o los problemas educativos que se posean y en menor medida, los antecedentes profesionales (Avramidis, 2010). Otros estudios han demostrado que las personas que se encuentran más distantes de los y las estudiantes, expresan actitudes menos positivas de la inclusión que aquellas más cercanas al contexto escolar (Avramidis, 2010).

En cambio, la educación inclusiva requiere cambios en los sistemas de educación y este proceso tiene que enfrentarse a varios problemas. La educación inclusiva implica cambios en el sistema pero también en la sociedad (Tilahun, 2007).

La educación inclusiva se basa en la hipótesis de que el personal docente está dispuesto a admitir al alumnado con NEEs en las clases ordinarias y se encarga de atender sus necesidades. Sin embargo, los y las docentes habitualmente no se ven a sí mismos con la capacidad y los conocimientos adecuados para satisfacer las necesidades educacionales de los y las estudiantes con alguna necesidad específica (Beyene y Tizazu, 2010). Algunos docentes no son capaces de reconocer qué necesitan hacer para realizar una educación inclusiva con éxito.

Por otro lado, la educación inclusiva "total" menciona que los y las estudiantes forman parte de un aula regular dependiendo de las necesidades. Se les facilita el acceso al material de trabajo. Cuando se hace referencia al término de inclusión, se le añade la palabra "total" para poder diferenciarla de la palabra inclusión, ya que esta es sinónimo de integración. La inclusión total es criticada por centrarse en el "lugar" donde los y las estudiantes son educados en función de sus necesidades individuales, de la calidad de educación, etc. La inclusión "total" tiene dos variaciones, por una lado, desmantelar la educación especial y por otro lado, opina que la educación especial solo debe ofrecer en la clase regular (Snell y Rachel, 2000).

La inclusión "total" trabaja en colaboración con un equipo multidisciplinario, donde se incluye educadores regulares y especiales, la familia, compañeros y compañeras, etc. En la inclusión "total" no influye la severidad de la discapacidad del alumnado, mientras que en el proceso de integración, la severidad de la discapacidad determina el tipo de servicio que el alumnado necesita y para ello, se realizan los ajustes necesarios (Snell y Rachel, 2000).

En cuanto el principio de inclusión "total" en un colegio, todo el sistema educativo se ajusta a la necesidades que ese alumno o alumna con discapacidad necesita, mientras que el proceso de integración es el servicio de apoyo quienes se involucran directamente en el proceso de acceso a la educación. Asimismo crean las

estrategias con el objetivo de cumplir las políticas de igualdad de oportunidades (Snell y Rachel, 2000).

3.2. Condiciones que favorecen y obstaculizan la inclusión

Identificar las condiciones que favorecen y obstaculizan el desarrollo de las escuelas inclusivas es un tema que ha tenido cierta importancia (Ainscow, 2001). Diversos autores han trabajado con el fin de encontrar qué factores determinan para que se dé la inclusión. Las investigaciones realizadas alrededor de este tema coinciden en algunos rasgos.

Entre los factores que favorecen la inclusión encontramos los que se mencionan a continuación. En primer lugar se debe tener una visión personal y liderazgo donde el liderazgo se observa desde un enfoque participativo y no de control (Ainscow, 2005). La participación de los diversos profesionales, familiares y alumnado y su buena coordinación y colaboración, resulta de gran importancia para llevar a cabo prácticas inclusivas. Para ello, se crean equipos multidisciplinares y de apoyo. Para el adecuado desarrollo de la educación inclusiva en las escuelas se necesita la colaboración y cooperación de diferentes profesionales a la hora de tomar decisiones sobre la planificación de la enseñanza y de los recursos necesarios (Hiebert, Gallimore y Stigler, 2002). Asimismo, los y las docentes tienen la capacidad de investigar y analizar su propia práctica educativa, con el fin de contribuir a su propio desarrollo profesional y mejorar la enseñanza. El éxito de la educación inclusiva depende de la capacidad del profesorado para responder a la diversidad de las aulas. Ainscow (2005) cree que es esencial encontrar formas adecuadas y efectivas para apoyar al profesorado en su desarrollo de la capacidad para que puedan enseñar a todo el alumnado.

Por lo tanto y debido a esto, la inclusión debe promoverse a nivel social, a nivel de sistema educativo, a nivel de centro y a nivel de aula (Chiner, 2011).

Por otro lado, cabe decir que la inclusión es un proceso complejo ya que requiere cambios en todos los niveles. Se ha visto que son muchas las variables que se necesitan para que la educación inclusiva se desarrolle. Asimismo, se sabe que la inclusión es un movimiento internacional. Sin embargo, hoy en día todavía nos

encontramos con prácticas educativas segregadoras y discriminatorias. Se tiene en cuenta que la inclusión debe entenderse de forma contextualizada, atendiendo a las particularidades de cada entorno. Lamentablemente, todavía son numerosas las barreras y obstáculos que dificultan la puesta en marcha de la inclusión (Barton y Amstrong, 2007).

Por un lado, existe una falta de marco realmente inclusivo. A pesar de que se haya avanzado mucho en diversas leyes que defienden los derechos humanos de todos y todas, se requiere un mayor compromiso por parte de los gobiernos para promover una educación inclusiva. Por otro lado, se está creando un sistema educativo basado en los logros, ya que se fija en los resultados académicos de los alumnos y alumnas que provoca volver a prácticas segregadoras. Otro de los obstáculos con el que nos encontramos es que todavía existen escuelas y aulas especiales, lo que hace que la educación inclusiva sea más dificultosa. La poca implicación del profesorado también es un problema. Un cambio de actitudes de los y las docentes es imprescindible para promover la educación inclusiva. Además se observa una falta de apoyo, tanto de recursos materiales como personales, y la existencia de barreras arquitectónicas dificultan mucho la inclusión del alumnado en centros ordinarios. A todo esto se suma una escasa o nula participación de las propias personas con discapacidad. Se debe escuchar a las personas con discapacidad ya que ellas son las mejores en indicar cuales son las necesidades y las dificultades que se observan (Chiner, 2011).

Capítulo 4: el profesorado, las actitudes y la educación inclusiva

1. Las actitudes y el trabajo

La actitud que muestran las personas hacia su trabajo representa el éxito o el fracaso en cualquier empresa, por eso mismo, varias de las destrezas que se necesitan para obtener un trabajo están relacionadas con las actitudes y los valores (Fernandez-Miranda, 2014). La actitud positiva hacia el trabajo da lugar a conductas constructivas que se ven reflejadas en empleados satisfechos. Cuando la actitud es negativa, se pueden observar conductas no deseables, como no asumir compromiso con la empresa con la que trabajan, ya que los trabajadores se sienten insatisfechos con su trabajo.

La gran mayoría de las investigaciones relacionadas con la actitud hacia el trabajo, se han interesado en tres tipos de actitudes: la satisfacción en el trabajo, la participación en el trabajo y compromiso con la empresa (Fernandez- Miranda, 2014). Ansa y Acosta (2008) exponen que la actitud general de las personas hacia su trabajo representa, un conjunto de sentimientos y emociones con lo que los trabajadores consideran su trabajo. Además menciona que la satisfacción laboral puede observarse desde un punto de vista individual o general.

Por otro lado, Bauder (2006), relaciona la actitud hacia el trabajo con el perfil sociodemográfico de la persona. García (2008) hace hincapié en el estudio de los rasgos demográficos y en las competencias del individuo como constructos para estudiar la actitud hacia el trabajo. Este autor considera que las variables como el género, la edad y el nivel de estudios pueden explicar las actitudes que adopta la persona y que condicionan la forma en que afronta la relación con su trabajo.

1.1. Actitud pedagógica

A lo largo de los años noventa se realizaron numerosos estudios sobre la actitud pedagógica del profesorado en todas las etapas educativas. Este tipo de actitud es definida como la actitud que presentan los y las docentes en su área de trabajo, desde niveles inferiores hasta el nivel superior en la escuela (Fernandez- Miranda, 2014). Este tipo de actitud influye en todos los ámbitos en los que el profesorado se desenvuelve, sobre todo en el comportamiento dentro del proceso de enseñanza aprendizaje (Romero, 2010).

La actitud pedagógica de los y las docentes busca en el profesorado una forma de trabajo constructivista, es decir, que sean capaces de producir una conducta mediadora del cambio conceptual ante el alumnado. Asimismo, esta actitud consiste en un proceso reflexivo en el que el profesor analiza su trabajo, corrige sus errores y acepta nuevas concepciones educativas, profesionales y laborales (Fernández- Miranda, 2014).

Meléndez-Ferrer y Canquiz (2003) comunica que la actitud es la capacidad que el profesorado tiene para conocer la teoría que fundamenta su acción como profesor y

que la conducta, consiste en transmitir conocimiento y en tener una actitud que favorezca el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los profesores y profesoras frente a su grupo de alumnas y alumnos muestran diferentes actitudes y estas se dejan ver perfectamente por parte de los alumnos. De esta manera, se puede identificar fácilmente a los maestros y maestras arrogantes, autoritarios, permisivos, etc (Cerecedo, 2013).

El o la docente no debe limitarse a satisfacer las necesidades y carencias de los alumnos y alumnas, sino que deberá buscar otras necesidades, acelerar los métodos de estudios, exigir el esfuerzo escolar, entre otros. El o la docente que se encuentre motivado, actuará con cariño hacia su profesión y alumnado, y además, proporcionará relaciones entre el alumnado y el entorno, es decir, con sus familias, compañeros y compañeras generadoras de asertividad y autoestima... (Sotil, 2005). En definitiva, los y las docentes regulan con su actitud el proceso de enseñanza aprendizaje (Cerecedo, 2013).

El profesorado debe conocer las exigencias didácticas con el fin de fortalecer los valores de los estudiantes desde el aula. La formación en valores requiere algunas exigencias, como por ejemplo, vías de participación, reflexión, diálogo, crítica y actuación (Sotil, 2005).

Los y las docentes que están preparados/as, actualizados/as, y que además acompañan su experiencia con una actitud positiva, serán impulsores positivos en el terreno educativo (Cerecedo, 2013).

2. Formación del docente

Un profesional es una persona que debido a su elevada preparación, competencia y especialización ofrece un servicio y asume autoridad, y como consecuencia, recibe reconocimiento social por ejecutar su profesión (Duarte, 2007). La profesión ha adquirido diferentes características como desempeñar una función social, se necesitan cierto grado de destrezas y conocimientos específicos elaborados a través de la práctica. Por ello, la formación implica socialización de las personas dentro de la

cultura de su profesión. La duración de la formación se relaciona con la dedicación que la persona emplea. El prestigio social se obtiene a través de una remuneración (Fernández- Miranda, 2014).

Con esto, se quiere mostrar que el o la docente está al servicio de un grupo, y por lo tanto, debe tener las competencias necesarias para que puedan desarrollar la acción de enseñar. Para Imbernón (1999), la función docente se basa en un conocimiento pedagógico específico, en un compromiso ético y moral y en la necesidad de corresponder con otros agentes. Esto ocurre, porque se ejerce influencia sobre otras personas.

Los y las docentes juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, como bien se ha mencionado. Se pueden observar dos premisas en relación a la formación del docente. Por un lado, la formación de los y las docentes se considera un requisito directo y mediador de actitudes hacia diferentes ámbitos. Por otro lado, el profesorado es visto como un intermediario entre el currículum y los alumnos y alumnas o situación real en la que se desarrolla (Tejada, 2005). Esto lleva a que se entienda que este alumnado es mediador de su propio aprendizaje (Pérez, 1997).

3. Funciones de los docentes

Las funciones siempre se refieren a las responsabilidades que se tienen en una profesión. Las funciones describen las acciones que se deben desarrollar para el desempeño del trabajo docente. Estas funciones se ofrecen tanto dentro como fuera del aula. Álvarez (2004), apunta que el o la docente es el principal mediador de los procesos de enseñanza aprendizaje, es innovador de su práctica docente a través del desarrollo del currículum y es participe del trabajo cooperativo. Además de estas funciones, también se observa que el o la docente es un agente de cambio social, se integra en la comunidad educativa, es guía para el alumnado a través de la función mediadora, facilita las situaciones del aprendizaje y diagnostica las necesidades individuales.

La función de los y las docentes se observa como un ámbito amplio que abarca las acciones de trabajo y el dominio cognitivo tanto dentro como fuera del centro educativo.

Un elemento significativo es el nivel de las competencias en las funciones que el docente posee. El concepto de competencia es difícil de definir ya que se utiliza en diferentes ámbitos. No obstante, se puede mencionar que las competencias profesionales se relacionan con el conocimiento, habilidades, actitudes, saberes, etc. (Navío, 2005). Este autor indica que no todos los profesionales tienen las mismas habilidades y actitudes. Tendrán aspectos en común pero los y las docentes reconocerán sus necesidades de formación en unos aspectos o en otros. Por ello, se ve necesario que la formación de los y las docentes deba partir de una revisión de sus necesidades, ya que las competencias varían de persona a persona.

Las competencias son un factor muy importante para el profesorado ya que significa ejercitarse con responsabilidad. Por lo tanto, cada docente tiene la necesidad de demostrar que es competente en lo que hace (Tobón, 2006). Díaz y Hernández (2003) mencionan que existen áreas de competencia que todos deberían tener, como el conocimiento sobre aprendizaje, desarrollo y comportamiento humano, valores y actitudes que fomenten el aprendizaje, entre otros. Se sugiere que se tengan en consideración los aprendizajes de los y las estudiantes al determinar las necesidades de formación de los y las docentes y que se promueva la formación de los y las docentes desde el punto de vista del contenido de la materia y del nivel educativo. El fin último, por tanto, debe ser ofrecer una educación de calidad (Escudero, 2006).

4. Las creencias de los docentes con respecto a la enseñanza y el aprendizaje

Richardson (1996), informó que las actitudes de los y las docentes recibieron considerable atención en la enseñanza y en la formación de docentes, entre principio de 1950 y principios de la década de 1970, mientras que las creencias de los docentes adquirieron importancia a partir de la década de 1980.

Richardson (1996) diferencia entre creencia, como un concepto psicológico, y conocimiento, como un constructo que implica orden epistémica.

Las creencias de los docentes sobre la educación, incluye opiniones del alumnado, el proceso de aprendizaje, la naturaleza de los conocimientos, los y las docentes y la enseñanza, y el plan de estudios. Todo el profesorado tiene creencias sobre su trabajo, sus funciones y responsabilidades, y con la materia que enseñan. Estas creencias constituyen un fuerte vínculo con actividades en el aula y, en última instancia, con los y las estudiantes de aprendizaje en el aula (Brownell y Pajares, 1999; Peterson, Fennema, Carpintero, y Loef, 1989).

Por lo tanto, los investigadores realizaron estudios minuciosos sobre la relación entre las creencias de los y las docentes y las prácticas de enseñanza (Pajares, 1992; Pomeroy, 1993). A pesar de que muchos investigadores separan las creencias y las acciones para fines de investigación, son conscientes de que estas construcciones funcionan juntos (Richardson, 1996).

Por ejemplo, Wallace y King (2004) afirmaron que las acciones de los y las docentes no deben ser consideradas como una entidad separada del sistema de creencias del personal docente, porque estas acciones representan de alguna manera las creencias que poseen los y las docentes. Los profesores y profesoras dan sentido a sus creencias educativas a través de sus acciones en el aula (Tobin, 1993), y estas acciones tienen sentido con el sistema de creencias del docente (Pajares, 1992).

Varias investigaciones han examinado las creencias de los maestros y maestras y su efecto sobre el aprendizaje para enseñar en un programa de formación docente (Holt-Reynolds, 1992). Se encontró que el proceso de aprendizaje educativo se vio influida por múltiples y complejas variables, entre las que se incluían: "perspectivas personales, historial de aprendizaje, base de datos de conocimientos teóricos, profesorado tutor, profesorado cooperante, los compañeros y compañeras de la universidad, los supervisores, los niños y niñas en las aulas, los y las estudiantes, experiencias pedagógicas e imagen y percepción de la eficacia" (Rezk, 2009).

5. Factores que influyen y determinan las actitudes del docente

Existen infinidad de factores que influyen en la conducta humana, éstas pueden ser positivas o negativas. Estos factores pueden ser de naturaleza profesional,

socioeconómica familiar, cultural, etc. En cuanto a la preparación profesional se puede decir que es una construcción cultural, el resultado de la interacción de diferentes sistemas de la sociedad (Duarte, 2007). El conocimiento de los y las docentes tiene muchas influencias, por lo que se considera de carácter heterogéneo. El conocimiento del profesor puede componerse de varios tipos de conocimiento. Marcelo (2002), nos dice que se compone del contenido de lo enseñado, de los saberes pedagógicos, la didáctica específica del área de conocimiento y el contexto donde se desarrolla la enseñanza. El conocimiento de estas áreas permite al docente mejorar la calidad de la educación. Un profesor puede transformar varias acciones, como son, la comprensión, las habilidades para desenvolverse, las actitudes o los valores deseados, etc. en representaciones y acciones pedagógicas (Shulman, 2005).

Para que la enseñanza se produzca, el docente utiliza sus conocimientos y sus competencias. Debe tener un conocimiento base que permita una docencia con responsabilidad social, personal y profesional. En la enseñanza, se les dice a los docentes que deben dar importancia a la forma de comunicarse, al conocimiento de la materia y a las habilidades didácticas generales, entre otros. Cabe mencionar que la principal función del profesorado es ser formador (Fernandez- Miranda, 2014). Los maestros y maestras necesitan aprender cómo aprender de la práctica, ya que la enseñanza requiere improvisación, conjetura, valoración y experimentación (Marcelo, 2002).

En cuanto a la identidad profesional se dice que es parte de la identidad personal (Duarte, 2007). Por lo que, es la conciencia de uno mismo o el juicio que una persona hace de sí mismo. Desde el punto de vista evolutivo, la identidad profesional está determinada por las fases que el maestro o maestra puede vivir como persona, como partícipe en un grupo social dentro de una institución. Existen cuatro formas para reconocer la identidad de los maestros y maestras y maestras: la identidad del centro, la identidad en la sala de clases, de red y exterior (Fernández- Miranda, 2014).

Cabe mencionar que la cultura de un centro educativo está compuesta de significados, principios, valores y creencias compartidas. En las actividades que los y las docentes realizan están reflejados sus creencias y valores. Y es por eso por lo que se

desarrollan diferentes tipos de culturas que determinan el trabajo profesional (Fernández, 2006). El o la docente evoluciona durante su vida profesional, además modifica su actuación y refleja su autonomía en el aula. Asimismo, los cambios que ocurren en el o la docente durante su trayectoria profesional, van relacionados con los acontecimientos que le ocurren en su vida privada (Fernández, 2006).

En cuanto a la satisfacción laboral, se dice que es una actitud que las personas tienen sobre sus empleos. Una razón importante para el estudio de la satisfacción laboral, es proporcionar ideas sobre cómo mejorar las actitudes de los empleados (Gibson *et al.*, 2011). Varias empresas utilizan encuestas, y llegan a la conclusión de que la compensación es uno de los elementos más importantes en términos de satisfacción. Además, aspectos como la seguridad en el empleo, la comunicación, el reconocimiento y la confianza, también son importantes a la hora de evaluar la satisfacción laboral.

Otro aspecto a considerar es la motivación, que se define como un estado interno que activa, mantiene y dirige el comportamiento (Woolfolk, 2010). Varios investigadores desean descubrir qué es lo que dirige la conducta de las personas cuando se trazan una meta. Se observa la posibilidad de que sean los impulsos, los deseos, las necesidades, los incentivos y los temores, entre otros (Woolfolk, 2010). La motivación se puede basar en factores internos, como los de tipo personal o necesidades, y los factores externos y ambientales, como la recompensa o el castigo. Cuando estamos motivados intrínsecamente, lo que hacemos es gratificantes en sí misma (Anderman y Anderman, 2009). En cambio cuando se realiza una actividad en la que se espera algo a cambio, la motivación se considera extrínseca (Reeve y Jang, 2006). La motivación de los docentes se basa en elementos intrínsecos, como pueden ser la autonomía, la libertad, la innovación, el desarrollo de competencias profesionales, etc. (Añez, 2006).

6. Actitudes de los maestros y maestras y la educación inclusiva

Las investigaciones apuntan que los profesores y profesoras de enseñanza ordinaria, tienden a tener las percepciones negativas acerca de la inclusión (Walker, 2012) que se siguen dando a pesar de seguir defendiendo los beneficios que la inclusión posee.

Las actitudes de los maestros y maestras hacia los y las estudiantes con discapacidad son muy críticas (Forlin, 1997). Aunque varias investigaciones han mostrado que los y las docentes de educación especial tienen actitudes positivas para trabajar hacia la inclusión, no todos los y las docentes de la educación ordinaria están dispuestos a trabajar la inclusión y todavía algunos se niegan incluso a intentarlo (Walker, 2012).

Avramidis, *et al.* (2000) examinaron cómo la experiencia afecta a las actitudes. Se encontró que los y las docentes que ya estaban aplicando los programas de inclusión tenían actitudes significativamente mayores hacia la inclusión en comparación a los y las docentes que no los utilizaban. Se observaban actitudes afectadas en una dirección positiva.

Los profesores y profesoras que realizaron el estudio, indicaron que observaban una necesidad de apoyo, formación y recursos materiales en el caso de incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales en sus aulas (Avramidis, *et al.*, 2000). Varios autores indican que la experiencia de trabajar en la inclusión tiene efectos positivos sobre las actitudes del profesorado (Walker, 2012).

Se sabe que las actitudes del profesorado se encuentran directamente relacionadas con la aplicación de políticas de inclusión en el aula, sin embargo, se han investigado las actitudes de los y las docentes hacia la inclusión y la eficacia de sus prácticas inclusivas (Cambell, Gilmore y Cuskelly, 2003). Varias investigaciones apuntan que las actitudes negativas, dan lugar a oportunidades de aprendizaje reducidas, minimizando las expectativas, tanto del docente como del estudiante (Cambell, Gilmore y Cuskelly, 2003). Por lo que Tait y Purdie (2000) indicaron la importancia de fomentar entre docentes, actitudes positivas hacia la discapacidad en los inicios de su desarrollo profesional.

Además, se ha observado que varios de los y las docentes entrevistados expresan su preocupación en cuanto a su capacidad para enseñar a los y las estudiantes con diferentes necesidades (Hemmings y Weaven, 2005).

Otro estudio comparativo por Tesfaye (2005), en contraposición a lo mencionado anteriormente, mostró que los maestros y maestras de educación especial tienden a tener una actitud negativa hacia la inclusión. Por otra parte, diversas investigaciones indicaron que los y las docentes de educación ordinaria tienen actitudes más positivas hacia la inclusión (Abate 2001).

Son numerosas las investigaciones que han participado en estudiar las actitudes del profesorado hacia la inclusión, por lo tanto, los resultados pueden variar. Sin embargo, se puede afirmar que la mayoría de los y las docentes encuestados tenían sentimientos negativos sobre la inclusión (Beyene y Tizazu, 2010).

Probablemente, esto puede suceder por la limitada o la inexistente formación sobre la inclusión para adquirir las debidas competencias: "las escasas posibilidades de inclusión, la limitada experiencia, limitada experiencia con los estudiantes con necesidades educativas especiales de educación y la falta de leyes que exigen inclusión" (Beyene y Tizazu, 2010:92).

Se sabe que las actitudes negativas hacia las personas con necesidades educativas especiales pueden ser tan molestas como las barreras físicas. Nowicki y Sandieson (2002) mencionan que las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia las personas con necesidades educativas especiales son uno de los problemas principales de la educación inclusiva. Es posible entender que estas actitudes negativas estén influenciadas por aquellas que captan en su entorno y entre personas relevantes para ellos como sus padres y sus profesores.

A lo largo de la historia, los y las docentes no han sido favorables a aumentar la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria (Center y Ward, 1987 y Forlin *et al.*, 1996). Asimismo, hace tiempo que se acepta que las actitudes de los profesores y profesoras y sus expectativas, tienen impacto en el rendimiento escolar de los y las estudiantes (Campbell, Gilmore y Cuskelly, 2003), y esto es un motivo de preocupación.

Buell *et al.* (1999) comunicaron que se halla una relación positiva entre las actitudes de los docentes hacia la inclusión y su creencia de que pueden influir en los

resultados educativos de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Se ha observado que el profesorado con más opiniones positivas sobre inclusión se sentían con más confianza en su capacidad para apoyar a los y las estudiantes en un ambiente inclusivo, así como, adaptar materiales para el aula y los procedimientos para atender a sus necesidades (Cambell, Gilmore y Cuskelly, 2003). En todas las áreas que fueron evaluadas, los y las docentes de enseñanza ordinaria valoraron su autoeficacia, su capacidad y entendimiento, en relación con prácticas integradoras. Se observó que fueron más bajos que los maestros y maestras de educación especial, y consideran una mayor necesidad de formación en el empleo, en el aumento del apoyo y en los recursos (Cambell y cols., 2003).

Del mismo modo, Bender *et al.* (1995) encontraron que los docentes con actitudes más negativas hacia la inclusión usaban con menos frecuencia "estrategias de instrucción" conocida para facilitar la inclusión eficaz de los y las estudiantes con dificultades de aprendizaje. Sin embargo, no se encontró relación entre la percepción de los y las docentes de su propia eficacia en las aulas ordinarias y su actitud hacia la integración.

Es importante saber que la actitud del profesorado hacia su alumnado, tiene un efecto importantísimo sobre su éxito en el aula, en lo académico y social (Bigham, 2010).

Los y las docentes tienen opiniones variadas respecto a la inclusión. Mientras que unas actitudes son optimistas y positivas, otras la ponen en duda y existen otras que son muy negativas (Bain 2005; Boling, 2007; Zambelli y Bonni, 2004). Cada una de estas actitudes y opiniones afecta al alumnado durante su periodo educativo. D'Alonzo, Giordano y Cross (1996) informaron que "la mayoría de los estudios indican que los docentes, como el público en general, tienen una visión negativa de los y las estudiantes con discapacidad y la inclusión de los y las estudiantes"(306)..

Por lo tanto, si se piensa que el componente actitudinal es importante en el ámbito de la integración-inclusión, la actitud del profesorado es clave para realizar un cambio educativo y mejoras escolares (Hargreaves, 1992).

7. El alumnado compañero y las actitudes

Las actitudes positivas del colectivo de iguales pueden ser un factor muy positivo para favorecer la integración educativa. Los compañeros y compañeras del alumnado con discapacidad juegan un papel primordial en la integración de éstos (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994). La percepción que los compañeros y compañeras tengan de la discapacidad va a repercutir en la aceptación o en el rechazo del niño/a con dificultades. A veces, los alumnos y alumnas se dan cuenta de que su compañero o compañera es diferente pero no saben explicar qué es lo diferente. Este desconocimiento puede dar paso al rechazo o a burlarse del niño/a con discapacidad.

Meyer, Gouvier, Duke y Advokat (2001) realizaron una investigación sobre las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia estudiantes que sí tenían necesidades educativas especiales. Se observó que la presencia de alumnado con discapacidad mejora las actitudes de las personas sin discapacidad hacia estas personas.

Varias investigaciones han indicado que se halla una correlación entre la cantidad de contacto que tiene alguien con personas con discapacidad y el nivel de percepción de confort (Forlin, 1997). Asimismo, se ha descubierto que los estudiantes con problemas emocionales y de conducta tienen un impacto más negativo en el aula frente a las personas con discapacidad intelectual.

Varios estudios han mostrado que el alumnado con necesidades educativas especiales son menos aceptados en las escuelas ordinarias por sus compañeros y tienen menos amistades (Bramston, Bruggerman y Pretty, 2002; Pijl, Frostad, y Flem, 2008).

Klingner *et al.* (1998) menciona que la inclusión es considerada por muchos estudiantes como beneficiosas y preferible, en la que se tiene que basar en las necesidades particulares que tenga cada estudiante.

En la investigación realizada por Demchuk (2001) con niños y niñas con dificultades de aprendizaje, se observó que los y las estudiantes tenían ciertas dificultades para entender las políticas y procedimientos de la educación especial y se

sentían excluidos, por recibir apoyo de educación especial. Todo esto provoca sentimientos de tristeza y enfado a muchos estudiantes que les gustaría ser incluidos e integrados en educación.

Se han observado investigaciones que muestran que el alumnado con necesidades educativas especiales pueden ver en aumento su autoestima y autoconcepto positivo a través de la interacción y participación en diferentes actividades con sus compañeros (Salend y Duhaney, 1999).

8. Determinantes de las actitudes del profesorado.

Una gran cantidad de investigaciones sobre las características de los y las docentes han tenido como objeto de estudio determinar la relación entre las características y las actitudes hacia los y las estudiantes con necesidades educativas especiales. Diferentes investigadores han explorado una variedad de factores, así como, el sexo, la edad, el grado escolar, años de experiencia docente, el contacto con las personas con discapacidad, algunos factores de personalidad que pudieran afectar al docente frente a la aceptación de la inclusión, entre otros (Avramidis, *et al.* 2000). Es cierto que ninguno de los factores mencionados es, de por sí, un fuerte predictor de las actitudes de los maestros y maestras. Por lo tanto, es sabido, que se hallan diferentes factores que ofrecen actitudes negativas en el profesorado ante la inclusión y la diversidad. Existe una amplia gama entre diferentes países, lo que indica que hay grandes diferencias de actitudes de los y las maestras sobre lo que es idóneo para la integración de clases ordinarias de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales. Se ha observado que son diferentes las variables que influyen en la actitud de los y las docentes hacia los niños con necesidades educativas especiales. A continuación, se mencionarán alguno de los factores que dificulta la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales.

8.1. Preparación profesional

El conocimiento que los y las docentes poseen es una construcción cultural, resultado de la interacción de diferentes sistemas de la sociedad, como pueden ser las instituciones, las prácticas sociales y las educativas. Los procesos de aprendizaje de los

conocimientos quedan bajo las actividades de producción de nuevos aprendizajes (Tardif, 2004). El conocimiento de los docentes tiene mucha influencia, este conocimiento se puede considerar heterogéneo ya que proviene de las instituciones, de la formación profesional, de los currículos y de la práctica diaria.

El conocimiento del profesor se puede definir como el proceso de objetivación que tiene la experiencia educativa que efectúa un docente con el propósito de intervenir en la práctica, mediante la actividad formativa (Fernández, 2006). El conocimiento que poseen los y las docentes se puede integrar en varios tipos de conocimiento. Por un lado, el conocimiento enseñado, los saberes pedagógicos generales, la didáctica específica del área de conocimiento y por último, el contexto donde se desarrolla la enseñanza (Marcelo, 2002). El conocimiento que tienen los y las docentes sobre estas áreas hace que se mejore la calidad de la educación.

La función principal de los y las docentes es ser formador. Por lo que es importante que éste interactúe con sus compañeros y con su colectivo profesional con el fin de revisar su punto de vista personal y hacer una reflexión sobre lo que ocurre en el proceso de enseñanza. Los y las docentes requieren aprender cómo aprender de la práctica (Marcelo, 2002).

Uno de los factores por los que las actitudes hacia el alumnado con necesidades educativas especiales son negativas, es la falta de formación del personal docente sobre estos estudiantes (Bigham, 2010).

Este factor hace que el profesorado se encuentre desorientado, desinteresado y en algunas ocasiones llegue a rechazar la integración del alumnado con necesidades educativas especiales (Fortes, 1987). Se ha observado durante los últimos años que conocer estas actitudes y encontrar las dimensiones que las puedan modificar positivamente, han sido objeto de estudio en diferentes investigaciones, por ejemplo, García y Alonso, 1985; García y otros, 1991. De esta manera se puede decir que encontramos dos premisas en las que se debe incidir. La primera de ellas es la formación inicial del profesorado ya que influyen en las actitudes de su práctica

educativa y la segunda de ellas, la formación que obtenga el profesorado debe incluir formación y cambio de actitudes frente a la atención a la diversidad (Sales y cols, 2001).

Estudios han mostrado que los y las docentes que recibieron cursos de educación especial manifestaban mejor disposición hacia el alumnado con discapacidad, además se relacionaba positivamente la confianza que el o la docente tiene en sus habilidades a la hora de integrarlo en el aula (Medina, 2006). Por lo tanto, se puede decir que la formación de los docentes sobre el alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias, es una variable de gran influencia en las actitudes ante la inclusión (Medina, 2006).

En el caso que se desee avanzar hacia la inclusión, se deberá continuar en la formación del profesorado, ya que los docentes deben mejorar en el conocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, en el potencial de sus capacidades, reforzar la confianza de su propia capacidad de trabajo y esfuerzo con el alumnado con necesidades educativas especiales, y disponer de oportunidades que puedan generar su propio aprendizaje, entre otros (Medina, 2006).

Además las investigaciones sugieren que los y las docentes que tenían formación específica para enseñar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje mostraron actitudes más positivas hacia la inclusión en comparación con quienes no tenían esa formación.

También se sabe, que es habitual que los y las docentes que no participan en programas inclusivos, suelen tener sentimientos negativos sobre la inclusión (Avramidis, *et al.* 2000).

Otras investigaciones indican que los y las maestras que han recibido capacitación para enseñar a los y las estudiantes con discapacidad mostraron actitudes más positivas hacia la inclusión en comparación con aquellos que no habían tenido esa experiencia (Beh-Pajoo, 1992; Dickens-Smith, 1995).

Avramidis y Elias (2007), en sus investigaciones también encontraron que mientras los y las docentes eran, por lo general, positivos hacia el concepto de

inclusión, aquellos con formación previa en necesidades educativas especiales tenían actitudes más positivas que otros docentes. Asimismo, Coutsocostas y Alborz (2010) citado por Wogamon (2013), encontraron resultados similares, el profesorado recibe capacitación para atender a las necesidades de los estudiantes con discapacidades.

El alumnado que no tiene el apoyo de sus profesores y profesoras tiene menos probabilidades de aumentar su autoestima. El profesorado debe ser consciente de las actitudes que posee hacia cada uno de los las estudiantes y la forma que ello afecta a su rendimiento (Bigham, 2010).

Por ejemplo, McLeskey *et al.* (2001), trataron de comparar las perspectivas de los docentes que se encontraban en ambientes no inclusivos con aquellos que estaban trabajando en programas de inclusión bien diseñados.

Los resultados indicaron que los docentes que se encontraban en programas inclusivos bien tenían significativamente más perspectivas positivas hacia la inclusión en comparación con los maestros y maestras que no tenían esa experiencia. Rezk (2009) opina lo mismo que lo mencionado en líneas anteriores: la formación de los docentes influye, por lo general, en las actitudes de los profesores y profesoras hacia la integración.

Las investigaciones han indicado que el grado de formación es más alto en los profesionales con una edad igual o superior a 46 años, que los profesionales de 45 años o menos. De esta forma se va en contra de suposiciones y pensamientos actuales, porque los mayores de 45 años se supone que desconocen muchas cuestiones que actualmente se saben (Llorens-Ferrer, 2012).

Diversas investigaciones han mostrado que los docentes universitarios que fueron formados para enseñar a los y las estudiantes con dificultades de aprendizaje expresaron actitudes más positivas, en las reacciones emocionales de estudiantes con necesidades educativas especiales y su inclusión, que aquellos que no tenían esa formación (Avramidis, *et al.* 2000). Otros estudios muestran que las cualificaciones adquiridas en la educación especial de formación permanente se asocian con una menor resistencia a las prácticas inclusivas (Center y Ward, 1987).

Un estudio americano por Vaughn *et al.* (1996), examinó las necesidades y las percepciones de los profesores mediante una serie de entrevistas. La mayoría de los profesores y profesoras, los cuales no participaban en programas de inclusión, obtuvieron sentimientos negativos acerca de la inclusión y consideró que los profesores y profesoras no estaban en contacto con las realidades del aula.

Es preciso saber que los profesores y profesoras deben ser educados para ser capaces de educar a un grupo diverso de alumnado, incluido los y las estudiantes con necesidades educativas especiales y asimismo, cómo hacer frente a las necesidades de cada alumno/a (Bigham, 2010).

Fakolade y Adeniyi (2009) afirman que si se realizara una adecuada búsqueda bibliográfica nos encontraríamos con una actitud negativa de los profesores y profesoras y gran parte de la negatividad es ocasionada por falta de conocimiento.

8.2. Identidad profesional

La identidad profesional parte de un concepto más particular, la identidad personal (Duarte, 2007). La identidad personal incorpora el ejercicio profesional para describir la identidad, que van desde los valores hasta los roles ocupacionales y los rasgos (Fernández, 2006). Este mismo autor señala que la identidad profesional es una construcción de sí mismo como ente que experimenta en las relaciones con los demás. Desde el punto de vista evolutivo, la identidad profesional se determina por las fases que los y las docentes pueden vivir como persona, como participe de un grupo social dentro de una institución. Se hallan cuatro formas para reconocer la identidad en los profesores. Por un lado, la identidad del centro, la identidad en el aula, y por otro lado, la identidad de red y la identidad exterior (Duarte, 2007).

8.3. Cultura de la enseñanza

Las características que plasman a las comunidades de aprendizaje adquieren identidad propia lo que hace que cada centro educativo sea diferente, dado las particularidades de sus miembros y de las acciones que realizan. En las actividades que los y las docentes realizan se ven reflejadas sus creencias y valores. Por esto mismo, se

desarrollan diferentes tipos de cultura que establecen el trabajo profesional (Fernández, 2006).

La cultura de la enseñanza se establecen de creencias, valores, hábitos y formas de desempeñar las tareas que las comunidades de docentes obtienen y que tienen que afrontar exigencias y limitaciones parecidas en el transcurso de los años (Hargreaves, 1992). Por lo tanto, la cultura se transmite a los nuevos profesores que identifican la cultura de la institución. A lo largo de la vida profesional de los y las docentes y a través de las prácticas se puede conocer un poco el perfil que los docentes presentan, según la edad (Duarte, 2007). Este autor estableció cinco ciclos vitales en el o la docente. En primer lugar, el inicio de la docencia, es el contacto con la carrera. En segundo lugar está la estabilización, donde se desarrolla la autonomía e independencia de los compañeros y compañeras. En tercer lugar está la diversificación y en cuarto puesto, nos encontramos con la innovación. En este último nivel el o la docente ha desarrollado competencias profesionales y actitudes que dan lugar a innovaciones y nuevos horizontes. Por último, se busca una situación profesional estable (Fernández, 2006).

De esta forma se observa cómo el profesor o profesora evoluciona durante su vida profesional, modifica su actuación a través de ella y se aprecia su autonomía en la sala de clases. Asimismo, Fernández (2006) opina que los cambios que ocurren en los y las docentes en su carrera profesional, se relacionan con los acontecimientos que ocurren en su vida privada.

8.4. Satisfacción laboral

La satisfacción laboral actualmente, es uno de los temas más importantes en lo que se refiere a la psicología del trabajo y las organizaciones. La satisfacción laboral se puede definir como la actitud que las personas tienen sobre sus empleos (Gibson, Ivancevich, Donnelly y Konopaske, 2011). Esto es resultado de las percepciones que tienen sobre sus puestos de trabajo y del ambiente laboral. Son varias las dimensiones que se asocian a la satisfacción laboral, pero son cinco en particular que tienen características importantes: el salario, el puesto que se tiene, las oportunidades de ascenso y la relación con los compañeros y compañeras. Además existen otras

características igual de importantes a la hora de valorar la satisfacción laboral como la seguridad en el trabajo, la comunicación, el reconocimiento y la confianza.

Es sabido que el trabajo influye en la satisfacción en la vida cotidiana, por lo que las reacciones afectivas y cognitivas provocan los mismos niveles de satisfacción e insatisfacción en el trabajo. En este caso, las reacciones y sentimientos de los individuos que trabajan en la organización frente a su situación laboral se pueden describir como actitudes (Gibson *et al.*, 2011).

Esta idea de la satisfacción laboral como una actitud, se puede distinguir de la motivación para trabajar. Esta última se define como la disposición de conducta, esto es, al tipo y la selección de conducta, así como a su fuerza e intensidad. Se puede decir que la satisfacción se concentra en los sentimientos afectivos frente al trabajo y a los resultados posibles que proceden de él.

Por otro lado, estos autores (Gibson *et al.*, 2011) definen la satisfacción laboral como una predisposición que las personas proyectan sobre sus funciones laborales. Las percepciones que tienen sobre el trabajo, están basadas en factores relacionados al ambiente donde se desarrolla el trabajo. Aunque son muchas las dimensiones que se relacionan con la satisfacción en el trabajo, las cinco que se han mencionado anteriormente tienen características fundamentales. Otras definiciones acerca de la satisfacción laboral dicen que es el sentimiento de agrado que siente un individuo por el hecho de realizar un trabajo que le gusta en un ambiente que le permite estar bien, dentro de una empresa que le resulta atractiva y por el que percibe recompensas psico-socio-económicas en concordancia con sus expectativas (Tella, 2007).

De manera contrapuesta, la insatisfacción personal se define como el sentimiento de desagrado que se experimenta por el hecho de realizar un trabajo que no le resulta agradable, en un ambiente que no se siente a gusto, dentro de una empresa que no le resulta atractiva (Tella, 2007).

8.5. Motivación

Woolfolk (2004) define la motivación como un estado interno el cual activa, dirige y mantiene el comportamiento. La gran mayoría de personas saben lo que es sentirse motivado y dirigirse con alegría y optimismo hacia una meta, en la que se está trabajando de manera forzosa. Sin embargo, los investigadores están interesados en descubrir qué es lo que dirige la conducta de las personas cuando estas están trazándose un objetivo. La respuesta o la explicación podrían ser los impulsos, los deseos, las necesidades, la autoconfianza y el interés, entre otros (Woolfolk, 2004). Algunos teóricos como Anderman y Anderman (2009) son de la opinión de que las personas sienten una gran necesidad por obtener logros, a pesar de sentir miedo, muestran curiosidad y tienen interés por ciertos objetos mientras trabajan duramente para alcanzar sus objetivos o para no perderlo. Con esto se pretende explicar que la motivación se puede formar tanto de factores internos de tipo personal, como las necesidades y los intereses, como factores externos, como la recompensa o el castigo. Cuando se está motivado de forma intrínseca, lo logrado es gratificante en sí misma (Anderman y Anderman, 2009). Pero si la acción que se realiza tiene como objetivo obtener algo que tiene poco que ver con la tarea propuesta, la motivación que se siente es extrínseca (Reeve y Jang, 2006).

Bajo esta perspectiva nos encontramos con cuatro enfoques generales de la motivación. En primer lugar, con el enfoque conductista, que se fundamenta en los incentivos y en las recompensas; el enfoque humanista, las interpretaciones que se realizan de la motivación se centran en fuentes intrínsecas de la motivación como pueden ser las necesidades de autodeterminación (Deci y Ryan, 2002). El enfoque cognoscitivo, dice que el comportamiento está motivado por el pensamiento que tienen los individuos (Locke y Lathan, 2002). Por último, el enfoque sociocultural, menciona que cualquier tarea que los sujetos realizan se relaciona a su participación en la comunidad, de esa manera surge la motivación para aprender los valores y las prácticas del medio en el que los individuos se desenvuelven (Hickey, 2003).

Por lo tanto, debido a los cambios que están sucediendo en la sociedad, la educación tiene la responsabilidad de educar a los alumnos en los nuevos contextos que se presenten. Ante esto, Lobato y Madinabeitia (2011) se plantean ciertas

preguntas como qué significa enseñar o cuáles son las actitudes que se deben tener para impartir una educación de calidad. La motivación en el trabajo se observa como un conjunto de fuerzas eficaces que se crean dentro y fuera del individuo para comenzar la conducta relacionada con el trabajo y decidir de qué forma, en qué dirección e intensidad se realizará en el trabajo.

González (2003) dice que las personas tienden a tener tres tipos de relaciones con el trabajo: como un trabajo, como una carrera o como una vocación. Las personas que desarrollan su oficio como un trabajo se centran en los aspectos económicos más que en el placer o en la satisfacción personal. Para aquellos que observan el trabajo como una carrera, se representa como un continuo avance profesional. Los que creen que el trabajo es una vocación, se centran en el disfrute que conlleva su realización y en la utilidad de su trabajo (Biscarri, *et al.*, 2006). A partir de estas perspectivas, la motivación docente se basa en elementos intrínsecos como el reto intelectual, la autonomía, la innovación, entre otros (Antón, 2005 y Añez, 2006).

8.6. Bournout

A partir de los años setenta aparece este concepto como consecuencia de los estudios sobre el estrés. El concepto de estrés ha sido uno de los constructos más polémicos en psicología. Maslach (1999) define el estrés como una respuesta crónica formada por tres factores: el cansancio emocional, la despersonalización y la baja realización personal. Los primeros avisos que se empezaron a observar en la práctica docente fueron los datos de bajas laborales de los profesores y profesoras. Aquellos datos exponen un aumento anual de bajas de tipo sociológico que no se muestran en otras profesiones y que tienen como consecuencia un aumento en el ausentismo laboral y un bajo rendimiento en el trabajo (Silvero, 2007).

8.7. La experiencia docente

Los estudios realizados a los profesores y profesoras con experiencia en inclusión, ofrecen conclusiones contradictorias. Los profesores y profesoras mencionan que la inclusión se está trabajando bien aunque se requiere de más apoyo. En otro estudio se observó que la experiencia de los y las profesoras con los alumnos y

alumnas con necesidades educativas especiales ha aumentado su confianza para enseñar. Se ha podido resaltar que las actitudes negativas o neutras del profesorado, pueden cambiar con el tiempo. Sin embargo, se han observado estudios contradictorios. Algunos estudios han mostrado que los docentes con mayor experiencia en educación especial muestran menos actitudes positivas hacia la inclusión, mientras que otros estudios encontraron que el profesorado que trabaja con alumnado con necesidades educativas especiales aumentó su confianza y, por tanto, mostró actitud positiva hacia la inclusión (Lambe y Bones, 2007).

Varios estudios han confirmado tener influencia sobre las actitudes de los y las docentes. Se ha encontrado que los y las docentes más jóvenes y con menos años de experiencia docente son más favorables a la integración (Center y Ward, 1987).

Otros estudios realizados, también señalan diferencias entre llevar seis años de docencia o llevar once. Estos últimos aceptan menos la integración (Forlin, 1995). Se debe mencionar que los docentes que entran en el ámbito profesional tienen actitudes bastante positivas hacia la integración. Por lo que en varios estudios se ha observado, que los y las jóvenes maestros y maestras y aquellos con menos años de experiencia tienden a tener una actitud más positiva hacia la integración. Sin embargo, otros investigadores han aludido que la experiencia docente no se asocia significativamente con las actitudes del profesorado (Avramidis *et al.*, 2000).

Sin embargo, otros estudios apuntan que los y las docentes con experiencia pueden proporcionar a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales en ambientes inclusivos, mejor rendimiento (Good y Brophy, 1972; Silberman, 1969).

