



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

Evolución histórica de la atención a la diversidad en la escuela: estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la inclusión en dos centros públicos de Huesca.

Autora

Silvia Anzano Oto

Directora

Marta Liesa Orús

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2016

## Índice

<b>1. Introducción y justificación .....</b>	<b>4</b>
<b>2. 1ª Parte. Fundamentación teórica .....</b>	<b>4</b>
2.1. Evolución Histórica.....	4
a) Subperiodo de segregación total .....	5
b) Subperiodo de segregación restringida .....	7
c) Siglo XIX y principios del XX.....	14
d) Periodo de la Integración y Normalización.....	16
e) Periodo de la Inclusión.....	18
2.2. La Educación Especial en España, recorrido legislativo .....	20
a) Era de las escuelas especiales.....	21
b) Era de la integración escolar .....	22
c) Modelo Necesidades Educativas Especiales .....	24
d) Modelo inclusivo.....	26
2.3. Actitudes del profesorado ante la inclusión educativa.....	34
<b>3. 2ª Parte. Estudio Descriptivo .....</b>	<b>36</b>
3.1. Estudio Descriptivo.....	36
a) Introducción y contexto.....	36
b) Formulación de las hipótesis .....	37
c) Participantes o muestra .....	38
d) Instrumento de evaluación .....	38
e) Procedimiento .....	39
f) Resultados.....	39
3.2. Conclusiones .....	56
<b>4. Referencias bibliográficas .....</b>	<b>59</b>
<b>5. Anexos .....</b>	<b>64</b>
5.1. Cuestionario maestros .....	64

Evolución Histórica de la atención a la diversidad en la escuela: Estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la inclusión en dos centros públicos de Huesca.

**Evolución Histórica de la atención a la diversidad en la escuela: Estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la inclusión en dos centros públicos de Huesca.**

**Historical evolution of diversity management at Primary Schools: A descriptive study about Primary teachers' attitudes towards inclusive education in state schools in Huesca.**

- Elaborado por Silvia Anzano Oto.
- Dirigido por Marta Liesa Orús.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Septiembre del año 2016.
- Número de palabras (sin incluir anexos):16.680

### **Resumen**

El presente trabajo pretende analizar las actitudes de los maestros en cuanto a la inclusión de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el aula ordinaria. Se divide en dos partes, la primera es la fundamentación teórica y en ella se expone la evolución de la atención a la diversidad a lo largo de la Historia y de los principales hitos legislativos sobre la Educación Especial en España. Asimismo se estudian a los principales teóricos que han trabajado temas relacionados con las actitudes y formación del maestro hacia la inclusión. La segunda parte es un estudio descriptivo en el que se analizan las actitudes de los maestros hacia la inclusión en dos colegios de Huesca, para conocer estas actitudes se pasa un cuestionario previamente validado.

### **Palabras clave**

Atención a la diversidad, inclusión, Necesidades Educativas Especiales, actitudes docentes.

## **1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

El presente trabajo tiene como objetivo conocer las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la inclusión de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en dos centros de Huesca. Para ello, aprovechando la posibilidad de elegir los colegios donde realizar las prácticas escolares y las de mención (Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje), se han llevado a cabo en aquellos centros donde creíamos que existía gran diversidad como son el C.E.I.P. Sancho Ramírez y el C.E.I.P. Pio XII de Huesca.

La información recopilada a través de cuestionarios que tienen como finalidad analizar el tratamiento de la inclusión, carecería de significado sin haber realizado previamente un recorrido histórico de la atención a la diversidad a lo largo de diferentes épocas. Es de gran relevancia conocer de dónde venimos y a donde hemos llegado para comprender la evolución hasta el concepto de inclusión. Aspecto fundamental que debe darse en las aulas. Por este motivo decidí realizar el presente estudio para comprobar si los maestros se mostraban receptivos hacia la inclusión.

## **2. 1ª PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **2.1.Evolución Histórica**

Hablar de la historia de la Educación Especial es como hablar de la historia de la sociedad. Las personas con discapacidad han existido siempre aunque la actitud hacia ellas no haya sido en algunas épocas aquella que se merecían. Es cierto, que la visión ha cambiado con el transcurso de los años, dándoles diferentes respuestas. Ya en la Antigua Grecia como expone Vergara (2002, p. 130): “Si nos remontamos a la Antigüedad Clásica, se observa que las minusvalías físicas, psíquicas y sociales se nos presentan con dos visiones y planteamientos diferentes”. La primera de ellas hacía referencia a la marginación y exclusión de personas deficientes por motivos sobrenaturales, mientras que la segunda defendía que sus dificultades no eran causa de factores sobrenaturales sino de patologías. Durante muchos siglos las personas con discapacidad fueron relegadas en diversas culturas.

Finalmente tal y como expone Vergara (2002, p. 140) gracias a una serie de cambios sociales originados en el Renacimiento y en la Ilustración fueron consideradas personas educables y se procedió a su normalización e integración en la sociedad, hasta la actualidad que se pretende conseguir su inclusión. Todo este proceso ha sido difícil, lento y largo, ha costado siglos llegar a la actual concepción de la Educación Especial y lograr una atención a la diversidad, que realmente lo sea.

El cambio de actitud es puramente social, no depende tanto de nuestros conocimientos ni de nuestra capacidad, sino de nuestra voluntad. En el conjunto arqueológico de Atapuerca, se han hallado los restos de una niña *Homo heidelbergensis* conocida como Benjamina. La niña falleció sobre los diez años de edad, y tenía una enfermedad aún presente en nuestra especie, la craneosinostosis, lo que impide el normal desarrollo del cerebro y genera graves dificultades en la motricidad de la persona. Que la niña sobreviviese hasta esta edad es muestra del compromiso del clan. Los antropólogos defienden que la historia de Benjamina supone “la primera prueba científica de uno de los rasgos que nos definen como seres humanos, la solidaridad social, el altruismo y el cuidado social con los que se protege a los mayores y discapacitados del grupo” (Díaz, 2012,p.2). Los modelos inclusivos no son algo nuevo ni ajeno al ser humano, son muestra de cómo la sociedad refleja en sí misma las inquietudes y necesidades del grupo que la forma.