Muchos estudios anteriores indicaron que los y las docentes con más experiencia en el trabajo con estudiantes con discapacidad tenían significativamente actitudes más favorables hacia la integración que las personas con poca o ninguna experiencia (Avramidis *et al.*, 2000; Cook, Tankersley, Cook y Landrum, 2000).

No obstante, otras investigaciones han señalado que la mera experiencia de contacto con los y las estudiantes con necesidades educativas especiales no puede dar

lugar a la formación de actitudes más positivas hacia la inclusión (Center y Ward, 1987; Stephens y Braun, 1980). Pero se ha mostrado que diversos estudios apuntan que los y las docentes que han tenido experiencia personal o profesional con diferentes discapacidades tienen actitudes más positivas hacia la inclusión (Ben-Yehuda *et al.*, 2010; Pearson, 2007; Subban y Sharma, 2005).

En esta línea se han encontrado otras investigaciones. Por lo tanto, como se ha mencionado anteriormente sobre este factor, Avramidis y Norwich (2002) han mencionado que los y las docentes jóvenes y aquellos con menos años de experiencia se han encontrado con mayor apoyo a la inclusión que los y las docentes con más años de experiencia. En cambio otros estudios han indicado que los maestros y maestras con más experiencia tienen actitudes más negativas hacia la inclusión (Forlin, 1995; Forlin, Douglas, y Hattie, 1996).

Por ejemplo, Forlin (1995) encontró que los y las docentes con más experiencia, es decir, los y las profesoras con más de 11 años de experiencia en educación, tenían un nivel más bajo de aceptación para la inclusión de los niños con discapacidades físicas e intelectuales. Por otra parte, los y las docentes con menos de seis años de experiencia en la enseñanza, tenían un alto nivel de aceptación entre el personal educativo.

Ante todo esto, otros autores como Stephens y Braun (1980), informaron de una no-correlación significativa entre el contacto con el alumnado con discapacidades y las actitudes de los profesores y profesoras hacia la integración.

8.8. Género

En cuanto al género, los estudios realizados parecen incoherentes. Algunos investigadores observaron que las profesoras tenían un mayor nivel de tolerancia hacia la inclusión de personas con necesidades educativas especiales que los profesores varones (Avramidis y Norwich, 2002). Se piensa que puede deberse a que las mujeres con la posibilidad de ser madres, pueden mostrar actitudes más empáticas y solidarias. Pero se debe remarcar que la diferencia entre hombres y mujeres no es excesivamente grande (Llorens-Ferrer, 2012).

La evidencia parece incoherente, algunos investigadores vieron que las profesoras tenían un mayor nivel de tolerancia de integración que los maestros y maestras (Aksamit, Morris y Leunberger, 1987; Eichinger, Rizzo y Sirotnik, 1991; Thomas, 1985). Sin embargo, Harvey (1985), observó que las maestras tenían una tendencia a marginar a los niños y niñas con dificultades de comportamiento a la hora de integrarlos, en comparación con los maestros y maestras. Sin embargo, otros investigadores apuntan que el género no está relacionado con las actitudes.

Las investigaciones llevadas a cabo por Abate (2001) confirmaron que no había diferencias estadísticas significativas en las actitudes de hombres y mujeres docentes en la educación ordinaria.

8.9. El nivel de estudios

Este factor ha influido en las actitudes de los y las profesoras hacia la integración. Leyser *et al.* (1994) encontraron que las actitudes de los maestros y maestras de la escuela secundaria superior son mucho más positivas hacia la integración que las actitudes de la escuela primaria. Asimismo, encontraron que, en general, los profesores con mucha experiencia en las personas con discapacidad tienen significativamente actitudes más favorables hacia la integración que las personas con poca o ninguna experiencia. Éstos también encontraron que en general, los profesores y profesoras con mucha experiencia con las personas con necesidades educativas especiales tienen significativamente actitudes más favorables hacia la integración que las personas con poca o ninguna experiencia. Sin embargo, Salvia y Munso (1986), concluyeron que con los niños y niñas de mayor edad, las actitudes de los maestros y maestras eran menos positivas hacia la integración.

8.10. Las actitudes del profesorado

En el área de educación inclusiva señala que las actitudes juegan un papel importante en el éxito de la interacción social entre docentes y estudiantes (Beyene y Tizazu, 2010).

Según los estudios realizados por Paldeliadu y Lampropoulou (1997), exponen que la actitud de los y las maestras es un factor principal para garantizar el éxito de la

inclusión, como bien se ha mencionado anteriormente, de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales. Asimismo, las actitudes hacia la integración están muy influenciadas por la naturaleza de la discapacidad y las dificultades educativas que se presentan y, en menor medida, por los antecedentes profesionales. Las actitudes que son negativas, limitan a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales e inhiben la responsabilidad de su triunfo (Tirtussew, 1999).

Un gran número de investigadores han llegado a la conclusión que el éxito de la inclusión depende de la buena voluntad del profesorado, además de las habilidades que necesitan. Los y las docentes con actitudes positivas hacia la integración facilitan el cambio y la adaptación de la forma de trabajo, con el objetivo de beneficiar a los estudiantes (Tilahun, 2007). En concreto, Dikens-Smith (1995) mostró que cuando los y las docentes no están capacitados en las técnicas de inclusión de los estudiantes con discapacidad y no comparten las responsabilidades con los demás, no hay cambio de actitudes y eso influye en la planificación y en el entrenamiento.

Las actitudes del profesorado "siguen siendo el desafío definitivo ya que está influenciada por la presencia de todos los factores mencionados anteriormente" (Beyene y Tizazu, 2010: 92). Cuando los recursos y la capacitación adecuada no están disponibles, es probable que existan actitudes negativas hacia la educación inclusiva. Por lo tanto, para el éxito de la aplicación de la educación inclusiva se deben superar grandes desafíos (Beyene y Tizazu, 2010).

Las actitudes de los y las docentes son importantes ya que influyen en el tipo de intervenciones que eligen y en cómo serán aquellas intervenciones (Park y Chitiyo, 2011). Kochhar, West y Taymans (como se cita en DeSimone y Parmar, 2006), todo ello citado por Wogamon (2013), comunicaron que las creencias y sentimientos negativos de los y las docentes son tres de los principales obstáculos que se oponen a la inclusión efectiva. Asimismo, las actitudes de los y las docentes se transmiten a sus alumnos y alumnas y pueden afectar indirectamente a las relaciones con sus pares entre los y las estudiantes con y sin discapacidad (Kim, 2011).

Como la actitud juega un papel tan crucial en la eficacia de la inclusión, es importante comprender los factores que afectan a las actitudes del personal docente. Se han encontrado varios factores que pueden impactar de manera significativa en las actitudes de los profesores y profesoras hacia los y las estudiantes con discapacidad y educación inclusiva (Coutsocostas y Alborz, 2010; Gal, Schreur, y Engel-Yeger, 2010; Hwang y Evans, 2011).

Uno de los factores más importantes que influyen en el desarrollo de modelos inclusivos de atención a la diversidad en las instituciones escolares, son estas actitudes del profesorado que trabajan en él: cómo se conceptualiza la diversidad, cómo se evalúa afectivamente y como se actúa en ella. En cuanto al profesorado, esto se ve reflejado en las expectativas que muestra ante el alumnado con necesidades educativas especiales y el poder que tienen de influir en su autoestima, motivación y aprendizaje tanto positiva como negativamente. Las actitudes negativas hacia la inclusión puede obstaculizar la educación de los y las estudiantes. Se sabe que los y las estudiantes que tienen problemas conductuales y de aprendizaje en las aulas, si están acompañados de profesorado con actitud intervencionista tienen un mayor autoconcepto académico y son mejor aceptados por sus compañeros y compañeras (Wiener, 2009).

8.11. La eficacia percibida del docente y la competencia profesional

La eficacia docente es un fuerte predictor de las acciones que se dan en el aula (Kosko y Wilkins, 2009), afectando a los esfuerzos del personal docente y a los objetivos que se plantean (Ben-Yehuda *et al.*, 2010).

Los y las docentes con mayor eficacia están más expuestos a nuevas ideas, son menos críticos a los errores que comenten los y las estudiantes y trabajan más con el alumnado con dificultades (Wogamon, 2013). La eficacia también se ha relacionado con un mayor rendimiento de los y las estudiantes (Akbari y Allvar, 2010).

Por poner un ejemplo, en Australia, Center y Ward (1987), indicaron que los maestros y maestras que se sentían preocupados por incluir a los y las estudiantes con discapacidad en las aulas de educación ordinaria mostraron falta de confianza en sus

habilidades de enseñanza y en la calidad de los servicios de apoyo disponibles en el aula y en los niveles de la enseñanza.

Se puede decir que los y las docentes que aceptan la responsabilidad de enseñar a una gran diversidad de estudiantes y sentirse con destreza en sus instrucciones y aptitudes de gestión pueden aplicar con éxito los programas sobre inclusión (Avramidis, *et al.* 2000).

8.12. Condiciones de discapacidad

Varias investigaciones han sugerido que las actitudes del profesorado pueden ser influenciadas por algunos factores, y estos se encuentran relacionados entre sí. Por ejemplo, la actitud de los profesores y profesoras parece variar según las condiciones de discapacidad (Beyene y Tizazu, 2010).

Las investigaciones han indicado que el nivel de gravedad de la discapacidad del o de la estudiante y la necesaria responsabilidad de los y las docentes fueron los dos factores que parecieron influir en las perspectivas del profesorado hacia la inclusión. Estos dos factores parecen estar relacionados con la creencia de que los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, tienen un efecto negativo sobre el aula de educación ordinaria (Rezk, 2009).

Por lo tanto, las actitudes del profesorado se ven influenciadas por el grado de discapacidad que los y las estudiantes poseen y que se ven obligados a adaptarse dentro de las aulas (Cambell, Gilmore y Cuskelly, 2009).

La mayoría de los estudios realizados demuestran que las actitudes del profesorado varían en las condiciones de discapacidad, es decir, en la naturaleza de la discapacidad y los problemas educativos presentados. Se descubrió que el carácter de la deficiencia o de las dificultades educativas influía en las actitudes de los y las docentes. Por lo general, las percepciones de los y las docentes se pueden diferenciar sobre la base de cuatro dimensiones: física, sensorial, cognitivo y carácter-emocional. Forlin (1995); Avramidis y Norwich, (2002); Beyene y Tizazu (2010), encontraron que los y las docentes aceptaban con cautela a niños y niñas con discapacidad cognitiva y

aceptaban mejor a los estudiantes con discapacidades físicas. El grado de aceptación fue alto para niños y niñas con necesidades educativas leves o moderadas. Las investigaciones apuntan que la mayoría de los y las docentes cree que los niños y niñas con discapacidades físicas leves deben estar en las clases ordinarias. Bowman (1986), en un estudio de la Unesco indicó que el profesorado tiende a favorecer distintos tipos de niños y niñas con necesidades educativas especiales para la inclusión.

Según Salvia y Munson (1986), estos factores se pueden calificar como “relativos a los niños y niñas”, al género de los alumnos. Además se deben considerar como variables “relativas a los profesores y profesoras” que incluyen factores demográficos y de personalidad, y por último, variables “relativas al ambiente educativo” que se relacionan con el contexto y el entorno académico, que juegan un papel en las actitudes.

Como se ha mencionado con anterioridad y se ha observado en las fuentes consultadas, la gran mayoría de los y las docentes aceptan en sus aulas a alumnado que manifiesta discapacidades físicas leves (Cambell, Gilmore y Cuskelly, 2003). Wang, Reynolds y Walberg (1988) también descubrieron que los y las estudiantes con discapacidad leve tenían más probabilidades de ser acogidos en las aulas inclusivas. No obstante, el profesorado se sentía reacio a incluir en sus aulas a estudiantes con altas discapacidades físicas o estudiantes con discapacidades intelectuales (Cambell, Gilmore y Cuskelly, 2003). Por lo tanto, todo esto indica que los docentes en cuanto a la inclusión de estudiantes, varían con la gravedad de la discapacidad (Cambell, Gilmore y Cuskelly, 2003).

En numerosos países, las autoridades educativas estatales abogan por la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales en las clases ordinarias. El profesorado de los centros educativos son los principales responsables de que su aplicación sea efectiva (Cambell, Gilmore y Cuskelly, 2003).

En resumen, parece que la naturaleza de la inclusión, es lo que determina el impacto sobre las actitudes. Como se ha mencionado, la naturaleza y gravedad de la discapacidad parecen estar relacionadas con la disposición de los y las docentes para

atender a los y las estudiantes con discapacidad en las aulas de la educación ordinaria (Rainforth, 2000; Scruggs y Mastropieri, 1996).

En cambio, los estudiantes con discapacidades intelectuales y estudiantes con problemas emocionales y comportamentales se consideraron positivos en relación con las actitudes acerca de la inclusión (Soodak, Podell y Lehman, 1998).

En general, los y las docentes creen que los y las estudiantes con más dificultades exigen más responsabilidad al profesorado y que son difíciles de apoyar. Debido a los cambios que la inclusión exige en las aulas, algunos investigadores han atribuido respuestas negativas hacia la inclusión de los profesores y profesoras, a la falta de experiencias positivas de los programas de inclusión (McLeskey, Waldron, Swanson y Loveland, 2001).

8.13. El Entorno educativo

Las investigaciones apuntan que los colegios concertados han tenido más contacto con alumnado con dificultades de aprendizaje, seguido de los colegios públicos y terminando con los privados que son los que menos contacto tienen con este alumnado (Llorens-Ferrer, 2012).

El entorno educativo, es una de las variables que también tiene su influencia en la formación de las actitudes de los profesores y profesoras hacia la integración/inclusión. Uno de los factores que se asocia con actitudes más positivas, es las disponibilidades de servicios de apoyo en el aula (Center y Ward, 1987; Clough y Lindsay, 1991). Una importante reestructuración del entorno físico y la prestación de materiales y equipo adecuado, también contribuyen en el desarrollo de actitudes positivas.

8.14. Características socioeconómicas

Las actitudes de los y las docentes hacia la integración escolar se observan afectadas por características tales como los niveles de grado y la situación socioeconómica de la población estudiantil de las escuelas. Los maestros y maestras de la escuela primaria son por lo general más positivos hacia la inclusión que los y las que

trabajan en el nivel secundario (Berry, 2010; O'Rourke, Main, y Cooper, 2008). Como se señaló anteriormente, las demandas sociales de los profesores y profesoras de las escuelas secundarias pueden contribuir a actitudes más negativas hacia la integración. Berry (2010) observó que los maestros y maestras de escuelas con alta características socioeconómicas aceptan menos a los estudiantes con discapacidades.

8.15. El tiempo

Otro de los factores que se ha identificado como un contribuyente a la actitud docente, es el tiempo. En su estudio de actitudes de los y las docentes hacia la inclusión, Santoli *et al.* (2008) encontraron que el tiempo era un factor importante. En concreto, se encuentran las relaciones entre la actitud y el tiempo en tres áreas: yendo a consultoría con otros profesores y profesoras de alumnado con discapacidad, asistiendo a reuniones de alumnos y alumnas con discapacidad, y trabajar con los estudiantes con discapacidad en las aulas. Tres perfiles diferentes han sido identificados en lo que respecta a actitudes de los maestros y maestras hacia la inclusión (Berry, 2010).

Del mismo modo, aunque Downing, Eichinger, y Williams (1997) encontraron, en general, perspectivas positivas hacia la inclusión, también indicaron que los y las profesoras estaban preocupados por la clase de tiempo necesario para apoyar a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales que podían limitar su capacidad de proporcionar una educación adecuada para los y las estudiantes de educación ordinaria en la clase.

Además Scruggs y Mastropieri (1996) indicaron que sólo alrededor de una cuarta parte de los profesores y profesoras creía que contaban con suficiente tiempo de clase para los esfuerzos a favor de la integración social.

9. Actitudes de los maestros y maestras hacia la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias.

En cuanto al principio de integración, se observa que la persona con discapacidad interactúa en una comunidad como parte activa, es un ciudadano más (Snell y Rachel, 2000). La Unesco en la Conferencia de Salamanca (1994) citado por

Snell y Rachel, (2000), se describe la integración escolar como el desarrollo de estrategias que faciliten una igualdad de oportunidades, las escuelas deben reconocer las diferentes necesidades del alumnado y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y niñas y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios adecuado. El fin último de la integración es conseguir que todos los estudiantes estén educados en las mismas aulas que los estudiantes sin discapacidad (Snell y Rachel, 2000).

Se sabe que en la actualidad, la integración de las personas con discapacidad ha experimentado muchos cambios en el ámbito educativo, y en concreto, la inclusión del alumnado con discapacidad en los centros ordinario . Arnáiz (2003) indica que desde la primera propuesta que se vio en el *informe Warnock* en 1978 sobre "integración educativa", ha hecho que los sistemas educativos que realizaban reformas, hayan incorporado este concepto. Sin embargo, con todas las reformas que se han ido realizando a lo largo de los años, la integración educativa apenas ha avanzado hacia la inclusión. Todavía existen en numerosos centros carencias en los recursos y herramientas adecuadas para estudiantes que precisen ciertas adaptaciones (Egido-Gálvez, Cerrillo y Camina, 2009; Luque y Rodríguez, 2008).

El *informe Warnock* propone trasladar el foco de discapacidad o deficiencia y convertirlo en términos de necesidades educativas especiales (Boer, 2012). De esta manera, se pasa de fijar el foco de atención en la incapacidad de los y las estudiantes a las necesidades educativas especiales que tiene en la educación. Es cierto que a finales de los 90 el término necesidades educativas especiales se utilizaba también para referirse a las minorías étnicas o a los niños y niñas socialmente desfavorecidos.

Algunas investigaciones apuntan que los futuros maestros y maestras no pueden estar preparados adecuadamente para la administración integradora de las aulas. También opinan que los y las docentes mantienen actitudes positivas solamente hacia una forma limitada de inclusión (Avramidis, *et al.*, 2000).

Sin embargo, el principal problema de la integración/inclusión es que esta no ha sido acompañada por cambios en la organización de la escuela normal,

su plan de estudios y estrategias de enseñanza y aprendizaje (Tilahun, 2007; Beyene y Tizazu, 2010). Como resultado, la integración de los y las estudiantes con discapacidad en la educación regular se ha convertido en la preocupación de los y las educadores, los gobiernos y la sociedad en general (Tesfay, 2005).

Se ha observado que las creencias y actitudes de los profesores y profesoras frente a la integración escolar, se verán reflejadas en la puesta en marcha que se hace de la misma (Parrila, 1992). Las representaciones que tiene el profesorado que trabaja con niños y niñas con discapacidad, tras pasa la actuación pedagógica, es decir, se puede percibir lo que piensan sobre estos niños y niñas. Estas representaciones sociales se puede definir como imágenes, conjunto de significados, sistema de referencia, categorías que nos permiten, comprender, interpretar, clasificar, hechos, fenómenos y personas que tienen alguna relación con nosotros mismos (Jodelete, 1993). Las representaciones que tenga el personal docente en relación a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, se verán reflejadas en la actitud que se dé en el aula.

Se comprobó que algunos de los factores importantes en las prácticas de integración se encontraban: las actitudes de los profesores hacia la integración, hacia la inclusión y los y las estudiantes con discapacidad (Avramidis, *et al.* 2000; Bender, Vial, y Scottcols., 1995; Cook *et al.*, 2000). Los resultados de esta investigación han sido mixtos.

Sin embargo, la inclusión ha sido el foco principal de la investigación, en la que uno de los principales obstáculos a la aplicación de la misma de los estudiantes con discapacidad ha sido la actitud de los y las adolescentes (Avramidis, *et al.* 2000). Se ha observado que las actitudes de los y las docentes hacia la integración se daban por la naturaleza de la discapacidad y/o por los problemas educativos que se presentaban. En menor medida, por los antecedentes profesionales de los y las docentes.

Es una realidad que durante los último años ha habido un gran interés por fomentar la integración psicosocial de las personas con discapacidad. Este tipo de integración defiende el derecho de las personas con discapacidad y su lucha por la igualdad de oportunidades (Suriá, 2011). Así el problema no es de las persona con

discapacidad sino de la sociedad en la que vive que vienen obstaculizando su integración desde hace mucho.

10. La incidencia del Pensamiento del profesor (lo que el profesor piensa respecto del aprendizaje, del rendimiento) en los distintos aspectos del proceso educativo y en concreto en el desarrollo de la personalidad del alumno y el rendimiento.

Los actos influyentes en el desarrollo de la atención a la diversidad, se conocen como las actitudes que se dan en la comunidad escolar. Es decir, cómo se conceptualiza la diversidad, afectivamente cómo es evaluada, cómo se actúa ante ella, etc. Si colocamos el foco de atención en el profesorado, se observa que influyen las expectativas que muestran ante el alumnado con necesidades educativas especiales y tienen el poder de influir de una manera positiva o negativa en la autoestima, en la motivación y en el aprendizaje del alumnado (Sales, Moliner y Sanchiz, 2001).

Varios estudios han observado diferentes formas de promover actitudes más positivas en los futuros docentes (Campbell, Gilmore y Cuskelly, 2003). Se ha indicado que la manera más efectiva de modificar las actitudes de manera positiva es combinando la instrucción formal, bien estructurada y con contacto directo con las personas con algún tipo de discapacidad. Las actitudes que los y las profesionales tengan a la hora de actuar pueden facilitar o restringir la aplicación de políticas de inclusión, tales como, el éxito de programas innovadores y exigentes. Por lo que se sabe que es la cooperación y el compromiso de quienes están involucrados de quienes depende que se dé una buena inclusión.

Estudios realizados sobre este tema revelan que los docentes no eran propensos a desarrollar planes individualizados. Sin embargo eran más propensos a planificar las asignaturas individuales, materiales alternativos y evaluaciones individualizadas (Schumm y Vaughn, 1991; Vaughn y Schumm, 1994).

Se dice que todos los y las docentes deben enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales y además, deben tener la capacidad de hacerlo con eficacia (Lambe y Bones, 2007). El adoptar prácticas inclusivas en educación se ha convertido en uno de los factores importantes en el pensamiento sobre el papel docente y el alumnado en el proceso educativo. Por lo que las investigaciones han

demostrado que el o la docente es responsable en última instancia del éxito de la aplicación de prácticas inclusivas en las escuelas (Barton, 1992, Lambe y Bones, 2007).

Buell, Hallam, Gamel-McCormick y Scheer, (1999) comunicaron que existe una relación positiva entre las actitudes de los profesores y profesorado hacia la inclusión y su creencia de que podrían influir en los resultados educativos de los niños y niñas con necesidades especiales.

Los maestros y maestras que se mostraban más positivos hacia la inclusión tenían más confianza en su capacidad para apoyar a los y las estudiantes en un ambiente inclusivo, y de adaptar materiales para el aula y los procedimientos para atender a sus necesidades (Campbell, Gilmore y Cuskelly, 2003).

De la misma manera, Bender, Vial y Scottcols (1995) encontraron que los y las docentes con actitudes más negativas hacia la integración/inclusión, hicieron menos uso de estrategias para facilitar la integración de los niños y niñas con dificultades de aprendizaje (Campbell, Gilmore y Cuskelly, 2003). Asimismo no se encontró relación entre las actitudes hacia la inclusión y las percepciones que tienen los maestros y maestras de su propia eficacia en las clases generales. Por lo que existen profesores y profesoras con alta autoeficacia que no hacen uso a prácticas inclusivas (Campbell, Gilmore y Cuskelly, 2003).

11. Actitudes del profesorado hacia la inclusión

Investigaciones realizadas sobre actitudes de los y las docentes hacia la enseñanza inclusiva han proporcionado gran cantidad de información. Se revisaron actitudes de personas directoras, profesoras, psicólogas y gestoras preescolares y se descubrió que estos grupos tenían percepciones muy diferentes sobre qué tipo de estudiantes sería integrado con más éxito (Center y Ward, 1987, Bochner y Pieterse, 1989).

Para Stainback y Stainback (1990) la escuela inclusiva ofrece a cada estudiante la posibilidad de aprender a vivir y trabajar con sus iguales en contextos naturales, para evitar los efectos de la segregación cuando los y las estudiantes están en lugares

separados, como por ejemplo, en aulas o centros de educación especial, para hacer lo que es objetivo y equitativo.

Diversas investigaciones llevadas a cabo entre los años 1989 y 1996 sobre la participación en los procesos de inclusión, han concluido que las personas encuestadas que no participaban en programas de inclusión mantenían opiniones negativas y pensaban que las personas que toman las decisiones están muy alejados de la realidad de las aulas. Además, se identificaron varios factores que afectan al éxito de la inclusión. Entre esos factores se encuentran, el número de alumnado por aula, recursos inadecuados, beneficios de la inclusión para el resto de los estudiantes y falta de preparación del profesorado (ONCE, 2004).

Hace tiempo que es sabido que las actitudes de los profesores y sus expectativas impactan directamente en el rendimiento escolar de los y las estudiantes (Good y Brophy, 1972) y es por ello, que los docentes tienen menos actitudes positivas hacia las personas con discapacidad o hacia la educación inclusiva y este es un motivo de especial preocupación en que los docentes tienen menos actitudes positivas hacia las personas con discapacidad o las políticas educativas de inclusión (Cambell, Gilmore y Cuskelly, 2003).

Varios autores mencionan que las actitudes hacia la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales se componen de profesionales, de la formación previa al servicio, del apoyo administrativo y de la experiencia (Walker, 2012).

Se ha observado que incluir a los y las estudiantes con discapacidad en aulas ordinarias tiene un impacto positivo tanto en los y las estudiantes con necesidades educativas especiales como en los que no tienen (Walker, 2012).

Luster y Durett (2003) investigaron la relación entre tasa de inclusión y los niveles de rendimiento de los estudiantes con discapacidad en los exámenes estatales estandarizados de cuarto y octavo grado, así como las tasas de graduación para los estudiantes con discapacidades. Se observó una correlación positiva entre la inclusión y las puntuaciones de rendimiento y diplomas obtenidos por los y las estudiantes con discapacidades.

Varios estudios han mostrado que los y las docentes son en general positivos hacia el concepto de inclusión (Avramidis y Elias, 2007; Brackenreed, 2011; DeSimone y Parmar, 2006).

Las personas que apoyan la inclusión están convencidas de que la educación mixta prepara a los y las estudiantes con discapacidad para su futuro en la sociedad. En otros estudios, los profesores y profesoras señalaron que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades educativas, se benefician de la inclusión (Subban y Sharma, 2005). Para muchos, la inclusión es vista como un derecho humano, y la diversidad es considerada como positiva y apreciada (Kozik *et al.*, 2009).

A pesar de ello, otras investigaciones apuntan que las actitudes de los y las docentes son menos favorables hacia la inclusión (Coutsocostas y Alborz, 2010; Boer *et al.*, 2012; Santoli *et al.*, 2008). Existen docentes que opinan que la inclusión no es apropiada para estudiantes con trastornos de conducta y discapacidades mentales o físicas.(Coutsocostas y Alborz, 2010; Santoli *et al.*, 2008).

Es muy importante comprender las actitudes de los y las docentes para mejorar sus prácticas de enseñanza y formación profesional (Pajares, 1992). Por lo tanto, son muchos los investigadores que han estudiado las actitudes de los y las docentes hacia la inclusión y las variables asociadas a la formación de estas.

Estas investigaciones han sugerido que la mayoría de profesores y profesoras apoyan el concepto de inclusión y creen en los beneficios de la inclusión de todos los estudiantes (Avramidis *et al.*, 2000; Lambe Y Bones, 2006; Martínez, 2003).

En resumen, el éxito de inclusión está directamente relacionado con las actitudes positivas o negativas de los maestros y maestras de educación ordinaria hacia la integración. Algunas investigaciones han demostrado que los y las docentes de educación ordinaria no estaban a favor de la inclusión (Coates, 1989; Semmel *et al.*, 1991). Asimismo otras investigaciones encontraron que los y las docentes tienen actitudes inciertas o neutrales (Bennett, Deluca, y Bruns, 1997; Leyser y Tappendorf, 2001).

12. Actitudes de los maestros y maestras en las aulas ordinarias con alumnado con dificultades en el aprendizaje escolar.

En comparación con el alumnado con discapacidades leves, el colectivo de alumnos y alumnas con discapacidades severas experimenta un rechazo más fuerte. Por otro lado, existe investigación que concluye en un sentido diferente alegando que las percepciones y actitudes del personal docente están mejorando en una dirección positiva en la educación inclusiva (Abate, 2001).

La creciente sensibilidad y concienciación pública, los avances tecnológicos y la mejora de la legislación en algunos países han abierto el camino para una mejor disposición hacia la educación del alumnado con necesidades educativas especiales (Abebe, 2001).

Actualmente, la sociedad se ha preocupado por garantizar los derechos a la educación para todos los y las estudiantes sin reparar en sus dificultades, independientemente de su gravedad (Beyene y Tizazu, 2010).

Diferentes investigaciones han demostrado que existe una amplia gama de actitudes de los y las docentes hacia la inclusión: los que son receptivos hacia la inclusión de todos los y las estudiantes, los que son desfavorables a la inclusión del alumnado con discapacidades en el aula de educación ordinaria, etc. (Wogamon, 2013).

Forlin (1995), observó que el profesorado de los centros de apoyo aceptaba más a un estudiante con discapacidad que aquellos educadores de las escuelas primarias. concluyendo que el profesorado de educación especial tiende a tener una actitud más positiva a la inclusión.

Los resultados también señalan que el grado de aceptación de los y las docentes hacia la integración en aulas ordinarias disminuía a medida que aumentaba la gravedad de la discapacidad tanto física como cognitiva. Se ha observado que se deben efectuar cambios en las actitudes del profesorado y en las prácticas educativas para avanzar hacia la educación inclusiva. Se hace destacar la importancia de la actitud de aceptación, de respeto y valoración de las diferencias (Damm, 2009)

Las representaciones y creencias en relación a las necesidades educativas especiales y la posibilidad real que tienen los niños y niñas de integrarse al sistema educativo se han observado las actuaciones pedagógicas del profesorado. Magendzo, Donoso y Rodas (1997), muestran que no concuerdan las exigencias educativas con los principios de equidad y calidad. Asimismo, expone que avanzar en un proceso de transformación cultural, implica modificar ideas dominantes de la cultura escolar (Damm, 2009)

Según Ainscow (2001) las escuelas están influidas por las percepciones de la categoría socioeconómica, la raza, el idioma y el género. Es esencial preguntarse cómo influyen estas percepciones en las interacciones de la clase.

Cabe mencionar que en los diversos debates organizados a lo largo de los años acerca de la inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escuela regular, uno de los obstáculos, se observó en la dificultad para lograr un cambio en las creencias que tienen los y las docentes con respecto a las posibilidades de aprendizaje de las personas con discapacidad (Damm, 2009).

El hecho que los y las estudiantes con necesidades educativas especiales vayan siendo incluidos en las aulas ordinarias ha llevado a prestar atención en cómo los docentes están formados y apoyados. Además se ha cuestionado en si los y las docentes se sienten preparados adecuadamente para proporcionar instrucciones efectivas y apropiadas para los estudiantes con necesidades educativas especiales. Algunos investigadores se han cuestionado si los y las docentes reciben la suficiente información y formación sobre la inclusión (Woodcock, 2012).

Los resultados de las investigaciones han sugerido que las actitudes hacia la integración estaban influenciadas por el tipo de discapacidad o problemas educativos, y en menor medida, por la formación profesional de los y las docentes (ONCE, 2004).

Se ha observado que los y las responsables de la educación en el distrito académico, los cuales se sitúan a mayor distancia de los y las estudiantes, manifiestan actitudes más positivas hacia la integración que los que están más cerca al contexto del aula, por ejemplo, el profesorado. Por eso mismo se sabe, que las actitudes más

favorables hacia la integración las tienen los directores, seguido de los y las docentes de educación especial, mientras que el profesorado se muestran más contrarios (Garvar-Pinhas y Schmelkin, 1989; Norwich, 1994).

Forlin (1995), encontró que el personal de los centros de apoyo a la educación, aceptaban de manera más positiva al alumnado con discapacidades físicas o intelectuales que los y las docentes de los centros de primaria ordinarios. Por lo que se llegó a la conclusión de que los y las profesoras de educación especial, por lo general, poseen actitudes más positivas hacia la inclusión que los profesionales de aulas convencionales.

13. Factores que contribuyen a la mejora de las actitudes del profesorado hacia la inclusión/integración

Uno de los factores también importantes para la mejora de las actitudes del profesorado hacia la inclusión, es la formación de estos. La importancia de la capacitación en la formación de actitudes positivas hacia la integración/inclusión fue apoyada por los descubrimientos de Beh-Pajoo (1992) y Shimman (1990), que se basaban en los profesores y profesoras universitarias. Ambos estudiaron las actitudes de los profesores y profesoras universitarias en el Reino Unido hacia los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y su integración en los cursos universitarios. Sus hallazgos demostraron que los profesores y profesoras universitarias que fueron entrenados para enseñar a estudiantes con dificultades de aprendizaje mostraron actitudes más favorables a los que no tenían este tipo de formación.

Varios estudios de Dickens-Smith (1995), revelan que las actitudes más favorables hacia la integración/inclusión lo son después de su formación. Dickens-Smith (1995) concluyó que el perfeccionamiento del personal docente es la clave para el éxito de la inclusión.

Asimismo, entre las actitudes del profesorado que pueden contribuir eficazmente a la integración de los estudiantes se observan, tanto la actitud de aceptación realista y constructiva de sus posibilidades y de las de los estudiantes, una actitud de apertura a la comunicación y a la colaboración y una actitud investigadora.

Durante los últimos años, se ha hecho bastante hincapié en la inclusión de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales y se ha prestado mayor atención en la formación del profesorado y el apoyo necesario (Woodcock, 2012). Asimismo, se ha prestado atención a los y las docentes recién titulados, para comprobar si se sienten adecuadamente preparados para proporcionar instrucciones efectivas y apropiadas hacia los y las estudiantes con necesidades educativas especiales (Woodcock, 2012). Lancaster y Bain (2007) pusieron en duda si la preparación sobre la inclusión de los y las docentes es suficiente.

A pesar de que el desarrollo profesional y el aprendizaje sigue siendo un importante enfoque en la preparación del personal docente para la educación inclusiva, se ha prestado especial atención a profesores y profesoras universitarias y los diseñadores de cursos para preparar nuevos maestros y maestras para la enseñanza en las clases inclusivas (Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma y Rouse, 2007).

Si los maestros y maestras realizan su trabajo con confianza y las actitudes que poseen son positivas hacia la enseñanza en las aulas inclusivas, es probable que como resultado obtengan más éxito en las prácticas inclusivas y que se prolonguen estas buenas prácticas a lo largo de su carrera (Haugh, 2003).

En 1994, las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) llegó a un acuerdo sobre un conjunto de principios en materia de educación integradora que se expresó en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). Es curioso saber que algunos cursos para la formación del profesorado ofrecen poco en la formación de la educación inclusiva o incluso a veces se dejan de abordar conceptos clave de la inclusión.

Las investigaciones han mostrado que los temas introductorios en la educación inclusiva pueden tener influencia positiva hacia las actitudes y la confianza de aquellos que vayan a estudiar estos temas (Bradshaw y Mundia, 2006; Campbell, Gilmore y Cuskelly, 2003; Ellins y Porter, 2005; Subban y Sharma, 2005).

Un estudio llevado a cabo por Burke y Sutherland (2004) encontraron una relación estadísticamente significativa entre el conocimiento del profesorado sobre la

discapacidades de algunos alumnos y alumnas y las actitudes hacia la inclusión. Por lo que se deduce que el profesorado con más conocimientos tienen actitudes más positivas hacia la inclusión. No obstante, las investigaciones han demostrado que estos hallazgos pueden ser limitados. Como ejemplo se tiene a Stella, Forlin, y Lan (2007) que informaron de que se encontraron muy pocos cambios en la actitud hacia la inclusión después del estudio de un módulo de prácticas inclusivas. Asimismo, Tait y Purdie (2000) llegaron a la conclusión de que un periodo de doce meses de un curso de formación de personal docente tuvo muy poco efecto en la opinión del profesorado sobre la discapacidad y la inclusión.

Algunos investigadores como Hastings, Hewes, Lock, y Witting, (1996) han sostenido que, en vez de centrarnos solamente en una educación inclusiva, tema que debería ser incluido en el temario de formación del profesorado, es importante incorporar experiencia profesional específica donde los y las profesionales usan sus conocimientos y experiencias adquiridas a través de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula. Esto puede tener mucha más influencia en las actitudes del personal docente y en su eficacia, así como en la reducción de la ansiedad y preocupación.

Por otra parte, Kurz y San Pablo (2005) y Nagata (2005) han afirmado que hay una necesidad de desarrollar un programa bien estructurado de temas y experiencias que dan a los y las docentes oportunidades para colaborar con otros profesionales.

Entre los recursos humanos y físicos que apoyan la inclusión es esencial la formación de docentes. Se han ido reduciendo las preocupaciones sobre el uso de recursos ya que los y las maestras están demostrando eficazmente las prácticas inclusivas (Leatherman y Niemeyer, 2005). Ir incorporando más recursos personales con experiencias formativas específicas puede llevar al desarrollo de actitudes más positivas hacia la inclusión del conjunto del profesorado

Uno de los factores que podrían estar contribuyendo a la positiva actitud de los y las docentes es el personal de apoyo adicional de los y las estudiantes que tienen necesidades educativas especiales. Las investigaciones han encontrado que para

garantizar el éxito en la escuela inclusiva, que los y las docentes trabajen en colaboración con otros miembros del personal (Rainforth, York y Macdonald, 1992; Reeve y Hallahan, 1994; Villa y Mil, 1994).

Los resultados de otras investigaciones apuntan que la disposición de incluir alumnado con necesidades educativas especiales, no está relacionado con actitudes hacia la inclusión. Asimismo, se considera que el apoyo que reciben los estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria, es un predictor esencial de la percepción del contacto positivo y por ello, de las actitudes positivas entre el personal docente.

Las investigaciones demuestran que los y las docentes son bastante más positivos sobre la inclusión, cuando pueden contar con apoyo de alta calidad cuando lo necesitan y se sugiere que la inclusión puede convertirse en una buena posibilidad que los y las estudiantes sin apoyo (Buell *et al.*, 1999).

Esta investigación se realizó con una muestra muy elevada aunque los resultados no deben generalizarse a docentes con experiencia. Aun así, los resultados de este estudio sugieren que el apoyo del profesorado es una variable a considerar a la hora de evaluar sus actitudes hacia la inclusión (Jull y Minnes, 2007).

Asimismo, el éxito de la educación inclusiva depende de las actitudes de los y las docentes de educación ordinaria y de los administradores (DeSimone y Parmar, 2006; Elliott, 2008; Kim, 2011; Stanovich y Jordania, 2002). Además, también depende de la preparación de los y las docentes de la educación ordinaria para poder configurar aulas inclusivas.

Según Santoli *et al.*, (2008), las actitudes del personal docente son muy significativas para el éxito de su inclusión. Algunos docentes reconocen que el medio ambiente es la principal barrera para el aprendizaje en vez de la discapacidad, están más dispuestos a participar en interacción directa con los y las estudiantes que aquellos que ven las características del alumnado, como la barrera (Wogamon, 2013).

En un estudio sobre las interacciones profesor-estudiantes en las clases inclusivas, el personal docente estaba más comprometido con el grupo de alumnado individualmente y en grupos pequeños (Jordan y Stanovich, 2001).

Es sabido que la formación y el desarrollo profesional tiene un efecto positivo sobre las actitudes de los y las docentes hacia la inclusión con necesidades educativas especiales en las aulas de educación ordinaria (Walker, 2012). Smith y Smith (2000) opinan que la preparación de los y las docentes hacia la inclusión debería centrarse en áreas como las características de las discapacidades específicas, realizando un desarrollo instruccional de las habilidades de colaboración entre los diferentes profesionales de la escuela.

Varios resultados de las investigaciones realizadas han indicado que los y las docentes, las familias y el alumnado compañero sin discapacidad deben mantener actitudes neutrales hacia el alumnado con necesidades educativas especiales en la educación ordinaria. Se ha demostrado que la actitud que mantienen se ve influenciada por diversos factores personales y ambientales (Boer, 2012).

Dickens-Smith (1995) realizó un estudio sobre las actitudes de los y las profesionales de la educación ordinaria y los educadores y educadoras especiales hacia la integración. En aquella investigación los dos grupos revelaron actitudes más favorables hacia la integración/inclusión después de su formación en el servicio. Se llegó a la conclusión que el perfeccionamiento del personal es la clave para el éxito de la inclusión.

Tait y Purdie (2000) informaron de la importancia de fomentar actitudes positivas hacia la discapacidad en futuros profesores y profesoras a principios de su desarrollo profesional.

Varios estudios han mostrado que la forma más eficaz de modificar las actitudes del profesorado en un sentido favorable, es necesario combinar instrucción formal o bien estructurada con el contacto directo con personas con discapacidad (Ford, Pugach y Otis-Wilborn, 2001), o con alguna simulación de actividades que proporcionan más aprendizaje experiencial (Forlin, Tait, Carroll y Jobling, 1999; Pernice y Lys, 1996).

Los estudios han mostrado que los maestros y maestras difieren en sus actitudes hacia la inclusión. Se han observado varias actitudes a favor de todos los y las estudiantes que se les ofrece una educación inclusiva, y actitudes de creer en un entorno totalmente separado para los y las estudiantes con discapacidades. La mayoría de los y las educadoras se encuentran en un lugar intermedio entre estos dos extremos. Independientemente del lugar donde se encuentren, sus creencias influyen directamente en la manera en que interactúan con las y los estudiantes y cómo se les educa a los y las estudiantes con discapacidad. Por lo tanto, es importante identificar las estrategias para mejorar las actitudes de los y las docentes, así como atender las preocupaciones que tienen sobre la inclusión (Campbell, Gilmore y Cuskelly, 2003).

En un entorno inclusivo, los y las docentes se ven capaces de trabajar en colaboración con otros profesionales. Asimismo, tienen una mayor probabilidad de ampliar sus conocimientos del alumnado con necesidades educativas especiales (Vakil, 2008).

La introducción en las escuelas de métodos educativos cada vez más inclusivos traen consigo cambios significativos en los roles y responsabilidades en el personal docente. Estos cambios no se han visto acompañados de un análisis previo de sus creencias y actitudes hacia este proceso. Se ha registrado que la investigación sobre el pensamiento del profesor o profesora demuestra que las percepciones y actitudes definen los procesos de pensamiento, acción y disposición al cambio del profesorado ante determinados retos. Por lo tanto, el estudio de sus actitudes se convierte en un elemento preciso para conocer el desarrollo y comprender mejor el comportamiento instructivo de los y las docentes en el aula (Llorens- Ferrer, 2012).

Es necesario que los y las docentes recojan información de los alumnos y alumnas, tanto académicamente, como cultural y socialmente, de esta manera se les facilitará el aprendizaje (Gildner, 2001). Esto significa que los y las docentes deben adquirir aptitudes en el plan de estudios, un equipo de evaluación basado en la enseñanza, evaluación de estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje cooperativo, etc. (Aremu, 2009).

Varios estudios han indicado que la forma más efectiva de modificar las actitudes en una dirección favorable es combinar la instrucción formal, bien estructurado y con un contacto directo con las personas con discapacidad (Ford, Otis-Wilborn y Pugach, 2001).

Según Villa *et al.* (1996), separar programas de educación continua para los y las docentes de educación ordinaria y especial ha contribuido a que las habilidades y expectativas de los y las docentes sean bajas a la hora de incluir alumnado con necesidades educativas especiales. Lo más importante para los docentes es sus necesidades de lograr más y mejores programas de desarrollo profesional diseñados para abordar los problemas de la inclusión.

Se conoce que los maestros y maestras de educación ordinaria deben tener capacidad y competencia suficiente para adaptar y modificar el currículo cuando sea necesario y saber satisfacer las necesidades de todos sus estudiantes, incluidos estudiantes con discapacidades (Walker, 2012). Asimismo, los y las docentes de educación ordinaria se vuelven directamente responsables de educar a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, por lo que se suelen sentir preparados para cubrir y satisfacer las necesidades específicas de estos (Walker, 2012).

En cuanto a la actitud positiva de los y las docentes hacia los valores, es imprescindible para llevar a cabo adecuadas actividades en educación, ya que los y las docentes son los guías de las aulas, los encargados de organizar al alumnado, de programar estrategias, de ayudar a moderar los conflictos... (Rojas, 2003). El MEC (1992) sugiere que el o la docente debe tener las siguientes cualidades:

- Autenticidad, debe coincidir lo que dice con lo que hace.
- Competencia para afrontar situaciones de conflicto en el aula.
- Aceptación de su alumnado, considerándoles personas dignas de todo respeto y consideración
- Comprensión y confianza.
- Debe fomentar el trabajo cooperativo entre el alumnado.

Todo esto conlleva a modificar los métodos didácticos y una nueva forma de entender la enseñanza, no sólo destinada a transmitir conocimientos conceptuales, sino a la formación del desarrollo del alumnado, poniendo énfasis en el proceso didáctico, el aprendizaje significativo y el aprendizaje cooperativo (Yus, 1996).

Se considera de gran importancia que los docentes transmitan a sus alumnos que los valores son una parte importante de su existencia y de que vean los valores de los y las docentes como posibles alternativas. Para lograrlo, sería necesaria la intervención y la implicación de todos en el desarrollo de estrategias para cultivar actitudes positivas hacia diferentes valores (Rojas, 2003)

Haugh (2003) opina que si los y las docentes reciben una educación con confianza y actitudes positivas hacia la enseñanza en las aulas inclusivas, es posible que se consiga más éxito de prácticas inclusivas y asimismo, continuar con buenas acciones a lo largo de su carrera profesional.

Autores como Lambe y Bones (2007) exponen que la etapa de formación previa puede ser el mejor periodo para nutrir las actitudes favorables y fomentar la confianza.

Para concluir con este apartado, varios estudios sobre las características de los y las docentes han tratado de determinar la relación que existe entre las características y las actitudes hacia los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Por lo tanto, han determinado que se encuentran diferentes variables que afectan a la inclusión. Por ejemplo, el sexo, la edad, el grado escolar, los años de experiencia docente, el contacto con las personas con discapacidad y factores de personalidad del profesor o profesora que pueden afectar a la aceptación del principio de inclusión (Avramidis, *et al.* 2000).

Asimismo, las investigaciones apuntan que los profesores que han sido formados para enseñar a estudiantes con dificultades de aprendizaje expresan actitudes más favorables y las reacciones emocionales de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales eran más positivas que aquellos docentes que no tenían dicha formación (Avramidis, *et al.*, 2000).

14. Factores que preocupan a los y las profesionales para llegar a la inclusión

Con independencia del nivel de eficacia, a los maestros y maestras , maestras y administradores se les tomó nota de la importancia de la formación continua para la inclusión (Carpenter y Dyal, 2007; Grskovic y Trzcinka, 2011). Aunque se encuentran varias diferencias en las actitudes hacia la enseñanza de los y las estudiantes con discapacidad, los maestros y maestras comparten muchas preocupaciones comunes sobre el proceso de inclusión. Entre aquellas preocupaciones se hallan la preocupación por las necesidades individuales del o de la estudiante y su comportamiento, la falta de tiempo, la necesidad de apoyo, y la falta de recursos (Wogamon, 2013)

Muchos docentes están preocupados por los y las estudiantes con discapacidad ya que carecen de los conocimientos necesarios para dominar la educación (Santoli *et al.*, 2008). Otros se preocupan por el comportamiento de los estudiantes, tales como las habilidades sociales inadecuadas, corta duración de la atención, y problemas de comunicación (Forlin, 1997)

Asimismo, los maestros y maestras también se preocupan por la cantidad de tiempo que se considere necesario para atender las necesidades de los y las estudiantes con discapacidad (Glazzard, 2011). Con frecuencia se nota la falta de tiempo para planear las lecciones y enseñar al resto de los estudiantes de la clase (Blecker y Boakes, 2010).

Los maestros y maestras también reconocen la necesidad de desarrollo profesional adicional (Blecker y Boakes, 2010; Subban y Sharma, 2005), así como la colaboración y el apoyo personal de la educación especial (Coutsocostas y Alborz, 2010).

Otra de las preocupaciones es la referente a la necesidad de recursos adicionales y el equipo para atender a las necesidades de los y las estudiantes con discapacidad (Forlin, 1997).

Sin embargo, estas investigaciones han puesto de manifiesto que los profesores y profesoras tienen preocupaciones acerca de si todos los y las estudiantes se benefician de ambientes inclusivos (Andrews y Clementson, 1997). Se dice y se conoce que la diversidad es positiva y nos enriquece a cada uno de nosotros y nosotras, sin

embargo, en el fondo no todo el mundo comparte esta idea. Para muchos la escuela es un lugar para combatir dificultades y diferencias entre el alumnado. Los centros educativos deben asegurar la igualdad y la atención a la diversidad de sus estudiantes para lograr una sociedad justa (Alegre, 2002)

Algunas investigaciones apuntan que algunos docentes de escuelas ordinarias no se ven capacitados para realizar tareas con estudiantes con necesidades educativas especiales. Por lo que derivan esa tarea a profesionales especializados (Medina, 2006).

Avramidis (2010) mostró que los estudiantes con dificultades emocionales y de comportamiento son vistos con más preocupación por parte de los profesores y profesoras que los y las estudiantes con otro tipo de discapacidad. Resultados similares se encontraron en otras investigaciones donde se observa que los y las docentes tienen actitudes más negativas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad de aprendizaje leve o moderado y trastornos emocionales (Boer, 2012). Además las actitudes de los profesores y profesoras también suelen estar relacionadas con otras variables, como la experiencia con la educación inclusiva y el tamaño de la clase (Boer, 2012). Los y las docentes con experiencia en la educación inclusiva suelen tener actitudes más positivas que aquellos con menos experiencia y menor tamaño de clase.

Capítulo 5: La Autoeficacia docente

La percepción que cada uno tiene de sí mismo y de su eficacia es fundamental para desarrollar con éxito acciones que nos llevan a conseguir lo que se quiere. Esa autopercepción, llamada autoeficacia, ejerce mucha influencia en las tareas y actividades que elegimos, además en el esfuerzo y en la perseverancia de las personas cuando se enfrentan a diversos retos o en las reacciones emocionales que experimentamos ante situaciones complicadas (Rodríguez, *et al.*, 2009). Con relación a esto, se puede definir la autoeficacia como la creencia que tiene uno mismo en las capacidades que posee para movilizar los recursos cognitivos, la motivación y las acciones con el fin de afrontar las demandas de la tarea (Wood y Bandura, 1989).

El concepto de autoeficacia se origina principalmente a partir de la teoría cognitiva social de A. Bandura. Esta teoría propone que el funcionamiento humano es

el producto de la relación recíproca entre factores personales (cognitivo, afectivo y eventos biológicos), el comportamiento y las influencias ambientales. Bandura (1986) define el concepto de autoeficacia como las creencias que los individuos tienen sobre las competencias y habilidades propias. La percepción de autoeficacia de sí mismo influye en las conductas y creencias positivas. Las personas eluden y rechazan aquellas situaciones y tareas en las que no se sienten competentes, y si no las pueden evitar aquellas se convierten en fuentes de estrés. En el mismo sentido, las personas que se perciben como competentes están más disponibles para afrontar retos y dificultades (Bandura, 2004) y se sienten más a gusto realizándolas.

Estas capacidades sobre las que las personas se evalúan incluyen: alcanzar el significado de su entorno; planificar estrategias posibles entre varias alternativas de acción y de pensamiento; aprendizaje por medio de la observación; autorregulación de su comportamiento; tomar parte en la autoevaluación. Con el fin de entender cómo el comportamiento está influenciado por factores ambientales, Bandura cree que es importante reconocer cómo un individuo procesa cognitivamente la información a fin de obtener los resultados deseados.

Afirmaba Bandura que los individuos tienen la motivación para perseverar en situaciones y hacia metas difíciles debido a sus creencias de autoeficacia. Hace tiempo que se describía la autoeficacia como la sensación de tener fe en uno mismo y se trataba como un estado psicológico en el que la persona se cree capaz de ejecutar una conducta en unas determinadas circunstancias. Estas creencias influyen en el comportamiento de uno y por lo tanto producen los resultados que el individuo se esfuerza por alcanzar.

Aunque la mayoría de las conclusiones relativas a la definición de autoeficacia se refieren a la definición de Bandura, otros investigadores y autores han tratado de formar sus propias definiciones de los mismos. Uno de estos autores, Kleinke (1998), define la autoeficacia como la creencia de una persona de que sus capacidades y esfuerzos juegan un papel importante en el éxito en situaciones difíciles y para hacer frente a los desafíos de la vida. Añade, además, que la autoeficacia influye en los conocimientos, la motivación y el estado de ánimo de un individuo.

Bandura (2001) planteó también que las expectativas de eficacia personal son las que determinan si existe o no una conducta negativa, la cantidad de esfuerzo que se realizará en relación con esa tarea, así como la cantidad de tiempo que se mantendrá el esfuerzo.

Las personas que se perciben a sí mismas eficaces activan esfuerzo suficiente, que si se desarrolla bien se podrán contribuir a los resultados exitosos. Sin embargo, las personas que se perciben a sí mismas con bajo nivel de eficacia, puede que cesen tempranamente en sus esfuerzos y fallen en la consecución de la tarea (Bandura, 2001).

Garrido (2000), define la autoeficacia como un juicio autorreferente, es decir, el sujeto se considera capaz de realizar cierta tarea en unas determinadas circunstancias con el propósito de conseguir algún objetivo. A nivel cognitivo, las personas con creencias de autoeficacia perciben que las consecuencias positivas del comportamiento pueden ser alcanzados mediante la aplicación de las habilidades necesarias, tales como la resolución de problemas y la fijación de objetivos. La autoeficacia también fomenta un sentido de determinación y resistencia cuando un individuo se enfrenta a una tarea difícil.

Bandura (1986) señalaba que la autoeficacia proporciona la base para el bienestar psicológico. Y la autoeficacia general se relaciona positivamente con los sentimientos de felicidad (Natvig, Albrektsen y Qvarnström, 2003). Los individuos con sentido de autoeficacia también son menos propensos a la ansiedad y la depresión, ya que tienen la confianza de que sus habilidades de afrontamiento ayudarán a resolver la situación problemática. La autoeficacia y la autorregulación son consideradas variables moderadoras del estrés laboral en docentes de Educación primaria (Merino y Lucas, 2016).

Bandura identifica tres dimensiones de la autoeficacia. Estas dimensiones son de magnitud, generalidad y la fuerza. La magnitud de las creencias de autoeficacia se refiere a la dificultad de la tarea que un individuo está dispuesto a emprender, a saber, las demandas de las tareas simples, demandas moderadamente difíciles, y gravar las demandas de rendimiento. La generalidad, como una dimensión de la autoeficacia, se

refiere al grado en que un individuo se siente capaz de responder a los desafíos en una variedad de situaciones. La autoeficacia específica, en oposición a la autoeficacia general, sugiere que tiene sentido de competencia para hacer frente a una tarea específica. La dimensión de fuerza se refiere a si las creencias de autoeficacia que existen son débiles o fuertes Bandura (1986)

Paralelamente, las creencias de autoeficacia altas y fuertes tienen varias consecuencias positivas para las personas. Estas creencias tienden a influir en las elecciones que ellas hacen. las personas que tienen un fuerte sentido de autoeficacia, normalmente tienen aspiraciones realistas, están comprometidos con sus objetivos, seleccionando tareas en las que se sienten que van a tener éxito y se recuperan rápidamente en caso de que falle en una tarea. Estas también tienden a poner más esfuerzo en las tareas. El rendimiento, como resultado de la perseverancia a través de tareas difíciles, mejora el bienestar psicológico de estos individuos (Schunk y Pajares, 2004).

Según Bandura (1986), a fin de que las creencias de autoeficacia proporcionen consecuencias positivas, un individuo necesita evaluar con precisión el objetivo del reto, así como los niveles de rendimiento. Sólo cuando estas creencias son evaluadas con precisión pueden luego actuar como predictores de la conducta. Cuando un individuo que tiene un fuerte sentido de auto-eficacia no tiene éxito en una situación difícil, podría ser debido a la falta de recursos o incentivos. Dentro de esta situación, la autoeficacia fuerte no conduce a logros o para hacer frente al reto específico (Schunk y Pajares, 2004).

Pajares (2003) explica que algunos individuos tienen la capacidad de tener una mayor o más fuerte sentido de autoeficacia que otros. Este hallazgo parece estar asociado con el desarrollo de las creencias de autoeficacia. Las fuentes de las creencias de autoeficacia incluyen: la experiencia, el aprendizaje vicario, las tendencias sociales y los estados emocionales. La experiencia de dominio se refiere a cómo las personas interpretan los resultados de su desempeño anterior. Los resultados que se interpretan como un éxito, elevan el sentido de autoeficacia de un individuo. El aprendizaje vicario permite a los individuos desarrollar un sentido de sí mismo mediante la observación y

el modelado de cómo otras personas importantes dentro de la vida del individuo se enfrentan con éxito a los obstáculos. Las tendencias sociales que son positivas pueden estimular al individuo a persistir frente a la adversidad, mientras que las tendencias que son negativas debilitan las creencias de autoeficacia de un individuo. Esas personas que proporcionan las tendencias positivas a menudo son vistas como modelos a seguir. Estos pueden incluir a miembros de la familia, profesorado, compañeros y compañeras, líderes de la comunidad y los medios de comunicación. La cuarta fuente de autoeficacia es el estado emocional. Las reacciones emocionales fuertes a una tarea proporcionan indicaciones sobre el éxito esperado o fracaso de la tarea. Cuando un individuo experimenta una reacción emocional que es negativa con respecto a su capacidad para abordar una tarea, esa reacción puede bajar sus creencias de autoeficacia y dar lugar a reacciones negativas adicionales.

Una de las áreas en la que la autoeficacia ha sido incorporada es en la efectividad del o de la docente. La autoeficacia del o de la docente se define como el juicio que este tiene sobre su capacidad para obtener metas deseadas en los y las estudiantes. En este sentido, la autoeficacia afecta su esfuerzo, su dedicación a la enseñanza, las metas que se propone, al afrontamiento del estrés y su nivel de aspiración (Fernández, 2006; Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998).

En el ámbito de la educación, se han desarrollado estudios que han demostrado positiva y elevada relación entre autoeficacia y el desempeño de la tarea (Vera, Salanova y Martín del Río, 2011). La percepción de autoeficacia está asociada con diversas funciones del docente que pueden agruparse en dos áreas: a) Aspectos cognitivos como planeamiento, organización, estrategias de aprendizaje y método de enseñanza; y b) Aspectos afectivos como esfuerzo, dedicación, entusiasmo, nivel de aspiración y persistencia (Fernández, 2008).

La percepción del maestro o de la maestra de su capacidad y eficacia para promover el aprendizaje del alumnado, incluyendo a aquellos desmotivados, conflictivos y con necesidades educativas especiales, constituye una parte de la realidad escolar y de las condiciones en las que se desarrolla su trabajo, afectando al ambiente del aprendizaje creado, la motivación, las expectativas y el establecimiento de las

metas, la evaluación y el rendimiento de los alumnos (Gibson y Dembo, 1984; Rodríguez, *et al.*, 2014).

Las creencias de los maestros y maestras sobre sus habilidades y competencias para la enseñanza en general y en particular para la enseñanza de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puede influir notablemente en la motivación personal, en el sentido del deber y en el disfrute del aprendizaje del alumno o alumna; por otro lado, indirectamente también influye en la motivación de los alumnos y alumnas, en el sentido de autoeficacia de estos y en los resultados de la inclusión educativa. Los maestros y maestras que dudan de sus capacidades y competencias profesionales, que se sienten poco o menos eficaces que otros compañeros y compañeras asumirían la educación inclusiva como una imposición, una carga no deseada, dando lugar a episodios de malestar docente, burnout, conflictividad o absentismo laboral (Bermejo y Prieto, 2005).

Respecto a la autoeficacia en una organización educativa, Bandura (2001) muestra, que la tarea de crear ambientes adecuados al aprendizaje se observa por lo general en el talento y en la autoeficacia de los profesores y profesoras. Diferentes pruebas han demostrado que el clima de la clase está determinado en gran parte por las creencias de los y las docentes en relación con su eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesores y profesoras que confían en su eficacia crean experiencias de dominio para sus alumnos y alumnas. Sin embargo, aquellos con insuficiente confianza en su eficacia generan ambientes negativos en la clase (Fernández- Miranda, 2014).

La autoeficacia no se construye de la nada, sino que se basa en los juicios sobre las propias capacidades. Según la Teoría Social Cognitiva, las principales fuentes de autoeficacia son cuatro. Por un lado, están las experiencias de éxito, se puede decir que si se repite el éxito en determinadas tareas aumenta la autoeficacia mientras que varios fracasos la disminuyen. Por otro lado, está la experiencia vicaria, es decir, si se observan los logros del resto, aumentan las creencias de los observadores. Además, existe la persuasión verbal, las críticas y las evaluaciones verbales positivas, las palabras de ánimo, etc. y todas ellas elevan la autoeficacia. Por último, están los estados

emocionales y somáticos (Fernandez- Miranda, 2014). Se observa que las personas difieren en cómo interpretan sus estados emocionales y somáticos y esos estados emocionales influyen en los juicios que se tiene. Como bien se ha mencionado con anterioridad, las emociones positivas aumentan la eficacia percibida y las emociones negativas, la disminuyen.

Rodríguez *et al.* (2009) proponen que se debe enseñar al profesorado a ser más autoeficaz ya que por ello el alumnado mejora sus capacidades con el fin de desarrollar un aprendizaje más efectivo y de mayor calidad. De esa manera, aumenta su grado de motivación.

Diversos expertos coinciden en que la autoeficacia docente abarca un conjunto de creencias que tiene el profesorado sobre su propia capacidad con el propósito de ejercer un efecto positivo en el aprendizaje de los y las estudiantes. Los profesores y profesoras que creen en la autoeficacia muestran mayor apertura a nuevas ideas, además de mayor disposición para experimentar nuevos métodos, mejor planificación y organización, y se observan más apasionados en el proceso de enseñanza (García, 2011).

Por lo tanto, uno de los principales factores determinantes de satisfacción en el trabajo docente de los maestros y maestras es la autoeficacia, que tiene mucha influencia en contra del estrés (Caprara, Barbaranelli, Borgogni y Steca, 2003; Ware y Kitsantas, 2007). Un maestro o maestra eficaz se define como aquel o aquella que es capaz que los y las estudiantes logren los resultados deseados y que tengan una participación más activa, incluso entre los y las estudiantes que pueden ser difíciles o con poca motivación (Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy, 2001).

Rodríguez *et al.* (2009) han demostrado que la autoeficacia del profesor o profesora se relaciona positivamente con el rendimiento que muestran los y las estudiantes, con su motivación y con el establecimiento de un ambiente positivo en el aula.

Los datos obtenidos de América del Norte han demostrado que el quince por ciento de los nuevos y las nuevas docentes suelen abandonar su profesión dentro de

los primeros dos años (Darling-Hammond , 1997) y la mitad de todos los profesores y profesoras lo dejan al final de su quinto año (Jalongo y Heider, 2006).

Se ha observado que existe una fuerte relación entre profesor, la autoeficacia y la satisfacción docente, por lo que la atención de algunos investigadores se ha orientado hacia la formación de los profesores y las profesoras y a la creación de una base sólida para el futuro basada en las creencias (Woodcock, 2012).

Es sabido que el momento más oportuno para cambiar una creencia del personal docente es durante los años de formación (Woolfolk-Hoy y Spero, 2005).

Las investigaciones de Hemmings y Weaven (2005) y Winter (2006) destacan que los profesores y profesoras expresan gran aprensión acerca del trabajo con los y las estudiantes con necesidades educativas especiales. Se sabe que las experiencias son la fuente más eficaz de la autoeficacia (Bandura, 2001).

Bandura (2001) explica que existe otra forma de promover la auto-eficacia. Para él se puede promover por medio del modelado. Parece ser que la experiencia de formación en prácticas no ofrece suficiente tiempo para muchos de los y las docentes a fin de fortalecer su autoeficacia en relación con las prácticas inclusivas y, en consecuencia, por lo que la autoeficacia se mantuvo en niveles muy bajos.

Diversos hallazgos de estudios recientes corroboran que las creencias de auto-eficacia del personal docente tiene un papel importante en el sostenimiento del compromiso con la educación y en la motivación (Bamburg, 2004; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petitta y Rubinacci, 2003; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, y Steca, 2003).

Se supone, que las razones como el sentido del deber o el disfrute con el aprendizaje de los y las estudiantes pueden ser más importantes entre los y las docentes que se caracterizan por una percepción de eficacia alta que entre los profesores con niveles intermedios-bajos de auto-eficacia (Rodríguez *et al.*, 2009).

Asimismo, la falta de motivación y la desilusión se perciben como evidentes entre el personal docente que no se considera eficaz para motivar al alumnado, para

mejorar la propia actividad docente y para el control del aula (Rodríguez *et al.*, 2009). Los profesores que se perciben como menos eficaces en sus labores docentes tienden a manifestar mayores niveles de burnout y a padecer mayor número y días de baja (Bermejo y Prieto, 2005).

También la apatía y la desilusión en la labor educativa pueden ser importantes para que los profesores y profesoras que están sostenidos a niveles intermedios de competencia profesional. Se han encontrado diferencias importantes sobre esta variable entre el grupo de profesores y profesoras con niveles intermedios de auto-eficacia y entre los caracterizados por altos niveles de auto-eficacia (Rodríguez *et al.*, 2009).

Es sabido que el nivel de autoeficacia del personal docente se puede relacionar con su autoestima. Es cierto, que no existen relaciones directas entre autoestima y auto-eficacia, porque una baja auto-eficacia del profesor o profesora no debe afectar a los niveles de autoestima (Woolfolk, 2004).

Por lo tanto, el profesorado con baja percepción de eficacia no evidencia baja autoestima y no suele recurrir a razones intrínsecas para implicarse en la enseñanza. Pero los y las docentes con niveles altos de auto-eficacia se implican en mayor medida en la enseñanza, así dejan ver niveles más altos de autoestima y son los y las docentes que tienen una mayor motivación a enseñar (Rodríguez *et al.*, 2009).

Para finalizar se debe decir que existe evidencia empírica de que la autoeficacia docente es uno de los factores importantes que influye en las actitudes de los maestros y maestras hacia la inclusión (Weisel y Dror, 2006).

Klassen y Chiu (2010) mostraron una relación no lineal entre autoeficacia y años de experiencia en los maestros y maestras de escuelas primarias y secundarias. Los maestros y maestras con un mayor nivel de educación académica mostraron una mayor autoeficacia. (Hoy y Woolfolk, 1993). En los profesores y profesoras de secundaria, el apoyo social se ha demostrado tener un impacto en su autoeficacia (Brouwers, Evers y Tomic, 2001). Existe una cultura de colaboración entre docentes que promueve la autoeficiencia docente, sobre todo cuando da pie a la coordinación académica, así la

eficacia que individualmente puede experimentar el docente, junto con los demás, da lugar a la aparición del sentido de eficacia colectiva (Bueno, Bermúdez, Martín, 2009).

Capítulo 6: Resiliencia docente

La calidad de la educación es una preocupación de las sociedades y sus instituciones en muchos países. La persistencia del llamado fracaso escolar vinculado a los contextos de desarrollo socioeconómicos bajos, la conflictividad a diferentes niveles y la educación inclusiva para todo tipo de alumnos son problemas compartidos. Se considera que la figura del docente está casi siempre en el centro de las soluciones y por eso todos los problemas que afectan a su capacitación, al equilibrio emocional o a la estabilidad laboral incidirán en el ejercicio profesional y, en última instancia, en la calidad educativa para sus alumnos y alumnas.

La resiliencia de los maestros y maestras es un área de investigación relativamente reciente que ayuda a comprender cómo muchos alumnos y alumnas que viven en contextos de pobreza y exclusión no solo no fracasan en la escuela sino que obtienen éxitos por encima de la media, superando así el supuesto determinismo social; por qué en las mismas escuelas en las que otros se ven afectados por el estrés, el agotamiento o el burnout, hay maestros y maestras que continúan ejerciendo con motivación y compromiso, a pesar de las carencias de recursos, los conflictos, la insuficiente consideración y apoyo; qué factores hay para algunos maestros y maestras quieran abandonar la profesión al tiempo que otros quieran permanecer ejerciendo en centros semejantes y habiendo sido igualmente capacitados; cómo son los maestros y maestras que resultan tutores de resiliencia para niños y niñas afectados de malos tratos o desprotección, con carencias afectivas o vulnerables, con nee; qué hacen los maestros y maestras que contribuyen a que sus alumnos sean personas más resilientes, más capacitados para enfrentarse por ellos mismos a las dificultades normales y a veces especiales de la vida. La resiliencia docente se ocupa de estos temas.

En las últimas décadas se ha escrito mucho sobre el concepto de resiliencia en el desarrollo humano dando al término diferentes significados. En su origen, se entendió la resiliencia en la relación dinámica entre los factores de riesgo y los factores

de protección y como las cualidades y rasgos personales que permitían a las personas sobreponerse a las experiencias traumáticas y las adversidades, seguir un curso de vida normal y adaptada a pesar de los sufrimientos, e incluso transformarse hacia cambios positivos en la manera de estar en el mundo y relacionarse con los demás. Las cualidades personales como la estabilidad emocional, los motivos altruistas, el optimismo o el sentido del humor, son factores protectores individuales clave. Otros investigadores resaltaron características individuales como la autoeficacia, la confianza y las estrategias de afrontamiento como importantes para superar situaciones desafiantes o contratiempos recurrentes (Castro & Kelly, 2010). En el caso de los maestros y maestras, los factores de riesgo y de protección, los apoyos y las adversidades pueden provenir de fuentes como el contexto social y familiar, la legislación y la administración escolar, el propio maestro o maestra, los y las colegas y el alumnado.

La profesión docente está rodeada de tensiones continuas, casi diarias, independientemente del medio social o procedencia del alumnado. En un contexto de este tipo, algunos maestros y maestras sobreviven, funcionan, resisten, mientras que otros evolucionan, crecen personal y profesionalmente; unos son aceptados, otros soportados y algunos admirados. Inicialmente, el término 'resiliencia' se utilizó para explicar la capacidad de los individuos para adaptarse y prosperar a pesar de tener experiencias adversas y desenvolverse en entornos de riesgo (Garmezy, 1993; Masten, Best y Garmezy, 1990). Posteriormente se ha considerado que la resiliencia no es únicamente un rasgo personal, sino una construcción compleja resultante de una relación dinámica entre factores de riesgo y protectores (Bernard, 2004). Actualmente la resiliencia humana se puede entender como un proceso competencial general y amplio que engloba varias competencias personales de tipo cognitivo, emocional, relacional y conductual (Luthar y Cicchetti, 2000).

Debido en parte a la naturaleza compleja del constructo, la resiliencia del maestro o maestra ha sido conceptualizada en la literatura de varias maneras (Bobek, 2002; Le Cornu, 2009). Esta diversidad de conceptualizaciones es importante para abordar la naturaleza multidimensional de la resiliencia. Ha sido investigada usando

una variedad de metodologías, que van desde estudios cualitativos, de casos en profundidad, hasta metodologías cuantitativas con muestra más amplias. En consecuencia, la literatura sobre la resiliencia del maestro o maestra es variada tanto en su base teórica como en su alcance, las implicaciones y las consecuencias para la implementación de programas para asegurar que los maestros y maestras se conviertan en profesionales saludables y eficaces. No se trata solamente de conocer por qué algunos maestros y maestras abandonan o sufren estrés crónico sino aprender y extender cómo los maestros y maestras se mantienen motivados, comprometidos con el desarrollo integral de los alumnos y alumnas al tiempo que son plenamente eficaces en su profesión (Day, 2008).

Más allá de relacionar la resiliencia con experiencias y situaciones críticas concretas, muchas de ellas vividas en la infancia y que pudieran tener un influjo decisivo y llevar a los sujetos hacia la inadaptación y el desequilibrio psicológico, la resiliencia tiene que ver con las capacidades de algunas personas para vivir y desarrollarse de forma normalizada a pesar del medio social y familiar insano, el cual sí afecta negativamente a otras personas. Las personas resilientes han desarrollado competencias suficientes para manejar sus recursos internos y los recursos externos de forma protectora, preventiva, y en su caso competencias para el afrontamiento y la superación positiva de las adversidades.

Tomando como referencia el modelo del estrés, la resiliencia se puede entender como la competencia que está desarrollada en las personas para adaptarse a las demandas del medio, respondiendo en cada situación de manera ajustada y proporcionada, manteniendo el equilibrio psicológico y el ajuste social. No es necesario considerar las dificultades, los conflictos y los riesgos excepcionales para poner a prueba la resiliencia individual. En el transcurso de la vida diaria las personas se encuentran con numerosos estresores cotidianos, unos asociados a las tensiones, conflictos con personas con las que se relacionan de manera continuada, y otros problemas derivados de la presencia de estresores crónicos como las dificultades económicas, la pobreza, la marginación, la discriminación o la conflictividad familiar y laboral.

En todas las edades el desarrollo supone riesgos, amenazas, dificultades, oportunidades, recursos y situaciones conflictivas. Con frecuencia las personas se ven necesitadas de realizar numerosos ajustes y regulaciones en sus pensamientos, conductas, creencias y relaciones con el objetivo de lograr una mejor y satisfactoria adaptación consigo mismo y con su entorno (Uriarte, 2014). En este sentido la resiliencia de lo cotidiano haría referencia al conjunto de competencias personales, psicológicas, emocionales, comportamentales, cognitivas, sociales, que las ponen a prueba, las amplían y fortalecen en el ejercicio de las funciones, roles y tareas personales, familiares, laborales y de cualquier otra índole que sean. La resiliencia resulta, por lo general, del funcionamiento "ordinario", normativo, de recursos y procesos de autorregulación, de los procesos de interacción social y los vínculos sociales significativos, de las actitudes positivas y las oportunidades para los rendimientos eficaces, tanto en entornos saludables como adversos. Los tres componentes de la resiliencia, recuperación, competencia y cotidianidad, se encuentran en la definición: *La resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy* (Henderson y Milstein, 2003: 26).

La resiliencia no se identifica con las características o con los recursos extraordinarios de las personas ante circunstancias extremas de adversidad y estrés, sino que se construye en la vida diaria, en el funcionamiento adaptativo, con los recursos y procesos de autorregulación (vínculos sociales significativos, oportunidades de tener éxito, autoconcepto positivo, contexto social saludable). Se identifica con fortalezas (yo tengo, yo soy, yo puedo, yo estoy) propias y del entorno que también están disponibles para afrontar eventos extraordinarios o situaciones especialmente adversas: no hay una resiliencia para la vida diaria y otra para las situaciones extraordinarias, ni una resiliencia específica para cada situación y rol laboral, familiar o social.

1. La resiliencia educacional

El ámbito macrosocial también es un nivel de aplicación de la resiliencia, según Pierre-André Michuad (1996, citado en S. Tomkiewicz, 2004). En los países pobres la escolarización aumenta notablemente las posibilidades de desarrollo. En particular, la educación de las niñas, futuras adultas y madres, hace que el embarazo se retrase hasta siete años por término medio, y así contribuye a que se eviten ciertas enfermedades como el sida, les capacita para empleos más cualificados y reduce la dependencia de los varones.

La educación básica tiene una gran importancia en el desarrollo integral y la socialización de los menores. Gran parte de las necesidades cognitivas, emocionales y sociales encuentran en la escuela los medios y las oportunidades para satisfacerlas. Desde hace tiempo se viene insistiendo en que las emociones y las relaciones sociales influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el rendimiento escolar. También cada vez más la sociedad encarga a la escuela que, además de los objetivos cognoscitivos e instrumentales, se atiendan las necesidades y todos los aspectos del desarrollo socioafectivo de los alumnos y alumnas y que estos se conviertan en objetivos educativos explícitos. Así se recoge en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI, cuando propone organizar la educación en torno a los “cuatro aprendizajes fundamentales”, que son los “pilares del conocimiento” para cada persona en el transcurso de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Igualmente las familias y los medios de comunicación reclaman para que en la escuela se enseñe a los alumnos y alumnas a relacionarse y que transmitan valores prosociales que sirvan de prevención para conductas de riesgo psicosocial como el maltrato, la violencia, las adicciones o la discriminación. Por lo tanto, una escuela en consonancia con las demandas y necesidades sociales debe asumir que los aprendizajes escolares tienen varias dimensiones, y que serán realmente significativos si se orientan más al desarrollo de las competencias personales y del pensamiento que a la transmisión de contenidos, y si todos ellos contribuyen al desarrollo integral de los alumnos.

La escuela actual reconoce la normal diversidad de la realidad social, de los alumnos y alumnas, de los profesores y profesoras, de los programas y de los métodos,

y pretende la integración de todos los alumnos y alumnas como prerrequisito para la integración en una sociedad compleja, favoreciendo el desarrollo individual y la originalidad personal. La escuela comprensiva, integradora e inclusiva actual reconoce el valor educativo de la diversidad y se propone dar las mismas oportunidades de desarrollo y aprendizaje a todos los alumnos y alumnas.

Pero es necesario también reconocer que la escuela está en tela de juicio antes los bajos resultados académicos, los altos índices de fracaso, de conflictividad y de riesgo de exclusión educativa. La escuela falla cuando no da respuestas adecuadas a las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas y no compensa las limitaciones de origen familiar o social que afecta a alumnos y alumnas procedentes de familias problemáticas y de medios desfavorecidos socioculturalmente (Uriarte, 2005), cuando no les prepara debidamente para afrontar correctamente las tareas evolutivas de las etapas posteriores a la escolaridad obligatoria: formación profesional, inserción laboral, participación social, convivencia, etc.

Diversos estudios han destacado el papel de la escuela, el profesor o profesora y las experiencias escolares en la construcción de la resiliencia, lo cual es coincidente con el desarrollo de los y las menores. La escuela puede ser un contexto para el desarrollo integral y para la resiliencia de todos los alumnos y alumnas, desfavorecidos o no, con necesidades educativas comunes y especiales, si es capaz de sobrepasar la mera función cognoscitiva de enseñar y aprender y se convierte en un verdadero espacio de comunicación, dando oportunidades a todos los alumnos y alumnas para establecer vínculos positivos que en algunos casos compensen experiencias negativas de otros contextos sociales.

Los centros escolares tienen cierto grado de autonomía en la planificación y organización de las enseñanzas, pero está muy determinada por su ubicación en el territorio y por la procedencia familiar y social de sus alumnos y alumnas, que se muestran incluso en las diferencias individuales de aptitudes, motivaciones, expectativas, conductas, etc. Se puede decir que tanto el éxito como el fracaso escolar están muy influidos por factores que remiten directa e indirectamente al contexto familiar y social de los alumnos y alumnas. Numerosas dificultades de aprendizaje

escolar, la inadaptación escolar y social y la conflictividad en la escuela están relacionadas con situaciones desfavorables y experiencias negativas del entorno social y familiar del alumno o alumna. Los entornos sociales muy empobrecidos mantienen posiciones contradictorias sobre el valor o la importancia de la adaptación y el éxito escolar, restando el apoyo que la escuela necesita para alcanzar unos aprendizajes de calidad y afectando negativamente a la motivación de los alumnos y alumnas.

La escuela dominicana recibe a muchos alumnos y alumnas que viven en entornos de pobreza. Aunque las tasas de pobreza indican una constante y significativa disminución en las dos últimas décadas tanto en las zonas urbanas como en las rurales, las estimaciones de pobreza multidimensional obtenidas para 2010 indican que el 40.4% de los hogares de la República Dominicana se encontraba en condiciones de pobreza general y el 10.4% en condiciones de pobreza extrema. Las provincias Sanchez Ramirez y Duarte, donde se ubican una parte de las escuelas y los maestros y maestras de esta investigación, tienen índices superiores al 40% de los hogares en situación de pobreza, una posición intermedia respecto del resto de las provincias del país, y dentro del conjunto de las provincias "muy pobres" del país, Sánchez Ramírez. Más del 45% de los alumnos y alumnas son hijos e hijas de madres inmigrantes, que viven en condiciones de precariedad y riesgo de rechazo social y marginalidad. El riesgo social de la pobreza se acentúa en los hogares monoparentales con hijos e hijas menores de 14 años, con algún miembro desempleado y bajo nivel de estudios. Aunque la peor pobreza es la emocional, la pobreza económica y la pertenencia a grupos en riesgo de exclusión social son estresores cotidianos que repercuten en el equilibrio psicológico de los y las menores, de forma tan negativa como la convivencia con familiares afectados de patología mental grave (Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla, 1997). La situación más desfavorable es la conjunción de factores negativos, es decir, cuando la pobreza se asocia con situaciones de desestructuración, de maltrato, abusos o negligencia en el ámbito familiar.

El conjunto de los problemas económicos, sociales y familiares de los alumnos y alumnas de la escuela dominicana en zonas desfavorecidas influye en algunas de las características que con más frecuencia se les describen: falta de interés, escasa

madurez, bajo nivel lingüístico, problemas de comportamiento, dificultades de aprendizaje, masificación de las aulas, escasos recursos materiales. Por el lado de los profesores y profesoras, tienen estabilidad laboral, pero bajas remuneraciones, baja formación del profesorado. Junto con la masificación de las aulas y los limitados recursos materiales y el estado de las edificaciones, nos muestra un panorama que pone a prueba la resiliencia.

Se han identificado los principales indicadores de la *exclusión educativa* como la falta de escolarización en la etapa obligatoria, primaria y secundaria o en la etapa infantil; el desfase curricular con respecto a los compañeros y compañeras, el abandono temprano del proceso educativo y el absentismo escolar. Aunque las deficiencias educativas tienen menor incidencia en la exclusión social, en comparación con los ámbitos social, económico y laboral, ciertamente suponen una situación de desventaja e indefensión para la vida cotidiana (Raya, 2006). Además, en muchas ocasiones, los problemas educativos se acumulan a los problemas familiares, económicos y de salud, colocando a quienes los sufren en una situación de mayor indefensión.

La exclusión educativa, incluidos los casos de alumnos y alumnas con discapacidades, es sobre todo la consecuencia de la pobreza, la exclusión social, la desestructuración familiar, que en la República Dominicana adopta también la forma de familia transnacional en muchas de ellas, y de la incapacidad de la escuela para compensar las carencias y desigualdades. Alrededor del 37% de los alumnos y alumnas deja la escuela antes de concluir el nivel básico, y un 8.4% la terminó, pero no continuó. Es una deserción escolar seguida de unos años de inactividad formativa y laboral. En consecuencia, muchos alumnos y alumnas que forman parte del fracaso escolar en la escuela obligatoria y que no obtienen una formación cualificada y formalmente reconocida con posterioridad, y que, a su vez, carecen de conocimientos en las nuevas tecnologías e idiomas, configuran el futuro generacional en riesgo de exclusión social y de pobreza. La escuela que no compensa las desigualdades de origen de los alumnos y alumnas, en la que se producen altas tasas de bajos rendimientos académicos, deserción y abandono escolar, no contribuye lo suficiente en romper el círculo de la pobreza y la exclusión.

Las carencias formativas llevan a los y las jóvenes a una posición de fragilidad y vulnerabilidad, a situaciones de desventaja laboral y social y, en consecuencia, su desarrollo personal se ve afectado, lo que se refleja en su bajo autoconcepto, irritabilidad, relaciones sociales inadecuadas, conductas de riesgo, etc. Estos jóvenes salen del sistema escolar cargados de frustración y de fracasos acumulados, con un sentimiento de falta de competencia, rechazan a las instituciones, tienen problemas de autocontrol de su conducta y baja autoestima, lo que les hace especialmente vulnerables e influenciados por los mass media.

Ningún alumno elige fracasar en la escuela. Si la sociedad, los familias y profesores y profesoras exigen éxito y el niño fracasa, la experiencia escolar se convierte en fuente de sufrimiento. Si consideramos que la tolerancia a la frustración es menor en los alumnos y alumnas que en las personas más adultas, es fácil concluir que cuando los rendimientos son insuficientes, la valoración de sí mismo o la integración con los demás tampoco son satisfactorias, surgen sentimientos depresivos y la tendencia a responder a la frustración con conductas disruptivas en clase, agresividad, aislamiento social o absentismo escolar.

En la escuela se evidencian y se comparan los distintos niveles de desarrollo de los alumnos y alumnas en varias áreas: maduración socioemocional, habilidades sociales, intelectuales, lingüísticas, psicomotrices. A pesar de las diferencias individuales constatadas, la escuela exige a los alumnos y alumnas una cierta despersonalización, ser uno más y no llamar la atención, que contrasta con los intentos de estos por buscar la identidad y el reconocimiento de los demás. Los alumnos y alumnas no se conforman con pasar desapercibidos y tratan de captar la atención, bien esforzándose por hacer las cosas bien y gustar a los profesores y profesoras, bien mediante comportamientos que fuerzan al educador a intervenir, aunque sea para sancionarles o reprocharles ante los demás.

Entre el 12% y 30% de niños en edad escolar presentan problemas socioemocionales que obedecen a distintas causas y que afectan a las capacidades de aprendizaje y a los comportamientos, tanto en el colegio como fuera de él (Miranda, Jarque y Tárraga, 2005). En cambio, el sistema escolar no tiene suficientes recursos

profesionales para atender a las dificultades específicas de aprendizaje y mucho menos a los de otro tipo como los emocionales o de adaptación.

La realidad de los centros escolares ubicados en zonas socioeconómicamente desfavorecidas es preocupante. Algunos señalan que su calidad de enseñanza es inferior a la de los centros ubicados en zonas favorecidas, donde se asientan las familias con mejores recursos económicos y socioculturales (Miranda *et al.* 2005). Los profesores y profesoras se quejan de que no pueden desarrollar correctamente los programas, al tiempo que se les critica por mantener unos proyectos curriculares no adaptados al medio social y familiar de sus alumnos y alumnas, lo cual lleva más al desencuentro que a la colaboración necesaria entre la familia y la escuela. En los entornos desfavorecidos hay centros con necesidades educativas especiales, más que alumnos y alumnas con necesidades especiales. Son instituciones que requieren de grandes dosis de resiliencia y de implicación por parte del profesorado. En estos centros los profesores y profesoras están expuestos a grandes dosis de agotamiento y estrés emocional, y, si acuden a su trabajo con escasa ilusión y se muestran pesimistas sobre el futuro de los alumnos y alumnas, la implicación en los procesos de mejora será reducida.

Los cambios sociales, familiares y las nuevas tecnologías a las que acceden los niños están configurando cambios en las nuevas generaciones de alumnos y alumnas que planean nuevos retos a la escuela y a los profesores y profesoras. La figura del maestro, su relevancia como experto y autoridad está cambiando rápidamente. Muchas cosas están en entredicho o son cuestionables y el maestro entra en estados de agotamiento físico y emocional que reducen su compromiso profesional y afectivo, aumentando significativamente el *burnout* (Hastings y Bham, 2003).

Las conductas de los alumnos y alumnas son una de las mayores fuentes de estrés docente. Los profesores y profesoras afectados del síndrome de burnout tienden al aislamiento, a atender menos a los y las estudiantes, dejan de lado tareas importantes como la programación didáctica, las tutorías, los proyectos de innovación (Patterson, Patterson y Collins, 2002). Por sí solo, el burnout justificaría la necesidad de fomentar y sostener la resiliencia de los profesores y profesoras para al menos

mantener el equilibrio psicológico a pesar de las adversas circunstancias del entorno escolar, social, institucional y desarrollar estrategias de afrontamiento del estrés laboral como el pensamiento optimista, la creatividad o el sentido del humor.

No se trata aquí de profundizar más en la enorme problemática que afecta al sistema escolar, la cual a menudo refleja una problemática más amplia y compleja de tipo social. Sin embargo, se puede reconocer que los cambios frecuentes de la legislación educativa y de los contenidos curriculares, la introducción de las nuevas tecnologías, los cambios de valores, los nuevos problemas planteados por la inmigración, la atención a la diversidad y el escaso reconocimiento profesional del maestro, son factores que configuran una situación que afecta al equilibrio emocional del docente y, en conjunto, a la dinámica escolar. Se plasma así la paradoja de una sociedad que cada vez responsabiliza más a la escuela de la educación de los niños, pero al mismo tiempo le quita autoridad y no le proporciona suficientes medios para hacerlo bien.

Ciertamente los factores sociales y culturales del contexto de la escuela inciden en el éxito o fracaso escolar. Pero también se ha de admitir que el propio sistema educativo tiene alguna responsabilidad en el fracaso escolar y personal de los alumnos y alumnas cuando crea un ambiente que no favorece la comunicación sincera entre profesor alumno, cuando no contempla las peculiaridades de cada uno de ellos y no favorece la integración, cuando exige el aprendizaje de contenidos que no están en consonancia con sus necesidades. El fracaso y el desinterés escolar no pueden ser atribuidos solamente a aspectos de sus alumnos y alumnas. Por el contrario, es necesario poner la escuela en tela de juicio y no al alumno o alumna inadaptada, sobre todo cuando el número de fracasados escolares es tan elevado.

Desde la perspectiva del riesgo, la escuela se esfuerza por identificar con prontitud aspectos deficitarios de los alumnos y alumnas que pudieran ser signos de vulnerabilidad, de inadaptación y de fracaso escolar para, posteriormente, tratar de implementar programas específicos compensatorios: adaptaciones curriculares, compensación de déficits, intervención en situaciones críticas, prevención de conductas de riesgo, etc. En general, los programas de educación compensatoria se fundamentan

en las posibilidades que tiene la escuela para reducir las desigualdades originarias de los niños y niñas procedentes de entornos socioculturalmente desfavorecidos.

En cambio, el enfoque de la resiliencia es diferente a la perspectiva del riesgo, porque entiende que existe en todas las personas y en todas las situaciones un punto de apoyo, a partir del cual construir un proceso de desarrollo normal, a pesar de las calamidades y de una infancia infeliz. Es una perspectiva optimista del desarrollo humano a pesar de las circunstancias adversas que aporta a los y las profesionales de la educación y del trabajo social el convencimiento de que se pueden obtener resultados positivos para el desarrollo psicológico al actuar tanto sobre el niño o niña como sobre su ambiente (Grotberg, 2006). En la escuela, la promoción de la resiliencia es un enfoque que destaca la enseñanza individualizada y personalizada, que reconoce a cada alumno o alumna como alguien único y valioso, que se apoya en las características positivas, en lo que el alumno o alumna tiene y puede optimizar. Implica centrarse más en los factores predictores de éxito que en los del fracaso escolar.

Las cualidades personales más importantes que facilitan la resiliencia han sido descritas como: a) autoestima; b) convivencia positiva, asertividad, altruismo; c) flexibilidad del pensamiento, creatividad; d) autocontrol emocional, independencia; e) confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia y autovalía, optimismo; f) locus de control interno, iniciativa; g) sentido del humor; h) moralidad. Estas y otras características individuales asociadas a la resiliencia no son innatas sino que proceden de la educación y, por lo tanto, pueden aprenderse (Higgins, 1994).

Las cualidades que llevan a la resiliencia se construyen en la relación con el otro, del mismo modo que el desarrollo normal o los trastornos psicológicos. Para bien o para mal estamos modelados por el trato y las miradas de los demás (Cyrulnick, 2004). Los adultos que se ocupan del niño o niña, los que le procuran atenciones, los que le quieren y valoran pueden promover la resiliencia. En la infancia y adolescencia, la figura del profesor o profesora y, en general, las experiencias escolares se convierten en constructores especiales de resiliencia. En los primeros años de la escolaridad el profesor o profesora puede ser enormemente admirado y actos que para otros son intrascendentes pueden tener especial significación para niños y niñas procedentes de

hogares conflictivos. Cuando la familia no ha creado un vínculo afectivo protector y estable, el profesor o profesora puede resultar una figura sustitutoria y la experiencia escolar en su conjunto una oportunidad para la "restitución" o "compensación" de un niño o niña que sin éxito escolar habría derivado hacia la inadaptación (Cyrulnick, 2002).

En muchas escuelas confluye gran cantidad de factores de riesgo para el normal desenvolvimiento del proceso educativo. El enfoque de la resiliencia se basa en considerar que los factores de riesgo no son determinantes de los resultados aunque si influyentes. Entre unas escuelas de riesgo y otras la diferencia puede estar en los maestros y maestras , porque hay maestros y maestras que son capaces de lograr que sus alumnos y alumnas aprendan y se enfrenten a los determinismos del contexto de manera exitosa haciendo del éxito un reto difícil pero posible de alcanzar. Los maestros y maestras resilientes no son complacientes ni paternalistas con los alumnos y alumnas en situación de riesgo. La estrategia principal de carácter resiliente en este contexto es elevar las aspiraciones de los y las estudiantes más que prevenir el bajo rendimiento. Es la actitud positiva y de creer que merece la pena intentarlo, de no dar a nadie por perdido.

Hay que tener en cuenta que las distintas etapas de la educación y las edades de los alumnos y alumnas plantean retos y exigencias específicas. Del lado de los maestros y maestras , los años de experiencia, así como el haber sido docente en etapas diferentes son factores que facilitan la resiliencia (Day, 2008).