Las primeras respuestas de las que tenemos constancia que recibieron las personas discapacitadas fueron asistenciales, no educativas. Cano (2003) en su obra expuso una serie de periodos a través de los cuales clasificó la atención educativa que recibían las personas con discapacidad. A lo largo del trabajo se desarrollaran los apartados atendiendo a este autor.

a) Subperiodo de segregación total

Las personas con discapacidad, en las civilizaciones tanto griega como romana e incluso en el Imperio bizantino, eran eliminadas de la sociedad como consecuencia de la falta de sensibilización social que predominaba en esta época. En el mejor de los casos, se mantenía distancia con ellos por miedo a lo que pudieran hacer, o en el peor de los casos se les quemaba en la hoguera o se les sacrificaba (Aguado,1995; Ipland y Parra

2009; Torres, 2010). En las sociedades occidentales politeístas, la enfermedad era considerada como un castigo divino que los dioses imponían a las familias como punición. En esta época se proporciona un incondicional, la eugenesia, que no es únicamente una práctica sino una recomendación de los más sabios. Aristóteles (384-322 a.C.), en la *Política*, considera necesario eliminar a los débiles y a los deficientes: “Sobre el abandono y la crianza de los hijos, una ley debe prohibir que se críe a ninguno que esté lisiado” Aristóteles (1997, p. 282).

La falta de conocimiento científico sobre la naturaleza humana tanto física como psicológica hizo que surgieran explicaciones de tipo mítico y misterioso para explicar la conducta humana. Esta posición se mantendría hasta bien entrada la época contemporánea, cuando nació la Psicología como disciplina científica. No obstante tal y como expone Vergara (2002, p.130-131): “En el mundo griego la sensibilidad por la enfermedad o infancia desvalida cambia considerablemente.” De esta forma filósofos como Hipócrates “a través de su *Corpus hippocraticum*, se esforzó por poner la medicina y la asistencia sanitaria en manos de los hombres, en lugar de los dioses; luchó contra el aura supersticiosa, casi mítica, que rodeaba a las enfermedades mentales y en concreto a la epilepsia” (Vergara, 2002, p. 134). Hipócrates logró incorporar la ética a la medicina, como él mismo indicó:

“Me valdré de la terapéutica para ayudar a los enfermos en la medida de mi capacidad y juicio, pero jamás la usaré para infligirles daño o dolor. No administraré a nadie venenos aunque se me inste a ello, como tampoco sugeriré semejante plan de acción. De la misma manera, no suministraré ningún pesario a una mujer para provocarle el aborto. En la pureza y en la santidad velaré por mi vida y mi arte... En cualquier hogar que entre, procuraré ayudar así a los enfermos, libre de todo daño o error intencionado...” (del juramento hipocrático) (Vergara, 2002, p. 134).

No obstante, mientras Hipócrates defendió los derechos de las personas discapacitadas otros filósofos como Aristóteles y Platón, así como la polis de Esparta, optaron por la eugenesia y el infanticidio:

Platón (427-347 a.C.), nos dice en sus *Leyes* y en *La República* que los débiles y los retrasados mentales tenían escaso lugar en la sociedad. De la misma manera, Aristóteles (384-322 a.C.) escribió en su *Política*: “En cuanto al abandono y al cuidado de la prole,

promúlguese la ley de que ningún niño deforme merecerá vivir”. Y para evitar deformidades, arbitra medidas matrimoniales parecidas a las de su maestro Platón: defensa del aborto en el caso de uniones maritales contrarias a las leyes, prohibición de procrear cuando el hombre tuviera 70 años y la mujer 50, prohibición de uniones maritales tempranas, etc.; la causa de todo ello era el peligro de la deformidad o debilidad infantil considerada una mancha para la República... una sociedad como la espartana hiciese profundo hincapié en la eugenesia y el infanticidio. Sólo los más fuertes y brillantes ciudadanos estaban autorizados a tener hijos. (Vergara, 2002, p. 133)

b) Subperiodo de segregación restringida

En la Edad Media se produce el aislamiento y confinamiento de las personas discapacitadas, para ello se construyen hospitales y conventos en los que se les atiende asistencialmente y se les cuida. No obstante, no reciben una educación, ya que aún se seguía pensando que el origen de las deficiencias provenía de fuerzas sobrenaturales como demonios, sortilegios, castigos divinos, etc. Tal y como exponen Liesa (2011) y Cano (2003).

Sin embargo, como expone Vergara (2002, p. 135):

En la Edad Media occidental, la consideración de la infancia, del pobre y del disminuido físico y psíquico proyecta un comportamiento plural que entremezcla situaciones de entidad pedagógica, sanitaria y asistencial abiertamente positivas con comportamientos de abandono y desprecio notables por las minusvalías físicas y psíquicas.

Como expone el mismo autor (2002, p. 136), esta situación paradójica hacía que las personas con discapacidad fueran confinadas en hospitales y conventos por la condición de pobre que implicaba la religión cristiana.

En un sentido amplio, la Edad Media considerará que ser pobre es lo propio de la condición humana –Cristo ha sido el más pobre de los seres humanos, dirá San Pablo en Rom. 15, 26 y en I Cor. 8/9-, por eso la pobreza es algo positivo, nos acerca a Cristo, mueve a la caridad y con ello a la salvación. Desde el marco de esta consideración, la pastoral episcopal del medievo llamó constantemente a ejercer la caridad con los más pobres, desdichados y desvalidos: en medio de ellos estaba Cristo. De igual modo, el monacato católico encontrará en la asistencia al enfermo, al vagabundo, al incapacitado y

Evolución Histórica de la atención a la diversidad en la escuela: Estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la inclusión en dos centros públicos de Huesca.

al infante abandonado una de las principales razones de ser. Fruto de todo ello será la fundación de numerosos asilos, casas de acogida, hospitales, etc (Mollat, 1988). Aunque, quizá, el referente más significativo sea Alfonso X El Sabio, quien con sus Partidas abrió un cauce de dignificación y protección jurídica que habría de marcar para España buena parte del devenir jurídico de sordos y ciegos. (Vergara, 2002, p. 136)

No obstante estas posiciones no fueron defendidas por toda la religión cristiana tal y como se expone en este fragmento del pensamiento de Lutero (1483-1546):