En el nivel más concreto del aula, por su proximidad y cotidianidad, los maestros y maestras pueden identificar alumnos y alumnas en situación de riesgo y estando disponibles para la relación afectuosa ser el punto de apoyo para que desarrollen sus potencialidades resilientes y ejercer de tutores de resiliencia (Puig y Rubio, 2010)

Henderson y Milstein (2003) señalan "seis pasos para fortalecer la resiliencia" fomentados desde la familia, la escuela y la comunidad: 3 pasos para contrarrestar factores familiares de riesgo desde la escuela son: 1. Enriquecer los vínculos

prosociales; 2. Fijar límites claros en la acción educativa; 3. Enseñar habilidades para la vida. Los otros 3 pasos son para favorecer la resiliencia: 4. Ofrecer afecto y apoyo; 5. Establecer objetivos retadores; 6. Participación significativa. De estos seis pasos, el más importante y permanente es el afecto, pues parece imposible superar las dificultades y crecer humanamente sin el alimento del afecto. Los resultados de estos seis pasos generan personas optimistas, responsables, con alto grado de autoestima y autoeficacia.

La promoción de la resiliencia desde la escuela es una parte del proceso educativo que tiene la ventaja de adelantarse y preparar al individuo para afrontar adversidades inevitables. No puede estar limitada a una intervención educativa con niños de alto riesgo o víctimas de contextos desfavorecidos (Amar, Kotliarenko y Abello, 2003)

Desde la perspectiva del riesgo, se ha indicado la existencia de contextos y factores del ambiente que aumentan la probabilidad de que el desarrollo integral de los menores pueda verse afectado y aparezcan alteraciones como retrasos en el desarrollo, fracaso escolar, inadaptación, conflictividad o exclusión social.

En contraposición, los factores de protección son aquellos que reducen los efectos negativos de la exposición a riesgos y al estrés, de modo que algunos sujetos, a pesar de haber vivido en contextos desfavorecidos y sufrir experiencias adversas, llevan una vida normalizada. La protección se entiende mejor como un proceso que modifica, mejora o altera la respuesta de una persona a algún peligro y que predispone a un resultado adaptativo. No es una cualidad ni variable determinada, sino un proceso interactivo entre factores del medio y factores personales que debe ser mantenido constantemente. (Rutter, 1990, en M.A. Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla, 1996). Así, invertir en la educación de los y las menores merece la pena por muchos motivos: la escolarización y las experiencias escolares son también factores protectores para niños y niñas de riesgo procedentes de ambientes familiares conflictivos y entornos sociales desfavorecidos y puede contribuir al desarrollo de una madurez personal para afrontar las dificultades futuras.

Diversos estudios han destacado los factores escolares como protectores ante situaciones de riesgo familiar y social. La escuela puede tomar un papel activo cuando el menor ha sido víctima directa o indirecta de malos tratos y de la violencia en el hogar. Si los y las educadoras son receptivos y sensibles, los alumnos y alumnas acudirán a ellos en busca de protección, de consuelo y de ayuda. El clima escolar es, en gran medida, generado por el profesor o profesora. Un clima respetuoso, de alegría y buen humor, así como el rendimiento académico positivo son factores protectores capaces de reducir los efectos de las experiencias negativas y del estrés infantil. Hay alumnos y alumnas que encuentran en la figura del maestro o maestra el tutor o tutora de resiliencia que necesitan, alguien en quien confiar, que no les va a fallar, para apoyarse, creer y ver el futuro con esperanza.

El alumno o alumna se esfuerza en una disciplina si lo hace por algo, para alguien, si lo hace por alguien, puedes ser por sí y para sí mismo, para sus padres o en su defecto por y para su maestra-o. Es en este punto donde el maestro o maestra se puede convertir en adulto significativo para el niño o niña, en factor de resiliencia de un menor en conflicto. Una mirada cómplice del maestro o maestra puede significar: soy digno de su estima, me he ganado su estima, pese a otras cuestiones, etc. Muchos maestros y maestras subestiman el efecto de su persona sobre los alumnos y alumnas y sobrevaloran la transmisión de conocimientos. Pasados los años los alumnos y alumnas reconocen hasta qué punto un educador o educadora modificó la trayectoria de su existencia mediante una simple actitud o una frase anodina para el adulto pero capaz de conmocionar al chico o chica. Con respecto a los alumnos y alumnas, los maestros y maestras tienen más influencia que la que se imaginan y al mismo tiempo en otros aspectos, menos poder del que se imaginan.

La oportunidad que se da en las escuelas para la observación prolongada de los alumnos y alumnas permite detectar con prontitud ciertas anomalías conductuales o del desarrollo psicológico y alertar a los servicios sociales. Además, la escuela debe transmitir valores y enseñar a los niños a resolver sus conflictivos sin recurrir a la violencia pero no solo a las víctimas de los malos tratos y abusos sino a todos los

alumnos y alumnas. Es una manera de contribuir a que los agredidos actuales no sean agresores el día de mañana.

Los estudios son altamente coincidentes al señalar los factores escolares que resultan protectores para los alumnos y alumnas procedentes de entornos desfavorecidos y en situación de riesgo social.

<p>Werner y Smith, (1982).</p> <ul style="list-style-type: none"> ·Escolarización normalizada. ·Atención afectuosa por algún profesor. ·Inteligencia medida por test media-alta. ·Motivación logro. ·Relaciones sociales positivas. ·Autoconcepto positivo. <p>Rutter, (1993. En J. Buendía, 1996)</p> <ul style="list-style-type: none"> ·Relaciones afectivas y apoyo ·Autoestima positiva. ·Éxito en actividades significativas. ·Sentido de autoeficacia. <p>Steinhausen y Metzle (2001. en A. Miranda et al. 2005)</p> <ul style="list-style-type: none"> ·Aceptación por parte de los compañeros y compañeras. ·Sentimiento de pertenencia a la escuela ·Metas educativas compartidas. <p>J. Fullana (1998)</p> <ul style="list-style-type: none"> ·Autoconcepto positivo ·Actitud positiva hacia el estudio, los profesores y profesoras y el instituto. ·Locus de control interno. ·Actitudes y expectativas positivas por parte de sus profesores y profesoras. ·Relaciones positivas con los compañeros y compañeras. ·Relaciones significativas con algún adulto, profesor. 	<p>Radke-Yarrow y Brown, (1993. En J. Buendía, 1996)</p> <ul style="list-style-type: none"> ·Éxito escolar. ·Valoración positiva de los profesores y profesoras. ·Buenas relaciones con los compañeros y compañeras. ·C.I. alto. ·Confianza en sí mismos. ·Disposición optimista para alcanzar metas. <p>Jessor, (1993. En J. Buendía, 1996)</p> <ul style="list-style-type: none"> ·Colegio "no conflictivo" ·Comunicación familia-escuela. ·Clima escolar abierto y democrático. <p>Backer, (1999. En A. Miranda et al. 2005).</p> <ul style="list-style-type: none"> ·Actitudes y percepciones positivas del profesorado. ·Altos niveles de motivación. ·Ajuste social
---	--

Factores escolares protectores en menores en riesgo (Ezpeleta, 2005)

2. Resiliencia escolar y alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales

La resiliencia es la consecuencia de una constelación de determinantes, no hay una relación unívoca entre causa y efecto. No se puede decir que el colegio hace fracasar a los alumnos y alumnas o los salve a todos y todas. Ambos casos coexisten. El colegio puede dejar huella, a veces sin quererlo, cuando las familias no han creado un vínculo protector y consistente. La escuela hace de espacio de resiliencia cuando aparte de las funciones de enseñanza-aprendizaje cognoscitivo se implica en las funciones sustitutorias

El enfoque tradicional de la resiliencia que destaca las capacidades de superar traumas y nacer a una nueva trayectoria de vida no es el enfoque principal en el estudio de la resiliencia de los y las docentes, que es una resiliencia en el día a día de su trabajo, una resiliencia cotidiana por diferenciarla de la resiliencia asociada a acontecimientos notables y traumáticos. La resiliencia de los y las docentes nos remite, por un lado, a sus cualidades personales, pero incluye la percepción de la profesión como retos personales vinculados al puesto de trabajo y a los comportamientos y rendimientos de todos los alumnos y alumnas, al compromiso persistente con el desarrollo integral de los alumnos y alumnas, al ejercicio de una carrera de mejora profesional al servicio de la calidad educativa para todos y todas. Frente a la desilusión y la desesperanza de las escuelas deprimidas en zonas desfavorecidas mantienen la vocación, el optimismo y la energía para resistir a las adversidades e insuficientes resultados de los alumnos y alumnas, trabajando en condiciones materiales deficientes y con bajo salario, pensando qué y cómo puedo hacerlo mejor con lo que tengo, en vez de repetir que nada se puede hacer dadas las circunstancias.

Henderson y Milstein (2003) refieren varios ejemplos de colegios de educación primaria y secundaria ubicados en zonas de bajo nivel socioeconómico y contextos desfavorecidos (p.e. Colegio Central Park East, Harlem, N.Y.), con alumnos y alumnas de diverso origen étnico, donde los alumnos y alumnas alcanzan éxitos por encima de la media y hasta el 90% logra la graduación y accede a estudios universitarios. En el perfil de las escuelas constructoras de resiliencia destaca el empeño del personal escolar en mantener relaciones positivas con la comunidad; el funcionamiento de la escuela como una comunidad de aprendizaje; los profesores y profesoras promueven la iniciativa y el

éxito de los alumnos y alumnas; los alumnos y alumnas se sienten orgullosos del colegio y que siguen perteneciendo a él incluso después de abandonar el centro; todos los alumnos y alumnas se sienten importantes; los profesores y profesoras permanecen estables en su centro.

Hay también obstáculos para construir la resiliencia en alumnos y alumnas con o sin discapacidad asociadas como son la insuficiente formación de los y las docentes y sus creencias erróneas sobre las causas, los límites y las posibilidades de todos los alumnos y alumnas; la tendencia a etiquetar los problemas particulares de algunos alumnos y alumnas; las presiones y limitaciones que tienen los maestros y maestras para la educación individualizada; la cultura de la escuela que prima la adquisición de conocimientos consolidados sobre el desarrollo de competencias de los alumnos y alumnas; el exceso del número de alumnos y alumnas por aula y profesor o profesora; la ausencia de programas de intervención educativa que mejoren la calidad de la enseñanza, eliminen los factores de riesgo de la propia escuela y fortalezcan los factores de tipo protector (Henderson y Milstein, 2003).

Como conclusiones, Henderson y Milstein proponen los seis factores que construyen resiliencia en las escuelas: 1. Enriquecer los vínculos de todos los miembros de la comunidad educativa, desarrollando una cultura de valores compartidos y creando un clima institucional positivo, de respeto, confianza, apoyo, cohesión; 2. Fijar límites claros y firmes para toda la institución que aporta claridad, firmeza, metas y normas compartidas, y expectativas; 3. Enseñar habilidades para la vida donde estén bien conectados los aprendizajes de la escuela y los individuales, promoviendo competencias como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, el trabajo en equipo; 4. Brindar afecto y apoyo estimulando la cooperación en todos los niveles y entre todos los estamentos, teniendo un reconocimiento y un trato personalizados, en contacto con las familias y dando respuesta a las iniciativas e inquietudes de los alumnos y alumnas y de los profesores y profesoras, a los cambios y a la creatividad; 5. Establecer y transmitir expectativas elevadas, transmitiendo confianza a los alumnos y alumnas y a los profesores y profesoras para que tengan iniciativas y busquen la mejora y la superación, que el éxito se puede alcanzar; 6 Brindar oportunidades de

participación significativa, partiendo de la consideración de los alumnos y alumnas como miembros significativos de la comunidad de aprendizaje y no meros clientes o consumidores, valorizando lo que se hace, motivados para implicarse, comprendiendo la interdependencia entre el progreso y el beneficio del alumno y del profesorado.

Bajo la expresión de *La paradoja del rendimiento* Gunter (2008) ofrece resultados de la investigación de cómo en seis centros de educación secundaria ubicados en zonas urbanas, en contextos de pobreza, alta movilidad social, delincuencia, más alumnos y alumnas que la media de los colegios recibían becas de comida, clases de refuerzo lingüístico, más alumnos y alumnas estaban identificados como alumnos y alumnas con NEE y donde las faltas de asistencia eran más frecuentes, mientras que en otros centros semejantes los alumnos y alumnas obtienen bajos rendimientos, en aquellos los alumnos y alumnas sí alcanzan resultados por encima de la media nacional. La investigación se centró en investigar las características positivas de la práctica y las razones dadas por sus protagonistas. Se concluyó que los factores de riesgo contextuales no son los determinantes de los resultados académicos; que los profesores y profesoras trabajan con un alto grado de profesionalidad y ejercen el liderazgo educativo (se hacen cargo de todo lo referente a la educación); los profesores y profesoras son reconocidos por sus alumnos y alumnas como personas interesadas por ayudar a los alumnos y alumnas con NEE; los profesores y profesoras hacen lo mismo con todo tipo de alumnos y alumnas independientemente de los resultados (lo que implica más dedicación al alumno que no aprende al ritmo que los demás que al alumno que aprende mejor y más rápido), pero sí implican a todos los alumnos y alumnas en el mejor aprendizaje para ellos; han eliminado la expectativa del bajo rendimiento; los alumnos y alumnas son aceptados a pesar de sus dificultades de aprendizaje; no tratan a los alumnos y alumnas como si estuvieran en situación de riesgo. Son persistentes en la esperanza de logros positivos.

Los alumnos y alumnas de estos centros resilientes se caracterizaban por una alta identidad educativa y sentido de pertenencia al colegio: hablaban bien de sus colegios, rechazaban a otros colegios por su ambiente conflictivo; tenían el propósito de hacer bien las cosas mientras estuvieran allí; les gustaba el buen trato que

esperaban recibir de sus profesores y profesoras; el colegio era un buen sitio para relacionarse con sus amigos y amigas; tienen clara conciencia de sus progresos escolares y de cómo son evaluados y atribuían los malos resultados de algunos compañeros y compañeras a que no sabían relacionarse con los profesores y profesoras. Percibían a sus maestros y maestras como personas a las que les importaban, que estaban trabajando allí no por el sueldo o para conservar el puesto de trabajo sino porque les importaban como personas. Tenían menos tasas de abandono escolar, mayor puntualidad incluso en zonas desfavorecidas.

La resiliencia es lo opuesto al determinismo social. Los resultados del *informe PISA 2015 (Volumen 1) Excelencia y equidad en la educación*, concluyen que los alumnos y alumnas socioeconómicamente desfavorecidos de los países de la OCDE tienen casi tres veces mayor probabilidad que los favorecidos de no alcanzar el nivel básico de rendimiento en Ciencias. Sin embargo, hay un 29% de los alumnos y alumnas desfavorecidos que si muestran rendimientos altos, a los que denomina resilientes porque vencen las probabilidades. También en el mismo sentido, los alumnos y alumnas inmigrantes tienen dos veces más probabilidades de obtener rendimientos bajos que los no inmigrantes, pero el 24% de los inmigrantes desfavorecidos alcanzan rendimientos por encima de la media y también se les considera resilientes. No obstante, a igualdad de nivel socioeconómico entre inmigrantes y no inmigrantes pesan más en los resultados el nivel socioeconómico bajo que la inmigración (OCDE, 2015).

Los datos dentro de cada país de los alumnos y alumnas resilientes han permitido comparar diferentes países. Así aparece que Argentina es uno de los países con menor porcentaje de alumnos y alumnas resilientes, solo uno de cada diez alumnos y alumnas en situación de pobreza obtiene resultados educativos altos dentro de la media del país. En el extremo se encuentra países como Finlandia donde el 67% de los alumnos y alumnas procedentes de contextos socioeconómicos bajos obtiene resultados académicos altos. Entre las medidas que favorecen la resiliencia estarían el aumento del horario lectivo para los alumnos y alumnas de alta vulnerabilidad, la generación de motivación y la autoestima de los alumnos y alumnas.

El concepto de resiliencia se introduce en la psicología en la década de los ochenta a partir de los estudios de E.E. Werner y R.S. Smith (1982). El estudio de Werner y Smith fue pionero de la resiliencia educacional relativa a los alumnos y alumnas con necesidades al analizar a un subgrupo de 22 alumnos y alumnas que a la edad de 10 tenían Dificultades de Aprendizaje. El seguimiento de estos casos mostró evoluciones positivas a medio y largo plazo. Entre los factores protectores propios, de sus profesores y profesoras y del medio escolar, que podrían haber influido en la evolución positiva y adaptativa de los alumnos y alumnas con NEE se descubrió:

- La habilidad para descubrir y sacar provecho de las cualidades positivas y las fortalezas que también tenían, el sentido de autoeficacia y la confianza en sus posibilidades, el establecimiento de metas realistas respecto de los aprendizajes escolares, el aprendizaje del sentido de la responsabilidad y del autocontrol.
- Un clima escolar que provee estructura, apoyo, estabilidad y promoción de la autoestima proporcionado por el profesor o profesora.
- La figura del maestro o maestra que proporciona apoyo emocional, cuidado y estímulo, que genera confianza en las posibilidades y potencialidad del alumno o alumna con DA.

El estudio sobre los atributos predictores de éxito en los y las estudiantes con Dificultades de Aprendizaje que fueron atendidos en el Frostig Center de Pasadena remite a situaciones de aprendizaje en la escuela y al desarrollo de competencias no cognitivas en las que los maestros y maestras tienen una importancia capital:

- Que los alumnos y alumnas tomen conciencia de sí mismos y delimiten sus dificultades solo como un aspecto de sí mismos, al tiempo que se reconozcan con otras habilidades y competencias positivas.
- Que tomen iniciativas y sean proactivos, que tomen decisiones y se responsabilicen de sus actos. Que aprendan a saber cuándo, cómo, dónde pedir ayuda y hacer de sí mismo un agente de ayuda.
- La persistencia en el logro de las metas, el autocontrol de los refuerzos y la tolerancia a la frustración, la curiosidad y la confianza en sí mismos son

competencias personales determinantes del éxito escolar y en la vida adulta tanto o en mayor medida que las capacidades intelectuales.

Para los alumnos y alumnas con nee con o sin discapacidad es importante identificar los factores personales, escolares y familiares que facilitarán la inclusión educativa y aquellos que los impedirán. Ningún factor por si solo le llevará inevitablemente a la inclusión o a la exclusión, sino una configuración de todos ellos que contribuyan al mismo tiempo a la resiliencia personal del alumno, evitando, reduciendo, aislando, superando los factores de riesgo y potenciando los de protección. La eliminación de las barreras u obstáculos personales, escolares, familiares y sociales que limiten las posibilidades de aprendizaje que tienen todos los niños y niñas, y la inclusión de los y las estudiantes con nee con o sin discapacidad en las escuelas regulares ,son factores de protección del desarrollo individual. La posibilidad de tener experiencias de aprendizaje normalizadas, la promoción de los éxitos escolares, el sentido de la autoeficacia, el estableciendo de vínculos positivos con sus iguales son ejemplos de la contribución de la inclusión educativa en la resiliencia de los y las estudiantes.

Los y las docentes resilientes de alumnos y alumnas con nee especiales con o sin discapacidad se caracterizan, entre otras cualidades, porque se percibían responsables de que sus alumnos y alumnas aprendieran o se educaran correctamente; tenían objetivos y metas claros que trataban de alcanzar; se percibían como competentes para resolver los problemas personales, de conducta y de aprendizaje que pudieran surgir en las aulas; contaban con el apoyo de sus colegas y de las familias; eran capaz de identificar las habilidades en los alumnos y alumnas; establecer un vínculo positivo; están disponibles para ser modelos de identificación para ellos (Acle, 2012).

La perspectiva resiliente de la atención educativa a alumnos y alumnas con nee incluye a la familia. Las familias dan mucha importancia al trato que reciben de los maestros y maestras , la sensibilidad y comprensión con que abordan los problemas. Indudablemente que el enfoque de la comunicación y de la colaboración entre la familia y la escuela que habitualmente se reclama para la educación y en relación

específica al alumno o alumna con nee, requiere que sea el maestro o maestra quien tome las iniciativas, quien se adapta a las características y posibilidades de las familias, quien establezca las alianzas beneficios para el progreso del alumno o alumna. Los maestros y maestras que tienen hijos o hijas con discapacidad y con DA han sido más sensibles a los problemas de integración e inclusión que afectan a algunos alumnos y alumnas en el sistema escolar y son capaces de establecer alianzas positivas con las familias de alumnos y alumnas con NEE.

La oportunidad para la observación prolongada permite detectar con prontitud ciertas anomalías conductuales o del desarrollo psicológico y alertar a los servicios sociales. Además, la escuela debe transmitir valores y enseñar a los niños y niñas a resolver sus conflictos sin recurrir a la violencia. Cabe destacar que no solo se deben transmitir estos valores a las víctimas de los malos tratos y abusos sino a todos los alumnos y alumnas. Esta es una manera de contribuir a que los agredidos actuales no sean agresores el día de mañana.

3. La resiliencia docente

Se han aportado varias definiciones específicas de la resiliencia docente: "Una cualidad que permite a los profesores y profesoras mantener su compromiso para enseñar y sus prácticas de enseñanza a pesar de las condiciones difíciles y los retos recurrentes" (Brunetti, 2006, p. 813); "la capacidad para superar las vulnerabilidades personales y las estresores, para poder "recuperarse" ante los riesgos potenciales, y para mantener el bienestar" (Oswald, Johnson, & Howard, 2003, p. 50); "utilizar la energía de manera productiva para lograr los objetivos de la escuela frente a condiciones adversas" (Patterson, Collins y Abbott, 2004, pág. 3); "capacidad de continuar" rebotando", para recuperar fuerzas o espíritu de manera rápida y eficiente frente a la adversidad"; "Un constructo dinámico sujeto a la influencia de contextos ambientales, laborales y personales" (Sammons et al, 2007, pág. 694); un modo de interactuar con los sucesos del entorno que se activa y se nutre en momentos de estrés (Tait, 2008, pág. 58); la capacidad de adaptarse a los eventos estresantes (Belknap, 2012), en definitiva, variados enfoques para comprender múltiples factores individuales

y contextuales que se relacionan en formas complejas y dinámicas para moldear la resiliencia de los maestros y maestras individuales.

Desde otro punto de vista, y de acuerdo que "la enseñanza exige una inversión personal significativa" (Day, 2008, p.250), se podrían considerar los riesgos personales que deben superar los maestros y maestras resilientes: las creencias negativas que llevan al pesimismo y a la falta de autoconfianza (Day, 2008, Fleet, Kitson, Hughes, 2007, Kitching, et al, 2009, McCormack y Gore, 2008); la dificultad para pedir ayuda a los compañeros o directores (Fantilli y McDougall, 2009; Flores, 2006; Jenkins et al, 2009); los conflictos percibidos entre las creencias personales y las prácticas docentes que se utilizan en su entorno o que se proponen como ideal (Flores, 2006; McCormack & Gore, 2008). Las carencias de formación percibidas (Fleet et al, 2007); la carga de trabajo que obliga a continuar con las tareas docentes en el hogar (Kaldi, 2009); la provisionalidad en el cargo, movilidad de centro, de grupos y el horario (Sinclair, 2008); las faltas de apoyo y comprensión entre personas de su entorno, familiares y amistades (Olsen y Anderson, 2007); las dificultades para la conciliación entre el trabajo y los compromisos familiares (Fleet *et al.*, 2007; Smethem, 2007). El manejo de los conflictos en el aula y la atención educativa a los alumnos y alumnas perturbadores es una de las fuentes de estrés docente más señaladas que influyen en la tasa de absentismo laboral.

En ocasiones se ha tratado de establecer dos dimensiones u orientaciones de la resiliencia docente, una dimensión "personal" que destaca el papel de los y las docentes como tutores de resiliencia de los alumnos y alumnas, como el apoyo que pueden brindar para que los alumnos y alumnas evolucionen íntegramente y sean personas resilientes (Mateu, *et al.* 2009), y otra "profesional" que caracteriza a aquellos maestros y maestras que contribuyen a que sus alumnos y alumnas alcancen sus objetivos y mejores resultados en un contexto desfavorecido. Esta posible dicotomía es más una diferenciación académica que verdaderamente real. Los maestros y maestras resilientes son los que logran ambos objetivos, apoyan a los alumnos y alumnas a lograr todos sus objetivos, personales, escolares, y al hacerlo en un marco relacional promueven la resiliencia en sus alumnos y alumnas. Desde este punto de vista de la

resiliencia la función tutorial formalmente establecida no reflejaría toda la dimensión de la resiliencia del docente.

Como se ha expuesto arriba, la resiliencia es una construcción social, relativamente estable y susceptible de cambios, influida por numerosos factores propios y del contextos en interacción (Ungar, 2004). Desde el punto de vista de los individuos, es una competencia amplia que está presente en la vida diaria de la mayoría de las personas, en los distintos ámbitos de actividad y de relación y no exclusivamente en personas extraordinarias, ni especialmente dotadas ni en situaciones excepcionales. Neenan, (2009) considera que las actitudes y el sentido que se atribuye a lo que hacemos es el núcleo de la resiliencia.

Las cualidades resilientes docentes vienen determinada tanto por el contexto de la escuela como por el contexto profesional amplio de su trabajo en el que se mantenga la motivación profesional y predomine una gestión escolar al servicio del aprendizaje del alumno o alumna, la confianza en el liderazgo directivo por encima de la normatividad y la burocracia, donde predominen las relaciones positivas con los compañeros y compañeras, las familias y el alumnado. Un entorno profesional en el que el maestro o maestra se sienta también en continuo aprendizaje.

Existen cualidades resilientes vinculadas al rol profesional. La profesión docente tiene un alto componente de compromiso y vocación, de ser útil a los demás, que la diferencia de otras profesiones. Los profesores y profesoras resilientes tienen valores éticos y la cualidad de mantener su compromiso y vocación aun en momentos difíciles, con alumnos y alumnas difíciles y en contextos difíciles (Brunetti, 2006). Además entre las cualidades resilientes destacan las creencias sobre su eficacia y sobre su capacidad de ayudar eficazmente a los alumnos y alumnas a aprender y lograr metas (Kitching 2009; Hong, 2012. Los profesores y profesoras resilientes persiguen los objetivos que tienen sentido personal y profesional. Los factores individuales incluyen la motivación intrínseca por la profesión y motivos de tipo altruista (Sinclair, 2008; Watt & Richardson, 2008) y la autoeficacia (por ejemplo, Chan, 2008), Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2007, Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch y Barber, 2010; Woolfolk Hoy y Burke Spero, 2005).

En la revisión de los estudios sobre resiliencia docente, Beltman, Mansfield, and Price, (2011) encuentran que los propios maestros y maestras resilientes se perciben como personas con vocación, tenaces, positivos, optimistas, con sentido del humor, emocionalmente estables, pacientes, dispuestos a asumir riesgos, sentido de confianza y eficacia, proactivas y con habilidades de afrontamiento, altas habilidades para las relaciones interpersonales, exigentes y con altas expectativas respecto de los alumnos y alumnas. Estos autores insisten en el hallazgo clave fue que los profesores y profesoras resilientes poseen un sentido de autoeficacia, se sienten confiados y competentes, pidiendo y obteniendo apoyos para sus objetivos. Para que los maestros y maestras sean resistentes y eficaces, necesitan un sentido fuerte y duradero de eficacia (Day, 2008). "La autoeficacia de los profesores y profesoras es una pequeña idea con gran impacto" (Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2007: .954), con "un profundo efecto sobre la resiliencia y la persistencia" (Kitching et al, 2009:54).

Yost (2006) concluyó que los maestros y maestras resilientes se consideraban buenos conocedores de sus alumnos y alumnas tanto a nivel académico como personal; poseían cualidades como la perseverancia, la paciencia, mostrar entusiasmo; tenían una actitud positiva, eran organizados, creativos y amables, capaces de crear un clima de aula positivo, de apoyo (no de competición) y de utilizar diversas técnicas de enseñanza.

Patterson, Collins and Abbott (2004) en un estudio cualitativo con 16 maestros y maestras procedentes de 4 distritos urbanos caracterizados por altos niveles de absentismo de los profesores y profesoras y de los y las estudiantes, alta movilidad del profesorado, profesorado con pocos años de experiencia, y donde los alumnos y alumnas obtuvieron calificaciones más altas que la media del estado en materias como lectura y matemáticas, concluyeron que estos resultados son reflejo de la resiliencia de sus maestros y maestras , caracteriza por nueve factores: Los profesores y profesoras resilientes actúan y deciden influidos por unos valores personales relativos a la justicia social, la igualdad de oportunidades, los derechos humanos, el salario no es un motivador importante; es muy importante para ellos el desarrollo profesional y ponen medios de conseguirlo, son esforzados y autoexigentes; proporcionan apoyo y

tutorización a otros profesores y profesoras; no se sienten víctimas sino que se hacen cargo de los problemas y tratan de solucionarlos; su foco de interés primordial son los alumnos y alumnas y su aprendizaje, saben lo que los y las estudiantes necesitan y saben los y las estudiantes que les necesitan; tienen amigos, amigas y colegas que les apoyan en su trabajo emocional e intelectualmente; no están anclados en una sola forma de enseñar, aunque sea muy buena y bien reconocida, y están interesados en explorar nuevas ideas; saben cuándo implicarse y cuándo dejarlo. Los autores plantearon que estos factores debían tenerse en cuenta a la hora de seleccionar y promocionar a los maestros y maestras para puestos docentes.

La resiliencia docente no se asocia en concreto a la capacidad de recuperarse de experiencias traumáticas o de acontecimientos notables sino más bien a las dificultades diarias, a las presiones, las incertidumbres y los roces que se producen en las profesiones orientadas a servir a las personas, es la capacidad para mantener el equilibrio y el sentido de compromiso y de la pertenencia en los distintos universos cotidianos en los que enseñan (Day, 2015). Estos solamente se logran si en el ejercicio profesional predominan las relaciones positivas, de apoyo, de amistad y de confianza entre el profesorado y el alumnado. Las relaciones personales, profesionales y de pares recíprocas, que se apoyan mutuamente, son importantes en este proceso (Sammons et al, 2007). El resultado es que los profesores y profesoras mantienen la satisfacción en el trabajo y el compromiso con su profesión (Brunetti, 2006). La neurociencia educativa y la psicología positiva vienen destacando la importancia de la dinámica de las relaciones positivas en el desarrollo de la resiliencia en circunstancias difíciles puesto que las relaciones están en la raíz de la resiliencia (Luthar and Brown, 2007). En la dinámica de las relaciones positivas, la construcción de la resiliencia individual está ligada a la resiliencia de las personas de su entorno, las personas se hacen resilientes unas con otras.

Pretender que los profesores y profesoras sean profesionales resilientes, capaces de ocuparse de la formación de sujetos inmaduros, dependientes, necesitados de muchas cosas y, en particular, capaces de ocuparse de niños afectados por experiencias adversas, supone que los maestros y maestras son personalmente

suficientemente resilientes, es decir, emocionalmente estables, con alta motivación de logro, buena tolerancia a la frustración, de espíritu animoso e identificados con su trabajo (Marro,2008).

La formación es un factor clave del proceso de la resiliencia. Los educadores deben conocer las áreas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en especial, el desarrollo emocional y social del niño o niña víctima de malos tratos. La formación psicopedagógica del profesor o profesora tiende a la empatía con el alumno o alumna, que es la base de la resiliencia. Además, debe estar formado en el manejo de los grupos, los conflictos y el cambio de actitudes.

Hay algunos presupuestos pedagógicos de los profesores y profesoras que tienen efectos resilientes. Por ejemplo, que el afecto es el alimento básico de la vida humana y que sin afectos positivos no hay proyecto educativo que merezca la pena. También la convicción de que todos los alumnos y alumnas tienen dentro de sí aspectos positivos sobre los cuales basar un proyecto de desarrollo positivo. Si el profesor se fija en los aspectos positivos transmite su consideración, que se transforma en autoestima para el alumno o alumna. La tarea del educador es descubrir y fortalecer esas cualidades que pueden permitir a todos los niños o niñas sobreponerse a las dificultades, tener éxitos y prepararse para una integración social adecuada y creativa. Frente al determinismo social y al determinismo de los primeros años de vida, el profesor o profesora está convencido de que una infancia infeliz no determina el futuro personal (Cyrułnick, 2001). Todos, niños niñas y adultos, pueden cambiar y mejorar. Imaginarse un futuro mejor sirve para dejar a un lado las malas experiencias y para movilizarse tratando de alcanzarlo

La actitud optimista y el pensamiento positivo son las claves del éxito profesional del profesor o profesora resiliente. Las personas que mantienen una actitud optimista y positiva se centran en los medios que contribuyen hacia la solución posible, hacia el logro de las metas propuestas. El profesor o profesora optimista se recupera de las contrariedades, persiste en el logro de los objetivos, percibe las dificultades como retos a superar y no rehúye las tareas difíciles. Si la educación se realiza en un clima de optimismo y de confianza, con objetivos moderadamente retadores pero alcanzables,

los alumnos y alumnas aprenden a ser positivos y optimistas (Marujo, Neto y Perlorio, 2003).

Los profesores y profesoras resilientes se implican en un proyecto educativo compartido con el resto de la comunidad, profesores y profesoras, padres y alumnos y alumnas que buscan expresamente el desarrollo integral de todos los alumnos y alumnas y que trabajan desde la escuela contra la exclusión social.

El profesor resiliente construye resiliencia en los alumnos y alumnas cuando les acepta y aprecia tal cual son, al margen de su rendimiento académico. Lo peor que podría hacer un maestro con un alumno en riesgo es dejarle estar, pero sin ocuparse de él. El contacto afectuoso, expresado física o verbalmente, pero de manera diferente del contacto "maternal", es de gran importancia para establecer y mantener vínculos positivos con las personas que nos importan.

S. Tomkiewicz (2004), señala que los educadores deben mantener una "actitud auténticamente afectuosa" (AAA), expresión que evita la palabra "amor" y que significa transmitir al alumno el sentimiento de que puede ser amado. Se trata de una *aceptación fundamental* más que incondicional. La aceptación y el afecto deben estar acompañados de la *adecuada exigencia* para que se esfuerce, actúe de la mejor manera posible, se responsabilice y trate de cumplir con sus obligaciones, rechace la tendencia a la pasividad y se implique en actividades grupales que favorezcan el conocimiento mutuo y la colaboración. Para un menor, la aceptación incondicional se puede traducir en indiferencia afectiva, que incita a actuaciones "provocadoras".

El alumno, por su parte, debe aceptar que se le acepte. J. Van Gils (2004) denomina como "sustentación" a esa aceptación de doble dirección de la que surge la confianza básica, la cual debe presidir toda la relación educativa. La acomodación del niño a las tareas y las normas escolares es una prueba de la madurez socioemocional, pero está supeditada a la confianza y aceptación mutua, al vínculo afectuoso, seguro y consistente que se establece principalmente en los primeros años de la escolaridad. Por parte del profesor no se trata de una actitud sobreprotectora o halagadora sin más, sino de una relación afectuosa positiva, pero no excesivamente próxima, que

proporcione un entorno donde los alumnos y alumnas puedan desenvolverse con seguridad.

El alumno afectado por experiencias familiares negativas puede encontrar en el colegio un espacio vital para la resiliencia. Las relaciones positivas con sus profesores y profesoras y con sus compañeros, las oportunidades para hacer las cosas bien, disfrutar de los juegos, aprender y reír pueden ayudarle a contraponer experiencias positivas junto a las negativas, a hacerle sentir que hay personas que no les fallan, en las que se puede confiar y situaciones que permiten ver la vida con optimismo y esperanza. Una de las tareas más importantes del profesor es promover el clima adecuado para las relaciones positivas.

Los profesores y profesoras deben ayudar a los alumnos y alumnas a comprenderse a sí mismos y a comprender el entorno físico y social. Encontrar el sentido a las actividades y a las normas ayuda a dar sentido a uno mismo y a participar activamente en su realización y cumplimiento. Ciertamente, no siempre es fácil para el profesor y la profesora transmitir el sentido de algunas tareas necesarias, pero su empeño en hacerlo será reconocido y valorado por los alumnos y alumnas.

Darle sentido a todo lo que se hace en la escuela es más importante que obtener éxitos académicos. Pero los alumnos y alumnas también necesitan alcanzar éxitos, aunque sean parciales. Es importante entonces marcarse objetivos posibles y saber ver bien los avances, a veces muy pequeños, que se producen. El maestro reconoce y recompensa positivamente el esfuerzo antes que el resultado, y si no se realizan bien las cosas, valora críticamente los comportamientos, pero no juzga globalmente a las personas. Fijarse constantemente en los errores y en los comportamientos inadecuados puede producir en una imagen de sí mismo negativa, que reduzca la motivación para posteriores intentos.

El educador y la educadora no se desilusionan cuando el alumno no aprende como y cuando él quiere. Una actitud comprensiva, de respeto hacia el alumnado y sus problemas, así como la disponibilidad para seguir ayudándole, pueden ser el punto de apoyo para el inicio de una nueva relación más constructiva y beneficiosa.

Siendo especialmente respetuoso pero no indiferente con el alumno, sin ningún afán de entrometerse en la esfera personal o familiar, el profesor que practica la empatía puede ayudarle a definir, comprender y asimilar las experiencias. Además, la empatía para con los alumnos y alumnas debe servir para favorecer la propia empatía de los alumnos y alumnas. A través de la observación de los demás, de las narraciones y dibujos, los alumnos y alumnas comprenden lo que los demás sienten y se pueden generar actitudes compasivas y de ayuda hacia los demás. El altruismo es una forma de autoayuda resiliente y un mecanismo protector para todos, no sólo para los que han sido víctimas de maltrato.

Reforzar su autonomía y su independencia respecto de los adultos y/o de ciertos compañeros y compañeras no significa dejarles hacer a su libre albedrío. El alumno o alumna será más autónomo cuanto más seguro se sienta de la vinculación con el educador o educadora. *Darles la palabra*, reconocerles sus ideas propias, mostrarles que son dignos de nuestro respeto es el modo de reforzar su valía personal y su autoestima. La autoestima del alumno o alumna aumenta cuando su persona y sus acciones son valoradas positivamente por personas que le estiman y con las que se relaciona. En la perspectiva de la educación moral, la autonomía del comportamiento se refuerza con la asunción de compromisos y responsabilidades.

La preparación de los alumnos y alumnas para los nuevos retos de una sociedad compleja y en constantes cambios requiere desarrollar desde la escuela diversas estrategias de afrontamiento de sus dificultades presentes y futuras como factor de protección ante las adversidades, que en mayor o menor grado se producirán en los años posteriores. El educador o educadora estimula el pensamiento divergente y la creatividad para el ensayo y valoración de diversas formas de resolver los problemas. Pero no sólo en la esfera cognitiva, sino también en el desarrollo personal y social, en coincidencia con la mejora de la inteligencia emocional y social (Fuentes y Torbay, 2004).

La escuela es un lugar privilegiado para el aprendizaje de las habilidades sociales y la formación de amistades, que en ocasiones se mantienen durante toda la vida. El educador o educadora debe organizar las actividades de modo que faciliten las

relaciones sociales. Su intervención puede ayudar a que aprendan a escucharse, a tener en cuenta los puntos de vista del otro y a *negociar* las soluciones, conscientes de que los conflictos son una parte de la realidad, pero que se pueden resolver sin recurrir a la violencia.

Las condiciones en la que se realiza la actividad escolar requieren ciertas normas cuyo aprendizaje y acatamiento le serán también valiosas para su autocontrol y para la adaptación a la sociedad en general. El profesor o profesora puede ayudarles a comprender que la realidad, la realización de las actividades y la convivencia en grupo supone ciertas reglas y restricciones, al tiempo que les hace ver las consecuencias que tendrían para él y para los demás hacer siempre lo que se quiere, sin tener en cuenta los deseos de los demás. La comprensión y el cumplimiento de las normas son más fáciles cuando los alumnos y alumnas se implican en el establecimiento de algunas que les competen

A pesar de la importancia que el humor tiene en el bienestar psicológico y en las relaciones sociales, y de que integra aspectos intelectuales, emocionales y físicos de las personas (Uriarte, 2006), está poco presente en las escuelas. El sentido del humor en la escuela, entre los profesores y profesoras y los alumnos y alumnas, se relaciona positivamente con la resiliencia (Munist, M. y otros, 1998), puede elevar la calidad de la enseñanza, facilitar los aprendizajes escolares, prevenir el estrés del profesorado, desarrollar la creatividad de los alumnos y alumnas, crear un clima escolar positivo y elevar la autoestima. Para los alumnos y alumnas en situaciones de riesgo social, el sentido del humor refuerza la confiabilidad en el entorno, mejora el estado de ánimo y contribuye al afrontamiento optimista de los problemas (García-Larrauri y otros, 2002,)

La escuela no aprovecha suficientemente las posibilidades que existen en algunas áreas del curriculum como la educación deportiva, la expresión musical y otras formas de expresión corporal, literaria, teatral, etc. La expresión artística, la música, el deporte, además de otros beneficios, proporcionan bienestar psicológico (Punset, 2005). Ser un espectador distrae, pero lo más importante es practicar una expresión artística, musical o cultural en general, porque contribuyen a la resiliencia. También enseñar hábitos saludables es un aspecto fundamental si se quiere educar en la

resiliencia porque la salud es un factor de protección y un punto de apoyo para afrontar adversidades y estrés.

Todos y todas, alumnos y alumnas y profesores y profesoras, necesitan que se les reconozca como son, se les respeten y se les dé margen para hacer según sus criterios. Hay que dar un margen a lo imperfecto, a la iniciativa, a las equivocaciones y a lo espontáneo. La búsqueda de la perfección causa demasiadas tensiones innecesarias. También es resiliente una mirada optimista y benevolente con ese alumno conflictivo y problemático. A veces estos alumnos y alumnas necesitan que pase un tiempo para darse cuenta de la ayuda que la escuela les proporcionó. Pasado el tiempo, los educadores y educadoras comprueban que tuvieron más influencia de la que se imaginan en la vida de sus alumnos y alumnas y, al mismo tiempo, en otros casos comprueban que tuvieron menos influencia de la que se imaginaban.

Educar en la resiliencia es una metodología para que sean los propios alumnos y alumnas los que descubran por sí mismos cuáles son sus habilidades, es decir, en qué son buenos, en qué pueden llegar a ser los mejores, reforzando lo mejor de cada uno. Incentivar las preguntas más que las soluciones estimulando la creatividad. Practicar y enseñarles la bondad y el altruismo. Buscar constantemente las ocasiones para que los alumnos y alumnas refuercen su confianza y autoestima, el sentido de la eficacia y la utilidad. Hacer del colegio un espacio para el encuentro y las relaciones.

En todos y cada uno de los elementos principales del contexto escolar existen potencialidades que permiten a todos los alumnos y alumnas desarrollarse con normalidad, superar sus dificultades de origen familiar y social, obtener reconocimientos positivos y prepararse convenientemente para la incorporación plena y creativa en la comunidad.

La escuela tiene que dejar de quejarse de las condiciones sociales y familiares que afectan negativamente al desarrollo personal y escolar de algunos alumnos y alumnas y tomar una postura más decidida por contribuir a superar las desigualdades, compensar los riesgos de inadaptación y exclusión social e incluir a todos los alumnos y

alumnas en la comunidad educativa. La escuela tiene que reaccionar ante el alto grado de fracasos escolares y alumnos y alumnas en riesgo de inadaptación y exclusión.

La perspectiva de la resiliencia en la escuela requiere también de educadores y educadoras resilientes, capaces de afrontar las numerosas dificultades que se presentan en su trabajo para que no se sientan afectados en su calidad de vida. La formación de educadores para los retos actuales ha de incluir necesariamente el reforzamiento de la autoestima, la creatividad, la iniciativa y el sentido del humor. También han de desarrollar la empatía, el pensamiento positivo, el optimismo y, en definitiva, todas aquellas fortalezas y habilidades que ayuden a modificar actitudes negativas tanto propias como del alumno.

PARTE II

Capítulo 1: Metodología

1. Planteamiento del problema

Esta investigación se desarrolla en las provincias Sanchez Ramirez y Duarte una zona de la República Dominicana caracterizada por altos niveles de su desarrollo, precariedades económicas, sociales, culturales y un sistema educativo que si bien está ampliamente establecido en el territorio, se observan escuelas en todas partes, tiene abundantes retrasos respecto de otros sistemas de los países más desarrollados, produciendo unos niveles de formación o de capacitación de los y las jóvenes y menores bajos de la escala internacional.

La perspectiva de la educación inclusiva en la República Dominicana es relativamente reciente, es decir, los niños y niñas con trastornos, dificultades de aprendizaje, etc. eran atendidos o destinados a escuelas de educación especial, separados del sistema escolar público. Por lo tanto, se consideraba una educación diferente. Si bien a nivel público, a nivel legislativo se recogen los principios de la inclusión educativa, éstos no se han trasladado a la educación ni a la formación del profesorado. No se han trasladado al sistema escolar público. Se podría decir, que a la atención a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales desde una perspectiva inclusiva tiene numerosas carencias y limitaciones.

Actualmente, se desconocen estudios sistemáticos para evaluar las actitudes y las prácticas inclusivas de los maestros y maestras de educación básica de la República Dominicana. Aunque, a pesar de que las actitudes profesionales pueden facilitar o limitar la implementación de las políticas educativas que pudieran ser controvertidas. Los éxitos de los cambios y la educación y el desarrollo de programas dependen de la cooperación y la participación activa de todos los implicados, familias, maestros y maestras, alumnado, directores, responsables políticos y otros. El grado en la que las actitudes de los maestros y maestras validen, apoyen o rechacen una perspectiva inclusiva servirá para predecir el éxito de tal inclusión. En la medida en que los maestros y maestras tienen un rol central en la educación, sus actitudes son una variable crítica para predecir o para pronosticar el éxito de las prácticas inclusivas.

El propósito de este estudio es investigar los factores que pueden contribuir a explicar las diferencias en las actitudes del profesorado hacia la inclusión de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias en la República Dominicana. La investigación sobre el tema ha mostrado que para que la inclusión sea exitosa, los maestros y maestras deben tener una actitud positiva hacia la inclusión de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales. Si se analiza cómo se ha desarrollado la inclusión educativa en otros países, social y culturalmente más desarrollados que la República Dominicana, se puede constatar que la formación general y específica de los maestros y maestras y las actitudes referentes a la atención educativa en las aulas ordinarias, a los alumnos y alumnas con o sin necesidades educativas especiales es un punto clave para el éxito de esta perspectiva educativa. En este contexto, la investigación se centra en conocer las actitudes de los maestros y maestras dominicanos en ejercicio respecto de la educación inclusiva, es decir, de la educación conjunta o de la atención a todo tipo de alumnos y alumnas, cuales quiera que sean sus características o sus diferencias. Se interesa conocer no solamente las diferentes formas que adoptan las actitudes, si no la relación que éstas pudieran tener con otras variables relevantes desde la perspectiva del maestro o maestra. Es decir, la relación con la formación, con la experiencia, el sentido de autoeficacia y la resiliencia docente.