Hace ocho años vivía en Sessau un ser que yo, Martín Lutero, he visto, y contra el cual he luchado. Tenía doce años, disponía de sus ojos y todos sus sentidos, de modo que podía tomársele como un niño normal. Pero no hacía más que atracarse. Comía, defecaba, babeaba refunfuñando y, si le tocaban, gritaba. Si las cosas no iban bien, lloraba. Entonces dije al príncipe de Anhalt: si yo fuera el príncipe, llevaría a este niño al Moldau, que corre cerca de Dessau y lo ahogaría. Pero el príncipe de Anhalt y el príncipe de Saxe, que estaban allí, se negaron a seguir mi consejo. Entonces dije: ¡Bien!, Los cristianos rezarán en la iglesia para que nuestro Señor expulse al demonio. Esto se hizo en Dessau y el ser sobrenatural murió aquel mismo año. Cuando preguntaron a Lutero por qué había tomado tal postura, respondió que creía firmemente que estos seres no son más que masas de carne, MASSA CARNIS, sin alma. Pues el Diablo tiene el poder de corromper a las gentes dotadas de razón y de alma cuando las posee. El Diablo habita en estos seres en el lugar de su alma. (Perron, 1973, p. 48)

Del mismo modo que la Antigua Grecia, las posiciones defendidas sobre las personas con discapacidad varían significativamente. En este caso y como recuerda Vergara (2002, p. 136): “Paralelamente la cultura medieval ofreció contrastes claramente antagónicos. Los infanticidios existieron en cantidades importantes, existió el aborto, el abandono infantil, masas ingentes de vagabundos, incapacitados físicos, etc.”

En la etapa del siglo XVI a principios del XIX conocida como naturalismo psiquiátrico, hay un progreso ya que la deficiencia se atribuye a la naturaleza humana. La etiología del comportamiento humano ya no se basaba en hechos sobrenaturales los cuales eran ilógicos e incoherentes a la naturaleza del hombre. Esta etapa se puede dividir en:



El Renacimiento, siglo XV y XVI, es una época en la que las personas con discapacidad empiezan a recibir un trato más humanitario desde la perspectiva educativa. Se comienza por la educación de sordos, cuyo pionero fue el fraile Pedro Ponce de León mientras trabajaba en el Monasterio de Oña con los niños abandonados por discapacidad. Pedro Ponce de León, desafiando la opinión de Aristóteles, llevó a cabo el proceso de educar a los doce niños sordomudos con éxito, además de crear el método oral de comunicación. Así pues, les enseñó a hablar, leer y escribir. A éste le sucedió Juan Pablo Bonet, otro fraile que también continuó con la enseñanza a las personas sordas del método oral. El cambio de imagen de las personas sordas que se produjo en la sociedad fue gracias al trabajo de estos dos religiosos españoles, actualmente considerados precursores de la Educación Especial.

El Antiguo Régimen tuvo entre sus características identificadoras la discriminación sistemática de las personas con discapacidad. Con la llegada de la Revolución Industrial y pese a las mejoras en ámbitos sociales como fueron las constituciones liberales de la mayoría de los estados occidentales, no hubo mejoras en la calidad de vida de las personas con discapacidad. El sistema productivo impuesto por el liberalismo económico rechazaba a toda persona que no fuese capaz de producir. La masificación de las urbes hizo que la marginación aumentase viéndose a las personas diferentes como una carga, más que como a un ser humano. A las afueras de estas urbes se construyeron centros para atenderlos, y desligar a las familias de su carga. Estos centros aún estaban muy lejos de dar una respuesta de calidad a estas personas.

En el siglo XVIII Hervás y Panduro presentaba su obra sobre *El arte para enseñar a escribir y hablar a los sordomudos*, la cual estaba dividida en cinco partes y en cada una de ellas desarrolla un aspecto a tener en cuenta en la enseñanza a los sordomudos. En la primera ofrece varios discursos sobre los sordomudos, los cuales iban dirigidos para diversidad de lectores, bien podía ser un filósofo, un químico, etc. En la segunda, especifica los inventos y métodos utilizados para la instrucción. En la tercera, demuestra el método práctico para enseñar el idioma de español por escrito. En la cuarta, expone el método práctico de enseñar a hablar la lengua castellana. En el último, se sostienen, plasmadas en un ensayo, las ideas metafísicas y morales para enseñarles a los sordomudos. Esta obra muestra sin duda un cambio de paradigma. En primer lugar se demuestra que son sujetos educables, y en segundo se expone un método científico

sobre cómo enseñar lecto-escritura. En esta obra observamos como la educación como ciencia ya había nacido, ofreciendo a los educadores la posibilidad y esperanza de poder apoyar y ayudar a sus alumnos. Fue una demostración de que el innatismo no era irrefutable (Hervás y Panduro, 2003).

La ilustración y la materialización de sus ideales morales en la Revolución Francesa fueron detonantes de un cambio de paradigma en el cual la calidad de vida de las personas con discapacidad mejoraría.

El cambio ideológico que propició la Ilustración logró que se produjeran grandes avances en la educación de las personas con discapacidad. Para los deficientes sensoriales, en el caso de sordomudos se creó un alfabeto de signos y la primera escuela pública para la educación de sordomudos en la que se aplicaban los métodos de Juan Pablo Bonet. El creador de dicha institución en 1755 que posteriormente se convirtió en el Instituto Nacional de Sordomudos, fue al que se le llamaba padre de los sordos, el eclesiástico Charles-Michel de l'Épée. Sin embargo como contemplan Ipland y Parra (2009), fue Valentín Haüy el encargado de fundar en París la primera institución dirigida para ciegos en el año 1784 y Luis Braille fue el encargado de adaptar y darle nombre al sistema de lectura para ciegos que Charles Barbier había inventado, sistema universalmente conocido y utilizado por los sujetos invidentes, el Braille. A nivel de España, se considera como primer maestro de ciegos a José Ricart, creador de una escuela para estas personas en Barcelona.

Es a finales del siglo XVIII, como consecuencia de la Revolución Francesa, es cuando se producen algunas reformas de instituciones que hacen que se comience a prestar asistencia a las personas que se encuentran en ellas. Dentro de esta nueva corriente, merece especial mención Rousseau (1712-1778) con su obra, el *Emilio*, que produce un gran impacto en la pedagogía. Rousseau postula que el hombre es bueno por naturaleza y que realmente es la sociedad la que lo degenera y le impregna de valores no tan positivos.

Los primeros pasos de la Educación Especial tienen lugar gracias a los avances significativos acontecidos en el campo de la Medicina a través de las aportaciones de figuras tales como Pinel, Esquirol, Itard y Seguin en Francia, que con la colaboración de la psicología científica y la pedagogía, se llega a la identificación de los deficientes

mentales. Las aportaciones de la psicología científica, que más tarde daría lugar a la psicología clínica y a la psiquiatría y los postulados de la pedagogía, constituyeron las bases de la educación como ciencia. “Muchos de los principios vigentes hoy en educación especial fueron propuestos y desarrollados en este período” (Mayor 1988, p.10).

Para los deficientes mentales empieza a nacer la psiquiatría moderna, que defiende que estas personas son educables. En este ámbito, cabe destacar al psiquiatra Pinel que fue un médico dedicado al estudio y tratamiento de las enfermedades mentales. Se le reconoce como el primer psicólogo clínico o psiquiatra pero su reconocimiento viene de la lucha por la mejora en el trato que en esa época se les daba a esas personas. Fue el responsable de la liberación de las cadenas de los pacientes ingresados en las instituciones, aunque algunos autores creen que fueron los españoles del hospital de Valencia quienes rompieron por primera vez las cadenas de los locos e instauraron el tratamiento moral. Pinel sustituyó los baños en agua helada, los grilletes y la violencia física por baños en agua caliente, paseos y camas reconfortantes (Delgado, 2015; Aguado, 1995 y Arnaiz, 2003). Dos de sus discípulos, conocidos en la psicopedagogía, enriquecieron y ampliaron su obra, Esquirol e Itard. El primero de ellos pretendió establecer la diferencia entre demencia (enfermedad mental, abolición parcial o total de las facultades intelectuales y los afectos) y amencia (deficiencia mental). La principal aportación de Esquirol fue la coherencia terminológica. Argumentó la necesidad de utilizar un vocabulario correcto y adecuado, en que se expresa la casuística de cada paciente y no los términos que venían utilizándose desde tiempo atrás: salvaje, amencia, morosis, imbecilias, etc.

Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1838) realizó un estudio muy importante “el salvaje de Aveyron”:

Itard, preceptor de Víctor, el niño salvaje de Aveyron, y supervisor de los primeros trabajos de Seguin, reconcilia lo individual y lo social al conjugar la insuficiencia biológica de Víctor con la acción posibilitadora de la sociedad, e, igualmente, descubre la modificabilidad de la deficiencia mental y destaca el carácter social del problema del retraso mental, por lo que no es sorprendente que muchos de los recursos empleados con Víctor anticipen algunos tratamientos conductuales actuales. (Carpinteroy del Barrio, 1979, p. 340)

La investigación comienza en París en 1800 cuando es descubierto en un bosque un niño al que se llamó Víctor. Aparentemente había vivido sin tener ningún contacto humano. A simple vista parecía estar sano pero carecía de matices humanos, como la sensibilidad. El doctor Itard lo ayudó convencido de que podría llegar a ser un niño civilizado dentro de la sociedad. El doctor optó por una metodología adaptada a las necesidades del niño, centrada única y exclusivamente en él. En cinco años Víctor aprendió ciertos comportamientos sociales, pero debido a la falta de estímulos durante una etapa fundamental del desarrollo no logró ser autónomo y siempre tuvo que estar supervisado. En la actualidad conocemos la importancia que tiene el medio desde el nacimiento o antes del mismo en el desarrollo de la persona. Víctor había vivido sólo, ajeno a la comunidad de personas durante demasiado tiempo.

De este modo se podría concluir que, debemos acercarnos al aprendiz para poder comprender cómo aprende y captar determinados procesos educativos para poder ayudarle.

Voisin defendía que los deficientes mentales eran personas educables, y que por lo tanto se les debía enseñar. Esta misma posición fue defendida por Seguin, conocido como el padre de la terapia ocupacional, que promueve que los discapacitados son capaces de aprender a través de sus manos y por lo tanto hay que facilitarles el que aprendan a través del trabajo.

Como indica Villanueva-Meyer (2015), “John Langdon Down (1826-1896) fue un importante médico británico, conocido especialmente por la descripción del síndrome que lleva su nombre. Con su esfuerzo y su gran dedicación, consiguió establecer cambios para ayudar a muchos niños afectados con este síndrome, proporcionándoles dignidad, y un cuidado especial y organizado. Todo esto tuvo una repercusión en su desarrollo desde aquella época hasta la actualidad.”(Villanueva-Meyer, 2015, p. 64)

El punto de vista de estos últimos se oponía al darwinismo social imperante de la época, quien defendía postulados deterministas por los cuales no se podía albergar mejora alguna. El término evolucionismo cultural expuesto en la obra de Castro (2005) recoge las actuaciones segregadoras fundamentadas en la teoría de la evolución de Darwin. De este modo se pretendía llevar a la práctica cultural los postulados de la

teoría darwiniana. Estos postulados como indica Skewes (2011, p.543) entrañan un elevado riesgo:

En efecto, el intento de aplicar el concepto de selección natural a la cultura representa no sólo una profunda incompreensión de la naturaleza de los fenómenos culturales sino que también un arriesgado ejercicio de biologización de la condición humana y, eventualmente, a través de la manipulación genética, de extremar condiciones que exacerbaban la competitividad intraespecie, poniendo con ello en jaque la existencia humana.

María Montessori (1870-1952), tal y como defiende Aguado en su libro *Historias de las deficiencias* (1995, p. 129) fue la primera mujer estudiante y doctora en medicina en Italia, gran innovadora y fundadora de las escuelas Montessori, en las que se fomentaba la creatividad, espontaneidad, desarrollo del niño y de las que muchos principios e instrumentos todavía se utilizan actualmente para la educación tanto de niños deficientes como de escolares no deficientes.

Ovide Decroly (1871-1932), introdujo una serie de cambios en la educación de deficientes y no deficientes. En 1901 constituye un “Instituto para niños anormales” y en 1907 “La escuela por y para la vida”. Él hacía un seguimiento de los niños cada día, con la intención de satisfacer sus necesidades. Es por eso, que ni los principios que plantea ni su método los dio en ningún momento por definitivos. Esta idea está recogida en su comentario: “Hay que estudiar –dice-, hay que seguir experimentando y no fijar en libros las conclusiones que hayamos encontrado por muy fundadas que las consideremos. Un libro es una máquina parada y la vida está en marcha constante”. (Rodríguez y Rodríguez, 1925, p. 303)

Y hay muchos más pedagogos que a lo largo de la historia se han preocupado de la atención educativa a las personas con discapacidad, en momentos en los que no estaba generalizada esta atención para este grupo de seres humanos. Como expresa Liesa (2012, p. 36), estas posiciones no fueron las más frecuentes en la época. “La realidad es que casi hasta finales del siglo XIX las personas deficientes permanecen aisladas en manicomios, instituciones de beneficencia y hospitales. La sociedad se limita a darles protección y asilo para satisfacer sus necesidades básicas.”