La investigación se ha desarrollado para determinar factores que son importantes para comprender las diferencias de las actitudes y en consecuencia para orientar hacia aquellas prácticas formativas y experiencias profesionales compartidas susceptibles de incrementar positivamente las actitudes.

2. Objetivos

Los investigadores han encontrado diferencias de las actitudes de los maestros y maestras hacia la educación inclusiva. La formación es una de las variables que en mayor medida incrementan positivamente las actitudes hacia la inclusión. Por lo general, los maestros y maestras de la educación en general son más resistentes a la perspectiva inclusiva que los maestros y maestras con experiencias en educación especial. Asimismo, las experiencias profesionales con alumnos y alumnas con

educación especial incrementan la perspectiva inclusiva de la educación. El grado educativo, en la que los maestros y maestras trabajan tiene relación con las actitudes hacia la inclusión: los maestros y maestras de etapas superiores están menos orientados hacia a educación inclusivas que aquellos maestros y maestras que trabajan con alumnado en etapas iniciales. Las actitudes de los maestros y maestras también pueden está influenciada por las características o el tipo de discapacidad que afecte alguno de sus alumnos y alumnas. Es decir, con algunos alumnos y alumnas son más favorables a la inclusión que con otros, en la tendencia de que los maestros y maestras que atienden o hayan atendido a alumnos y alumnas con trastornos del desarrollo severos son menos favorables a la inclusión que quienes tienen experiencias con alumnado con trastornos más leves. Desde una perspectiva personal del maestro o maestra la percepción de autoeficacia profesional y la resiliencia docente pueden ser consideradas como cualidades y competencias profesionales muy relacionadas con las actitudes.

El objetivo general de la investigación es analizar factores que contribuyen en las diferencias en las actitudes de los maestros y maestras en la República Dominicana hacia la inclusión de los y las estudiantes con necesidades especiales en los programas educativos ordinarios.

2.1 Objetivos específicos

a. Evaluar las actitudes hacia la educación inclusiva por parte de los maestros y maestras de educación básica y media en las provincias Sánchez Ramírez y Duarte de la República Dominicana.

b. Conocer la relación entre las actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa y variables relevantes como la edad, sexo, años de experiencia docente, tipo de centro en el que se trabaja, el nivel educativo en el que se ejerce y la convivencia con algún familiar con discapacidad.

c. Conocer la relación entre las actitudes del profesorado y otras variables relevantes como la formación específica en temas de discapacidad y necesidades

educativas especiales, experiencia docente con alumnado con necesidades educativas especiales y percepción del entorno escolar.

d. Analizar las relaciones entre las actitudes hacia la educación inclusiva y la percepción de autoeficacia docente.

e. Analizar las relaciones entre las actitudes hacia la educación inclusiva y la percepción de resiliencia docente.

f. Estimar el peso relativo de todas las variables estudiadas respecto de las actitudes hacia la educación inclusiva del profesorado.

Se pidió a los maestros y maestras que participan como voluntarios para una entrevista de seguimiento con el fin de dar más detalles sobre los resultados cuantitativos. Se pidió a los participantes dar más detalles sobre sus experiencias con el apoyo administrativo, la formación inicial y experiencias de desarrollo profesional. Seis sujetos entrevistados fueron seleccionados al azar en base a sus años de experiencia; tres maestros y maestras con menos de cinco años de experiencia y tres maestros y maestras con cinco o más años de experiencia. Estas entrevistas se llevaron a cabo en un lugar fuera de la escuela elegida por los participantes. Las entrevistas fueron grabadas usando una grabadora digital y transcritas por el investigador. Las transcripciones fueron examinadas para descubrir temas y patrones comunes que surgieron del análisis de contenido.

Las preguntas de investigación

1. ¿Qué factores de impacto de las actitudes de educación regular, incluidos los maestros y maestras de primaria hacia los y las estudiantes con discapacidades?

2. ¿Qué elementos de actitudes impacto en el desarrollo profesional de los profesores y profesoras regulares de educación primaria hacia la inclusión?

3. ¿De qué experiencia trabajando con personas con discapacidad impactan actitudes regulares de los profesores y profesoras de educación primaria hacia la inclusión?

4. ¿Cómo puede afectar las actitudes de apoyo administrativo ordinario incluidos los maestros y maestras de educación primaria hacia los y las estudiantes con necesidades especiales?

3. Hipótesis

La revisión de la literatura científica sobre este tema, nos ha llevado a plantear las siguientes hipótesis a probar:

- Los maestros y maestras que conviven con algún niño o niña con necesidades educativas especiales, tienen unas actitudes hacia la educación inclusiva más altas que quienes no tienen esa situación.
- Los años de ejercicio profesional inciden positivamente en las actitudes de aquel o aquella docente que está en contacto con niños y niñas con necesidades educativas especiales.
- Los maestros y maestras que tienen experiencia profesional con alumnado con necesidades educativas especiales en aulas regulares, tienen actitudes más positivas hacia la inclusión educativa.
- La amplitud de la formación sobre la atención educativa con alumnado con necesidades educativas especiales incide positivamente sobre las actitudes hacia la educación inclusiva.
- La percepción del grado de formación obtenido, se relaciona positivamente con las actitudes hacia la educación inclusiva.
- La autopercepción de competencia para la educación de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales se correlaciona con las actitudes hacia la inclusión, la autoeficacia y la resiliencia docente.
- La valoración del contexto escolar en relación con la atención a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales se correlaciona con las actitudes hacia la inclusión, la autoeficacia y la resiliencia docente.
- Las actitudes de los maestros y maestras hacia la educación inclusiva se correlaciona positivamente con la autoeficacia docente.
- Las actitudes de los maestros y maestras hacia la educación inclusiva se correlaciona positivamente con la resiliencia docente.

- La resiliencia docente está relacionada positivamente con los años de experiencia.

4. Muestra

La muestra está compuesta por 300 maestros y maestras de la provincia Sánchez Ramírez y la provincia Duarte de la República Dominicana extraídos por conveniencia de una población de 9752 maestros y maestras y maestras. De la muestra, 100 maestros y maestras ejercen en el nivel inicial, 100 en el nivel educativo básico y 100 en el nivel medio, y en cada uno de ellos, el 60% ejercen en el sector público y el 40% en el sector privado. Estos maestros y maestras ejercían en 101 centros educativos del sector público y privado, preferentemente, en zonas denominadas zonas urbanas, exceptuando un 14% en zonas rurales, es decir, se realizaba en centros escolares de zona rural.

5. Diseño de la investigación

De acuerdo con el planteamiento del problema, la investigación ha adoptado un enfoque descriptivo cuantitativo para describir y explicar el objeto de estudio en torno a las actitudes de los maestros y maestras hacia la educación inclusiva de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y para la recogida y análisis de datos de las variables de estudio. En la medida en que las variables de estudio son de naturaleza cualitativa se ha cuantificado las diferencias en las valoraciones y en las percepciones que sobre las mismas hacen los sujetos de la muestra. En este estudio se procede a una descripción cuantitativa o numérica de las tendencias, actitudes u opiniones de una población mediante el estudio de una muestra de esa población. El enfoque cuantitativo nos permite lograr los objetivos de establecer relaciones entre las variables que se contemplan. "En el enfoque cuantitativo, la recolección de los datos se fundamenta en la medición" (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 20).

El diseño de investigación seleccionado fue no experimental, descriptivo, transeccional y correlacional por cuanto que los sujetos no son asignados aleatoriamente a los subgrupos muestrales de comparación formados por las variables independientes. La metodología descriptiva en este caso se amplía haciendo

comparaciones entre distintos subgrupos de la muestra total y comparaciones y correlaciones entre las distintas variables, en todo caso, son procedimientos estadísticos en los que no hay intervención directa del investigador y se estudia las variaciones de las variables para hacer una aproximación a la interdependencia.

La investigación puede considerarse también como un estudio predictivo. El investigador desea determinar si las variables predictoras como la formación recibida, los años de experiencia con o sin alumnos y alumnas con NEE especiales asociadas o no a discapacidad podrían ser utilizadas para predecir la actitud de un maestro o maestra hacia la inclusión. Los diseños de correlación son apropiados para determinar las relaciones entre las variables predictoras y la variable criterio que permiten al investigador identificar las posibles causas de la conducta.

La investigación se ha realizado en el mismo medio donde suele darse las conductas objeto del estudio. Trata de esclarecer las hipótesis sobre las relaciones entre las variables independientes de edad, sexo, formación, experiencia y las variables dependientes de actitud hacia la inclusión educativa, la percepción de autoeficacia y resiliencia docentes, así como las correlaciones entre las variables dependientes.

6. Instrumentos

En esta investigación se han utilizado diferentes instrumentos de los cuales cuatro, el Cuestionario Sociodemográfico y el Cuestionario de Resiliencia Docente, El Cuestionario de percepción de la competencia para atender a alumnos y alumnas con necesidades educativas, el cuestionario de percepción del entorno escolar (CRD) han sido construidos el proceso para esta investigación. A su vez, se han utilizado dos escalas que son adaptaciones de escalas utilizadas en investigaciones anteriores en este campo. Escala de Actitudes del Profesor hacia las Aulas Inclusivas y la Escala de Autoeficacia Docente.

a. El Cuestionario Sociodemográfico es un cuestionario con 23 preguntas y respuestas de opción múltiple sobre la edad, el sexo, estado civil, ubicación del centro de trabajo, nivel académico, años de experiencia, nivel educativo en el que trabaja, número de alumnado con necesidades educativas especiales, si tiene en su hogar algún

niño o niña con necesidades educativas especiales, experiencia docente en educación especial, formación específica sobre necesidades educativas especiales recibida en la universidad o por otros medio.

b. El Cuestionario de autopercepción de competencias para la educación de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales consta de 12 ítems e incluye preguntas estímulo sobre cómo se consideran respecto de conocimientos, experiencias y actitudes hacia alumnos y alumnas con NEE, a las que los maestros y maestras respondían seleccionando de entre tres, Si, No, En parte, aquella con la que más se identificaban. El cuestionario tiene el Alfa de Cronbach de .743.

c. El cuestionario de valoración del entorno escolar. La investigación ha destacado la presencia de factores contextuales al maestro o maestra que influyen notablemente en sus actitudes, las expectativas y las conductas relativas a la atención educativa a alumnos y alumnas con NEE Henderson y Milstein, (2003). En base a la revisión bibliográfica realizada se seleccionaron siete variables relevantes del contexto educativo por su posible incidencia en las actitudes docentes hacia la inclusión: Atención educativa individualizada; Integración escolar; Adaptación de programas, contenidos y métodos; Coordinación entre docente; Sentido de la responsabilidad de los maestros y maestras ; Apoyo percibido; Apoyo de la Dirección del centro educativo. que tiene 7 ítems en una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta donde 1 es igual a muy positiva y 5 es nada positiva. El cuestionario obtuvo un índice de fiabilidad Alfa de Cronbach de .886.

d. *Escala de Actitudes del Profesor hacia las Aulas Inclusiva*. La variable criterio actitudes de los maestros y maestras hacia la inclusión educativa de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales se ha obtenido mediante la Escala de Actitudes del Profesor hacia las Aulas Inclusivas, que es la adaptación al español de Scale of Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classrooms –STATIC de K. Cochran (1998). Es una medida de las actitudes de los maestros y maestras hacia las personas con discapacidad en general y de las actitudes hacia la inclusión educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas en las aulas de educación general. Ha servido para comparar las actitudes hacia la inclusión educativa de los maestros y

maestras con diferencias formativas y experiencias profesionales diversas según niveles de enseñanza y tipo de alumnado (Wogamon, 2013). La escala STATIC ha sido utilizado para recoger datos de las actitudes de los maestros y maestras en EEUU, Canadá, Gran Bretaña, Grecia y Japón (Cohran, 1998 en Mutua and Sunal, 2012)

La *Escala de Actitudes del Profesor hacia las Aulas Inclusivas* (STATIC) es una escala tipo Likert que consta de 20 ítems con seis opciones de respuesta según el grado de desacuerdo o acuerdo: 1= Totalmente en desacuerdo; 2=Desacuerdo; 3=No estoy seguro, pero me inclino por el desacuerdo; 4= No estoy seguro pero me inclino por el acuerdo; 5= De acuerdo; 6= Totalmente de acuerdo. Los valores de la escala STATIC van desde 1 hasta 120 puntos. Las puntuaciones de respuesta de los ítems 3, 4, 7, 9, 13 y 15 deben ser revertidas antes de la suma de todas ellas. Las puntuaciones altas indican una actitud más positiva hacia la inclusión educativa, mientras que las bajas mostrarían actitudes menos positivas o negativas (Cochran, 1998).

La escala ha demostrado buena consistencia interna en investigaciones previas. La autora refiere un coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach de 0.89 para la escala total (Cochran, 1998) y correlaciones entre los ítems y la puntuación total desde 0.26 hasta 0.70, con una correlación media de 0.51 (SD=.11), medidas confirmadas en estudios posteriores (Nishimura and Busse, 2015; Furfurica, 2013; Lynch, Wolman and Harris-Looby, 2012; Smith, 2008;). También identificó 4 factores o dimensiones: (a) Ventajas y desventajas de la educación inclusiva, con 7 ítems; (b) Cuestiones profesionales: el rol y las habilidades profesionales para la educación de niños y niñas con discapacidades, con 5 ítems; (c) Cuestiones conceptuales relativas a la filosofía de la inclusión, con 4 ítems; (d) Aspectos organizativos de la inclusión, con 4 ítems. Se han obtenido coeficientes de fiabilidad Alfa de Cronbach para cada uno de los cuatro factores de 0.87, 0.83, 0.57 y 0.62 respectivamente (MacCarthy, 2010; Smith, 2008).

En nuestro caso la consistencia interna de La Escala de Actitudes del Profesor hacia las Aulas Inclusivas (STATIC) considerada por el coeficiente Alfa de Cronbach es moderadamente aceptable a efectos de la investigación ($\alpha=.730$). Los estadísticos descriptivos de las puntuaciones totales, después de la reversión de las puntuaciones, indican $M= 85,58$ ($SD= 13,725$), $asimetría= ,571$; $curtosis= ,108$. La prueba de

Kolmogorov Smirnov muestra un estadístico de prueba de 0,067, Sig. = 0,02 < de 0,05, lo cual significa que los datos no presentan una distribución normal y en su caso deben usarse pruebas no paramétricas. El test KMO es de ,0766 y la prueba de esfericidad de Bartlett da un valor significativo $0,000 < 0,05$, admitiendo el análisis factorial. El análisis factorial exploratorio muestra una solución de 5 factores que supone el 51,76% de la varianza total explicada. Los ítems que constituyen los factores no son coincidentes con los obtenidos por la autora y en consecuencia se desechó tratarlos como variables específicas en esta investigación.

e. *Escala de Autoeficacia Docente - Escala de Percepción de Eficacia del Profesor* son las denominaciones de la adaptación al español de *Teachers' Sense of Efficacy Scale - TSES* (Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy, 2001) hecha por S. Rodríguez et al. (2009) y por L. Bermejo y M. Prieto (2005) respectivamente, construida en base a la Escala de Autoeficacia de Bandura. Otras denominaciones son: *Sentido de Eficacia Docente*, *Escala de sentimiento de Autoeficacia en el Profesor* y *Escala de Eficacia Percibida de los Maestros y maestras* (Drinot, 2012) Originalmente es una escala tipo Likert de 24 ítems redactados en forma de pregunta (¿què puedes hacer...?) y rango de respuestas de 1 a 9. En este estudio se ha optado por la forma de 5 opciones de respuesta: 1-Nada; 2-Muy poco; 3-Algo; 4-Mucho; 5-En gran medida (Covarrubias y Mendoza 2015; Oh, 2010).

La escala contempla tres dimensiones de 8 ítems cada una: *autoeficacia para implicar a los alumnos y alumnas en el aprendizaje* (ítems 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22); *autoeficacia para las prácticas de enseñanza* (7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24); *autoeficacia para en la gestión del aula, mantener el orden y la disciplina* (ítems 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21) (Smith, 2008). Los autores consideran que las tres dimensiones se dan en la forma larga y breve de la escala. Otros autores no han confirmado la cantidad ni la estabilidad factorial en las dos formas (Covarrubias y Mendoza, 2015; Drinot, 2012; Fives & Buehl, 2008; Smith, 2008).

La TSES ha obtenido buenos datos de fiabilidad y validez tanto de la escala total como de las dimensiones con muestras de diferentes países (Klassen et al., 2009, Smith, 2008). Los creadores de la escala obtuvieron medidas de consistencia interna de 0,94

para el conjunto de la escala y entre 0,87 y 0,91 para las dimensiones (Covarrubias, 2014). S. Oh (2010) realizó cambios de redacción de los ítems y el resultado del coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach fue $\alpha = .97$ para la escala total, la misma medida que halló M. Drinot (2012). Resultados semejantes se han obtenido en estudios realizados con la escala adaptada al español (Bermejo-Toro, 2007; Covarrubias, 2014; Perandones, Herrera, y Lledó, 2013; Rodríguez et al.2009).

Usando el análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax, los 24 ítem obtuvieron cargas entre .226 y .686; La medida de adecuación muestra KMO .953 y la prueba de esfericidad de Bartlett (chi-cuadrado=3872.971, $p < .001$) nos informan de la idoneidad del análisis factorial. Se obtuvo una solución de 3 factores, pero la matriz de correlaciones mostró que todos los valores pertenecerían al factor 1 con pesos entre .460 y .737, mientras que en los factores 2 y 3 los valores eran inferiores y bajos. La fiabilidad de la escala en su conjunto es $\alpha = .948$, semejante a la hallada en estudios anteriores. La puntuación media de los ítems es de 4.11 y la media de la escala total es 98.64 (DT=9.762).

De acuerdo con los autores de la prueba, confirmado posteriormente por Smith (2008) y Rodríguez *et al.* (2009), entre otros, se sometieron a pruebas de validez y fiabilidad las tres dimensiones de la *Escala de Autoeficacia Docente*. La fiabilidad de la dimensión *Eficacia percibida para optimizar el proceso instruccional* obtuvo $\alpha = .891$; la *eficacia percibida para gestionar el aula* $\alpha = .865$; la *eficacia percibida para implicar al estudiante en el proceso de aprendizaje* $\alpha = .825$. Las puntuaciones medias de las 3 subescalas van desde 3.296 hasta 3.522. Las intercorrelaciones de las tres subescalas eran .849, .817 y .949 respectivamente ($p < .001$). La puntuación total de la *Escala de Autoeficacia Docente* correlaciona alta y significativamente con las 3 subescalas: $r = .942$; $r = .938$; $r = .953$, respectivamente ($p < .001$).

f. *Escala de Resiliencia Docente*

Los maestros y maestras son los actores clave del proceso educativo de los alumnos y alumnas con nee asociadas o no con discapacidades, en particular desde una perspectiva inclusiva. La resiliencia de los y las docentes contribuye a construir

alumnos y alumnas resilientes. Como se puede entender, si los y las docentes son de gran influencia en el desarrollo de las habilidades de resiliencia de los y las estudiantes, ellos y ellas también deben ser resilientes.

La revisión de los estudios de la resiliencia de los y las docentes mostró que aún no se dispone de instrumentos suficientes para conocer los factores y características personales asociadas. Se habían hecho investigaciones sobre la resiliencia de los maestros y maestras con escalas de resiliencia general para adultos pero no específicas o teniendo en cuenta la especificidad de profesión docente, las exigencias y los retos personales, profesionales a los que han de enfrentarse. Por otro lado, los cuestionarios de resiliencia docente no recogían ningún aspecto relativo a las competencias de los maestros y maestras para la educación de alumnos y alumnas con nee. Por esa razón nos decidimos a elaborar un nuevo Cuestionario de Resiliencia Docente que se ajustará a los fines de la investigación. Bajo estos condicionantes nos propusimos construir una escala tipo Likert que los identifique, en un contexto escolar abierto a la inclusión y socialmente vulnerable.

Se revisaron anteriores cuestionarios de resiliencia docente como la *Escala de Resiliencia Docente* (ER-D) de Guerra, (2013) reflejando como variables los seis pilares de la resiliencia en la escuela de N. Henderson y N. Milstein (2003) y la Escala de Comportamientos Resilientes para Profesores y profesoras (ECRP) de Lozada, Martínez y Acle (2013), basada en los resultados del estudio de Patterson, Collins y Abbott (2004), comprobando que los reactivos apenas incluían la perspectiva y las competencias de la resiliencia docente en alumnos y alumnas con nee.

En consecuencia se determinó que era oportuno crear una nueva Escala de Resiliencia Docente, teniendo presente que para facilitar la aportación de los maestros y maestras de la República Dominicana la escala fuera reducida y los ítems redactados de manera breve, clara y sencilla. Se construyó una primera versión de la Escala de Resiliencia Docente de 60 ítems, algunos redactados en sentido contrario a la variable, que fue sometida a la consideración de siete doctores en psicología y educación especial, profesores y profesoras de Universidad del País Vasco, y otros 4 profesores y profesoras de la UASD en las mismas materias, con la sugerencia de que redujeran el

números de ítems y propusieran cambios de la redacción donde se considerase. Al final se determinó que la nueva Escala de Resiliencia Docente tendría 33 reactivos, 8 de los cuales formulados en sentido negativo (nº 2, 6, 8, 10, 11, 13 31, 32).

La Escala de Resiliencia Docente obtuvo una medida de fiabilidad moderada Alfa de Cronbach = .733, siendo las correlaciones entre elementos entre -.257 y .642. Si las medias de elementos son 3.274, los ítems que fueron formulado en negativo, en sentido contrario a la variable resiliencia total tienen todos ellos medias significativamente más bajas que la media. La experiencia tenida durante la aplicación de la Escala y el análisis de los datos hace suponer que los ítems negativos no estuvieran suficientemente bien redactados o supusieran alguna dificultad de comprensión verbal para la muestra.

Capítulo 2: Análisis de resultados

1. Características de la muestra

La muestra está constituida por 300 maestros y maestras /as de la Educación Inicial, Básica y Media que ejercen la profesión en diferentes centros educativos de la Provincia Sánchez Ramírez, en los municipios de Cevicos, Cotuí, Villa La Mata y Fantino, y de la provincia Duarte, en los municipios de San Francisco de Macorís, Las Guaranas y Villa Riva en la República Dominicana. En consonancia con la oferta de enseñanza pública y privada de la zona, se determinó por conveniencia que 180 participantes, el 60% de la muestra, fueran maestros y maestras que trabajan en escuelas públicas, y 120 participantes, el 40%, fueran maestros y maestras de colegios privados.

Las edades de los/as educadores/as se encuentran entre 23 y 63 años. La edad media es de 38,36 años, (DT= 8,314), la mediana y la moda están situadas en 38 años. El 62 % de la muestra se encuentra entre los 30 y los 45 años.

Distribución de la muestra por los cuartiles de edad

	Edad años	N total (%)	N Mujer (%)	N Hombre (%)
Cuartil 1	23-32	79 (26,3)	63 (79,7)	16 (20,3)

Cuartil 2	33-38	86 (28,7)	75 (87,2)	11 (12,8)
Cuartil 3	39-44	65 (21,7)	52 (80,0)	13 (20,0)
Cuartil 4	45-63	70 (23,3)	57 (81,4)	13 (18,6)
Total		300 (100)	247(82,3)	53 (17,7)

La distribución por sexos no está equilibrada. La mayoría de la muestra, el 82,3%, son maestras, y el 17,7% maestros. La desigualdad en el número de maestros y maestras en la educación básica y media son comunes en todo el país y reflejan la feminización de la profesión docente común en otros países. La edad media de las mujeres es $M= 38,27$ ($DT=8,141$) y en los hombres $M= 38,75$ ($DT=38,75$). No hay diferencias significativas entre las edades medias de las mujeres y los hombres. Si se tienen en cuentas la distribución de hombres y mujeres en los grupos de edad determinados arriba se comprueba que las diferencias no son estadísticamente significativas ($\text{Chi-cuadrado}=2,052$, $\text{sig.}= ,562$), porcentajes semejantes de hombres y mujeres componen los subgrupos muestrales determinados por la edad.

Respecto del estado civil, la mitad, el 50% declara estar casado/a. La otra mitad tiene diferentes estados civiles: el 27,7% permanece soltero/a y en el 15,3% se da la unión libre. Las diferencias en el estado civil según el sexo no presenta diferencias estadísticamente significativas ($\text{Chi-cuadrado}= 5,601$; $\text{Sig.}= ,231$). En cambio, la edad si tiene relación con el estado civil: hay un porcentaje mayor de solteros/as entre los más jóvenes mientras que el porcentaje de casados/as aumenta con la edad.

Estado civil

Estado civil	Mujer (%)	Varón (%)	Total (%)
soltero/a	68 (22,7)	15 (5,0)	83 (27,7)
casado/a	127(42,3)	23 (7,7)	150 (50,0)
divorciado/a	13 (4,3)	2 (0,7)	15 (5,0)
unión libre	33 (11)	13 (4,3)	46 (15,3)
viudo/a	6 (2,0)	0 (0,0)	6 (2,0)
Total	247 (82,3)	53 (17,7)	300 (100,0)

El 76,7 % de los maestros y maestras tiene hijos o hijas a su cargo (M= 1,83, Me=2; Mo=3) mientras que el 23,3% no. La edad es un factor relacionado con el nº de hijos ($r=,354$, sig.=,000), Es decir, a mayor edad también es mayor el nº de hijos. En cambio, esto no ocurre respecto del sexo: las maestras tienen más hijos por término medio que los maestros pero las diferencias no son significativas estadísticamente.

Complementariamente se preguntó si tenían algún niño/a con necesidades educativas especiales viviendo en su misma casa, posiblemente por razones de vinculación o parentesco, por si esa variable pudiera tener alguna influencia en las actitudes, percepciones y conductas docentes. Los datos reflejan que hay un 11,3% de la muestra que declara que sí convive con un/a niño/a con esas necesidades.

Tengo hijo con nee en el hogar

	N	%
No tengo	266	88.7
Si tengo	34	11.3
Total	300	100

La mayor parte de los maestros y maestras , el 87%, trabaja en escuelas y colegios ubicados en zona urbana, donde se concentra también la mayoría de la población dominicana. Parte de la muestra trabaja en centros ubicados en poblaciones rurales, el 10,3%, y en zonas semiurbanas el 2,7%.

Ubicación del Centro Educativo

	N	%
Zona Urbana	261	87,0
Zona Semiurbana	8	2,7
Zona Rural	31	10,3
Total	300	100

Existe una ligera diferencia en la distribución de la muestra en los distintos centros en función del sexo. El porcentaje de maestros de la zona urbana (90.6%) es ligeramente mayor que el de las mujeres (86,2%), pero las diferencias en los porcentajes de mujeres y hombres según la ubicación del centro de trabajo, urbana, semiurbana y rural, no es estadísticamente significativa ($\chi^2_{2}=4.938$, sig.=,085>.05).

Los centros educativos se diferencian también por su titularidad, pública o privada. El 59,7% de la muestra procede de centros públicos y el 40,3% de centros privados. La distribución de maestros y maestras según la titularidad del centro educativo en el que ejercen no presenta diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{2}=,251$, sig.= ,616>.05). Sin embargo, los maestros y maestras de los centros públicos y de los privados difieren significativamente respecto de los años que llevan de servicio. Los maestros y maestras de los colegios privados son por término medio más jóvenes (E. M=35.59) y con menos años de experiencia, en comparación con los de los colegios públicos (E.M=40.20). Existe la tendencia de los maestros y maestras de centros privados a opositar y conseguir un puesto de trabajo más estable, mejor remunerado, con mayores ventajas sociales en los centros públicos.

Centro público/privado

Centro	Frecuencia	%
Público	179	59,7
Privado	121	40,3

Una de las características de los maestros y maestras de la muestra se refiere a la titulación para el ejercicio profesional. Todos tienen la titulación necesaria y aquella que es específica en cuanto al nivel escolar en el que formalmente desempeñan la docencia, según se puede observar en el cuadro adjunto. Las titulaciones se corresponden con las etapas de la educación obligatoria dominicana: la Licenciatura de Educación Inicial habilita para dar clases a niños y niñas de 5 años en la etapa de Nivel Inicial, que consta de un curso académico. El 33% de la muestra proceden de este nivel. La Licenciatura de Educación Básica faculta para enseñar a alumnos y alumnas de 6 hasta 13 y consta de 8 cursos académicos. El 24,3% de la muestra son maestros y maestras de Educación Básica; la Licenciatura de Educación Media habilita para

impartir docencia en el nivel de Educación Media o Secundaria, que consta a su vez de 4 cursos académicos, Los profesores y profesoras de educación media o de bachillerato son el 27,7% del total. Además el 15% de los maestros y maestras han realizado estudios de Postgrado y de Maestría.

Titulación de maestros y maestras y maestras

Titulación	Frecuencia	Porcentaje
Licenciado/ en Educación Infantil	99	33,0
Licenciado en Educación Básica	73	24,3
Licenciado en Educación Media	83	27,7
Maestría	15	10,0
Postgrado	30	5,0
Total	300	100,0

Se preguntó a los maestros y maestras por los años que llevan impartiendo docencia en las escuelas. La media de años de experiencia para el conjunto de la muestra es $M=9.20$ ($DT= 6.55$). Con el objetivo de conocer mejor la experiencia docente de la muestra se determinaron 6 subgrupos muestrales por tramos de 5 años cada uno de ellos. Como queda reflejado en el cuadro adjunto, la mayoría, casi dos terceras partes de la muestra, el 63,7% declara que lleva entre 1 y 10 años trabajando como maestro/a, lo cual indica que se trata de una población de profesionales relativamente joven.

Años de experiencia profesional

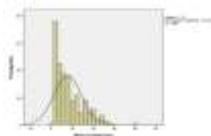
Años de experiencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Entre 1-5	118	39,3	39,3
Entre 6-10	73	24,3	63,7
Entre 11-25	48	16,0	79,7
Entre 16-20	30	10,0	89,7
Entre 21-25	26	8,7	98,3
Más de 25	5	1,7	100

Total	100	100	
-------	-----	-----	--

Las diferencias de sexo de la muestra no incide especialmente en las diferencias de años de experiencia profesional ($\chi^2_{,5}=3.240$, sig.=,663 > .05): los maestros y maestras estarían representados de manera muy semejante en todos los tramos de edad considerados.

Los maestros y las maestras tienden a ejercer profesionalmente en el nivel educativo para el que se han formado, pero por diversas circunstancias se producen cambios y algunos maestros y maestras trabajan en un nivel y con alumnos y alumnas para los que en principio no se habían capacitado. Por ello, los años de experiencia profesional en el nivel educativo en el que se encuentra en el momento de contestar a los cuestionarios de la investigación tienden a ser muy semejantes, aunque no exactamente iguales que el total de años de experiencia.

Los datos presentan una amplia dispersión con una media de 7,8 años (DT=6.644), algo más de la mitad, el 53,3% de la muestra, tiene 6 o menos años de experiencia en el nivel que ejerce en el momento de la investigación. Esto es en parte el reflejo de la extensión de aulas de educación básica por efecto del crecimiento de la población infantil y de la política ministerial de dotar plazas de maestros y maestras por oposición que son obtenidas mayoritariamente por maestros y maestras más jóvenes. Los maestros tienen una media de 9.02 años de experiencia, algo superior a la de las maestras que es de 7.53 años, pero las diferencias de medias no son estadísticamente significativas.



Por otro lado, los años de experiencia tienen alguna relación aunque no sea estadísticamente significativa con el lugar donde ejercen la profesión ($\chi^2=16,794$; Sig.=,079>,05). Se percibe la tendencia de que los maestros y maestras con más años de experiencia ejerzan en centros educativos ubicados en zonas urbanas y que en las zonas rurales los maestros y maestras tengan menos años de experiencia que los maestros y maestras de zonas urbanas. Posiblemente esta tendencia identifique la mayor movilidad profesional de los maestros y maestras jóvenes y de zonas rurales respecto de sus compañeros y compañeras de zonas urbanas.

El sistema educativo en la República Dominicana ofrece diversos turnos y horarios lectivos: de mañana, de tarde o de mañana y tarde. Esto permite que los maestros y maestras puedan trabajar en más de un turno/tanda en la misma jornada laboral, lo que se llama doble tanda. En la muestra, el 25,7% de los maestros y maestras declara que ejerce en doble tanda lectiva.

Tanda de trabajo

	Frecuencia	Porcentaje
Matutina: 8.00h.-12.00h	101	33,7
Vespertina: 14h.-17.30h.	28	9,3
Extendida:8.00h.-16.00	94	31,3
Doble tanda	77	25,7
Total	300	100,0

El nivel en el que trabaja el maestro o maestra no corresponde estrictamente a la titulación. Hay excepciones o situaciones en la que el o la docente está ejerciendo en una etapa diferente de la que inicialmente se había formado en la universidad.

Nivel educativo y titularidad donde trabaja

Nivel educativo	Frecuencia	Porcentaje
Inicial público	60	20,0
Inicial privado	40	13,3
Básico público	60	20,0
Básico privado	40	13,3
Medio público	60	20,0
Medio Privado	40	13,3
Total	300	100

Se recogió información del número de alumnos y alumnas que los maestros y maestras atendían en la clase en el momento de la recogida de datos. La mayor parte de los maestros y maestras, el 41,7%, declaran que sus grupos están formados entre 21-30 alumnos y alumnas; el 35% tendrían grupos menores de 21 alumnos y alumnas, mientras que el 23,3% tendrían grupos de más de 30 alumnos y alumnas.

Tamaño de la clase

Alumnos y alumnas por aula	Frecuencia	Porcentaje
1-10	23	7,7
11-20	82	27,3
21-30	125	41,7
31-40	46	15,3
+ de 40	24	8,0
Total	300	100

En relación a cuántos de su clase ellos y ellas identifican como alumnos y alumnas con nee, el 42.7% de los maestros y maestras encuestados consideraron que

no tenían ningún alumno o alumna con esas características. El resto, el 57.3% consideró que sí tenían alumnos y alumnas con nee. En el cuadro adjunto se muestran datos agrupados de cuántos alumnos y alumnas con nee tendrían los distintos maestros y maestras en sus aulas.

Nº de alumnos y alumnas con nee

Alumnos y alumnas con NEE	Frecuencia	Porcentaje
0	128	42,7
1-2	89	29,7
3-4	41	13,7
5-6	18	6,0
7-0	24	8,0
Total	300	100

Sobre la posible experiencia profesional con alumnos y alumnas con nee asociadas o no a discapacidad, sea en ese momento o en cursos anteriores, casi la mitad de la muestra, el 49.7%, respondió que sí tiene experiencia docente en clases con estudiantes de educación general y al mismo tiempo con alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Por otro lado, el 48,3% declaró que tenía experiencia docente en clases con estudiantes solamente de educación general. El 2% tenía experiencia docente en clases con estudiantes solamente de educación especial porque son maestros y maestras que siempre han trabajado en aulas de alumnos y alumnas identificados claramente con discapacidades físicas, sensoriales, motrices y de otro tipo desde la infancia, aulas que están separadas de las del resto de alumnos y alumnas, incluso ubicadas en edificios diferentes.

Experiencia docente y nee

Experiencia	Frecuencia	Porcentaje
Educación General	145	48,3
Educación General y alumnos y alumnas con nee	149	49,7
Solo educación alumnos y alumnas con nee	6	2,0

Total	300	100
-------	-----	-----

Con el objetivo de conocer si por parte de los maestros y maestras hubiera algún tipo de disposición negativa hacia alumnos y alumnas que tuvieran una determinada discapacidad, alteración o dificultad de aprendizaje, se preguntó sobre qué tipo de alumno o alumna con nee es el que menos prefería tener en su clase. La mayoría, el 49% respondió en el sentido de que no tendría menor preferencia hacia ningún alumno con nee. En porcentajes muy parecidos, alrededor del 22%, los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje y los que tuvieran trastornos emocionales y de conducta, serían los menos preferidos por estos maestros y maestras. El 4% ha elegido como respuesta la opción que manifestaría poca preferencia por todos los alumnos y alumnas con nee, independientemente de sus necesidades educativas o del tipo de dificultades del desarrollo y del aprendizaje que pudieran darse.

Alumnos y alumnas con nee que no prefiere

	Frecuencia	Porcentaje
Dificultades de aprendizaje escolar	68	22,7
Trastornos emocionales y de conducta	66	22,0
Discapacidades físicas, sensoriales y de salud	7	2,3
Ninguno, igual preferencia	147	49,0
Todos, poca preferencia por todos	12	4,0
Total	300	100

Interesaba conocer si cuando cursaron los estudios universitarios previos al ejercicio profesional recibieron formación sobre la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, sobre la atención a la diversidad y/o sobre la educación inclusiva. El 47,0% respondió afirmativamente, que sí estudiaron o trataron de estos temas durante la carrera, el 26,0% se identificó con la opción de "En parte, algo", mientras que el 27% respondió que no, nada, no recuerda haber recibido formación sobre estos temas.

Formación sobre educación especial en la universidad

Formación en	Frecuencia	Porcentaje
--------------	------------	------------

EE		
No. Nada	81	27,0
En parte. Algo	78	26,0
Sí	141	47,0
Total	300	100

Analizadas en su conjunto, las distintas respuestas a la formación recibida en la universidad en torno a alumnos y alumnas con NEE no están muy relacionadas con los años de experiencia docente (Chi-cuadrado= 23.076, sig.= .010<.05). Sin embargo si se puede estimar como tendencia que los maestros y maestras con menos años de experiencia profesional y presumiblemente más jóvenes declaran haber recibido formación sobre los temas referidos en mayor medida que los maestros y maestras con más años de experiencia, más mayores. Esto puede ser debido a que en los últimos años se haya incrementado la presencia del tema en los programas universitarios. Actualmente en 5 universidades en las que se forman actualmente los maestros y maestras de la región hay alguna asignatura específica para abordar el tema de la atención educativa a alumnos y alumnas con NEE.

Complementariamente se les preguntó si consideraban que la formación recibida en la universidad había contribuido a adquirir competencias profesionales suficientes para atender a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Frente al 25.3 que considera que sí ha adquirido competencias suficientes, el resto no, para el 36.7% de la muestra; el 38.0% solo en parte, algo.

Adquirió competencias profesionales en la universidad

	Frecuencia	Porcentaje
SI	76	25,3
NO	110	36,7
EN PARTE	114	38,0

Una vez finalizada la carrera universitaria los maestros y maestras pueden participar en diferentes actividades formativas, de perfeccionamiento, de especialización, de formación permanente o de otra naturaleza. Se les pregunto si

después de su graduación universitaria, habían realizado actividades formativas orientadas a la atención a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, la atención a la diversidad y/o la educación inclusiva. En este sentido el 33,7% declara que si ha realizado esa formación sobre la que les pregunta, el 11,7% dice que lo ha hecho parcialmente, en poco grado, y el 54,7% no.

Formación postgrado sobre nee

	Frecuencia	Porcentaje
SI	101	33,7
NO. NADA	164	54,7
EN PARTE. PARTE.ALGO	35	11,7%
TOTAL	300	100

Para indagar más en torno a la formación se preguntó si en los tres últimos años habían leído algunos textos sean libro, revista, artículo o documento, publicaciones sobre la atención a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, la atención a la diversidad y/o la educación inclusiva. Mientras que el 19,3% no habría leído nada sobre el tema en los últimos tres años, el 66,3% si ha leído en algún momento contenidos de este tipo.

Lecturas sobre nee en últimos 3 años

	Frecuencia	Porcentaje
SI	199	66,3
NO. NADA	58	19,3
EN PARTE. ALGO	43	14,3
TOTAL	300	100

Se han agrupado las respuestas de las 3 situaciones formativas planteadas, las relativas a la formación inicial en la carrera y las actividades formativas posgrado y las lecturas recientes, entendidas estas como formación autónoma y no reglada, con posterioridad a la licenciatura para tener una visión integrada. Los valores de las respuestas son no=0; en parte =1; si=2 y los puntos posibles de cada sujeto van desde

0 puntos, valor mínimo o nada de formación, hasta 6 puntos o la mayor participación en la formación. Los resultados extremos indicarían que 38 maestros y maestras, en torno al 12,7% de la muestra, se situarían en el nivel de formación más bajo, no han participado en ninguna o casi ninguna formación sobre el tema de la atención educativa a alumnos y alumnas con NEE; 83 maestros y maestras, el 27,7% estarían en el nivel más alto aquí estimado, sí ha participado en acciones y situaciones específicas sobre esta materia y el 59,7% estarían en una zona intermedia de esta variable.

Total de la formación sobre nee

Valores acumulados	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	17	5,7	5,7
1	21	7,0	12,7
2	62	20,7	33,3
3	44	14,7	48,0
4	73	24,3	72,3
5	29	9,7	82,0
6	54	18,0	100,0
Total	300	100	

Para tratar de comprender las diferencias en la participación para la formación en el campo de las NEE se han relacionado esos resultados integrados con otras variables como el sexo, la edad, los años de experiencia y el nivel en el que trabajan. Respecto del sexo, la prueba U de Mann-Witney ($\text{Sig}.802 > .05$) nos indica que la distribución de las puntuaciones no estarían influidas por el sexo de los y las participantes; las correlación entre formación en su conjunto y la edad de los y las participantes, así como con respecto a los años de experiencia son muy baja o insignificantes. Del mismo modo, no se aprecian diferencias en cuanto a la formación según sean los maestros y maestras de educación inicial, básica o media.

La consideración o apreciación subjetiva que los maestros y maestras tienen de su formación para la atención a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales se identifica mayoritariamente como de forma escasa, insuficiente y en algunos casos nula. El 33,0% considera que su formación es suficiente y el 3% muy

completa. Estas diferencias en cuanto a la apreciación global y cualitativa de su formación está relacionada estadísticamente con la mayor o menor participación en actividades formativas durante o después de la carrera universitaria cuando se toman todos los datos y grupos de comparación ($F_{3,299} = 3.645$; sig.: = .013 < .05). Quienes se consideran con una mejor formación para atender a alumnos y alumnas con NEE son quienes han participado en acciones formativas durante y después de su carrera universitaria.

Considero mi formación en nee

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nula	27	9,0	9,0
Insuficiente	165	55,0	64,0
Suficiente	99	33,0	97,0
Muy completa	9	3,0	100,0
Total	300	100	

Casi 2/3 de la muestra, el 65.0%, se adhiere a la idea de tratar de mejorar la formación en el área de las NEE en un breve espacio de tiempo, mientras tanto la tendencia de un 29.0% es más incierta, tal vez realice alguna mejora de su formación, y en un 6.0% de los casos es bastante improbable al no ser una meta para ellos mejorar la formación.

Mejoraré mi formación en nee

	Frecuencia	Porcentaje
Tal vez lo haga	87	29,0
Lo haré breve	195	65,0
No es una meta	18	6,0
Total	300	100,0

2. Autopercepción de competencias para la educación de alumnos y alumnas con NEE

El cuestionario de autopercepción de las competencias para la educación construido incluye preguntas estímulo sobre cómo se consideran respecto de conocimientos, experiencias y actitudes hacia alumnos y alumnas con NEE.

De entre las respuestas que se presentan en el cuadro adjunto se pueden destacar que se han registrado 1462 opciones de respuesta "sí", el 40.61% del total, lo que por otro lado indica que alrededor del 60% de las respuestas han sido negativas o que valoran de insuficiente la competencia, actitud, conocimiento o conducta sobre la que se les encuestaba. El 73,7% conoce el significado de los conceptos "integración educativa" e "inclusión educativa"; el 59,3% no se considera competente para atender a un alumno con síndrome de Down; igualmente ocurre en el 58,3% respecto de alumnos y alumnas con retraso mental, y hasta el 58.0% no se considera profesionalmente competente para atender educativamente a alumnos y alumnas con dificultades visuales y auditivas importantes. Los maestros y maestras se sienten más competentes, en cambio, en los casos de alumnos y alumnas con moderadas dificultades de aprendizaje, en los casos o situaciones de alumnos y alumnas con alteraciones de conducta en el aula y para mantener el orden de la clase cuando hubiera un alumno con necesidades especiales. Resulta de interés destacar que solamente el 27.7% dice conocer la legislación educativa vigente en el país sobre la atención a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

COMPETENCIA PERCIBIDA EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ALUMNOS Y ALUMNAS CON NEE		SI	NO	EN PARTE. ALGO
1	Conozco el significado de los conceptos "integración educativa" e "inclusión educativa"	221 (73.7%)	16 (5.3%)	63 (21.0%)
2	Considero que estoy formado para atender a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a retraso mental.	52 (17.35)	175 (58.3%)	73 (24.3%)
3	Tengo experiencia en atender a alumnos y alumnas con dificultades del lenguaje.	117 (39.0)	122 (40.7%)	61 (20.3%)
4	Me considero profesionalmente competente para enseñar a alumnos y alumnas con moderadas dificultades de aprendizajes.	178 (59.3%)	40 (13.3%)	82 (27.3%)
5	Me considero profesionalmente competente	52	178	70

	para atender las necesidades educativas de alumnos y alumnas con síndrome de Down.	(17.3%)	(59.3%)	(23.0%)
6	Me considero profesionalmente competente para atender las necesidades educativas de alumnos y alumnas con dificultades visuales y auditivas importantes.	55 (18.3%)	174 (58.0%)	71 (23.7%)
7	Me considero profesionalmente competente para atender las necesidades educativas de alumnos y alumnas con alteraciones importantes como autismo.	73 (24.3%)	123 (41.0%)	104 (34.7%)
8	Me considero profesionalmente competente para atender las necesidades educativas de alumnos y alumnas con alteraciones de conducta en el aula.	203 (67.7%)	20 (6.7%)	77 (25.7%)
9	Me considero profesionalmente competente para mantener el orden de la clase cuando hay un alumno con necesidades especiales.	208 (69.3%)	26 (8.7%)	66 (22.0%)
10	Conozco la legislación educativa vigente sobre la atención a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.	83 (27.7%)	108 (36.0%)	109 (36.3%)
11	Estoy preparado/a para elaborar las Adaptaciones Curriculares que algunos alumnos y alumnas necesitan.	144 (48.0%)	53 (17.7%)	103 (34.3%)
12	Durante mi formación en la universidad he adquirido competencias profesionales suficientes para atender a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.	76 (25.3%)	110 (36.7%)	114 (38.0%)
TOTAL DE RESPUESTAS		1462 (40.61%)	1145 (31.80%)	993 (27.58%)

Se ha tenido en cuenta que la autopercepción de competencia para la educación de alumnos y alumnas con NEE puede expresarse numéricamente como la suma de las puntuaciones otorgadas a las distintas opciones de respuesta: Sí = 2; En parte = 1; No = 0, (total mínimo = 0 puntos; total máximo = 26 puntos). De esa manera se reflejaría que los maestros y maestras que se perciben más competentes obtendrían más puntuación total que los que se perciben menos competentes. Se han obtenido casos en todos los puntos en el rango 1-24 y la puntuación media es $M=13.06$, $DT=5.087$.