Los siglos XVIII y XIX son conocidos también como la época de la Institucionalización o como lo denomina Aguado (1995) la época del “gran encierro”, ya que a pesar de que continúa el aislamiento de personas en hospitales o espacios similares, en los que satisfacían sus necesidades más básicas, se comenzaron a crear instituciones heterogéneas que recogían a personas sin diferenciar la deficiencia de la enfermedad mental.

### c) Siglo XIX y principios del XX

Una vez entrado el siglo XIX, se crean instituciones especializadas que continúan, no obstante, con un modelo de confinamiento y dónde se agrupan a sujetos de edades y capacidades muy heterogéneas. Es a partir de este momento cuando podemos decir que surge la Educación Especial (Bautista, 1993).

En el siglo XIX las discapacidades sensoriales son atendidas no sólo de forma asistencial, sino educativamente como lo demuestran múltiples experiencias de la época. Luis Braille crea el sistema de lectoescritura y Johann Wilhelm que era jurista, promovió la educación de las personas ciegas en las escuelas ordinarias. Por último, a nivel legislativo, en España la Ley Moyano en 1857, prevé la creación de escuelas para niños sordos.

Desde mediados de dicho siglo hasta la primera mitad del siglo XX se inicia y se extiende la Era de la Institucionalización, y en algunos países se extiende todavía mucho más, como es en España que perdura hasta 1985, dónde aparecen de manera experimental el programa de integración escolar que se generalizará en los años 90.

A finales del siglo XIX es cuando surge la Educación Especial con la creación de centros especiales y especializados, con sus propios programas y especialistas, produciéndose así una separación entre la Educación General y la Educación Especial. Todo esto fue provocado por una serie de factores que se exponen a continuación. El primero de ellos, la obligatoriedad y expansión de la escolarización básica, que conllevó la masificación de las aulas en las que cada vez era más clara las dificultades que algunos niños tenían para seguir el ritmo de los compañeros. En segundo lugar, la popularización de los tests de inteligencia que se les realizaban a los niños, y que todos aquéllos que obtuvieran un bajo cociente intelectual se deberían enviar a clases

especiales, así se crearon “Centros de Educación Especial con agrupamientos más homogéneos y se diseñaron servicios educativos especializados según tipo de discapacidad, por ejemplo centros para sordos, para ciegos, para deficientes mentales, etc.”(Liesa, 2011, p. 10). Como se expone en la obra de Aguado, Binet y Simon fueron quienes publicaron la primera Escala de Desarrollo Intelectual, prueba para medir la inteligencia con la finalidad de descubrir lo más temprano posible a aquellos sujetos demasiado limitados para seguir la educación ordinaria. A partir de ahí, Binet y Simon en 1907 realizaron las primeras clasificaciones para ser aplicadas a los deficientes (idiotas, imbeciles y retrasados mentales).

Otro hecho importante, como incorpora Arnaiz a su obra, fue la aparición del concepto de cociente intelectual (en adelante CI) formulado por Stern en 1912 que fue aceptado universalmente. A partir de entonces la evaluación psicométrica se fue extendiendo dando lugar a algunas pruebas como la de Stanford-Binet (1960), Wechsler (1955, 1967, 1974), etc.

Según Torres (2010, p. 65), todavía hay que sumar los estudios genéticos generados a partir de la obra “El origen de las especies” (1859) de Darwin. Estas teorías basadas en la biología y que pretendieron basarse en la teoría de la evolución de Charles Darwin se utilizaron con fines deterministas. Sin duda los modelos biomédicos enriquecen la visión de las capacidades humanas, pero en esta época fueron utilizados para justificar la explotación de minorías, desde niños de clase obrera, a trabajadores de colonias occidentales, personas con discapacidades, etc. Es por ello que algunos científicos, médicos, etc., defendieron que la debilidad mental se producía por transmisión genética. Estas teorías tuvieron una influencia negativa en las actitudes hacia personas deficientes ya que a partir de éstas fueron considerados un peligro para la sociedad. Las bases de la Educación Especial están presentes ya a principios de siglo XIX, sin embargo, a lo largo de la segunda mitad de dicho siglo aún se mantenían dos líneas paralelas de atención a los deficientes mentales: una de ellas apoyando su educación y otras insistiendo con que reciban una atención únicamente asistencial.

Como apunta García (1989), citado en Arnaiz, (2003, p. 31) la etapa de la institucionalización se prolongó hasta mediados del siglo pasado por una serie de razones:

Evolución Histórica de la atención a la diversidad en la escuela: Estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la inclusión en dos centros públicos de Huesca.

- a) Las actitudes negativas hacia los deficientes estaban muy arraigadas.
- b) Se estaba abusando del uso de la psicometría desde principios de siglo.
- c) Se consideraba a los deficientes como elementos perturbadores y antisociales.
- d) Gran parte de profesionales comprometidos con planteamientos renovadores, abandonaron el campo de la deficiencia.
- e) Las dos guerras mundiales y la gran depresión de los años 30 que paralizó el desarrollo de los servicios sociales.

#### d) Periodo de la Integración y Normalización

A partir de los años 60 empezaron a surgir diversas opiniones, algunas de ellas tales que las personas con retraso mental eran susceptibles de integrarse en talleres, colegios..., en definitiva, que el deficiente tiene los mismos derechos que el resto de personas. Es aquí, donde se comienza a hablar de integración educativa, lo que “Birch (1974), define como un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje” (Bautista, 1993, p.31). Se trata de reunir en un mismo contexto a sujetos con o sin hándicap, lo que conlleva el derecho a la diferencia e igualdad de derechos, una escuela para todos y el sistema educativo responsable de satisfacer las necesidades de cada uno.

El concepto de normalización aparece en los países escandinavos en concreto en Dinamarca y Suecia a finales de la década de los sesenta. Inicialmente se encarga de ello Bank-Mikkelsen (1959), que lo definió como la “posibilidad de que el deficiente mental desarrolle una vida tan normal como sea posible”. Posteriormente lo amplía Nirje, director de la asociación pro niños deficientes en Suecia formula la normalización como “la introducción en la vida diaria del subnormal, de unas pautas y condiciones de vida lo más parecidas posibles a las consideradas habituales para la sociedad”.

En 1975, Noruega creó la Ley de Educación unificando la Educación Especial y la Educación General. El concepto de normalización se fue extendiendo a partir del año 1969 por otros países y continentes, América del Norte, Canadá y el resto de Europa. Gracias a las reuniones y aportaciones de la UNESCO (Organización de las Naciones



Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) que se publicaron en 1977, en la que se definía la Educación Especial como: “Forma enriquecida de educación general tendente a mejorar la vida de quienes sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material moderno para remediar ciertos tipos de deficiencias” (UNESCO, 1977, p. 11). La normalización llega a nuestro país en 1985 de manera experimental y se generaliza en 1990. Cabe destacar que la concepción de estos niños como educables ha venido impulsada por los distintos profesionales que han intervenido en este ámbito, las asociaciones de padres y madres así como la progresiva sensibilización y concienciación social.

Siguiendo con esas ideas, tanto la integración como la normalización suponen la aceptación y respeto a las personas con deficiencias, el reconocimiento de que tienen los mismos derechos, facilitarles una vida normalizada y ofrecerles los servicios de la comunidad (educativos, sanitarios, etc.).

“El concepto de normalización supone un avance en los objetivos y metas terapéuticas, un cambio en la sensibilidad, por cuanto añade la posibilidad de facilitar la adaptación, hacerla accesible normalizando el ambiente” (Aguado, 1995, p. 222-223). Esto es, los alumnos deben recibir una educación lo más normalizada posible sin dejar de darle a cada uno aquello que realmente necesita, siempre en contextos lo menos restrictivos posibles y utilizando los recursos ordinarios en la medida en que sea favorable para su desarrollo.

Uno de los grandes hitos de la educación fue el informe realizado por Warnock (1978). Las propuestas para la integración escolar y social, las contemplaba el Informe Warnock (1978) que reafirmó el significado de “normalización”, rechazando la idea de que existieran en la sociedad dos grupos diferentes de personas, los deficientes y los no deficientes. Además propicia un cambio importante en la concepción de la Educación Especial, se produce la sustitución del término de Educación Especial por Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, se deja en segundo plano el tipo de déficit y su causa, dándole importancia a la respuesta que se le ha de dar al alumno, es decir, al Sistema Educativo. Con el cambio de concepto que se produce se hace referencia a:

Un término que implica relatividad, interactividad, transitoriedad y que remite a la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de los conflictos, de

forma que cualquier alumno pueda precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículo ordinario.(Ortiz, 2000, p.6)

Desde este momento se puede definir, por lo tanto, la Educación Especial como “la disposición, organización y aplicación de los recursos educativos precisos para que todos los alumnos, sean cuales fueren sus dificultades y necesidades educativas personales, lleguen a un óptimo desarrollo individual y social. (Casanova, 1990, p. 16)

#### e) Periodo de la Inclusión

Como escribe Ainscow en el prólogo de Echeita, (2006) ha de reconocerse que el movimiento hacia la inclusión y la propuesta de un cambio profundo respecto al enfoque y la provisión de servicios educativos para los alumnos con discapacidad o que experimentan dificultades al aprender, estaba ya apuntado en la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños (1989)*, el texto legal más ampliamente ratificado (187) países de cuantos ha propiciado la Asamblea General de Naciones Unidas. Es en su artículo 28 donde la Convención establecía el derecho de cualquier niño a la educación escolar y que ésta fuera proporcionada sobre la base de la igualdad de oportunidades. En otras palabras, la Convención sostiene el principio de no discriminación en relación al acceso a la educación por cuestiones de discapacidad.

Para promover la educación de todos los niños, desde los más vulnerables, la Declaración de Salamanca (1994) impulsó que se ofreciera una respuesta educativa de mayor calidad a este alumnado y que, estas tendencias se lleven a cabo en los Centros Ordinarios, en cada sistema educativo. En ella se apuntaba:

La experiencia de muchos países demuestra que la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se consigue de forma eficaz en escuelas integradoras para todos los niños de la comunidad. Es en este contexto en el que los que tienen necesidades educativas especiales pueden avanzar en el terreno educativo y en el de la integración social. Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, pero para que tengan éxito es necesario realzar un esfuerzo común, no sólo de toda la escuela, sino también de los compañeros, padres, familiar y voluntarios. (Declaración de Salamanca, 1994, p.11)

Siguiendo lo que expone la UNESCO 1994, la educación inclusiva se caracteriza por:

- Ser un proceso largo, de búsqueda de maneras para responder de la forma más óptima a la diversidad de alumnado.
- Implica la presencia, la participación y por tanto aprendizaje significativo de todos los niños, es un derecho para todos, independientemente de que tengan discapacidad o necesidades educativas especiales, llevando a cabo la desaparición de la exclusión curricular, cultural y comunitaria.
- Para lograr este principio, es necesario identificar las barreras y eliminarlas, además de que la diversidad sea vista como algo positivo y enriquecedor para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para una posterior convivencia en sociedad.
- Supone un triángulo de relaciones primordial, debe existir una excelente comunicación y cooperación entre el alumno, el colegio y su familia, para trabajar todos en una misma dirección y conseguir la meta establecida aportando cada uno su mayor esfuerzo.

Booth y Ainscow (2000, p. 18-20) exponen la siguiente definición de la educación inclusiva siguiendo unos postulados semejantes a los expuestos por la UNESCO:

La “inclusión” o la “educación inclusiva” no es otro nombre para referirse a la integración de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros. El concepto Necesidades Educativas Especiales no se utiliza en este documento debido a que consideramos que el enfoque con que se asocia tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos. Ya que, al “etiquetar” a un alumno con n.e.e, puede generar expectativas más bajas por parte de los docentes y además esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están “etiquetados”. Lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por los alumnos. Es decir, algunos docentes piensan que la educación de los estudiantes clasificados como con necesidades educativas especiales son fundamentalmente responsabilidad de un especialista...

Evolución Histórica de la atención a la diversidad en la escuela: Estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la inclusión en dos centros públicos de Huesca.