La autopercepción de competencias profesionales para atender educativamente a los alumnos y alumnas con NEE está relacionada con las experiencias de formación que en este ámbito ha realizado durante la carrera y posteriormente ($r=.318$; $\text{sig.}=.000<.05$), y con la apreciación subjetiva que hacen de su nivel formativo alcanzado ($F_{(3,299)}=17.883$, $\text{sig.}=.000<.05$). Por el contrario, no se ha constatado que se relacione estadísticamente con otras variables como la edad, experiencia docente general o experiencia con alumnos y alumnas con nee.

3. La valoración del contexto escolar en relación con la atención a alumnos y alumnas con NEE

Los maestros y maestras ejercen su profesión en el aula de un colegio o escuela formando parte de un grupo, entidad o institución, de un contexto organizado de personas con objetivos, tareas y normas interrelacionados. La investigación en este campo ha venido destacando que hay factores contextuales al maestro o maestra que influyen notablemente en sus actitudes, las expectativas y las conductas relativas a la atención educativa a alumnos y alumnas con NEAEs. La revisión de la literatura llevó a seleccionar en última instancia siete aspectos o variables relevantes del contexto educativo por su posible incidencia en las actitudes docentes hacia la inclusión: Atención educativa individualizada; Integración escolar; adaptaciones de programas, contenidos y métodos; Coordinación entre docente; Sentido de la responsabilidad de los maestros y maestras ; Apoyo percibido; Apoyo de la Dirección del centro educativo. El cuestionario obtuvo un índice de fiabilidad Alfa de Cronbach de .886.

De entre los datos recogidos se puede destacar que alrededor del 90% de los encuestados valora como "muy /bastante positiva" la Responsabilidad de sus compañeros maestros y maestras , así como la percepción de Apoyo de los demás y de la Dirección que alcanza hasta el 84% del total. Todos los demás aspectos obtienen tasas de respuesta positiva superiores del 50% y alcanzan incluso el 64% de valoraciones positivas. De entre las valoraciones negativas o menos positivas destaca que el 18% considere que la Coordinación entre los maestros y maestras para atender bien a los alumnos y alumnas con NEE es poco/nada positiva.

Para comprender mejor el significado de los datos se procedió a considerar las respuestas en su conjunto y a clasificar a los maestros y maestras en función de una variable, *valoración del contexto escolar en relación con la atención a alumnos y alumnas con nee*. Se formaron tres grupos: Grupo A: quienes contestaron al menos a 5 de los 7 ítems con las opciones de respuesta "muy positiva" y "bastante positiva"; Grupo B: quienes contestaron al menos a 5 de los 7 ítems con las opciones de respuesta "poco positiva" y "nada positiva"; Grupo C: Otras opciones de respuesta. De esta manera en el Grupo A hay 211 maestros y maestras, el 70,3% del total, el Grupo B lo forman 20 maestros y maestras, el 6.7%, y en el Grupo C quedaron 69 maestros y maestras, el 23.0% del total. Al relacionar esta variable con la variable de titularidad del colegio donde trabajan se muestra que no hay diferencias entre los maestros y maestras en cuando a la valoración de contextos educativos en función del tipo de colegio en el que trabaja, público o privado, aunque como tendencia se diría que entre los maestros y maestras de los colegios privados había un mayor porcentaje de valoraciones globales positivas (75.0%) frente a las valoraciones positivas en las escuelas públicas (67.2%). En cambio sí existe relación respecto de la variable nivel educativo en el que trabaja ($\chi^2=15.615$, sig. = .004 < .05): los maestros y maestras que ejercen en la etapa de la Educación Media significativamente aportan una valoración global del entorno educativo menos positiva que quienes trabajan en los niveles de Educación Inicial y Educación Básica.

Cuál es el grado de valoración que le merecen las siguientes situaciones, referidas a lo que conoce de su Centro educativo.	Muy Positiva (1) N %	Bastante Positiva (2) N %	Algo Positiva (3) N %	Poco Positiva (4) N %	Nada Positiva (5) N %
En mi colegio, la " Atención Educativa individualizada " que se proporciona a los alumnos y alumnas con Necesidades específicas de apoyo	126 42.0%	74 24.7%	66 22.0%	30 10.0%	4 1.3%

educativo y dificultades importantes de aprendizaje es					
En mi colegio, el grado de "Integración Escolar" que tienen los alumnos y alumnas con Necesidades específicas de apoyo educativo y dificultades importantes de aprendizaje es.....	120 40.0%	72 24.0%	80 26.7%	24 8.0%	4 1.3%
En mi colegio las Adaptaciones que se hacen en los Programas, de los Contenidos y de los Métodos para los alumnos y alumnas con Necesidades específicas de apoyo educativo y dificultades importantes de aprendizaje es.....	83 27.7%	92 30.7%	87 29.0%	32 10.7%	6 2.0%
En mi colegio la Coordinación que tenemos los maestros y maestras para atender bien a los alumnos y alumnas con NEE es.....	108 36.0%	77 25.7%	61 20.3%	37 12.3%	17 5.7%
En mi colegio la Responsabilidad de los maestros y maestras que laboran es.....	181 60.3%	90 30.0%	22 7.3%	5 1.7%	2 .7%
En mi colegio el Apoyo que tenemos es....	150 50.0%	96 32.0%	38 12.7%	13 4.3%	3 1.0%
En mi colegio, el apoyo , ayuda y colaboración de la Dirección del colegio es...	160 53.3%	94 31.3%	30 10.0%	10 3.3%	6 2.0%

4. Las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades especiales en las aulas regulares/ordinarias

Las actitudes de los maestros y maestras hacia los alumnos y alumnas con necesidades especiales fueron evaluadas con la escala de Actitudes de los Maestros y maestras hacia las Aulas Inclusivas (STATIC) de H. Keith Cochran. Se trata de una escala tipo Likert con 20 ítems y 6 opción de respuesta desde 1= Muy en desacuerdo hasta 6=

Muy de acuerdo. En las 6 preguntas formuladas en el sentido contrario de la variable se revertieron las puntuaciones. La variable criterio, las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades especiales en las aulas regulares, se obtiene por las suma total de la escala. Los valores de la escala van desde 20 hasta 120 puntos, siendo las puntuaciones altas las que indican unas actitudes más positivas hacia la inclusión educativa.

El análisis factorial exploratorio mostraba una solución de 5 factores, que no coincidían con los 4 factores/subescalas propuestas por la autora del STATIC (H. Keith Cochran, 1998). Por eso se optó por considerar al conjunto de la escala como una única variable y medida de las actitudes hacia la inclusión. La fiabilidad de la escala medida por el Alfa de Cronbach es bastante aceptable ($\alpha = .730 > .70$), lo que nos informa del patrón de respuesta de la muestra en mayor medida que de una propiedad inherente de la escala.

La puntuación media en la escala de actitudes, después de revertidas las puntuaciones, es $M=85.58$, $DT=13.725$, y la media por ítem es de 4.279, es decir ligeramente por encima del límite inferior del acuerdo. Las maestras tienden a puntuar ligeramente más alto ($M=86.01$) que los maestros y maestras ($M=83.60$) pero las diferencias no son estadísticamente significativas ($t=1.158$; sig. =.248 > .05). En el cuadro adjunto se reflejan las puntuaciones medias en los ítems antes de revertir las puntuaciones.

Actitudes hacia la inclusión	media	dt
1. tengo confianza en mi capacidad para enseñar a los niños con necesidades especiales.	4.29	1.682
2. me he preparado adecuadamente para satisfacer las necesidades educativas de los niños y niñas con discapacidad.	3.41	1.753
3. me frustro fácilmente enseñando a estudiantes con necesidades educativas especiales.	2.41	1.405
4. me pongo ansioso/a cuando me entero de que un estudiante con necesidades especiales estará en mi aula.	2.51	1.516
5. a pesar de que los niños difieren intelectual, física y psicológicamente, creo que todos los niños pueden aprender en la	4.58	1.832

mayoría de los ambientes.		
6. creo que el progreso académico es posible en los niños con necesidades educativas especiales.	4.99	1.543
7. yo creo que los niños con necesidades especiales deben ser colocados en clases de educación especial.	4.22	1.982
8. me siento cómodo/a enseñando a un niño/a que es moderadamente discapacitado/a físico/a.	4.29	1.709
9. tengo problemas enseñando a un estudiante con déficit cognitivo/retraso mental.	3.62	1.796
10. puedo manejar adecuadamente a los y las estudiantes con leves y moderados problemas de comportamiento.	5.10	1.537
11. los y las estudiantes con necesidades especiales aprenden habilidades sociales relacionándose con estudiantes en el aula regular.	4.93	1.620
12. los y las estudiantes con necesidades especiales tienen mayores logros académicos cuando se les incluye en el aula de educación regular.	4.01	1.834
13. es difícil para los niños con necesidades especiales hacer progresos y obtener logros escolares en el aula de educación regular.	3.58	1.844
14. la autoestima de los niños con necesidades especiales se incrementa cuando se incluyen en el aula normal de educación.	4.36	1.806
15. los y las estudiantes con necesidades especiales en el aula regular obstaculizan el progreso académico de los compañeros y compañeras de clase.	3.17	1.847
16. todos los maestros y maestras de educación regular en servicio / en activo deberían tener una formación especial para la enseñanza de los alumnos y alumnas con necesidades especiales.	5.32	1.484
17. no me importa hacer cambios y arreglos físicos en mi aula para satisfacer las necesidades de los y las estudiantes con necesidades especiales.	4.97	1.614
18. se pueden adquirir con facilidad los recursos, materiales y equipos adaptados para atender las necesidades de estudiantes con necesidades especiales.	3.67	1.811
19. mi director/a apoya las adaptaciones necesarias para enseñar a los niños con necesidades especiales.	4.99	1.456
20. los y las estudiantes con necesidades especiales deben ser incluidos en las clases de educación regular.	4.21	1.742

La mayoría de las respuestas han dado lugar a puntuaciones medias positivas desde la perspectiva de la educación inclusiva con puntuaciones superiores a 3 puntos (M=4.279). La puntuación media más alta está en la pregunta relativa a la consideración de que *todos los maestros y maestras de educación regular deben tener una formación especial* (M=5.32). En el mismo sentido, la puntuación media en el ítem 6 de M=4.99 sobre *la creencia de que el progreso académico es posible también en los niños con necesidades educativas especiales* hay que valorarla como actitud positiva hacia la inclusión. Las puntuaciones medias de las preguntas 3 y 4, aparentemente bajas, también son positivas en cuanto que denotan bajas reacciones emocionales negativas del ámbito de la frustración y la ansiedad.

Por otro lado, los maestros y maestras se sienten más competentes con unos tipos de alumnos y alumnas con NEE que con otros: declaran que son más competentes manejando adecuadamente a los y las estudiantes con leves y moderados problemas de comportamiento (M=5.10) que atendiendo a alumnos y alumnas con discapacidad física (M=4.29), siendo menos reconocida la competencia para enseñar a un estudiante con déficit cognitivo/retraso mental (M=3.38, antes de revertir puntuaciones. Con las respuestas al ítem 2 del cuestionario los maestros y maestras reconocerían que su preparación para satisfacer las necesidades educativas de los niños con discapacidad no es alta (M=3.41) sino en el mejor de los casos media.

Se percibe una contradicción o inconsistencia de las valoraciones de los sujetos al contestar de forma similar a los ítems nº 7 y al nº 20, cuando las ideas estímulos son de contenido opuesto: más de la mitad de la muestra están de acuerdo con ideas contrarias en sus significados explícitos e implícitos.

Los ítems nº 7, 9, 13 y 15 correlacionan entre sí en mayor medida que con otros ítems de la escala. Su lectura podría ser la siguiente: para los niños con necesidades especiales es difícil hacer progresos y obtener logros escolares en el aula de educación regular; como maestro/a tengo problemas enseñando a un estudiante que sus necesidades especiales estuvieran asociadas con déficit cognitivo/retraso mental; su permanencia en el aula regular puede perjudicar el progreso académico del resto de alumnos y alumnas de la clase; cree que lo mejor para el alumno con necesidades

especiales es que sea escolarizado en clases de educación especial (seguramente con otros niños con necesidades especiales y atendido por maestros y maestras específicos distintos de los de la enseñanza regular). El 48,3% eligió la opción de respuesta *muy de acuerdo* con el ítem "creo que los niños con necesidades especiales deben ser colocados en clases de educación especial, que junto con la opción 5, *de acuerdo* (5%) suponen que el 53.3% estaría a favor de aulas y centros de educación especial separados de los alumnos y alumnas sin necesidades especiales.

Las actitudes hacia la inclusión no se correlacionan con la edad de los sujetos pero sí apunta la tendencia a que los maestros y maestras más jóvenes tienen actitudes más positivas que los maestros y maestras de más edad. Pero si en lugar de la edad se relacionan las actitudes con los años de experiencia profesional sí se aprecian correlaciones estadísticamente significativas. En este caso, la correlación negativa indica que los maestros y maestras de más edad tienen actitudes menos positivas que los de menos edad. Pero la correlación positiva entre actitudes y años de experiencia se diluye cuando la variable años de experiencia se presenta no como una medida continua sino en tramos o periodos de años, pues en este supuesto no hay diferencias claras significativas estadísticamente entre los subgrupos formados por los rangos de años de servicio y la medida de las actitudes.

Las actitudes son más altas en los maestros y maestras de colegios privados que en los públicos, pero esta diferencia puede estar motivada por la edad pues en los colegios privados la edad media es más baja. No obstante un análisis conjunto de las variables de edad y titularidad del colegio en el que trabaja indica que la interacción en ellas no muestra incidencia en la variabilidad de la medida de las actitudes.

Quienes declaran experiencia docente en educación general regular y en educación especial tienen una puntuación media en la prueba de actitudes más alta (M=86.87) que quienes solamente han trabajado en EE (M=83.67) o en educación general regular (84.34, pero las diferencias no alcanzan el nivel de significación estadística.

Relaciones estadísticas de las actitudes son variables personales y profesionales

Variables a relacionar	Estadístico	Significación <i>p</i>
Edad	-.039	.505
Años de experiencia	-.131*	.024*
Formación	R= .253**	.000**
Sexo	1.158	.248
Titularidad del centro	-2.221	.027*
Alumnos y alumnas con NEE en clase	.443	.778
Alumnos y alumnas con NEE en clase (si/no)	Z=-.533	.594
Tengo hijo/a con nee en casa	.714	.476
Experiencia docente con nee	1.316	.270
Autopercepción de competencias	.390**	.000**
Valoración del entorno	-.320**	.000**

Se ha constatado que existe una significativa correlación positiva entre la percepción de las competencias personales para la atención educativa y las actitudes hacia la educación inclusiva ($r=.390$, sig. $.000<.001$): las actitudes son más positivas entre quienes se perciben más competentes para atender a alumnos y alumnas con necesidades especiales. Casi el mismo sentido se puede interpretar la correlación entre la valoración que hace el maestro de su entorno escolar respecto de la atención a alumnos y alumnas con nee y las actitudes hacia la inclusión ($r=-.320$; sig.= $.000<.001$) (el signo negativo de la correlación se explica porque la escala de las valoraciones da lugar a que una menor puntuación es indicativa de una mejor valoración del entorno).

Por otro lado, la experiencia profesional con alumnos y alumnas con necesidades especiales en el pasado o en la actualidad tener alumnos y alumnas con

nee en el aula o el convivir en el hogar con algún niño con esta necesidades no parece que incida en la variabilidad de las actitudes entre los maestros y maestras .

Se ha estudiado la relación entre la formación en el ámbito de la educación de los alumnos y alumnas con nee que han obtenido de manera formal (en la universidad o en cursos de postgrado) e informal (lecturas u otros medios) con las actitudes hacia la educación inclusiva. Se ha comprobado que existe una correlación positiva y significativa entre ambas variables ($r=.253$ $p<.000$), es decir que a medida que declaran haber realizado más actividades formativas sus actitudes son más positivas hacia la educación inclusiva, y también que son estadísticamente significativas las diferencias de las medidas de las actitudes hacia la inclusión entre quienes no han realizado formación en este campo o es muy escasa y quienes si han participado en actividades de formación en la universidad, en cursos de posgrado y de manera no formal ($F_{2,299}=6,627$, sig. =,002<.05).

Aparte de los momentos y de la cantidad de formación sobre los alumnos y alumnas con NEE en la que hayan participado, los maestros y maestras tienen una valoración subjetiva de la misma. Las puntuaciones medias en actitudes hacia la inclusiva aumentan a medida que la valoración de su formación es más positiva, y la diferencia entre quienes consideran que su formación es *nula o escasa* y los que se perciben con una formación *muy completa* es de más de 11 puntos ($M=83.00$, $M=94.33$ respectivamente). La relación estadística entre la medida de las actitudes hacia la educación inclusiva y la valoración subjetiva de su formación es significativa en su conjunto ($F(3,299) = 5.774$, sig.=.001<.05), y en particular entre el grupo que se declara con formación *insuficiente* ($M=83.29$) y quienes se declaran con formación *suficiente* ($M=89.31$).

Además, la disposición de los maestros y maestras a continuar formándose en este ámbito también tiene relación estadística y significativa con las actitudes hacia la inclusión educativa ($F(2,299)=7.728$, sig.=.001<.05). Las actitudes son más positivas entre quienes declaran que continuarán su formación en un tiempo cercano, *en breve* ($M=87.60$), respecto de quienes declaran que *no es una meta* seguir formándose en esta área ($M=76.94$) y de quienes *tal vez lo hagan* ($M=87.60$).

Para explorar la relación entre las distintas variables se ha recurrido al modelo de regresión lineal múltiple por etapas donde las actitudes hacia la inclusión educativa es la variable dependiente y como variables independientes están: edad; años de trabajo; formación en educación especial; la autopercepción de competencias para la atención a alumnos y alumnas con nee; la valoración del entorno; autoeficacia docente; resiliencia docente. Los resultados indican que el modelo de cuatro variables independientes es significativo, si bien el ajuste es bajo ($R^2=0.260$). La ecuación quedaría: $\text{actitudes}=47,432+0,841 \text{ percepción de competencias} + 0,331 \text{ resiliencia} - \text{valoración del entorno} - \text{años de experiencia}$. Las actitudes hacia la educación inclusiva estarían positivamente relacionadas con la resiliencia docente y con la autopercepción de las competencias para la atención educativa a alumnos y alumnas con nee, por un lado, y negativamente con la percepción del entorno y los años de experiencia.

5. Autoeficacia docente

Las percepciones y creencias que tienen los maestros y maestras de sus competencias profesionales y de la capacidad de incidir eficazmente en los aprendizajes de sus alumnos y alumnas influyen en sus comportamientos docentes, en las actitudes y en los rendimientos de los alumnos y alumnas. Los maestros y maestras que se consideran escasamente competentes tienen riesgos de aumentar sus estados de estrés e influyen en el aumento de la conflictividad escolar, afectando negativamente a los resultados de los alumnos y alumnas, tengan o no dificultades especiales para los aprendizajes escolares. La educación de alumnos y alumnas con necesidades especiales pone a prueba las competencias personales y profesionales de los maestros y maestras y la perspectiva inclusiva de la educación aun más.

La descripción de la muestra según la variable destaca por un nivel de autoeficacia docente bastante alto. Cuando el rango de respuesta al ítem es de 5-1, la puntuación media de los 24 ítems es de 4.11, y tanto la mediana como la moda están en la opción 4. La puntuación media total de autoeficacia docente es $M=98.64$, $DT=9.762$. La media de la subescalas, sobre un máximo de 40 puntos es: autoeficacia para las prácticas de enseñanza ($M=33.29$, $DT=3.522$); autoeficacia la gestión del aula

(M=32.67, DT=3.516); autoeficacia para implicar a los alumnos y alumnas en el aprendizaje (M=32.68, DT=3.296).

Escala de Autoeficacia Docente (TSES)

Subescalas	Aspecto que evalúa	Ítems
1. Eficacia percibida en el ajuste del estudiante	Se refiere a la autovaloración que hace el profesor de su capacidad para influir positivamente en los alumnos y alumnas.	1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22
2. Eficacia percibida en las prácticas instruccionales	Evalúa la autovaloración del profesor con relación a su capacidad para generar alternativas eficientes que redunden en el aprovechamiento académico.	7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24
3. Eficacia percibida en el manejo del salón de clases	Explora la autovaloración del profesor con relación a su capacidad para mantener el orden de la clase y conservar la disciplina.	3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21

La autoeficacia de los y las docentes se ha puesto en relación con otras variables del estudio. Así se ha visto que la autoeficacia docente no difiere en función del sexo de los maestros y maestras ($p < .05$); ni estaría influida por la edad cronológica, la correlación es baja; ni con los años de experiencia profesional, es decir, los maestros y maestras jóvenes o con pocos años de experiencia profesional no se diferencia en cuanto a la autoeficacia docente de las de los maestros y maestras con más edad y con más años de experiencia. Este resultado difiere de lo hipotetizado en esta investigación. No hay diferencias significativas según la titularidad del centro educativo, colegio público o privado ($z = -.575$, $\text{sig} = .565 > .05$), la ubicación o zona en la que se encuentra, ni en función del nivel educativo o etapa en la que trabaja ($\chi^2_{,2} = 1.030$, $\text{Sig.} = .597 > .05$).

Cuando se relaciona las diferencias de medida en autoeficacia docente en función de la distinta experiencia que hubieran tenido en educación de alumnos y alumnas con nee. Los datos informan que no hay diferencias estadísticamente significativas entre quienes solo tienen experiencia con alumnos y alumnas con discapacidad y nee, los que tienen experiencia profesional tanto en los niveles de

educación general y con alumnos y alumnas con nee, y los que solamente tienen experiencia en aulas y alumnos y alumnas de educación regular ($\chi^2_{,2} = 5.645$, Sig. $.059 > .05$). Si comparamos las puntuaciones de autoeficacia de quienes tienen en la actualidad alumnos y alumnas con nee y quienes no los tienen, las diferencias no son estadísticamente significativas ($z = -.839$, sig. $= .401 > .05$). En el ámbito de la experiencia se ha incluido la variable de tener o convivir con algún niño/a. posiblemente con algún vínculo de parentesco, que al relacionarla con la medida de autoconfianza docente ha mostrado que no hay incidencia notable entre ellas ($z = -.197$; Sig. $= .844 > .05$).

Por otro lado, se puede decir que los estudios universitarios de los maestros y maestras, sean los que dan acceso a la profesión y los estudios de postgrado que algunos realizan después, máster, doctorado o similares, no marcan diferencias respecto de la autoeficacia docente ($z = -.788$, sig. $= .431 > .05$). En cambio sí correlaciona positiva y significativamente con la medida total de formación en el ámbito de las necesidades educativas especiales ($r = .138$, $p < .05$). También con la actitud global hacia la educación inclusiva ($r = .230$, $p < .001$) y con la medida de la autopercepción de las competencias para atender educativamente a alumnos y alumnas con NEE ($r = .317$, $p < .001$).

Además la disposición a seguir formándose en este campo marca diferencias en las puntuaciones medias de autoeficacia docente entre quienes expresan que van a continuar formándose en breve. Los que manifiestan que la formación en el área de la educación de alumnos y alumnas con nee no es una meta para ellos, pero no alcanzan el nivel de significación estadística ($\chi^2_{,2} = 4.095$, Sig. $.129 > .05$). De igual modo, la autoeficacia no difiere en función de la percepción subjetiva que cada uno pueda tener sobre esa formación: nula, insuficiente, suficiente, muy completa ni en cuanto a la percepción del entorno educativo de los maestros y maestras y de los alumnos y alumnas con nee. En cambio la autoeficacia docente correlaciona negativa y significativamente con la percepción "inclusiva" del entorno profesional ($r = -.145$, sig. $= .012 < .05$).

La influencia conjunta de varias variables independientes sobre la autoeficacia docente tomada como variable dependiente se ha estimado mediante el análisis de

regresión lineal múltiple por etapas. Las variables independientes que se probaron fueron 7: edad; años de trabajo; formación en educación especial; la autopercepción de competencias para la atención a alumnos y alumnas con nee; la valoración del entorno; actitudes hacia la inclusión educativa; resiliencia docente. En este caso el modelo con dos variables independientes sería significativo, entrando en el modelo, la autopercepción de competencias para la atención a alumnos y alumnas con nee y la resiliencia docente: $\text{autoeficacia} = 53,005 + 0,345 \text{ resiliencia} + 0,556 \text{ autopercepcion competencias}$, si bien el ajuste es bajo ($R^2 = 0,198$).

6. Resiliencia docente

La resiliencia docente se ha evaluado a partir de los datos recogidos con el Cuestionario de Resiliencia Docente construido ad hoc para esta investigación. Considera la medida de la resiliencia docente como el resultado de la suma de las puntuaciones parciales de los ítems, una vez revertidas las puntuaciones de los 8 ítems formulados en sentido contrario a la variable. Los límites teóricos de las puntuaciones están entre 33 y 132 puntos.

Los participantes evaluaron su resiliencia en un grado relativamente alto. La media de los ítems es $M = 3,274$ y la puntuación media total de la muestra es de 111,22 puntos ($DT = 8,875$).

Se ha relacionado la resiliencia docente con las características personales de los participantes. Así el nivel de resiliencia docente es significativamente superior ($Z = -3,659$, $p < .001$) entre las maestras ($M = 112,06$, $DT = 8,707$) que entre los maestros y maestras ($107,34$, $DT = 8,696$). Sin embargo, la edad, la condición de ser padre o madre y el estado civil son variables muy poco relevantes respecto de las diferencias en la resiliencia ($\chi^2_{,4} = 1,735$, $\text{Sig.} = ,784 > .05$).

Una vez ordenadas las respuestas relativas a la titulación académica en dos categorías, los que tienen titulación universitaria básica de acceso a la profesión docente y quienes tienen además otros estudios y titulaciones de postgrado, la comparación entre ambos grupos respecto de la medida de resiliencia refleja que no hay diferencias estadísticamente significativas entre estos dos subgrupos muestrales.

La titularidad del centro educativo en el que trabajan, colegio público o privado, no marca diferencias en la resiliencia de los maestros y maestras . No obstante, la resiliencia docente tiene alguna relación con los años en el ejercicio de la profesión. Cuando se analizan los datos conjuntamente, la tendencia mostrada es que los maestros y maestras más noveles, con menos de 6 años, y los más experimentados, los que llevan más de 15 años de servicio, puntúan más bajo que los maestros y maestras que llevan entre 6 y 15 años de experiencia aunque las diferencias no son estadísticamente significativas ($\chi^2_{,5} = 2,604$, Sig. = ,761 > .05).

Las diferentes tandas horarias en las que trabajan los maestros y maestras , matutina, vespertina, tanda extendida y doble tanda no inciden estadísticamente en la resiliencia docente. En cambio, la ubicación o zona en la que está el colegio donde trabaja si marca diferencias significativas ($\chi^2_{,5} = 7,393$, Sig. = ,025 < .05), destacando que los maestros y maestras que trabajan en zonas rurales tienen una puntuación media significativamente más alta que quienes trabajan en zonas urbanas.

La etapa o nivel educativo en el que trabaja si tiene relación con la resiliencia docente. Los maestros y maestras de educación inicial puntúan más alto por término medio que los de educación básica, y estos más que los de educación media. La comparación de los rangos promedio entre ellos muestra que las diferencias son estadísticamente significativas ($\chi^2_{,2} = 28,679$, Sig. = ,000 < .05) y las comparaciones parciales también. Los maestros y maestras que trabajan con alumnos y alumnas de menor edad son más resilientes que los que trabajan con grupos de alumnos y alumnas de más edad.

El número total de alumnos y alumnas que integran la clase no parece tener relación alguna con la medida de la resiliencia de los maestros y maestras . Sin embargo, la resiliencia sí se relaciona estadísticamente con el nº de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que hay en el aula ($\chi^2_{,4} = 12,216$, Sig. = ,016 < .05) cuando se tienen en cuenta el número casos de cada maestro tiene en ese momento, llegando el caso de que los maestros y maestras que más alumnos y alumnas con NEE tienen en el aula son los que menos puntúan en resiliencia. No obstante, los maestros y maestras que declaran que no tienen en ese momento

alumnos y alumnas con nee puntúan más alto en resiliencia que quienes tienen varios alumnos y alumnas con esas características, independientemente de su cantidad, aunque la diferencia no es estadísticamente significativa.

También se compararon los maestros y maestras que tenían hijos con nee en la casa con los que no tenían. Los que declaran convivir con algún niño con nee en el hogar puntúan más alto ($M=108.06$, $DT= 11.731$) por término medio que quienes declaran lo contrario, pero las diferencias no son estadísticamente significativas ($t= -0.812$; sig. $.418 > .05$). Los maestros y maestras que con anterioridad han trabajado solamente en centros y con alumnos y alumnas con nee y los que tienen experiencia tanto en educación regular y educación con alumnos y alumnas con nee, puntúan algo más alto en resiliencia docente que quienes siempre han trabajado en educación regular sin alumnos y alumnas con necesidades especiales, pero las diferencias no son estadísticamente significativas.

La resiliencia docente tiene relación con la medida conjunta y cuantificada de la formación inicial recibida en la universidad, continuada después de acabada la carrera con cursos y actividades formativas de postgrado y en actividades no formales. Existe una correlación estadística positiva y significativa entre ambas variables ($r= .169$ Sig. $=.003 < .01$, lo cual significa que en alguna medida la formación específica sobre la atención educativa a los alumnos y alumnas con nee contribuye a desarrollar la competencia profesional de la resiliencia en los y las docentes. La resiliencia docente media es ligera y progresivamente más elevada entre quienes consideran su formación específica actual en la atención a alumnos y alumnas con nee como nula, insuficiente, suficiente y muy completa, pero esas diferencias no tienen significación estadística. Respecto de las expectativas de formación en el futuro sobre este ámbito, quienes declaran una intención inmediata de seguir formándose tienen una puntuación media en resiliencia docente más alta que quienes declaran que no es una meta profesional el continuar formándose, pero las diferencias no alcanzan el nivel de la significación estadística.

En contra de lo que se pronosticaba, no se ha probado que la resiliencia docente y la percepción de competencias personales para atender a alumnos y

alumnas con nee estén correlacionadas puesto que el estadístico $r=,086$ es muy bajo. En la muestra encuestada parece que ambas variables son independientes. Por el contrario, la relación de la resiliencia docente con la valoración "inclusiva" del entorno profesional del docente no es muy alta pero si estadísticamente significativa ($r=-,158$, $\text{sig.} = ,006 < .05$), (el signo negativo se debe a que las puntuaciones de valoración del entorno más positivas se han cuantificado con menor puntaje y viceversa), indicando que la resiliencia individual se ve reforzada en un entorno profesional más orientado hacia la inclusión educativa)

La resiliencia docente correlaciona moderada y significativamente con las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades especiales en las aulas regulares/ordinarias ($r=,273$; $\text{sig.} = ,000 < .05$). Se puede decir que los maestros y maestras que se perciben como más resilientes en su profesión tienen también actitudes más positivas hacia la educación inclusiva de los alumnos y alumnas con nee.

Se ha dividido al conjunto de la muestra en 4 grupos de maestros y maestras de acuerdo con el cuartil correspondiente a su puntuación total en resiliencia docente: grupo 1 o de nivel bajo; grupo 2 o con nivel medio-bajo; grupo 3 o con nivel medio-alto; y grupo 4 con nivel alto. La comparación de los rangos promedio de las actitudes hacia la inclusión educativa de estos grupos muestran que sus diferencias son estadísticamente significativas ($\chi^2_{,3} = 21,005$, $\text{Sig.} = ,000 < .05$). Los grupos con puntuaciones medias bajas en resiliencia docente difieren significativamente de los grupos que tienen puntuaciones altas respecto de las actitudes hacia la inclusión educativas.

Al mismo tiempo, la resiliencia docente correlaciona con la medida de la autoeficacia con mayor intensidad que con las actitudes hacia la inclusión ($r=,338$; $\text{sig.} = ,000 < .05$). La percepción de autoeficacia y la resiliencia docente estarían así significativamente relacionadas entre los maestros y maestras y las maestras.

Si se comparan las puntuaciones medias de los cuatro grupos de maestros y maestras formados por la puntuación cuartil en resiliencia docente se observa que estos difieren significativamente entre sí respecto de las medidas de actitudes hacia la

inclusión educativa ($\chi^2_{,3} = 29,181$, Sig. = ,000<.05). Las diferencias en las actitudes son más evidentes entre quienes pertenecen al grupo de resiliencia docente bajo y los demás, grupos medio y grupo alto en resiliencia.

La resiliencia docente se ha relacionado con la posible influencia de otras 7 variables analizadas en la investigación: edad; años de servicio; formación total en el ámbito de la educación especial; la autopercepción de competencias para la atención a alumnos y alumnas con nee; la valoración del entorno; actitudes hacia la inclusión educativa; autoeficacia. El modelo de regresión lineal múltiple con dos variables independientes sería significativo, aunque el ajuste es bajo ($R^2=0,155$). La ecuación quedaría: $\text{resiliencia}=73,707 + 0,265 \text{ autoeficacia} + 0,133 \text{ actitudes}$. Del conjunto de las variables, las más claramente relacionadas con la resiliencia docente son la autoeficacia percibida y las actitudes hacia la inclusión educativa.

Capítulo 3: Conclusiones

El concepto de inclusión parte del convencimiento en el derecho inherente de toda persona a participar plenamente en la sociedad. En el caso de los alumnos y alumnas con nee asociadas o no a discapacidad la inclusión se refiere al derecho a recibir todos los servicios educativos en el mismo colegio de educación regular, junto con los demás alumnos y alumnas en las aulas con y sin nee, con las adaptaciones, apoyos y recursos materiales o profesionales que fueran necesarios.

A pesar de los avances de las últimas décadas en el área de América Latina y el Caribe, permanecen las actitudes y los valores hacia las personas con discapacidad; los conocimientos inadecuados entre profesores y profesoras/as y administradores/as escolares son escasos e inadecuados; en muchas zonas de la República Dominicana los niños con discapacidad no acceden a las escuelas y a materiales educativos; y, en resumen, la atención a las necesidades de las personas con discapacidad en la educación regular es con frecuencia inadecuada y las actitudes de los maestros y maestras, los administradores y sectores de la sociedad civil pueden ser notablemente positivas (Dávila et al. 2010; Muñoz, 2009)

En una escuela inclusiva el alumno con nee asociadas o no a discapacidad se educará y aprenderá en las mismas áreas curriculares, en el mismo horario y entorno que sus compañeros de edad, con iguales profesores y profesoras y ocasionalmente con los profesores y profesoras especialistas que se necesitaran, para así aprender los contenidos compartidos de forma apropiada y adaptada a sus características. Las aulas inclusivas incluyen alumnos y alumnas de educación especial en todos los aspectos de la vida escolar y les hacen partícipes plenos de la comunidad escolar.

La presente investigación gira en torno a los maestros y maestras en activo y que tienen en sus aulas estudiantes con nee asociadas o no a discapacidades, en un entorno sociocultural bajo y con vulnerabilidad social. Interesa conocer si los maestros y maestras tienen las actitudes favorables hacia la inclusión educativa y los factores sociodemográficos, la formación recibida, las experiencias previas, las creencias de competencia, las condiciones del contexto, el sentido de autoeficacia y la resiliencia docentes son factores que pudieran influir en las diferencias de las actitudes de los maestros y maestras y las maestras. Los estudios han mostrado que las actitudes del profesorado están influidas por diversas variables como la edad, el sexo, la formación recibida, los años de experiencia, la etapa educativa, el tipo de centro, las experiencias tenidas con alumnos y alumnas y niños con discapacidad, la capacitación adquirida para enseñar en aulas de diversidad (Agran et al., 2002; Avramidis et al., 2000; Bhatnagar y Das, 2014; Cardona, 2006; Cornoldi et al., 1998; De Boer et al., 2011; Mirosevic y Lozan, 2014; Pernell et al., 1985; Van Reusen et al., 2000; Sánchez et al., 2008; Stauble, 2009; Vaz et al., 2015). Y tal como establecen De Boer, Jan y Minnaert (2011), algunos de los factores que influyen en la actitud de los maestros y maestras hacia la educación inclusiva y la atención a la diversidad son: la especialidad y la función docente, la formación inicial recibida, el conocimiento que se tiene, la edad y los años de experiencia. Todos estos factores influyen no solo en las actitudes sino en las prácticas docentes más o menos resilientes.

Durante las últimas tres décadas se viene experimentado un aumento de estudiantes con discapacidad en la escuela regular, cuando antes solamente podían acudir a centros de educación especial separados de la educación general y de la

mayoría de los y las estudiantes. Una actitud positiva del maestro hacia la inclusión puede ser la clave para el éxito con estudiantes con nee (Cochran, 1998). Las actitudes de estos maestros y maestras pueden desempeñar un papel importante para el éxito de un modelo de inclusión y los factores que influyen en las actitudes deben ser examinados de un modo positivo. Actualmente en muchas sociedades y en concreto en la República Dominicana, no existe evidencia de que las actitudes de los maestros y maestras estén debidamente instauradas en su repertorio competencial.

Las investigaciones muestran que son varios los factores que influyen en el éxito de un programa de inclusión de alumnos y alumnas con nee con y sin discapacidad en las aulas regulares (Huber, Rosenfeld, y Fiorello, 2001). Dos de los factores más importantes son las actitudes de los profesores y profesoras hacia la inclusión y sus creencias en su capacidad para enseñar a los y las estudiantes con discapacidad (Avramidis y Norwich, 2002; Scruggs y Mastropieri, 2003): las actitudes que manifiestan los maestros y maestras y su percepción de autoeficacia pueden resultar en factores facilitadores o adversos de los procesos de inclusión educativa satisfactorios. Existe evidencia empírica de que la autoeficacia docente es uno de los factores importantes que influye en las actitudes de los maestros y maestras hacia la inclusión (Soodak, Podell and Lehman, 1998; Weisel & Dror, 2006, en MacCarthy, 2010).

En este informe se acusa de la permanencia de las actitudes y los valores negativos existentes en relación a las personas con discapacidad; los conocimientos inadecuados entre profesores y profesoras/as y administradores/as escolares; la falta de atención a las necesidades específicas de las mujeres con discapacidad, la falta de accesibilidad física a la escuela y a materiales educativos; y, en resumen, la atención inadecuada a las necesidades de las personas con discapacidad en la educación como un todo.

La resiliencia docente es una competencia que se adquiere y se manifiesta día a día desde la infancia. Ahora se quiere estudiar las influencias de los factores sociodemográficos, personales, formación, experiencias, los conocimientos específicos, la percepción del entorno profesional en tanto que las variables que pueden explicar las diferencia en la magnitud de la resiliencia docente.

La literatura especializada sugiere que la ubicación de la escuela y el medio socioeconómico al que pertenece (Stoll y Louis, 2007) afecta a los maestros y maestras y a su vida laboral. Enseñar en contextos desfavorecidos y con numerosas situaciones adversas requiere de altos niveles de resiliencia por parte de los maestros y maestras. La resiliencia aquí es entendida como una competencia que se pone a prueba diariamente para mantenerse con altos niveles de motivación y para gestionar eficazmente las inevitables dificultades e incertidumbres inherentes a la práctica docente. La investigación pretende descubrir cómo se relaciona la percepción de resiliencia de los y las docentes con las actitudes hacia los alumnos y alumnas con nee asociadas o no a la diversidad funcional, en tanto que ambas variables estarían relacionadas con la autoeficacia percibida.

La presente investigación se basa en los datos proporcionados por una muestra de 300 maestros y maestras /as de Educación Inicial, Básica y del Nivel Medio de la República Dominicana, provincias Sanchez Ramirez y Duarte. El 82,3% son maestras y el 17,7% maestros y maestras. Las edades se encuentran entre 23 y 63 años siendo la edad media 38,36 años. El 50% declara estar casado/a, y el 76,7 % de los maestros y maestras tiene hijos a su cargo (M= 1,83, Me=2; Mo=3). El 11,3% de la muestra declara que sí convive con un/a niño/a con nee asociadas o a discapacidad.

La mayor parte de la muestra, el 87,0% trabaja en escuelas y colegios ubicados en zonas urbanas y el resto en Centros establecidos en zonas semiurbanas (2,7) y zonas rurales (10,3). Según la titularidad el 59,3% de la muestra trabaja en Centros Públicos y el 40,7% lo hace en centros privados. Los maestros y maestras de centros privados tienen una edad media inferior a la de los maestros y maestras de los colegios privados. La media de años de experiencia profesional es de 9,20 años y el 63,7% declara que lleva entre 1 y 10 años trabajando como maestro/a, lo cual muestra que se trata de maestros y maestras relativamente jóvenes y la mayoría con pocos años de experiencia. Los maestros y maestras con más años de experiencia ejercen en centros educativos ubicados en zonas urbanas. El 25,7% de los maestros y maestras declara que ejerce en doble tanda lectiva con el fin de obtener un mayor nivel de ingresos.

El 41,7%, tiene grupos de clase de entre 21-30 alumnos y alumnas, mientras que el 23,3% tendrían grupos de más de 30 alumnos y alumnas. El 42.7% de los maestros y maestras encuestados consideraron que no tenían ningún alumno con nee en el momento de la aplicación de los cuestionarios, El resto, el 57.3% consideró que sí tenían alumnos y alumnas con NEE. La falta de experiencia de los maestros y maestras puede dar lugar a tener una visión insuficiente o sesgada de los alumnos y alumnas con nee asociadas o no a discapacidad, prejuicios personales que pueden influir en la visión que transmiten a sus alumnos y alumnas y familias sin nee, contribuyendo a dificultar las posibles prácticas inclusivas posteriores (Alegre, Pérez, y Jiménez, 2005)

Se puede decir que este conjunto de maestros y maestras , a falta de un identificador, evaluación o diagnóstico formal de las dificultades, alteraciones, trastornos, discapacidades y necesidades educativas especiales de algunos alumnos y alumnas, no han observado o detectado alumnos y alumnas con NEE, más allá de lo que pudieran ser alumnos y alumnas con bajos rendimiento y fracaso escolar, porque estos sí están en todas las aulas y niveles educativos.

Alrededor del 50% de los maestros y maestras no tendrían particular rechazo hacia alumnos y alumnas afectados por algún tipo de problema, dificultad o necesidades educativas especiales, no hay alumnos y alumnas que les parezca más complejos o difíciles de enseñar en la escuela. Entre 5 categorías globales de problemas y dificultades de los alumnos y alumnas con nee, para el 22,7% de los maestros y maestras son los afectados por dificultades para el aprendizaje escolar el tipo de alumnos y alumnas que menos prefieren tener en sus aulas, y en un porcentaje semejante, el 22,0% declara que el tipo de problemas o dificultades de los alumnos y alumnas que no prefieren en sus aulas son los de tipo emocional y conductual, mientras que los alumnos y alumnas afectados por discapacidades físicas, sensoriales y de salud apenas causarían reacciones no positivas.

Casi la mitad de la muestra recuerda que durante los estudios universitarios cursó materias que se referían a temas como educación inclusiva, atención educativa a alumnos y alumnas con nee, la atención a la diversidad en la escuela y/o similares, sin más concreción respecto de la duración, la cantidad, la calidad o la idoneidad de dicha

formación. El resto de la muestra, el 26 % señala que algo sobre esos temas sí trataron en sus cursos universitarios y el 27% señala que no, que no se trataron o que no recuerda que esos temas fueran parte de su curriculum formativo. Se consideró la hipótesis de que la formación sobre estos temas hubiera sido incorporada a los programas de las carreras de educación en las universidades más recientemente, y el análisis estadístico si apunta la tendencia de que los maestros y maestras más jóvenes reconocen haber recibido más formación sobre temas de educación especial que los que tienen más años de experiencia docente, pero no hay suficiente confirmación estadística al respecto.

Por otro lado, no existe una relación clara entre la existencia o presencia de materias sobre educación especial en las carreras universitarias realizadas y las competencias profesionales adquiridas para la atención educativa a los alumnos y alumnas con nee. La percepción de haber adquirido competencias profesionales en la universidad se reduce al 25,3% de los encuestados, mientras que más de un tercio de la muestra, el 36,7%, declara que no adquirió competencias profesional en la universidad para atender a los alumnos y alumnas con nee.

Con posterioridad a esta investigación se ha comprobado que al menos en 5 universidades de las provincias donde se realizó la investigación las carreras de educación incorporan contenidos y asignaturas específicas en torno a la educación de alumnos y alumnas con nee asociadas o no a la discapacidad, a la integración y a la inclusión educativa.

Con posterioridad a la graduación universitaria, el 54,7% de los maestros y maestras no ha participado en cursos, seminarios u otras modalidades formativas sobre la educación especial, frente al 33,7% que si lo hubiera hecho, al tiempo que el 11,7% también, pero con poca intensidad, algo, en parte sí. No obstante el 66,3% sí ha realizado alguna lectura especializada sobre la educación especial pero el 19,3% no.

Cuando se analizan de forma conjunta los tres momentos formativos, durante los estudios de la carrera, y quienes hicieron estudios de posgrado y las lecturas de los últimos tres años, se puede decir que el 12,7% no ha participado en ninguna formación

sobre temas de la educación especial, el 27,7% ha participado en los tres tipos de formación, y el 59,7% mantendría posiciones intermedias en la variable. Estas diferencias no están relacionadas con la edad de los sujetos, con el sexo ni con los años de experiencia o el nivel educativo en el que ejercen, a pesar de que la literatura señala que los maestros y maestras de educación media suelen ser los que menos formación específica tienen sobre alumnos y alumnas con nee en comparación con los maestros y maestras de etapas educativas inferiores.

Además la apreciación o valoración cualitativa que los maestros y maestras hacen de la formación en educación especial es de *nula, escasa e insuficiente* en el 64% de la muestra, frente al 36% que la considera como *suficiente y muy completa*. Con respecto a las competencias percibidas para atender educativamente a alumnos y alumnas con determinadas necesidades educativas y con discapacidades en las aulas regulares, alrededor del 60% de las respuestas han sido negativas o que valoran de insuficiente la competencia, actitud, conocimiento o conducta sobre la que se les encuestaba” en contraposición con el 40.61% del total, que son respuestas positivas, indicando que sí se sienten competente profesionalmente porque sí sabrían cómo responder a las nee de los alumnos y alumnas con o sin discapacidades. Los alumnos y alumnas con discapacidades “visibles” son los que mayores porcentajes de baja competencia profesional suscitan, mientras que sí se sienten competentes para atender a alumnos y alumnas con problemas de conducta en el aula. Nótese que estas situaciones son las que más preocupan o mayor malestar causan a los maestros y maestras en otras sociedades. Llama la atención que solamente el 27,7% de los maestros y maestras declara conocer la legislación educativa vigente en el país sobre la atención a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

La cuantificación del conjunto de 12 situaciones estímulos ha permitido tener una medida global para cada sujeto de las competencias para atender educativamente a alumnos y alumnas con nee. La percepción de competencias tiene relación estadísticamente moderada con la participación en acciones formativas durante la carrera o con posterioridad. Es la formación la que contribuye notablemente al desarrollo de las competencias, en cambio la edad y la experiencia docente con o sin

alumnos y alumnas con nee por sí solos no contribuyen lo suficiente a las competencias profesionales docentes para con alumnos y alumnas con nee.