El uso del concepto “barreras de aprendizaje y la participación” para definir las dificultades que los estudiantes encuentran, en vez del término “necesidades educativas especiales”, implica un modelo social frente a las dificultades de aprendizaje y la discapacidad. ...De acuerdo al modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

Para concluir, se podría decir que la inclusión en educación es una parte de la inclusión en la sociedad.

No es lo mismo hablar de integración que de inclusión, León, (2005, p. 43), manifiesta las diferencias entre el modelo integrador y el modelo inclusivo que son:

La posibilidad de escolarizar al alumno en un contexto educativo normalizado o segregado. En el caso de la integración, esta decisión está en función de competencia académica y social del alumno, y en cambio en el caso del movimiento inclusivo se defiende que todos los alumnos tienen derecho a estar en Aulas Ordinarias, sin que esto dependa de sus características.

Otra diferencia es el tiempo que el alumno con necesidades educativas especiales pasa en el aula ordinaria. En el caso del movimiento integrador el alumno puede compartir la jornada y pasar parte del tiempo en el aula ordinaria y parte en el Aula de Educación Especial donde recibe apoyo especial. El movimiento inclusivo defiende que el alumno debe estar en aula ordinaria y allí debe recibir los apoyos necesarios.

No sólo existen diferencias, sino que tienen algunas coincidencias como que el alumno esté integrado en el aula ordinaria sea un derecho.

Como subraya Arnaiz (1999, p. 61), la inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los niños etiquetados como diferentes.

## **2.2.La Educación Especial en España, recorrido legislativo**

En nuestro país es en los años 60 cuando se empiezan a vislumbrar acciones educativas para atender a los niños con necesidades educativas especiales, anteriormente existieron experiencias, pero estas fueron aisladas y no generalizables. En

este apartado vamos a hacer un recorrido por los principales hitos legislativos para dar respuesta educativa a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

a) Era de las escuelas especiales

En España se inició la atención a los discapacitados sensoriales en el año 1785 con la creación del Instituto de Sordomudos, pero en lo que a legislación se refiere, su primera manifestación se encuentra en la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 también conocida como Ley Moyano, en ella son el artículo 6 y el 108 los que hacen referencia a la enseñanza. De forma general, se ocupa de la educación de deficientes sensoriales, más concretamente de sordos y ciegos hasta 1970 que se comienza a atender a niños con otro tipo de discapacidad. En esos casos se hace de forma segregadora, aunque ya tiene en cuenta que se les atiende en escuelas públicas cuanto antes. Los deficientes intelectuales hasta la primera década del siglo XX no son reconocidos oficialmente, esto cambia con la creación del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales Mentales que luego se desdobló en tres patronatos diferentes.

En 1930 se crea la Escuela Nacional de Anormales por el Ministerio de Instrucción Pública con la finalidad de educar a los niños discapacitados mentales que vivían con sus familias.

Todo este auge y los cambios que se comienzan a producir en la educación de los niños, en la formación del profesorado de Educación Especial para proporcionar una mejor respuesta, el conocimiento de experiencias de países más avanzados se paraliza con la Guerra Civil de 1936, haciendo que desaparezcan todas estas experiencias y movimientos.

Y en 1953 se crea el Patronato de Educación para la Infancia Anormal con la finalidad de realizar tareas de selección, clasificación y educación de la infancia anormal, pasando a denominarse dos años más tarde, Patronato Nacional de Educación Especial encargado del asesoramiento en materia de Educación Especial (Liesa, 2011, p. 16).

La Ley de Enseñanza Primaria de 17 de Julio de 1945 es la primera norma que regula en España los diferentes tipos de deficiencias. En el artículo 38 recoge que el Estado

establecerá escuelas especiales para niños anormales, deficientes mentales, sordomudos, ciegos, deficientes físicos y fomentar las de iniciativa privada. Asimismo se inicia un proceso de creación de centros específicos, la mayoría de ellos privados y religiosos. Como se puede contemplar la escolarización que se pretende conseguir todavía no guarda relación con el principio que posteriormente es conocido como inclusión, sino que propone una educación segregadora.

Diez años después, en 1955, se creó el Patronato Nacional de Educación Especial y se dictaron las normas para la educación de las personas con deficiencias en los primeros años de su vida, desde los dos hasta los veinte años.

#### b) Era de la integración escolar

La Ley General de Educación de 1970 (LGE) fue una ley marco que ordenó el sistema educativo español. Adopta el término Educación Especial como un sistema paralelo al ordinario, con normas propias y currículos diferenciados, que a su vez se plantea dos modalidades de escolarización, aulas de Educación Especial en Centros Ordinarios y Centros de Educación Especial. La modalidad de escolarización depende del déficit del alumno, bien sea leve o profundo, que se toma como punto de partida. Como dice (Cano, 2003, p.45), “se estaba sembrando la semilla que iba a dar como fruto la nueva concepción de la Educación Especial y la integración escolar”. “Podemos decir que la Ley de Educación General de 1970 en nuestro país supone un primer paso hacia la integración de las personas con discapacidad en centro ordinario, aunque no dentro de las Aulas Ordinarias” (Liesa, 2011, p. 18). Todo este planteamiento de creación de espacios para la enseñanza costó tiempo que se llevara a la práctica por lo que la creación de las Aulas Específicas y cerradas dentro de los Centros Ordinarios se retrasaron diez años desde la promulgación legislativa hasta su puesta en marcha en la práctica real.

En 1975 se crea el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) organismo clave en la evolución y desarrollo de la atención a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales ya que su misión esencial es la extensión y perfeccionamiento del sistema de Educación Especial. Por lo tanto tiene que crear una ordenación propia del sistema, como pretendía la LGE. Pero se encuentran con dos obstáculos: fondos insuficientes e insuficiente estructura de la que ha sido dotado el instituto.

En el año 1976 se crea el Real Patronato de la Educación Especial (Real Decreto 1023 de 9 de abril) que pasados dos años pasa a denominarse Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes encargando la elaboración del Plan Nacional de Educación Especial al Instituto Nacional de Educación Especial, que llegó a ser el documento de referencia de la Educación Especial en España incluyendo una declaración de buenos principios que se debieran regir para actuaciones futuras. Postula que cualquier niño con deficiencia tiene derecho a la educación independientemente de su grado de discapacidad y reclama la responsabilidad del Estado para que cumpla las condiciones de obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza. Introduce por primera vez en nuestro país el principio de individualización y sectorización.