La gran mayoría de los encuestado valoran positivamente la dimensión del entorno educativo de su colegio con respecto a la atención a los alumnos y alumnas con nee, algo más positivo cuando se trata de colegios privados que de colegios públicos, algo menos positivo ente los maestros y maestras de Educación de nivel medio que en etapas anteriores. Aspectos como el sentido de responsabilidad de los compañeros y compañeras, la percepción de apoyo de los colegas y de la dirección del colegio son considerados positivamente. En cambio, la coordinación entre los maestros y maestras para atender bien a los alumnos y alumnas con NEE es poco/nada positiva, reconocida solamente por el 18% de la muestra.

Las actitudes de los maestros y maestras hacia la educación de alumnos y alumnas con nee en las aulas regulares son bastante positivas si tenemos en cuenta la puntuación media global obtenida del conjunto de las respuestas a la escala de *Actitudes de los Maestros y maestras hacia las Aulas Inclusivas (STATIC)* de H. Keith Cochran ($M=85,58$, $DT = 13,725$), y la media de los ítems es de $4,279$, superior a la media teórica de $3,5$ y las diferencias entre las actitudes de los maestros y maestras y las maestras son escasas y no significativas.

El análisis detallado de las respuestas mostró que la gran mayoría de los encuestados son partidarios de la formación de todos los maestros y maestras en el área de la educación especial, creen que los alumnos y alumnas con nee asociadas o no a la discapacidad pueden progresar y aprender en las aulas regulares con sus compañeros sin nee y declaran bajas reacciones emocionales negativas y baja frustración al trabajar con alumnos y alumnas con problemas y dificultades de aprendizaje.

Las actitudes de los maestros y maestras no se correlacionan claramente con la edad, aunque sí hay señales de tendencia, en contra de lo estimado en la hipótesis pues se consideró que los maestros y maestras más jóvenes, probablemente más formados en materias relativas a la educación espacial mostrarían actitudes más

favorables a la educación conjunta de alumnos y alumnas con y sin nee. Si en lugar de la edad cronológica se tiene en cuenta los años de experiencia profesional como una medida continua, aspectos que si no correlacionan totalmente sí tienen mucha relación, los maestros y maestras con menos años de experiencia son más favorables hacia la educación inclusiva. La correlación no es significativa cuando los años de experiencia se presentan por tramos o conjuntos de años.

En contra de las hipótesis de la investigación, la experiencia concreta de los maestros y maestras con alumnos y alumnas con nee o el hecho de tener en el hogar, convivir con algún familiar cercano con nee no significa que las actitudes hacia la educación inclusiva sean mayores. Las experiencias personales y/o profesionales no parecen influir en la intensidad de las actitudes.

Las actitudes de los maestros y maestras de centros privados son más altas que las de los maestros y maestras de centros educativos públicos, pero estas diferencias están mediatizadas por la edad de los sujetos, más baja en el caso de los colegios privados que en los públicos.

Las correlaciones entre las actitudes y la percepción de competencias específicas para la educación a alumnos y alumnas con nee es alta y significativa. En la misma línea que lo manifestado en el cuestionario de competencias se perciben más competentes para atender a los alumnos y alumnas con problemas de conducta en el aula que a los alumnos y alumnas con discapacidad física y/o discapacidad mental, aunque en general los maestros y maestras se perciben con insuficiente preparación para atender a los alumnos y alumnas con discapacidad. De la misma manera existe relación entre las actitudes altas y la percepción positiva del entorno escolar hacia la inclusión educativa.

También existe correlación significativa entre la formación en el ámbito de la educación especial adquirida en la carrera y/o con posterioridad y las actitudes inclusivas: a mayor formación actitudes más altas. En el mismo sentido las actitudes inclusivas de quienes han participado en acciones formativas de educación especial son significativamente más altas que las de quienes no han participado o lo han hecho en

baja intensidad. Así mismo, la valoración subjetiva de la formación en términos de suficiente / insuficiente también correlaciona con la mayor o menor intensidad de las actitudes. Se puede decir que la formación en educación especial incide tanto en la percepción de competencias profesionales con alumnos y alumnas con nee como en las actitudes hacia la educación inclusiva. La disposición a seguir formándose de algunos maestros y maestras en esta materia corrobora la relación positiva entre formación y actitudes. Resultados similares han sido obtenidos por Pegalajar y Colmenero (2014).

Sin embargo, a pesar de que la escala en su conjunto transmite que las actitudes de los maestros y maestras son positivas y favorables, hay signos o respuestas que nos hacen dudar de las mismas o de su intensidad., como es la contradicción ya manifestada entre las puntuaciones medias al ítem 7 y al ítem 20 con puntuaciones medias muy similares 4.22/4.21 para contenidos contrarios, en un caso a favor de que los alumnos y alumnas de educación especial sean educados en aulas especiales y en el otro para que sean educados en las aulas regulares. Como señalaba la autora del STATIC, H. Keith Cochran, el ítem clave de entre los 20 de la escala es el nº 7: *Yo creo que los niños con necesidades especiales deben ser colocados en clases de educación especial.* El 48,3% eligió la opción de respuesta *muy de acuerdo* con el ítem, que junto con la opción 5, *de acuerdo* (5%) suponen que el 53.3% estaría a favor de aulas y centros de educación especial separados de los alumnos y alumnas sin necesidades especiales. La puntuación media en el ítem de 4.22 señala que la respuesta del colectivo se aproxima más al acuerdo que al desacuerdo con la proposición, lo es opuesto a la idea central de la educación inclusiva: educar juntos en las mismas aulas regulares a alumnos y alumnas con y sin nee. Es posible que la insuficiente consistencia de algunos resultados refleje la inestabilidad de las actitudes al tiempo que la influencia de factores como la deseabilidad social y el manejo de la imagen personal (Karlins, *et al.* 1969)

Además la correlación alta entre los ítems nº 7, 9, 13 y 15 podría dar lugar a los supuestos pensamientos de muchos maestros y maestras : "para los niños con necesidades especiales es difícil hacer progresos y obtener logros escolares en el aula

de educación regular; como maestro/a tengo problemas enseñando a un estudiante que sus necesidades especiales estuvieran asociadas con déficit cognitivo/retraso mental; su permanencia en el aula regular puede perjudicar el progreso académico del resto de alumnos y alumnas de la clase; creo que lo mejor para el alumno con necesidades especiales es que sea escolarizado en clases de educación especial (seguramente con otros niños con necesidades especiales y atendido por maestros y maestras específicos, bien formados y capacitados, distintos de los de la enseñanza regular)". Los resultados son semejantes a los hallados por Batsiou et al. (2008) y Ghanizadeh, Bahredar y Moeini (2006), y Pegalajar y Colmenero, (2017) que muestran la existencia de una relación positiva entre el conocimiento de los maestros y maestras de la atención a la diversidad y su actitud hacia la educación inclusiva.

El análisis estadístico ha desvelado que las actitudes hacia la educación inclusiva estarían positivamente relacionadas con la resiliencia docente y con la autopercepción de las competencias para la atención educativa a alumnos y alumnas con nee, por un lado, y negativamente con la percepción del entorno y los años de experiencia.

La muestra destaca por un nivel de autoeficacia docente bastante alto. La puntuación media de los 24 ítems es de 4.11 (rango 5-1). La puntuación media total de autoeficacia docente es $M=98.64$, $DT=9.762$. La media de las tres subescalas, sobre un máximo de 40 puntos es: *autoeficacia para las prácticas de enseñanza* ($M=33.29$, $DT=3.522$); *autoeficacia la gestión del aula* ($M=32.67$, $DT=3.516$); *autoeficacia para implicar a los alumnos y alumnas en el aprendizaje* ($M=32.68$, $DT=3.296$).

En contraposición a lo hipotetizado en la investigación, la autoeficacia de los y las docentes no parece estar relacionada como otras variables personales y profesionales como la edad, el sexo, los años de experiencia profesional, la zona en la que estuviera el centro, la titularidad o el nivel educativo o etapa educativa en la que desarrolla la docencia. En el mismo sentido, la autoeficacia docente no estaría condicionada por la diferente experiencia profesional que hubiera tenido el maestro, es decir, es independiente de haber enseñado con anterioridad a alumnos y alumnas con discapacidad, con nee, e independiente de si en la actualidad tiene entre alumnos y alumnas con nee asociadas o no a discapacidad. Tampoco se relaciona la autoeficacia

docente con la experiencia personal o de convivencia con algún familiar con nee. Los resultados contribuyen a ampliar los distintos resultados contradictorios hallados entre experiencias y sentido de autoeficacia (Covarrubias y Mendoza, 2015).

La autoeficacia docente sí correlaciona positiva y significativamente con la formación de los maestros y maestras en el ámbito de las necesidades educativas especiales, con la participación en acciones formativas durante la carrera universitaria, después de licenciarse y con las lecturas personales en la materia, así como con la disposición a seguir formándose en el ámbito de la educación especial.

A su vez, la autoeficacia docente correlaciona con las actitudes hacia la educación inclusiva medidas por la escala de *Actitudes de los Maestros y maestras hacia las Aulas Inclusivas* ($r=.230$, $p<.001$) y con la medida de *Autopercepción de Competencias para la educación de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales* ($r=.317$ $p<.001$). Se diría que el aumento de la formación específica mejora la percepción de confianza en los recursos personales y en las competencias para el ejercicio profesional en el área que se refiere, y contribuye a mejorar las actitudes hacia la educación inclusiva. En la misma línea la autoeficacia docente se correlaciona con la percepción más o menos inclusiva de su entorno profesional ($r=-.145$, $\text{sig.}=.012 < .05$), dando a entender la dimensión social de la autoeficacia profesional del docente, o factores contextuales de la autoeficacia docente (Bueno, Bermúdez y Martín, 2009). El análisis conjunto de las variables concluye que la resiliencia docente y la autopercepción de competencias para la educación de alumnos con nee son las más determinantes de la autoeficacia de los maestros y maestras.

La resiliencia docente, entendida como una competencia profesional diaria en el ejercicio profesional del aula de integración e inclusión educativas, se ha evaluado a partir de los datos recogidos con el *Cuestionario de Resiliencia Docente* construido ad hoc para esta investigación, que obtuvo una medida de fiabilidad del conjunto de los ítems aceptable para la investigación (Alfa de Cronbach = .733).

Según el cuestionario, los participantes evaluaron su resiliencia en un grado relativamente alto: la media de los ítems es $M=3,274$ y la puntuación media total de la

muestra es de 111,22 puntos (DT=8.875) sobre un máximo posible de 132 puntos. Las maestras se perciben por término significativamente más resilientes que sus pares los maestros y maestras . Otros factores personales como la edad, el estado civil, la maternidad o paternidad no influyen en la variabilidad de la resiliencia docente. La titulación académica, sea de licenciatura o con estudios de posgrado, la titularidad del centro en el que trabajan, la tanda laboral, y los años de ejercicio de la profesión, tampoco inciden en las diferencias de resiliencia. En cambio los datos señalan que los maestros y maestras que trabajan en centros ubicados en las zonas rurales, donde las condiciones socioeconómicas de los centros escolares y de la población son más bajas que en las zonas urbanas, alcanzan puntuaciones significativamente más altas que sus pares que trabajan en zonas semiurbanas y urbanas.

Si nos atenemos a la etapa educativa en la que ejercen se podría apreciar una cierta progresión en la medida de la resiliencia docente: los maestros y maestras que trabajan en la educación inicial serían más resilientes que los de la educación básica y a su vez estos más que los de la educación media. Las diferencias son estadísticamente significativas y nos llevaría a concluir que los maestros y maestras que trabajan con alumnos y alumnas más pequeños son más resilientes que los que trabajan con alumnos y alumnas más mayores, tal vez influidos por el sexo por cuanto la presencia femenina en educación infantil es mayor, aunque la distribución del sexo en los subgrupos de educación inicial, básica y media es semejante en los tres.

La resiliencia de los y las docentes no parece relacionada con el número de alumnos y alumnas por aula pero si lo estaría con el número de alumno con nee que declaran tener en ese momento. Aparece la tendencia, aunque no tiene suficiente apoyo estadístico, que quienes declaran que no tienen alumnos y alumnas con esa características obtienen de promedio una puntuación más alta en resiliencia docente que quien si declaran alumnos y alumnas con nee, y al mismo tiempo, a mayor cantidad de alumnos y alumnas con nee menor es la medida de resiliencia docente. En este mismo sentido y en contra de lo esperado, la resiliencia docente no se relaciona con la percepción de las competencias personales para la atención a alumnos y alumnas con nee. Los maestros y maestras con alumnos y alumnas con nee estarían

aquí manifestando las dificultades de trabajar al mismo tiempo en aulas que tienen alumnos y alumnas con y sin nee, al mismo tiempo tendrían una visión más realista, más negativa o menos optimista de las mismas, y muy posiblemente estarían viéndose afectados a nivel personal.

En sentido contrario a lo inicialmente pronosticado, las experiencias educativas con alumnos y alumnas con nee y las experiencias personales y convivencias con familiares afectados de alguna discapacidad o problemas de aprendizaje no son antecedentes de una mayor resiliencia en los y las docentes. Showalter-Barnes (2008) llegó a conclusiones semejantes.

La variable que mejor se relaciona y de forma estadísticamente significativa con la resiliencia es la participación en actividades formativas: quienes recibieron formación sobre educación especial en su carrera universitaria y posteriormente participaron en actividades de posgrado y lecturas sobre los mismos temas, son quienes puntúan más alto en la resiliencia docente. Digamos que la formación contribuye al desarrollo de competencias resilientes, a las actitudes positivas hacia la educación inclusiva y al sentido de la autoeficacia docente, factores que estarían condicionándose mutuamente.

Estadísticamente hay una relación significativa entre la resiliencia docente y las actitudes hacia la educación inclusiva. Las actitudes favorables hacia la inclusión son significativamente más elevadas en los maestros y maestras más resilientes, y difieren significativamente de las actitudes de los menos resilientes.

Con mayor intensidad con respecto de las actitudes, la resiliencia docente correlaciona significativamente con la medida de autoeficacia docente. Por término medio, la autoeficacia es mayor en los maestros y maestras que se declaran más resilientes. El compromiso de los maestros y maestras con la profesión está basado en su sentido de la autoeficacia (Chesnut, S. R., y Burley, H. (2015).

También la resiliencia docente tendría una dimensión social o más amplia que la dimensión individual del maestro y su clase. La resiliencia docente se relaciona estadísticamente con la percepción de un entorno social en la escuela de apoyo a la

perspectiva inclusiva de la educación. La resiliencia individual del maestro se ve reforzado por un entorno profesional favorable a la educación inclusiva (Henderson y Milstein, 2003). Cuando los maestros perciben apoyo en su entorno también se sienten más resilientes (Belknap y Taymans, 2015).

A modo de conclusión, del conjunto de las variables analizadas las más claramente relacionadas con la resiliencia docente son la autoeficacia percibida y las actitudes hacia la inclusión educativa.

Implicaciones

La formación de los maestros y maestras se ha demostrado que es clave en las actitudes hacia la educación inclusiva, el sentido de la autoeficacia y la resiliencia docente. Los resultados de la investigación nos llevan a plantear algunas implicaciones. Todos los programas de estudios de las carreras universitarias de educación deben incluir las nuevas concepciones de la educación inclusiva para todos los niveles del sistema educativo, desde la educación infantil e inicial hasta la misma universidad. Sin el compromiso de los y las docentes para enseñar y crear las condiciones de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas es muy difícil que se logren los objetivos de la educación de los alumnos y alumnas con nee asociadas o no a la discapacidad, que de hecho son los mismos que para el resto de los alumnos y alumnas.

Es imprescindible desmontar los prejuicios y las actitudes no positivas de aquellos que van a ser quienes estimulen, dirijan y faciliten los aprendizajes y el desarrollo de los menores. Las autoridades educativas deben implicarse de manera decidida en la educación inclusiva como un principio de igualdad, de justicia, de derecho, legislando, aportando recursos, apoyando y haciendo los debidos seguimientos.

Los alumnos y alumnas con discapacidades deben ir a las escuelas próximas a su localidad, a las mismas que irían si no tuvieran dificultad o discapacidad alguna porque la inclusión en la escuela es la garantía de la inclusión social. En la escuela local es donde va a tener más oportunidades de desarrollarse con amigos, hermanos y vecinos, con aquellas personas con las que seguramente se va a desarrollar el resto de su vida. Los alumnos y alumnas sin nee que se educan junto con alumnos y alumnas

con nee tienen la oportunidad de conocerles bien, saber de sus características y necesidades en primera persona, y el día de mañana sabrán mejor cómo atenderles, legislar, construir, fabricar, asistir y educar que si hubieran aprendido en escuelas separadas.

La formación de los maestros y maestras debe tener un fuerte componente práctico, de aprendizaje en el medio escolar bajo la supervisión y la orientación de maestros y maestras expertos en educación inclusiva, mostrando las ventajas de los programas de educación individualizada y los beneficios de la integración para todos los alumnos y alumnas, con y sin nee. Los maestros y maestras bien formados adquieren mayor sentido de autoeficacia docente y reducen los riesgos de frustración, estrés, desánimo y abandonos profesionales.

La escuela es un ecosistema complejo en el la labor docente incide en los distintos niveles y a su vez esta influencia por factores próximos y distante a los propios maestros. El éxito de la educación inclusiva requiere, entre otros, de una tarea colectiva en la que el maestro y la maestra no se sientan aislados sino fuertemente apoyados y comprometidos por los compañeros, la dirección y las propias autoridades escolares. Sería muy positivo que los maestros mejor formados y con más experiencia tutorizarán a los maestros noveles. Los maestros y maestras deben conseguir también la colaboración de las familias de los alumnos con nee.

Limitaciones.

Este estudio estuvo limitado de varias maneras. En primer lugar, el estudio se basó en cuestionarios y escalas de autoinforme exclusivamente para las actitudes de los maestros y maestras hacia la inclusión, la autoeficacia docente y la resiliencia de los y las docentes. Cuando a los maestros y maestras se les solicita su participación en estudios con entrevistas y cuestionarios es frecuente que factores del entorno, los compañeros y compañeras de trabajo, por un lado, y la sospecha de que se pudiera tratar de un asunto del gobierno para vigilar su trabajo, produce rechazos, precauciones y resistencia a la colaboración sincera y a la aportación sinceras. Otros factores personales como la protección de la imagen y la deseabilidad social también pueden estar influyendo en la orientación de determinadas respuestas a temas

sensibles o críticos de la profesión, más si sabe cuando el entrevistador es otro maestro, un compañero que tiene una opinión de los temas. El entrevistado puede sentirse juzgado por el entrevistador, aunque sean completando por escrito inventarios, cuestionarios y escalas, y si colabora puede reducir o limitar las respuestas que pudieran ser consideradas disconformes con las del entrevistador. Es posible que los entrevistados hayan transmitido sus actitudes, el sentido de autoeficacia y la resiliencia docentes como más positivas, más conformes a lo deseable profesional y socialmente de lo que en verdad son.

En segundo lugar, el tamaño y el muestreo pueden ser factores limitantes. La selección de los maestros y maestras para la muestra se realizó no por aleatoriedad sino por la disponibilidad de los propios maestros y maestras. Es posible que los maestros y maestras voluntarios a participar no sean semejantes en muchos aspectos a los que lo rechazaron en cuanto a sus actitudes, sentido de autoeficacia y resiliencia, afectando a la representatividad y generalización de los resultados. En estas circunstancias, se daría la tendencia a la homogenización de las respuestas de los voluntarios y a la desconsideración de las respuestas de los no voluntarios. Esto puede explicar las puntuaciones relativamente altas y positivas en actitudes, autoeficacia y resiliencia docentes resultantes y la poca significatividad de las diferencias entre las submuestras en relación con las variables personales y profesionales. La selección de los participantes a partir de una muestra heterogénea grande de participantes crea más posibilidades de variación en las actitudes y comportamientos. También, porque la muestra no era una muestra representativa de los maestros y maestras, los resultados no deben ser el generalizado a todos los maestros y maestras. Por lo tanto, la investigación futura debería emplear un número mayor de muestras con múltiples participantes de las escuelas primarias y secundarias, incluyendo los distritos escolares y los estados.

No hemos podido localizar estudios semejantes en el país tanto respecto de las variables como por la metodología y las muestras empleadas y, como consecuencia, no ha sido posible la contratación de los resultados y conclusiones. Se necesita más investigación en otras zonas y provincias del país para desarrollar una mayor conciencia

de los maestros y maestras , mejorar los programas docentes y las experiencias formativas de los maestros y maestras . La administración pública debe impulsar la consolidación de la educación inclusiva sabiendo que el éxito de la perspectiva inclusiva depende principalmente de la formación de los maestros y maestras . Por otro lado un enfoque complementario para comprender los factores que influyen en las actitudes del profesorado hacia la inclusión sería un diseño cualitativo y estudio de casos controlados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abate, L. (2001). *Teachers` attitude towards the inclusion of children with disability in regular schools*. Unpublished M. A. Thesis. Addis Ababa University.
- Abelson, R. (1968). Psychological implication. In R. P. Abelson, E. Aronson, W. J. McGuire, T. M. Newcomb, M. J. Rosenberg, and P. H. Tannenbaum (Eds.), *Theories of cognitive consistency: A sourcebook*, (1968, pp 112-139). Chicago: Rand McNally.
- Acedo, C. (2008). Educación inclusiva: superando los límites. *Perspectivas*, vol. 38(1), 5-16
- Acle, G. (2012). Resiliencia y factores asociados con la integración escolar de menores con discapacidad o con aptitudes sobresalientes. En G. Acle (coord.), *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 23-56). Barcelona: Gedisa.
- Agran, M., Alper, S. y Wehmeyer, M. (2002): "Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers". *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37 (2), 123– 133.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Editorial Narcea.
- Ainscow, M. (2005). Para comprender el desarrollo del Sistema Educativo Inclusivo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 3 (3), 5-20.
- Akbari, R., y Allvar, N. (2010). L2 teacher characteristics as predictors of students' academic achievement. *TESL-EJ* 13(4), 1-22.
- Aksamit, D., Morris, M. y Leunberger, J. (1987). 'Preparation of student services, professionals and faculty for serving learning disabled college students', *Journal of College Student Personnel*, 28, 53–59.
- Alegre, O.M. (2000). Evolución de las actitudes: breve acercamiento histórico. En O.M. Alegre. *Diversidad Humana y Educación* (pp. 23-50). Málaga: Aljibe.

- Alegre, O.M., Pérez, D. y Jiménez, B. (2005) Actitudes hacia la discapacidad. *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: investigación e innovación educativa* (pp 313-320). La Laguna
- Álvarez, J. (2004). *La formación del profesorado basada en el centro*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M.A. y Álvarez- Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros y maestras ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*. 17, 601-606.
- Allport, G. (1935). Attitudes. In C.M. Murchison (Ed.). *Handbook of Social Psychology*. Worcester, MAS: Clark University Press.
- Amar, J. Kotliarenco, M., y Abello, R. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación y Desarrollo Vol. 11(1)*, 162-197.
- Amiama, C. (2013). Educación Situación actual y principales desafíos de personas con discapacidad en la República Dominicana. Recuperado en https://www.unicef.org/republicadominicana/Presentacion_MINERD.pdf
- Anderman, E. y Anderman, L. (2009). *Motivating Children and Adolescents in Schools*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Andrews, S., y Clementson, J. (1997). *Active learning's effect upon preservice teachers' attitudes toward inclusion*. ERIC# ED410217
- Ansa, P., y Acosta, A. (2008). La actitud hacia el trabajo del personal administrativo en su núcleo humanístico de la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales*, 14, 1-10.
- Antón, P. (2005). Motivación del profesorado universitario para la aplicación de las propuestas metodológicas derivadas de la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación en la docencia. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 4, 101-110.

- Añez, S. (2006). Cultura organizacional y motivación laboral de los y las docentes universitarios. *Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales*, 4, 102-126.
- Aremu, A.O. (2009). *Understanding Nigerian Police: Lessons from Psychological Research*. Spectrum Books Ltd.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Ashman, A., y Merrotsy, P. (2009). Diversity and educational environments. In A. Ashman, and J. Elkins (Ed.), *Education for inclusion and diversity* (pp. 57-90). Frenchs Forest, NSW: Pearson Education Australia.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of students with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 413-429.
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000): A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20, 191-211.
- Avramidis, E., y Elias, E. (2007). The influence of teaching experience and profesional development of Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. doi:10.1080/08856250701649989.
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Education*, 17, 129-147.
- Axsom, D.S., Yates, S. y Chaiken, S. (1987). Audience response as a heuristic case in persuasión. *Journal of personality and social psychology*, 53, 30-40.
- Bain, S. K. (2005). Social interaction interventions in an inclusive era: Attitudes of teachers in early childhood self-contained and inclusive settings. *Psychology in the Schools*, 42(1), 53-61.

- Bamburg, J. (2004) *Raising expectations to improve student learning*. Recuperado en: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0bam.htm>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Self-efficacy and health. In N. J. Smelser y P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (, pp. 13815-13820). Oxford: Elsevier Science.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education and Behavior*, 31(2), 143-164.
- Barton, L. y Armstrong, F. (2007). *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education*. Dordrecht: Springer.
- Barton M.L. (1992). *Teachers' opinions on the implementation and effects of mainstreaming*. Chicago: Chicago Public Schools, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 350 802)
- Batsiou,S., Bebetos, E., Panteli, P. y Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education* 12, 201-219. doi.org/10.1080/13603110600855739
- Bauder, H. (2006). Origin, employment status and attitudes towards work: immigrants in Vancouver, Canada. *Work, Employment and Society*, 20(4), 709-729.
- Bayliss, P. D. (1997). A curriculum for inclusion. *Curriculum*, 18(1), 5-27.

- Beh-Pajoo, A. (1992). The effect of social contact on college teachers' attitudes towards students with severe mental handicaps and their educational integration. *European Journal of Special Needs Education*, 7, 231–236
- Belknap, B. M. (2012). *Fostering resilience in beginning special education teachers*. The George Washington University, Ann Arbor, MI
- Belknap, B. y Taymans, J. (2015). Risk and resilience in beginning special education teachers. *The Journal of Special education apprenticeship*, 4 (1) 1-19
- Beltman, S., Mansfield, C. y Price, A. (2011) Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6 (3), 185-207.
- Bender, W. N., Vial, C. O., y Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94, 120.
- Bennett, T., Deluca, D., y Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents, *Exceptional Children*, 64, 115–131.
- Ben-Yehuda, S., Leyser, Y., y Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 17-34. doi:10.1080/13603110802327339
- Bermejo, L. y Prieto, M. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista Española de Pedagogía*. Año XLIII, 232, 493-510
- Bermejo-Toro L. (2007) Variables cognitivas mediadoras en el malestar docente. *MAPFRE MEDICINA*, 18(1), 4-17
- Bernard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. . San Francisco: WestEd.
- Berry, R. (2010). Preservice and early career teachers' attitudes toward inclusion, instructional accommodations, and fairness: Three profiles. *Teacher Educator*, 45(2), 75- 95. doi:10.1080/08878731003623677
- Bettinghaus, E., y Cody, M.J. (1987). *Persuasive communication*. New York: Holt, Rinehart y Winston.

- Beyene, G. y Tizazu, Y. (2010). Attitudes of Teachers towards Inclusive Education in Ethiopia. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 6(1), 89-96
- Bhatnagar, N. y Das, A. (2014): Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14 (4), 255-263.
- Bigham, T. (2010). *Do Teachers Have a Negative Attitude Towards the Inclusion of Students with Special needs?* (Unpublished master's thesis). Ohio University, Athens, Ohio.
- Biscarri, J., Fillela, G. y Jové, G. (2006). Factores relacionados con la percepción de la calidad docente del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 20(3), 287-309.
- Blanco, R. (2005). Los y las docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELAC*, 1 pp. 174-177
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América latina: caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R.- Blanco y L. Hernández (Coors.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI, *Metas Educativas*, (pp. 11-36). OEI. Madrid. Fundación Mafre. Metas Educativas 2021
- Blecker, N. S., y Boakes, N. S. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447. doi:10.1080/13603110802504937
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *Clearing House*, 75(4), 202-205
- Bochner, S. y Pieterse, M. (1989). Preschool directors' attitudes towards the integration of children with disabilities into regular preschools in New South Wales. *International Journal of Disability, Development and Education*, 36, 133-150.
- Boer, A. de, (2012). *Inclusion: a question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation*. Stichting Kinderstudies and A.A. de Boer.

- Boer, A. de, Timmerman, M., Pijl, J. y Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education, 27*(4), 573-589. doi: 10.1007/s10212-011-0096-z
- Boling, E. (2007). "Yeah, but I don't want to deal with it:" Changes in a teacher candidate's conceptions of inclusion. *Teaching Education, 18*(3), 217-231.
- Bolívar, A. (1996). Los contenidos actitudinales en la LOGSE. En F.J. Perales; J. Gutiérrez y P. Álvarez (Eds.). *Actas I Jornadas sobre actitudes y educación ambiental* (pp. 39-82). Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Index on inclusion*. Bristol, England: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bowman, I. (1986). Teacher-training and the integration of handicapped pupils: somendings from a fourteen nation Unesco study, *European Journal of Special Needs Education, 1*, 29-38.
- Brackenreed, D. (2011). Inclusive education: Identifying teachers' strategies for coping with perceived stressors in inclusive classrooms. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 122*,1-37
- Bradshaw, L., y Mundia, L. (2006). Attitudes to and concerns about inclusive education: Bruneian inservice and pre-service teachers. *International Journal of Special Education., 21*, 35-41
- Bramston, P., Bruggerman, K., y Pretty, G. (2002). Community perspectives and subjective quality of life. *International Journal of Disability, Development and Education, 49*(4), 385-397.
- Briñol, P., Blanco, A. y De La Corte, L. (2008). Sobre la resistencia a la psicología social. *Revista de Psicología Social, 23*,107-126
- Briñol, P., y Petty, R. E. (2005). Individual differences in attitude change. In D. Albarracín, B. T. Johnson, y M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 575-613). New York: Psychology Press.

- Brock, T. C. (1965). Communication discrepancy and intent to persuade as determinants of counterargument production. *Journal of Experimental Social Psychology*, 3, 296-309.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1474-1491.
- Brownell, M., y Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived student success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22, 154-163.
- Brunetti, G. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education* 22(7), 812-825. DOI: 10.1016/j.tate.2006.04.027
- Buell, M., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., y Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.
- Buendía, L. (1994). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En M.P. Colás y L. Buendía. *Investigación educativa* (pp. 201-248). Sevilla: Alfar..
- Bueno, J.A., Bermúdez, T., Martín, M^a.E. (2009) El profesor y el sentimiento de autoeficacia en el ámbito de las competencias del autoconocimiento personal. *INFAD Revista de Psicología International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 681-690
- Burke, K., y Sutherland, C. (2004). Attitudes towards inclusion: Knowledge vs. Experience. *Education*, 125(2), 163-172.
- Campbell, J., Gilmore, L. y Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28 (4), 369-379.

- Cantero, F.J., León, J.M. y Barriga, S. (1998). Actitudes: naturaleza, formación y cambio. En J.M. León y otros (Coords.). *Psicología Social. Orientaciones teóricas y ejercicios prácticos* (pp. 117-132). Madrid: McGraw-Hill.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L. y Rubinacci, A. (2003). Teachers' school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitude toward school. *European Journal of Psychology of Education, 18*, 15-31.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teacher's job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 821-832. DOI: 10.1037/0022-0663.95.4.821
- Caraballo, E.D. y García, J. A. (2014). *El estado de las políticas públicas docentes en la antesala de las transformaciones. República Dominicana*. Informes de Seguimiento PREAL. Acción Empresaria por la educación.
- Cardona, M. (1996). *Educación en la diversidad: Evaluación y perspectivas*. Alicante: Institut de Cultura Juan Gil- Albert.
- Cardona, M. C. (2006): *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*, Madrid: Editorial Alhambra.
- Carpenter, L., y Dyal, A. (2007). Secondary inclusion: Strategies for implementing the consultative teacher model. *Education, 127*(3), 344-350.
- Castro, A., y Kelly, J. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education, 26* (3), 622-629.
- Center, Y., y Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child, 34*, 41-56.
- Cerecedo, Y. (2013). *La actitud del docente en el aula catalizador del aprendizaje*. Recuperado en <https://ineverycrea.mx/comunidad/ineverycreamexico/recurso/la-actitud-del-docente-en-el-aula-catalizador-del/8f52bf82-5009-40a2-9324-497619b1b440>

- Chaiken, S., Liberman, A., y Eagly, A. H. (1989). Heuristic and systematic processing within and beyond the persuasion context. In J. S. Uleman y J. A. Bargh (Eds.), *Unintended thought* (pp. 212-252). New York: Guilford.
- Chamberlain, B., Kasari, C., y Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? the social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230-242.
- Chan, D. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(4), 397-408.
- Chesnut, S. R., y Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16.
doi:10.1016/j.edurev.2015.02.001
- Chiner, E., (2011). *Las percepciones y las 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.
- Chopra, R., (2008) *Factors influencing elementary school teachers' attitude towards inclusive education*. Heriot-Watt University.
- Clough, P., y Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service*. London: NFER.
- Coates, R. D. (1989). The Regular Education Initiative and opinions of regular classroom teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 532-536.
- Cochran, H. K. (1998). Differences in teachers' attitudes towards inclusive education as measured by the Scale of Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classroom. *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-western Educational Research Association*, Chicago, IL. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426548.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2014). *Informe regional sobre la medición de la discapacidad*. Recuperado de <http://www.cepal.org/deype/noticias/documentosdetrabajo/0/53340/LCL3860e.pdf>

- Cook, B., Tankersley, M., Cook, L., y Landrum, T. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 6, 115-135.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. and Mastropieri, M. (1998): Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19 (6), 350–356.
- Coutsocostas, G., y Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164. doi:10.1080/08856251003658686
- Covarrubias, C. G. (2014). *El sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores y profesoras chilenos. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España.*
- Covarrubias C.G. y Mendoza, M. (2015). *Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores y profesoras chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. Estudios pedagógicos. vol. 41(1), 63-78, 2015*
- Cyrlunick, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida.* Barcelona: Gedisa
- Cyrlunick, B. (2002). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después del trauma.* Barcelona: Gedisa.
- Cyrlunick, B. (2004). La construcción de la resiliencia en el transcurso de las relaciones precoces. En B. Cyrlunick et al. (2004). *El realismo de la esperanza* (17-31). Barcelona: Gedisa.
- D'Alonzo, B. J., Giordano, G., y Cross, T. L. (1996). Improving teachers' attitudes through teacher education toward the inclusion of students with disabilities into their classrooms. *The Teacher Educator*, 31: 304-312.
- 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.

- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Dávila, P., Naya, L.M. y Lauzurika, A. (2010). Las personas con discapacidad, el derecho a la educación y la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2): 97-117. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art5.pdf>.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9 (3): 243-260.
- Day, C. (2015). *Educadores resilientes, Escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid : Narcea.
- De Boer, A., Pijl, S.P. and Minnaert, A. (2011): Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3): 331–353.
- Deci, E. y Ryan, M. (eds). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Demchuk, J. (2001). Children's perceptions and attitudes about special education. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (11-A): 48-82. US: University Microfilms International.
- DeSimone, J., y Parmar, R. (2006). Middle school mathematics teachers' beliefs about inclusion of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21(2): 98-110. doi: 10.1111/j.1540-5826.2006.00210.x
- Díaz, F., y Hernández, G. (2003). *Estrategias para un aprendizaje significativo: una interpretación constructiva*. México: McGraw-Hill.
- Dikens-Smith, M. (1995). *The effect of inclusion training on teacher attitude*. Recuperado de <http://www.erik.ed.gov/ERICWebportal/record/RecordDetail?accno=ED381486>.

- Downing, J., Eichinger, J., y Williams, L. J. (1997). Inclusive education for students with severe disabilities: Comparative views of principals and educators at different levels of implementation. *Remedial and Special Education*, 18, 133-142
- Drinot, M. (2012) *La autoeficacia docente en la práctica pedagógica*. Tesis de licenciatura. Universidad católica de Perú. Recuperado de file:///C:/Users/Media/Downloads/DRINOT_CONROY_MICHELLE_AUTOEFICACIA.pdf
- Duarte, J. (2007). *Formación permanente del docente en servic., alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica integral* (Tesis Doctoral, Universitat Rovira I Virgili). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/8931>
- Eagly, A., y Chaiken, S. (1984). Cognitive theories of persuasion. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (pp.267-359). New York: Academic Press.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011).La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Ponencia presentada en *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España*, en Granada.
- Edmunds, A. (2000). Teachers' perceived needs to become more effective inclusión practitioners: A single school study. *Exceptionality Education Canada*, 10(3): 3-16.
- Egido-Gálvez, I., Cerrillo, R. y Camina, A. (2009). La Inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la Orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20: 135-146.
- Eichinger, J., Rizzo, T. y Sirotnik, B. (1991). 'Changing attitudes toward people with disabilities', *Teacher Education and Special Education*, 14, 121-126.

- Ellins, J., Porter, J. (2005). Departmental Differences in Attitudes to Special Educational Needs in the Secondary School. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188-195. DOI: 10.1111/j.1467-8578.2005.00396.x
- Elliott, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 48-55. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ833682>
- Escudero, J. (2006). *La formación del profesorado y la manera de la educación*. Octaedro. Barcelona.
- Ezpeleta, L. (ed.) (2005): *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. Barcelona. Masson
- Fakolade, O., y Adeniyi, S. (2009). Attitude of teachers toward the inclusion of children with special needs in the general education classroom: The case of teachers in selected schools in Nigeria. *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1): 60-64.
- Fantilli, R.D., y McDougall, D.E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25: 814-825.
- Fazio, R., (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. In M. Zanna (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 75-109, 23:). San Diego, CA: Academic Press
- Fernández- Miranda, T. (2014). *Factores relacionados con la actitud hacia el trabajo de los profesores y profesoras universitarios: implicaciones en su rol como docente*. Programa doctoral. Universidad Metropolitana.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández, M. (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros y maestras peruanos: Tres estudios fácticos. *Ciencia y Trabajo*, 10(30): 120-125.

- Fives, H., y Buehl, M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers 'knowledge and hability. *Contemporary Educational Psychology*, 33: 134 – 176. doi:10.1016/j. cedpsych.2008.01.001
- Fives, H., y Buehl, M. M. (2009) Examining the Factor Structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *The Journal of Experimental Education*, 78(1):118-134.
- Fleet, A., Kitson, R., Cassady, B. y Hughes, R. (2007). University-qualified Indigenous early childhood teachers: Voices of resilience. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(3):17-25.
- Flores, M. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10): 2021–2052.
- Florian, L. (2010). Special education in an era of inclusion: The end of special education or a new beginning. *The Psychology of Education Review*, 34(29): 22-29.
- Ford, A., Pugach, M., y Otis-Wilborn, A. (2001). Preparing general educators to work well with students who have disabilities: what's reasonable at the preservice level? *Learning Disability Quarterly*, 24(4): 275-285.
- Foreman, P. (2011). *Inclusion in action* (3rd ed.). Melbourne, Vic.: Cengage Learning Australia.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22: 179-185.
- Forlin, C. (1997). *Re-designing pre-service teacher education courses: An inclusive curriculum in new times*. Paper presented at the conference of the Australian Association of Research in Education, Brisbane, Australia.
- Forlin, C., Douglas, G., y Hattie, J. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2): 119-133.
- Forlin, C., Tait, K., Carroll, A., y Jobling, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15(2): 207-225.

- Fortes, A. (1987). La formación del profesorado en la panorámica de la educación especial en España. *Siglo Cero*, 110: 12-14.
- Fuentes, C. R. y Torbay, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *REICE- Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2(1).
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (19): 47-70.
- Gal, E., Schreur, N., y Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2): 89-99.
- García, E. (2011). Lineamientos para la Autoeficacia del Profesor Universitario en Entornos Telemáticos. *Revista Científica Digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 2(1): 18-28.
- García, J. (2006). *La máquina de la educación: preguntas y respuestas sobre el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.
- García, J. y Alonso, J. (1985). Actitudes de los maestros y maestras hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y Aprendizaje*, 30: 51-68.
- García, M., García, J., García, M. y Rodríguez, C. (1991). Actitudes de los maestros y maestras hacia la integración. *Siglo Cero*, 138: 46-51.
- García-Larrauri, B., Monjas, I., Román, J.M^a. y Flores, V. (2002). El sentido del humor, rasgos de personalidad y variables situacionales. En M^a. I. Fajardo y otros (Eds.). *Necesidades educativas especiales. Familia y Educación*. (Pp. 463-478). Badajoz: Psicoex.
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56: 127-136.
- Garrido, M. (2000). Autoeficacia en el mundo laboral. *Apuntes de Psicología*, 18(1): 9-38.

- Garvar-Pinhas, A. y Schmelkin, L. P. (1989). 'Administrators y teachers' attitudes towards mainstreaming', *Remedial y Special Education*, 10: 38-43.
- Ghanizadeh A., Bahredar M. J., Moeini S. R. (2006). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education & Counseling*, 63: 84-88
- Gibson, J., Ivancevich, J., Donnelly, J. y Konopaske, R. (2011). *Organizaciones: Comportamiento, estructura y procesos*. México: McGraw Hill.
- Gibson, S., y Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4): 569-582.
- Gildner, C. (2001). *Enjoy Teaching: Helpful Hints for the Classroom*. Lanham, MD: Scarecrow Press, Inc.
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: Voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, 26(2): 56-63. Retrieved from <http://dx.doi.org.ezproxy.liberty.edu:2048/10.1111/j.1467-9604.2011.01478.x>
- González, M. (2003). Claves para fortalecer la motivación de los profesores y profesoras ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre Educación*. 5: 61-83.
- Good, T., y Brophy, J. (1972). Behavioral expression of teacher attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 63: 617-624.
- Greenwald, A.G. (1968). Cognitive learning, cognitive response to persuasión, and attitude change. In *Psychological Foundations of Attitudes* (pp 147-169). Academic Press, N. Y.
- Gross, S.R., Holtz, R., & Miller, N. (1995). Attitude certainty. In R. E. Petty and J. A. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences* (pp.215-246). Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.

- Grskovic, J. A., y Trzcinka, S. M. (2011). Essential standards for secondary content teachers to effectively teach students with mild disabilities in included settings. *American Secondary Education*, 39(2): 94-106. Recuperado de <http://www.ashland.edu/alumnivisors/university-relations/university-publications/american-secondary-educationjournal>
- Guerra, J. (2013). *Los Niveles de Resiliencia en los y las docentes de Inicial, Primaria y Secundaria de la Región Callao*-Tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación. Lima. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Gunter, H. (2008). Estereotipos que inducen a confusión: riesgo, resiliencia y logros en las escuelas urbanas. En M. Ainscow M. y West, *Mejorar las escuelas urbanas: liderazgo y colaboración* (pp 208-224). Madrid: Narcea Ediciones.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. En Hargreaves, A. and Fullan, M. (Eds) *Understanding Teacher Development* (pp. 216-40), London, Cossel,
- Harvey, D. (1985). 'Mainstreaming: teachers' attitudes when they have no choice about the matter', *Exceptional Child*, 32: 163-173.
- Hastings R. y Bham, M. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24: 115-127
- Hastings, R., Hewes, A., Lock, S., y Witting, A. (1996). Do special educational needs courses have any impact on student teachers' perceptions of children with severe learning difficulties? *British Journal of Special Education*, 23: 139-144. DOI: 10.1111/j.1467- 8578.1996.tb00965.x
- Haugh, P. (2003). Qualifying teachers for the school for all. In T. Booth., K. Nes., and M. Stromstad (Eds), *Developing inclusive education* (pp. 97-115). London: Routledge.
- Hemmings, B., y Weaven, E. (2005). The reality of undertaking an inclusive education internship. In F. Bryer (Ed.), *Making meaning: Creating connections that value diversity*. Paper published in the proceedings of the Australian Association of Special Education (AASE) Conference, Brisbane, September (pp. 86-93). Brisbane, Qld: AASE.

- Henderson, N. y Milstein, M.M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. México: Paidós
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M.P. (2010) *Metodología de la Investigación* (5ª Ed.). México: McGraw Hill Educación
- Hickey, D. (2003). Engaged participation vs marginal non-participation: A stridently sociocultural model of achievement motivation. *Elementary School Journal*, 103(4): 401-429.
- Hiebert, J., Gallimore, R. y Stigler, J.W. (2002). A knowlwdge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31 (5): 3-15.
- Higgins, G. (1994). *Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in coursework: Can we practice what we teach? *American Educational Research Journal*, 29: 325–349.
- Holtz y Miller, (1995). Attitude certainty. En R.E. Petty y J.A. Krosnick (Eds), *Attitude strength: Antecedents and consequences* (215-246). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hong, J. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teaching and Teacher Education*, 18: 417-440.
- Huber, K. D.; Rosenfeld, J.G. and Fiorello, C. A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average, and low achieving general education students. *Psychology in the Schools* 38(6): 497-504 · DOI: 10.1002/pits.1038
- Hwang, Y., y Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1): 136-146.
- Imbernón. F. (1999). El desarrollo profesional del profesorado de Primaria. *XXI Revista de Educación*, 1:59-68

- Imbernón, F. (2000). La formación docente del profesorado universitario entre la realidad, el deseo y la utopía. *Primer Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación*, Barcelona. Recuperado de <http://ice.ub.es/eddutemp/eddu/formaciodelprofessorat/modulinformatiu1/Los%20retos%20de%20la%20universidad%20del%20futuro,%20Imbernon.pdf>
- Jalongo, M. y Heider, K. (2006). Editorial teacher attrition: An issue of national concern. *Early Childhood Education Journal*, 33(6): 379-380. DOI: 10.1007/s10643-006-0122-y
- Jenkins, K., Smith, H., y Maxwell, T. (2009). Challenging experiences faced by beginning casual teachers: Here one day and gone the next! *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1): 63-78.
- Jodelete, D. (1993). La representación social: fenómenos conceptos y teorías. En Moscovici. *Psicología social II. Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales*. (pp. 469 –494) Barcelona: Editorial Paidós.
- Jordan, A., y Stanovich, P. J. (2001). Patterns of teacher-student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with student self-concept. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 48(1): 33-52. doi: 10.1080/10349120120036297
- Jull, S., y Minnes, P. (2007). The impact of perceived support on attitudes towards inclusion. *Journal of Developmental Disabilities*, 13(1), 179-184.
- Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35(3): 349-360.
- Karlins, M., Coffman, T. L., y Walters, G. (1969). On the fading of social stereotypes: Studies in three generations of college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13: 1-16.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24,163-204.

- Kim, J. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3): 355-377. doi:10.1080/13603110903030097
- Kitching, K., Morgan, M., & O`Leary, M. (2009). It`s the little things: Exploring the importance of commonplace events for early-career teachers`motivation. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 15(1): 43-58
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). *Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress*. *Journal of Educational Psychology*, 102(3): 741-756. DOI: 10.1037/a0019237
- Klassen, R.M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W.H., Huan, V.S., Wong, I.Y.F. y Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34: 67-76
- Kleinke, C. (1998). *Principios comunes en psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Klingner, J., Vaughn, S., Schumm, J., Cohen, P., y Forgan, J. (1998). Inclusion or pull-out: Which do students prefer? *Journal of Learning Disabilities*, 31(2): 148-158.
- Kosko, K., y Wilkins, J. (2009). General educators' in-service training and their selfperceived ability to adapt instruction for students with IEPs. *Professional Educator* vol. 33 (2), 125-140
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Álvarez, C. (1996). *Resiliencia. Construyendo en la adversidad*. . Santiago de Chile: Ceanim.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, C. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud. Ceanim. Santiago de Chile:.
- Kozik, P., Cooney, B., Vinciguerra, S., Gradel, K., y Black, J. (2009). Promoting inclusion in secondary schools through appreciative inquiry. *American Secondary Education*, 38(1): 77-91.
- Kurz, N., y Paul, P.V. (2005). Toward an inclusive teacher education program. *Journal of Teaching and Learning*, 3(2): 15-27.

- Lambe, J. y Bones, R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. *Journal of education for Teaching* 33(1): 99–113.
- Lancaster, J., y Bain, A. (2007). The design of inclusive education courses and the self-efficacy of pre-service teacher education students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(2): 245-256. DOI: 10.1080/10349120701330610
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. . *Teacher and Teacher Education*, 25(5): 717-723.
- Leatherman, J.M., y Niemeier, J.A. (2005). Teachers' attitudes towards inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1): 23-36. DOI:10.1080/10901020590918979.
- Leyser, Y., Kapperman, G. and Keller, R. (1994). 'Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations', *European Journal of Special Needs Education*, 9: 1–15.
- Leyser, Y., y Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121: 751-761.
- Lobato, C. y Madinabeitia, A. (2011). Perfiles Motivacionales del Profesorado ante la Formación en Metodologías Activas en la Universidad. *Revista de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco*, 4(1): 37-48.
- Locke, E. y Latham, G. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57: 705-717.
- Lozada, R., Martínez, L., y Acle, G. (2013) Escala de Comportamientos Resilientes para Profesores y profesoras. En G. Acle Tomasini (Coord.). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp 137-162). Gedisa Editorial.

- Luque, D.J. y Rodríguez, G. (2008). Alumnado Universitario con Discapacidad: Elementos para la reflexión psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19: 270- 281.
- Luster, J. y Durrett, J. (2003). Does educational placement matter in the performance of students with disabilities? *Paper presented at the meeting of the Mid-South Educational Research Association, Biloxi, MS.*
- Luthar, S. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Developmental Psychopathology*, 12 (4): 857-885.
- Luthar, S. S., y Brown, P. (2007). Maximizing Resilience through Diverse Levels of Inquiry: Prevailing Paradigms, Possibilities, and Priorities for the Future. *Development and Psychopathology*, 19: 931-955. //doi.org/10.1017/S0954579407000454
- Luthar, S. S., y Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857–885.
- Lynch, J., Wolman, C., y Harris-Looby, J. (2012). Special education in the Caribbean. *Advances in Research and Praxis*. In K. Mutua, & C. S. Sunal (Eds.), *Special Education in Africa, Caribbean, and the Middle East*, (pp.131-153).
- Llorens-Ferrer, A. (2012). *Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales: consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación*. Universitat Jaume I doi.org/10.6035/ForumRecerca.2012.17.13
Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/76550/-serveis-scp-publ-jfi-xvii-educacio-3.pdf?sequence=1>
- MacCarthy, N. (2010). *Attitudes towards inclusion of general education teachers who have and have not taught in an inclusive classroom* Dissertations and Doctoral Studies. Walden University ScholarWorks
- Magendzo, A.; Donoso, P.; Rodas, M. (1997). *Los objetivos transversales de la educación*. Santiago Chile: Editorial Universitaria.

- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically- sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of special education*, 23(1): 82-92.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores y profesoras como trabajadores del conocimiento: certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación* 2002, 48: 27-65.
- Marchesi, A. (2014). Retos y dilemas de la inclusión educativa. En A. Marchesi, R.- Blanco y L. Hernández (Eds.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp 37-46). OEI, Metas Educativas 2021
- Marro, J. (2008). *Resiliencia y voluntad de sentido en la promoción de la salud psicosocial en el docente*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Ramon Llull, Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/TDX-0402108-172908/ Documents>.
- Martínez, M.A. (2010). *Los y las estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos*. Tesis doctoral. Universidad de Burgos.
- Martinez, R. (2003). Impact of graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development*, 7: 473-494.
- Marujo, H., Neto, L. y Perlorio, M^a F. (2003). *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*. Madrid. Narcea: S.A. Ediciones
- Maslach, C. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout*. New York: Cambridge University Press.
- Masten, A. Best, k. y Gamezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*. 2, 425-444.
- Mateu, R., García, M., Gil, J. y Caballer, A. (2009). La importancia de los y las docentes como guías o tutores de resiliencia. *I CONGRESO EUROPEO DE RESILIENCIA*. Recuperado de www.resilienciabarcelona.net/.../la-importancia-de-los-docentes-com

- McCormack, A., & Gore, J. (2008, Nov-Dec). "If only I could just teach": early career teachers, their colleagues, and the operation of power. *Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*, Brisbane.
- McGuire, W. J. (1969), The nature of attitudes and attitude change, in Elliot Aronson & Gardner Lindzey (eds.), *The Handbook of Social Psychology*, 3 (pp. 136-314) Massachusetts: Addison-Wesley,
- McLeskey, J., Waldron, N., So, T., Swanson, K. y Loveland, T. (2001). Perspectives of teachers toward inclusive school programs. *Teacher Education and Special Education*, 24: 108-115.
- MEC (1996). *La Práctica Intercultural en el Desarrollo Curricular de la Educación Primaria*. Madrid, MEC.
- Medina, M. (2006). *Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados*. Memoria para optar al grado de doctor. Universidad Complutense de Madrid Facultad de Educación.
- Meléndez-Ferrer, L. y Canquiz, L. (2003). La actitud del profesor universitario desde una perspectiva pedagógica, en el marco de la relación universidad-empresa. *Revista de Pedagogía*, 24(71): 40-52.
- Merino, E. y Lucas, S. (2016) La autoeficacia y la autorregulación como variables moderadoras del estrés laboral en docentes de educación primaria. *Universitas Psychologica*, 15: 205-218.
- Meyer, Gouvier, Duke y Advokat (2001). Influence of Social Contest un Reported Attitudes of nondisabled students toward students with disabilities. *Counselitg a Rulletin*, 45(1): 50 y ss.
- Miranda, A. Jarque, S. y Tárraga, R. (2005). Escuela. En L. Ezpeleta (Ed.), *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. (pp. 203-223). Barcelona: Masson.

- Mirošević, J. y Lozan, A. (2014): Attitudes of educators and teachers regarding the implementation of inclusion in regular preschools and primary schools. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istrazivanja*, 50 (2): 17-29.
- Moya, M. y Ruíz, J. (1996). Las actitudes: marco teórico. En F.J. Perales; J. Gutiérrez y P.Álvarez (Eds.) *I Jornadas sobre actitudes y educación ambiental* (pp. 2-38.. Granada: I.C.E.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M. A., Suárez, E. N., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud. OMS.
- Muñoz, V. (2009). *El derecho a la educación de las personas con discapacidades*. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz. Recuperado <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/G07/108/95/PDF/G0710895.pdf?OpenElement>.
- Nagata, N. (2005). *Characteristics of teacher preparation programs and the issue perceptions of teacher educators in deaf education*. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University, Columbus.
- Natvig, Gk., Albrektsen, G., and Qvarnstrim, U. (2003) Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice* 9(3): 166-75 DOI: 10.1046/j.1440-172X.2003.00419.x ·
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona. Octaedro.
- Neenan, M. (2009). *Developing Resilience*. Hove, East Sussex: Routledge.
- Neto, F. y Sierra, J.C. (1997). Evaluación de las actitudes. En G. Buela- Casal y J.C. Sierra. *Manual de Evaluación Psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones* (881-899). Madrid: Siglo XXI.
- Nishimura, T.S., y Busse, R. (2015). A factor analytic validation study of teachers' attitudes towards inclusive classrooms (STATIC). *International Journal of Special Education* 30(3): 1-8.

- Norwich, B. (1994). 'The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US-English comparison', *European Journal of Special Needs Education*, 9: 91-106.
- Nowicki, E., y Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3): 243-265.
- O'Rourke, J., Main, S., y Cooper, M. (2008). Secondary v K-7: Pre-service teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Learning*, 15(7): 97-104.
- OCDE (2016), PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education (Summary in Spanish. OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/3a838ef3-es>
- Oh, S. (2010) *The sources that influence student teachers' sense of efficacy*. Graduate Theses and Dissertations. Paper 11781. Iowa State University
- Olsen, B., y Anderson, L. (2007). Courses of action: A qualitative investigation into urban teacher retention and career development. *Urban Education*, 42(1): 5-29.
- ONE: Oficina Nacional de Estadística (2013). *Población con discapacidad en República Dominicana: un acercamiento a partir del IX Censo Nacional de Población y Vivienda 2010*. Panorama Estadístico. Departamento de Investigaciones, año 5(55).
- Opertti, R. (2009). La Educación Inclusiva, perspectiva Internacional y retos de futuro, XV *Coloquio de Historia de la Educación – La Educación Especial y Social del siglo XIX a nuestros días*. Organizado por la Sociedad Española de Historia de la Educación y de la Universidad Pública de Navarra (Pamplona, España, del 29 de junio al 1 de julio).
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado en http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/
- Osgood, C., Succi, G. y Tannenbaum, P. (1957). *The Measurement of Meaning*. Illinois: University of Press.

- Oswald, M., Johnson, B. y Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience promoting factors-teachers' beliefs and perceived roles. *Research in Education*, 70: 50-74
- Pacheco F. (2012) *Actitudes*. UNED C.A. de Algeciras. Eúphoros.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62: 307-332.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19 (2): 139-158.
- Paldeliadu, S. y Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12: 173-183.
- Park, M., y Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1): 70-78. doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01181.x
- Parrila, A. (1992) *El profesor ante la integración escolar: "investigación y formación"* Argentina: Editorial Cincel.
- Patterson, J. H. (2002). *Bouncing back: How school leaders triumph in the face of adversity*. New York: Eye on Education.
- Patterson, J. H., Collins, L., y Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1): 3-11.
- Patterson, J. L., Patterson, J., & Collins, L. (2002). *Bouncing back: How your school can succeed in the face of adversity*. Larchmont, NY: Eye on Education
- Payà, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de Educación Inclusiva*. 3(2): 125-142.
- Pearson, S. (2007). Preparing for inclusive education: The pre-course experiences of prospective secondary school teachers on a UK-based training course. *Journal of*

Research in Special Educational Needs, 7(2): 124-135. doi:10.1111/j.1471-3802.2007.00088.x

Pegalajar, M.C. y Comenero, M.J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa* 19 (1): 84-97

Pegalajar, M.C. y Comenero, M.J. (2014). *Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión educativa. Enseñanza & Teaching*, 32, (2): 195-213

Perandones, T., González, Herrera, L., y Lledó, A. (2013). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 3, (3): 277-288.

Pérez S. (1997). Socialización y educación en la época postmoderna. En J. Goikoetxea Piérola y J. García Peña (coord.), *Ensayos de pedagogía crítica* (45-65) Madrid: Edit. Popular.

Pernell, E., McIntyre, L. and Bader, L. (1985): "Mainstreaming: A continuing concern for teachers". *Education*, 106 (2): 131-137.

Pernice, R., y Lys, K. (1996). Interventions for attitude change towards people with disabilities: how successful are they? *International Journal of Rehabilitation Research*, 19: 171-174.

Peterson, J. (2002). Toward creativity and collaborative learning in the 21st century. En J.S. Thousand, R.A. Villa y A. Nevin (Eds), *Creativity and collaborative learning* (2^o ed, (pp. 1-2). Baltimore: Paul H. Brookes.

Peterson, P., Fennema, E., Carpenter, T., y Loef, M. (1989). Teachers' pedagogical content beliefs in mathematics. *Cognition and instruction*, 6: 1-40.

Petty, R. T. y Wegener, D. T. (1998). Attitude change: Multiple roles for persuasion variables. En D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (4th ed., pp. 323-390). New York: McGraw-Hill.

- Pijl, S., Frostad, P., y. Flem., A. (2008). The social position of students with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52: 387-405.
- Poggi, M. (2014). La educación en América Latina: Logros y desafíos pendientes. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación* 1(1): 140-142
- Pomeroy, D. (1993). Implications of teachers' beliefs about the nature of science: Comparison of the beliefs of scientists, secondary science teachers, and elementary teachers. *Science Education*, 77: 261-278.
- Petty, R., y Cacioppo, J.T. (1981). *Attitudes and persuasión: classic and contemporary aproaches*. Dibuque, IA: Wm.C. Brown
- Petty, R., y Cacioppo, J.t. (1986). The elaboration like lihood model of persuasión. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology*. 19: 123-205. New York: Academic Press.
- Prieto, M.A., (2011). Actitudes y valores. Revista digital. *Innovación y experiencias educativas*. N°41.
- Puig. G. y Rubio, J. L. (2011). *Tutores de resiliencia. Dame un punto de apoyo y moveré MI mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Punset, E. (2005). *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Rainforth, B. (2000). Preparing teachers to educate students with severe disabilities in inclusive settings despite contextual constraints. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25: 83-91.
- Rainforth, B., York, J., y Macdonald, C. (1992). *Collaborative teams for students with severe disabilities: Integrating therapy and educational services*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Raya, E. (2006). *Indicadores de exclusion social. Una aproximación al estudio aplicado de la exclusión*. Universidad del País Vasco. Bilbao.

- Reeve, J. y Jang, H. (2006). What teachers say and do to support student's autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98: 209-218.
- Reeve, P. y Hallahan, D. (1994). Practical questions about the collaboration between general and special educators. *Focus on Exceptional Children*, 26(7): 1-11. Review of Educational Research, 62: 307-332.
- Rezk, F. (2009). *General education pre-service teachers' attitudes toward inclusion in Egypt*. Dissertation for Degree Doctor of Philosophy University of Florida. Recuperado de http://etd.fcla.edu/UF/UFE0024244/elashry_f.pdf
- Rodríguez, A. (1989). Interpretación de las actitudes. En J. Mayor y J.L. Pinillos (Eds.). *Tratado de Psicología General. Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra. 199-302.
- Rodríguez, A., Zarco, V. y González, J. (2009). *Psicología del Trabajo*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, E., Etopa, P. y Rodríguez, A. (2002). Las actitudes de los futuros maestros y maestras de educación infantil hacia la discapacidad: un factor de prevención. *El guniniguada*. Nº11. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Rodríguez, S., Nuñez, J. C., Valle, A., Blas, R., y Rosario, P. (2009) Autoeficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escritos de Psicología*. 3(1) 1-7.
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Blas, R., Valle, A., Piñeiro, I., y Cerezo, R. (2014). Teacher self-efficacy and its relationship with students' affective and motivational variables in higher education. *European Journal of Education and Psychology* Vol. 7, Nº 2 (pp. 107-120 doi. 10.1989/ejep.v7i2.183
- Rojas, G. (2003). Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. En: V Curso de Intercultura. Melilla. *ALDABA*, 29, 71-88
- Romero, G. (2010). Experiencia educativa: la actitud del profesor en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, 27. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/GUSTAVO_ADOLFO_ROMERO_BAREA_01.pdf

- Rutter, M (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. En J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti y otros (eds.). *Risk and protective factors in the developmental of psychopathology*, (pp.181-214). Cambridge. Cambridge University Press.
- Salend, S. y Duhaney, L. (1999). The impact of inclusión on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and special Education*, 20(2): 114-126.
- Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz, M.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 4(2), 1-7
- Salvia, J. y Munson, S. (1986). 'Attitudes of regular education teachers toward mainstreaming mildly handicapped students'. En: MEISEL, C. J. (Ed.) *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies, and New Directions*. Londres: Lawrence Erlbaum, pp. 111-128.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. y Smees, R. (2007), Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33: 681-701. doi:10.1080/01411920701582264
- San Martín, J. y Perles, F. (1995). Estructura de las actitudes. En L. Gómez y J. M. Canto (Coords.). *Psicología Social* (pp 59-70). Madrid: Pirámide.
- Sánchez, A. y Torres, J. (2002) (Coord). *Educación Especial. Centros educativos y profesores y profesoras ante la diversidad*. Madrid: Pirámide
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S. y Friz, M. (2008): "Percepciones y actitudes de los y las estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa". *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 34 (2): 169-178.
- Sánchez, S. y Mesa, M.C. (2002): *Los relatos de convivencia como recurso didáctico. Elaboración de materiales curriculares como estrategia para la prevención y modificación de estereotipos negativos en contextos multiculturales*. Málaga, Aljibe.

- Santoli, S., Sachs, J., Romey, E. A., y McClurg, S. (2008). A successful formula for middle school inclusion: Collaboration, time, and administrative support. *Research in Middle Level Education Online*, 32(2): 1-13. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ827006>
- Scruggs, T. y Mastropieri, M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63: 59-74.
- Scruggs, T. y Mastropieri, M. (Eds.) (2003). *Identification and assessment: Advances in learning and behavioral disabilities*. Oxford, UK: Elsevier.
- Schumm, J. S., y Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students. *Remedial and Special Education*, 12(4):18-27.
- Schunk, D. y Pajares, F. (2004). Self-efficacy in Education Revisited: Empirical and Applied Evidence. En D. McInerney & S. Van Ettem (Eds.), *Big Theories Revisited*. (pp 115-138)
- Semmel, M., Abernathy, T. Butera, G., y Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the regular education initiative. *Exceptional Children*, 57: 9-22.
- Shimman, P. (1990). The impact of special needs students at a further education college: a report on a questionnaire. *Journal of Further and Higher Education*, 14: 83-91.
- Showalter-Barnes, K. (2008). *The attitudes of regular education teachers regarding inclusion for students with autism*. Doctoral Study for the Degree Doctor of Education. Walden University. Recuperado de <http://scholarworks.waldenu.edu/dilley>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma en el profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 9(2), 1-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>
- Silberman, M. (1969). Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 60: 402-407.

- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del "profesor quemado" en educación secundaria. *ESE, 12*: 115-138.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36*(2): 79-104.
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: Will the new generation stay? *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 13*(5): 465-480.
- Smith, C.T. (2008). *An Analysis of Special Education Teachers' Overall Sense of Efficacy Beliefs and Attitudes toward Co-Taught Classrooms*. Dissertation for Degree Doctor of Philosophy. University of North Carolina. 189 pp
- Smith, M., y Smith, K. (2000). "I believe in inclusion, but...": Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education, 14*(2): 161
- Snell, M. y Rachel, J. (2000). *Teachers' Guides to Inclusive Practices*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company inc.
- Söder, M. (1990). Prejudice or Ambivalence? Attitudes toward Persons with Disabilities. *Handicap and Society, 5* (3): 227-241.
- Soodak, L., Podell, D., y Lehman, L. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education, 31*: 480-497.
- Sotil, A. (2005). Actitudes de los y las docentes hacia la enseñanza en valores de los alumnos y alumnas de nivel primario. *Revista IIPSI*. Facultad de psicología. UNMSM. 8(1): 107-120.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1991). A Commentary on Inclusion and the Development of a Positive Self-Identity by people with disabilities. *Exceptional Child, 60*: 486 – 490.
- Stainback, W. y Stainback, S. (1990): *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*, Paul H. Brookes, Baltimore.

- Stanovich, P., y Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: Some food for thought. *Teacher Educator*, 37(3): 173-185. doi: 10.1080/08878730209555292.
- Stauble, K. (2009): *Teacher attitudes toward inclusion and the impact of teacher and school variables* (tesis doctoral). Universidad de Louisville, EEUU.
- Stella, C., Forlin, C., y Lan, A.M. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2): 161-179. DOI: 10.1080/13598660701268585
- Stephens T. y Braun B. (1980). Measures of regulars classroom teachers attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*, 46 (4): 292-294.
- Stoll, L. y Louis, K.S. (2007). *Professional Learning Communities. Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press
- Subban, P., y Sharma, U. (2005). Understanding educator attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 25(2),
- Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los y las estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 9(1): 197-216.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice International teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-76
- Tait, K. y Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1): 25-38. doi: 10.1080/103491200116110
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tejada, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitiva social: definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5): 17-123.

- Tella, A. (2007). The Impact of Motivation on Student's Academic Achievement and Learning Outcomes in Mathematics among Secondary School Students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(2), 149-156
- Tesfaye A. (2005). *The attitudes of special and regular class teacher towards the inclusion individuals with mental retardation*. Unpublished Masters Thesis. Addis Ababa. AAU press.
- Thomas, D. (1985). The determinants of teachers' attitudes to integrating the intellectually handicapped, *British Journal of Educational Psychology*, 55: 251-263.
- Tilahun T. (2007). *Inclusive education for hearing impairment*. Unpublished master's thesis, Addis Ababa University.
- Tirtussew T. (1999). Inclusion of children with disabilities in regular schools: challenges and opportunities: *The Ethiopia Journal of Education* Volume XIX, nº1. 57-68
- Tobin, K. (1993). Constructivist perspectives on teacher learning. En K. Tobin (Ed.), *The practice of constructivism in science education* (pp. 215-226). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Alma Mater Magisterio.
- Tomkiewicz, S. (2004). El surgimiento del concepto. En B. Cyrulnick et al.: *El realismo de la esperanza* (pp 33-50). Barcelona: Gedisa
- Tovar, M. T. (2013). *La década de la educación inclusiva 2003 - 2012 para niños con discapacidad*. Consejo Nacional de Educación. Gobierno de Perú. www.cne.gob.pe
- Triandis, H . C. (1971): *Attitude and Attittde Change*. John Wiley and Sons, Inc.. New York.
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusiveconstruct. *Teaching and Teacher Education*, 17: 783-805. DOI: 10.1016/S0742-051X (01)00036-1

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*: 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. y Hoy, W.K. (1998): Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2): 02-248.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., y Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology, 30*(2), 173-189.
- Ubillos, S., Mayordomo, S. y Páez, D. (1995). Actitudes: definición y medición componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. . En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos, & E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 301-326). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris, UNESCO.
- Unesco (2014). *Educación inclusiva: Un baluarte del derecho a la educación*. www.ucm.cl/uploads/media/Valenzuela_V_Educacion_Inclusiva_01.pdf
- Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth and Society, 35*: 341-65.
- Uriarte, J.D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica . Vol. 10*(2): 61-80.
- Uriarte, J.D (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica . Vol. 11*(1): 7-24.
- Uriarte, J.D. (2014). Resiliencia y envejecimiento. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education. Vol. 4*(2): 67-77.

- Vakil, S., Welton, E., O'Connor, B., y Kline, L. S. (2008). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36: 321-326.
- Van Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Bosma, J., y Rouse, J. (2007). A model for preparing special and general education pre-service teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, 58(5): 440-455. DOI: 10.1177/002248710730680
- Van Reusen, A. K. et al. (2000): "High school teacher attitudes toward inclusion". *The High School Journal*, 84 (2): 7-20
- Vaughn, J. S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J. y Saumell, L. (1996). 'Teachers' views of inclusion', *Learning Disabilities Research and Practice*, 11: 96-106
- Vaughn, S., y Schumm, J. S. (1994). Middle school teachers' planning for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 15(3): 152-161.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., y Falkmer, T. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLOS ONE*, 10(8), e0137002. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Vera, M., Salanova, M. y Martín del Río, B. (2011). Self-efficacy among university faculty: how to develop an adjusted scale. *Anales de Psicología*, 27(3): 800-807.
- Verdugo, M. A., Arias, B., y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales: INSERSO.
- Verdugo, M. A., Jenaro, C., y Arias, B. (1995). *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid. Siglo XXI.
- Villa, R., y Thousand, J. (1994). One divided by two or more: Redefining the role of a cooperative education team. En J.S. Thousand, R.A. Villa, and A.I. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp. 79-101), Baltimore: Paul H. Brookes.

- Walker, T. (2012). Attitudes and Inclusion: An Examination of Teachers' Attitudes Toward Including Students with Disabilities. *Loyola University Chicago Dissertations*. Paper 401. http://ecommons.luc.edu/luc_diss/401
- Wallace, C., y King, N., (2004). An investigation of experienced secondary science teachers' beliefs about inquiry: An examination of competing belief sets. *Journal of Research in Science Teaching*, 41: 936-960.
- Wang, M. C., Reynolds, M. C., y Walberg, H. (1988). Integrating the children of the second system. *Phi Delta Kappan*, 70: 248-251.
- Ward, J., Center, Y. y Bochner, S. (1994). A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms?, *British Journal of Special Education*, 21:34-39.
- Ware, H., y Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *Journal of Educational Research*, 100(5): 47-48. DOI:10.3200/JOER.100.5.303-310
- Watt, H., y Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5): 408-428.
- Weisel, A., y Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship, and Social Justice*, 1: 157.
- Werner, E.E. y Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York. McGrawHill.
- Wiener, J. (2009). Fostering social acceptance in inclusive classrooms. *Education Canada*, 49(4): 16-20.
- Winter, E.C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2): 85-91. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2006.00409.x

- Wogamon, L. (2013). *Examining the relationships between secondary general education teachers' attitudes toward inclusion, professional development, and support from special education personnel*. Doctoral Dissertation. IES South Carolina
- Wood, R. y Bandura, A. (1989a). Impact of Conceptions of Ability on Self-Regulatory Mechanisms and Complex Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3): 407-415
- Wood, R. y Bandura, A. (1989b). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3): 361-384.
- Woodcock, S. (2012). Does Study of an Inclusive Education Subject Influence Pre-Service teachers' Concerns and Self- Efficacy about Inclusion? *Australian Journal of Teacher Education* vol 37 (6) Recuperado de <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1779&context=ajte>
- Woolfolk, A. (2004). What do teachers need to know about self-efficacy? Comunicación presentada al *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. (21 ed.). México: Prentice Hall.
- Woolfolk-Hoy, A., y Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21: 343-356. DOI:10.1016/j.tate.2005.01.007
- Yost, D., S. (2006). Reflection and self-efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33(4): 59-76.
- Yus, R. (1996): *Temas Transversales: hacia una Nueva Escuela*, Graó, Barcelona.
- Zambelli, F., y Bonni, R. (2004). Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: A Q-sort analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3): 351-364.

Zimbardo, P. G., y Leippe, M. R. (1991). *The psychology of attitude change and social influence*. New York: McGraw-Hill.

ANEXOS

Anexo I

CUESTIONARIO 1

Estamos solicitando su colaboración con una investigación educativa en colaboración con la Universidad del País Vasco/EHU, España.

Para conservar su anonimato **No** ponga su nombre. Ponga en cambio el número que le asigne el encuestador.

Nº de encuestado

1. DATOS PERSONALES

- 1.1. EDAD AÑOS 1.2. SEXO FEMENINO MASCULINO
- 1.3. ESTADO CIVIL Soltero/a Casado/a Divorciado/a Unión libre
Viudo/a
- 1.4. HIJOS, Nº (0, 1, 2, ...)
- 1.5. Elija la opción que mejor describa la ubicación de su escuela este año
- Urbana Suburbana Rural

2.- CONDICION PROFESIONAL

2.1 Marque la opción que mejor describa su Nivel Académico

- Licenciado en Educación Inicial
- Licenciado en Educación Básica
- Licenciado en Educación Media. Especialidad en.....
- Estudios de Post-grado. En.....
- Estudios de Maestría. En.....
- Estudios de Doctorado. En.....

2.2 Marque la opción que mejor describa los Años en el Servicio de maestro/a

- Entre 1- 5 años
- Entre 6- 10 años
- Entre 11- 15 años
- Entre 16- 20 años
- Entre 21- 25 años

- Más de 25 años

2.3 Marque la opción que mejor defina la tanda en la que Vd. labora durante el día

- Matutina
 Vespertina
 Nocturna
 Tanda extendida (de 8.00 am a la 4.00 pm)

EN ADELANTE, si trabaja en más de un colegio o en más de un turno, para las siguientes preguntas conteste solamente en relación al turno en el que se encuentre en el momento de hacer esta encuesta

2.4 Elija la opción que mejor describa el nivel educativo en el que trabaja

Nivel INICIAL Nivel BÁSICO, primer Ciclo Nivel BÁSICO, Ciclo Segundo
Nivel Medio

2.5 ¿Cuántos años llevará trabajando en ese nivel educativo actual al finalizar este curso?

AÑOS

2.6 Ha trabajado con anterioridad en otros niveles educativos

SI NO

2.7 Elija la opción que mejor describa el tamaño de la clase actual

1-10 alumnos y alumnas 11-20 alumnos y alumnas 21-30 alumnos y alumnas 31-40 alumnos y alumnas más de 40

2.8 Actualmente ¿cuántos alumnos y alumnas tiene HOY en su clase identificados con necesidades educativas especiales?

0 alumnos y alumnas 1-2 alumnos y alumnas 3-4 alumnos y alumnas 5-6 alumnos y alumnas 7 o más

2.9 Elija la opción que identifica el tipo de estudiante con necesidades especiales que menos prefiere tener en sus clases como estudiante de inclusión.

Dificultades en el Aprendizaje (por ejemplo, dificultades de lenguaje, de las matemáticas)

Trastornos emocionales y de conducta.

Discapacidades físicas, sensoriales y de salud.

Ninguno de los anteriores. Tengo **igual** preferencia por todos los tipos.

Todos los tipos anteriores. Tengo **poca** preferencia por todos los tipos.

2.10 Elija la opción que corresponda a la situación que mejor le describa

Yo **NO** tengo un/a niño/a con necesidades educativas especiales viviendo en mi hogar.

Yo **SI** tengo un/a niño/a con necesidades educativas especiales viviendo en mi hogar. (Si Vd. procede de una familia donde había una persona con necesidades educativas especiales, marque también esta opción)

2.11 Elija la opción que mejor describe su experiencia como maestro/a

Yo tengo experiencia docente en clases con estudiantes **solamente de educación general.**

Yo tengo experiencia docente en clases **con estudiantes de educación general** y al mismo tiempo **con alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.**

Yo tengo experiencia docente en clases con estudiantes **solamente de educación especial.**

2.12 Durante su carrera en la Universidad, ¿recibió formación sobre la atención a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, sobre la atención a la diversidad y/o la educación inclusiva?

SI NO EN PARTE NO RECUERDO

2.13 Después de su graduación universitaria, ¿ha participado en algún curso de formación para la atención a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, la atención a la diversidad y/o la educación inclusiva?

SI NO EN PARTE NO RECUERDO

2.14 En los últimos tres años, ¿ha leído alguna publicación, libro, revista, artículo o documento sobre la atención a alumnos y alumnas con

necesidades educativas especiales, la atención a la diversidad y/o la educación inclusiva?

SI NO EN PARTE NO RECUERDO

2.15 Considero que **mi formación** para atención a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, la atención a la diversidad y/o la educación inclusiva en la escuela es

NULA INSUFICIENTE SUFICIENTE MUY COMPLETA

2.16 Considero que **mejorar mi formación** para la atención a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, la atención a la diversidad y la educación inclusiva es

Tal vez lo haga Me propongo hacerlo en breve tiempo No está entre mis metas

2.17 Responda con sinceridad a las siguientes cuestiones

Enunciados	SI	NO	EN PARTE
1. Conozco el significado de los conceptos "integración educativa" e "inclusión educativa"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Considero que estoy formado para atender a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a retraso mental.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tengo experiencia en atender a alumnos y alumnas con dificultades del lenguaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Me considero profesionalmente competente para enseñar a alumnos y alumnas con moderadas dificultades de aprendizajes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Me considero profesionalmente competente para atender las necesidades educativas de alumnos y alumnas con síndrome de Down.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Me considero profesionalmente competente para atender las necesidades educativas de alumnos y alumnas con dificultades visuales y auditivas importantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Me considero profesionalmente competente para atender las necesidades educativas de alumnos y alumnas con alteraciones importantes como autismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Me considero profesionalmente competente para atender las necesidades educativas de alumnos y alumnas con alteraciones de conducta en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Me considero profesionalmente competente para mantener el orden de la clase cuando hay un alumno con necesidades especiales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Conozco la legislación educativa vigente sobre la atención a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Estoy preparado/a para elaborar las Adaptaciones Curriculares que algunos alumnos y alumnas necesitan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Durante mi formación en la universidad he adquirido competencias profesionales suficientes para atender a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Tras finalizar los estudios universitarios he participado en cursos y sesiones formativas sobre la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. En los últimos dos años he leído libros y / o documentos que me han servido para formarme mejor como maestro de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.18 Responda con sinceridad a las siguientes cuestiones

1. Cuál es el grado de valoración que le merecen las siguientes situaciones, referidas a lo que conoce de su Centro educativo.	Muy positiva	Bastante positiva	Algo positiva	Poco positiva	Nada positiva
2. En mi colegio, la "Atención Educativa individualizada" que se proporciona a los alumnos y alumnas con necesidades educativas y dificultades importantes de					

aprendizaje.....					
3. En mi colegio, el grado de "Integración Escolar" que tienen los alumnos y alumnas con necesidades educativas y dificultades importantes de aprendizaje es.....					
4. En mi colegio las Adaptaciones que se hacen en los Programas, de los Contenidos y de los Métodos para los alumnos y alumnas con necesidades educativas y dificultades importantes de aprendizaje es					
5. En mi colegio la Coordinación que tenemos los maestros y maestras para atender bien a los alumnos y alumnas con NEE es.....					
6. En mi colegio la Responsabilidad de los maestros y maestras que laboran					
7. En mi colegio el Apoyo que tenemos es....					
8. En mi colegio, el apoyo , ayuda y colaboración de la Dirección del colegio es					

Anexo II

CUESTIONARIO 2

Identificación del maestro encuestado. Nº de encuestado

Anote en el cuadro el nº que le proporcione el encuestador

Scale of Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classrooms (STATIC) H. Keith Cochran

instrucciones: el objetivo de este instrumento es obtener información acerca de sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades especiales en las aulas regulares de las escuelas. no hay respuestas correctas e incorrectas, todas son valiosas. sus respuestas son totalmente autónomas y confidenciales. Marque la respuesta a cada ítem en la zona preparada para ello.

Lea cada ítem y decida cómo es su respuesta. Marque su respuesta usando la escala que está a continuación como guía para mostrar lo que Vd. cree que mejor describe su actitud como maestro/a ante las necesidades educativas de algunos estudiantes. Las preguntas no se refieren a un tipo concreto de discapacidad o de necesidad educativa sino al conjunto de ellas.

1. Tengo confianza en mi capacidad para enseñar a los niños con necesidades especiales.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No está seguro, pero más bien en desacuerdo
- No está seguro, pero más bien de acuerdo
- Acordar
- Muy de acuerdo

2. Me he preparado adecuadamente para satisfacer las necesidades educativas de los niños con discapacidad.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No está seguro, pero más bien en desacuerdo
- No está seguro, pero más bien de acuerdo
- Acordar
- Muy de acuerdo

3. Me frustró fácilmente enseñando a estudiantes con necesidades educativas especiales.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No está seguro, pero más bien en desacuerdo
- No está seguro, pero más bien de acuerdo
- Acordar
- Muy de acuerdo

4. Me pongo ansioso/a cuando me entero de que un estudiante con necesidades especiales estará en mi aula.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No está seguro, pero más bien en desacuerdo
- No está seguro, pero más bien de acuerdo
- Acordar
- Muy de acuerdo

5. A pesar de que los niños difieren intelectual, física y psicológicamente, creo que todos los niños pueden aprender en la mayoría de los ambientes.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No está seguro, pero más bien en desacuerdo
- No está seguro, pero más bien de acuerdo
- Acordar
- Muy de acuerdo

6. Creo que el progreso académico es posible en los niños con necesidades educativas especiales.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No está seguro, pero más bien en desacuerdo
- No está seguro, pero más bien de acuerdo
- Acordar
- Muy de acuerdo

7. Yo creo que los niños con necesidades especiales deben ser colocados en clases de educación especial.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No está seguro, pero más bien en desacuerdo
- No está seguro, pero más bien de acuerdo

- Acordar
- Muy de acuerdo

8. Me siento cómodo/a enseñando a un niño/a que es moderadamente discapacitado/a físico/a.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No está seguro, pero más bien en desacuerdo
- No está seguro, pero más bien de acuerdo
- Acordar
- Muy de acuerdo

9. Tengo problemas enseñando a un estudiante con déficit cognitivo/retraso mental.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No está seguro, pero más bien en desacuerdo
- No está seguro, pero más bien de acuerdo
- Acordar
- Muy de acuerdo

10. Puedo manejar adecuadamente a los y las estudiantes con leves y moderados problemas de comportamiento.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No está seguro, pero más bien en desacuerdo
- No está seguro, pero más bien de acuerdo
- Acordar
- Muy de acuerdo

11. Los y las estudiantes con necesidades especiales aprenden habilidades sociales relacionándose con estudiantes en el aula regular.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No está seguro, pero más bien en desacuerdo
- No está seguro, pero más bien de acuerdo
- Acordar
- Muy de acuerdo

12. Los y las estudiantes con necesidades especiales tienen mayores logros académicos cuando se les incluye en la aula de educación regular.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No está seguro, pero más bien en desacuerdo
- No está seguro, pero más bien de acuerdo
- Acordar
- Muy de acuerdo

13. Es difícil para los niños con necesidades especiales hacer progresos y obtener logros escolares en el aula de educación regular.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No está seguro, pero más bien en desacuerdo
- No está seguro, pero más bien de acuerdo
- Acordar
- Muy de acuerdo

14. La autoestima de los niños con necesidades especiales se incrementa cuando se incluyen en el normal aula de educación.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No está seguro, pero más bien en desacuerdo
- No está seguro, pero más bien de acuerdo
- Acordar
- Muy de acuerdo

15. Los y las estudiantes con necesidades especiales en el aula regular obstaculizan el progreso académico de los compañeros de clase.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No está seguro, pero más bien en desacuerdo
- No está seguro, pero más bien de acuerdo
- Acordar
- Muy de acuerdo

16. Todos los maestros y maestras de educación regular en servicio / en activo deberían tener una formación especial para la enseñanza de los alumnos y alumnas con necesidades especiales.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No está seguro, pero más bien en desacuerdo

- No está seguro, pero más bien de acuerdo
- Acordar
- Muy de acuerdo

17. No me importa hacer cambios y arreglos físicos en mi aula para satisfacer las necesidades de los y las estudiantes con necesidades especiales.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No está seguro, pero más bien en desacuerdo
- No está seguro, pero más bien de acuerdo
- Acordar
- Muy de acuerdo

18. Se pueden adquirir con facilidad los recursos, materiales y equipos adaptados para atender las necesidades de estudiantes con necesidades especiales.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No está seguro, pero más bien en desacuerdo
- No está seguro, pero más bien de acuerdo
- Acordar
- Muy de acuerdo

19. Mi director/a apoya las adaptaciones necesarias para enseñar a los niños con necesidades especiales.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No está seguro, pero más bien en desacuerdo
- No está seguro, pero más bien de acuerdo
- Acordar
- Muy de acuerdo

20. Los y las estudiantes con necesidades especiales deben ser incluidos en las clases de educación regular.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No está seguro, pero más bien en desacuerdo
- No está seguro, pero más bien de acuerdo
- Acordar
- Muy de acuerdo

Anexo III

CUESTIONARIO 3

Identificación del maestro encuestado. N° de encuestado

Anote en el cuadro el n° que le proporcione el encuestador

Instrucciones

Este cuestionario está diseñado para lograr un mejor entendimiento de las actividades de los maestros y maestras en la escuela. Por favor, indique su opinión acerca de cada uno de los enunciados que siguen. Sus respuestas son confidenciales

Enunciado	¿Qué puedes hacer?				
	Nada	Muy poco	Algo	Mucho	En gran medida
¿Qué puedes hacer para que los y las estudiantes más difíciles superen sus dificultades?	1	2	3	4	5
¿Qué puedes hacer para ayudar a tus alumnos y alumnas a pensar críticamente?	1	2	3	4	5
¿Qué puedes hacer para controlar la conducta perturbadora en clase?	1	2	3	4	5
¿Qué puedes hacer para motivar a los y las estudiantes que muestran poco interés en el trabajo de la escuela?	1	2	3	4	5
¿Qué puedes hacer para que tus expectativas te aclaren la conducta del estudiante?	1	2	3	4	5
¿Qué puedes hacer para lograr que los y las estudiantes creen que pueden realizar bien el trabajo de la escuela?	1	2	3	4	5
¿Qué puedes hacer para responder las preguntas difíciles de tus estudiantes?	1	2	3	4	5
¿Qué puedes hacer para establecer rutinas a fin de mantener las actividades de los alumnos y alumnas desarrollándose suavemente?	1	2	3	4	5
¿Qué puedes hacer para ayudar a tus estudiantes a valorar el aprendizaje?	1	2	3	4	5
¿Qué puedes hacer para evaluar la comprensión del estudiante sobre lo que le has enseñado?	1	2	3	4	5

¿Qué puedes hacer para adiestrar a los alumnos y alumnas a formular buenas preguntas?	1	2	3	4	5
¿Qué puedes hacer para fomentar la creatividad del estudiante?	1	2	3	4	5
¿Qué puedes hacer para lograr que los y las estudiantes sigan las reglas de la clase?	1	2	3	4	5
¿Qué puedes hacer para mejorar la comprensión de un estudiante que está fracasando?	1	2	3	4	5
¿Qué puedes hacer para tranquilizar a un estudiante que es perturbador o ruidoso?	1	2	3	4	5
¿Qué puedes hacer para establecer un sistema de manejo de la clase con cada grupo de estudiantes?	1	2	3	4	5
¿Qué puedes hacer para ajustar tus lecciones al nivel apropiado de cada estudiante?	1	2	3	4	5
¿Qué puedes hacer para usar una variedad de estrategias de valoración?	1	2	3	4	5
¿Qué puedes hacer para controlar a aquellos y las estudiantes problemáticos para que no echen a perder toda una clase?	1	2	3	4	5
¿Qué puedes hacer para dar una explicación o un ejemplo alternativo cuando los y las estudiantes están confundidos?	1	2	3	4	5
¿Qué puedes hacer para responder a un estudiante desafiante?	1	2	3	4	5
¿Qué puedes hacer para asistir a las familias para que ayuden a sus hijos a desempeñarse bien en la escuela?	1	2	3	4	5
¿Qué puedes hacer para implementar estrategias alternativas en tu salón de clases?	1	2	3	4	5
¿Qué puedes hacer para proponer retos apropiados para los y las estudiantes muy habilidosos?	1	2	3	4	5

Anexo IV

CUESTIONARIO 4

Identificación del maestro encuestado. N° de encuestado

Anote en el cuadro el n° que le proporcione el encuestador

Cuestionario de resiliencia docente.

(Juan D. Uriarte. 2015)

Marcar el número de la respuesta que mejor refleje tu opinión.

1= Nada de acuerdo 2= Poco de acuerdo

3= De acuerdo 4= Totalmente de acuerdo

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Doy muestras de afecto sincero a mis alumnos y alumnas.	1	2	3	4
Aprecio más a los alumnos y alumnas con rendimientos escolares altos que a los de rendimiento bajo.	1	2	3	4
Acepto bien a todos los alumnos y alumnas, incluso a los que tienen necesidades educativas especiales.	1	2	3	4
Soy exigente con los alumnos y alumnas, de acuerdo con sus posibilidades.	1	2	3	4
En mi clase los niños se ríen mucho.	1	2	3	4
Los objetivos educativos en mi clase son iguales para todos los alumnos y alumnas.	1	2	3	4
Establezco para cada alumno los objetivos que él puede alcanzar.	1	2	3	4
Me llevo desilusiones cuando algunos alumnos y alumnas no aprenden como me gustaría.	1	2	3	4
Los alumnos y alumnas han participado en las normas que existen en la clase.	1	2	3	4
Tengo algún alumno/a del cual pienso que no va a aprender mucho este curso.	1	2	3	4
Hay algún alumno/a que por sus problemas no debería estar en mi clase.	1	2	3	4
Soy tolerante con el alumno problemático.	1	2	3	4
Cuando trabajo con alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales se retrasan los que son buenos estudiantes.	1	2	3	4
Los profesores y profesoras de la escuela trabajamos en equipo.	1	2	3	4
En mi clase los alumnos y alumnas desarrollan habilidades útiles	1	2	3	4

para la vida.				
Muchas veces juego con mis alumnos y alumnas.	1	2	3	4
Mantengo el buen humor aun con los alumnos y alumnas difíciles.	1	2	3	4
Conozco bien a todos los alumnos y alumnas.	1	2	3	4
Sé cómo motivar a los alumnos y alumnas.	1	2	3	4
Me gusta que los alumnos y alumnas se rían en clase.	1	2	3	4
Me río muchas veces en clase y con los alumnos y alumnas.	1	2	3	4
Me siento mejor maestra/o con los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje.	1	2	3	4
Soy una persona optimista.	1	2	3	4
Veo que todos los alumnos y alumnas tienen cosas buenas, incluso los problemáticos.	1	2	3	4
Me gustan los retos profesionales.	1	2	3	4
Estoy orgulloso/a de los logros que he tenido en mi profesión.	1	2	3	4
Sé que tengo cualidades positivas para ser buen/a maestro/a.	1	2	3	4
Me llevo bien con mis compañeras/as.	1	2	3	4
Disfruto con mi trabajo.	1	2	3	4
Lo que se hace en la clase lo tengo previamente programado y planificado.	1	2	3	4
Cuando la familia no colabora, los/las maestros y maestras /as no pueden hacer gran cosa.	1	2	3	4
Cuando las dificultades de aprendizaje del alumno se deben a causas genéticas no se le puede enseñar en la escuela.	1	2	3	4
Los alumnos y alumnas difíciles me animan y estimulan a trabajar mejor.	1	2	3	4