Un hito importante es la promulgación de la Constitución Española de 1978 en la que se establece por primera vez el derecho a la Educación de todas las personas sin ningún tipo de discriminación, en su artículo 49.

Es en 1982 el momento en el que nace la LISMI o Ley de Integración Social del Minusválido cuya función en el ámbito educativo, era desarrollar el artículo 49 de la Constitución. No se centra únicamente en este ámbito que trae consigo cambios importantes, sino que tiene carácter social, orienta su contenido hacia la integración del minusválido en la sociedad. En ella están presentes los cuatro principios que han de regir la educación de las personas con discapacidad: Normalización, Integración Escolar, Sectorización de la Atención Educativa e Individualización de la Enseñanza. Sus líneas fundamentales de actuación son, la dotación de servicios para la integración de los deficientes en Centros Ordinarios, Aulas de Educación Especial y Centros Específicos cuando sea necesario.

En 1985 se publican tanto el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial como la Orden Ministerial sobre la Planificación de la Educación Especial y Experimentación de la Integración Escolar, catorce días después. Como modelo toma el Informe Warnock que se hizo público en el Reino Unido en 1987 y en el cual se utilizó por primera vez el concepto de Necesidades Educativas Especiales.

Este Decreto de 1985 ha supuesto un cambio profundo en la concepción de la Educación Especial, que deja de ser una modalidad de enseñanza separada al resto del sistema educativo. Además la escolarización del alumno puede ser en varias modalidades (Aulas Ordinarias en Centros Ordinarios, Aulas de Educación Especial en Centros Ordinarios y Centros de Educación Especial) pero la elegida será aquella en que se favorezca la integración social y positiva del niño, se propicie al máximo el desarrollo de sus capacidades y que la participación en las actividades de grupo alcance su mayor grado. En resumen, los alumnos deben estar en Aulas Ordinarias salvo en casos muy excepcionales y graves, esta serie de cambios favorecieron la llegada de un nuevo modelo integrador a nuestro país.

c) Modelo Necesidades Educativas Especiales

Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE)

Esta ley introdujo una serie de cambios fundamentales al incorporar la integración al sistema educativo español como medida de atención a la diversidad. Es con esta ley cuando se incorporan el término de “Alumnos con Necesidades Educativas Especiales”. En su artículo 36 expone que se va a proveer de recursos necesarios para atender a estos alumnos, que teniendo en cuenta sus necesidades, al igual que las de cualquier otro alumno, se les adaptará el currículo para que todos puedan acceder a los objetivos generales, se habla de un currículum a máximos. En su artículo 37 ostenta los siguientes puntos:

- Los centros deben disponer de medios organizativos, personales y materiales que sean necesarios.

-La atención educativa desde el momento de la detección.

-La escolarización en Centros Específicos sólo cuando el Centro Ordinario no pueda dar respuesta a las necesidades del alumno.

-Necesidad de participación de las familias y los tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos.



La presente ley fue fundamental en lo que concierne a la integración en nuestro país pues se busca ofrecer los recursos y/o servicios a todos los alumnos en base a las necesidades de aprendizaje que cada uno presenta intentando en la mayor medida posible la normalización en centro ordinario de los mismos, además de la importancia del contexto familiar para llevar a cabo una práctica educativa coherente y adecuada. El cambio en la terminología de este colectivo, Alumnos con Necesidades Educativas Especiales supone un cambio conceptual ya que se considera que todo el alumnado puede precisar de apoyo a lo largo de su escolarización teniendo en cuenta las ayudas extras que otro colectivo tiene a su disposición. Es por eso, que se puede decir que la LOGSE busca compensar las desigualdades en educación que se presentaban anteriormente. A propósito Muntaner afirma:

La LOGSE en 1990 ofrece un respaldo necesario para favorecer y potenciar la integración en la escuela ordinaria al propugnar un modelo de escuela basado en la diversidad, que rompe definitivamente con el modelo deficitario y excluyente dominante en este momento...Representa un avance muy significativo y relevante para acabar con la exclusión y la discriminación de ciertos alumnos, potenciando la equidad y la igualdad de oportunidades. (Muntaner, 2010, p.1)

Real Decreto de 28 de abril de 1995, de ordenación de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales

En este Real Decreto las cuestiones más relevantes que se tratan, están relacionadas con la organización de la Educación Especial. Se pretende regular las condiciones de atención educativa con necesidades educativas especiales temporales o permanentes, independientemente de su asociación a discapacidad, historia escolar o sobredotación. Se regula por primera vez la escolarización de los alumnos con sobredotación, así como se empieza a hablar de grupos étnicos e inmigración. Respecto a la escolarización en centros específicos se establece que este tipo de escolarización se propondrá solo en caso de que las adaptaciones a realizar sean de grado extremo en relación con la edad, que sean significativas. Y en definitiva, que el alumno tenga un retraso escolar de más de dos años.

Evolución Histórica de la atención a la diversidad en la escuela: Estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la inclusión en dos centros públicos de Huesca.

Decreto de 19 de diciembre 2000 del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

Como se define en el artículo 1.2 de dicho Decreto la población escolar con necesidades educativas especiales es aquella que:

A efectos de este Decreto, se calificarán de necesidades educativas especiales las del alumnado que requiera durante su escolarización o parte de ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, de sobredotación intelectual, de trastornos graves de conducta o por hallarse en situación desfavorecida como consecuencia de factores sociales, económicos, culturales, de salud u otras semejantes. (Decreto diciembre de 2000, p.7923)

Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE)

Esta ley no llegó a desarrollarse, por asuntos políticos de los gobiernos del momento. Cabe destacar que expresaba especial atención a los alumnos extranjeros, a los alumnos superdotados y a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

d) Modelo inclusivo

Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE)

El cambio más importante que se efectúa con la promulgación de esta ley, es el cambio conceptual de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, ya que pasa a utilizarse el término ACNEAE (alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo), que a su vez engloba diferentes tipos:

- ACNEE: Alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de discapacidad física, psíquica o sensorial o con trastornos graves de conducta
- Alumnos con dificultades específicas de aprendizaje.
- Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales.

Evolución Histórica de la atención a la diversidad en la escuela: Estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la inclusión en dos centros públicos de Huesca.

- Alumnos con necesidad específica de apoyo educativo por incorporación tardía al sistema educativo.
- Alumnos con necesidad específica de apoyo educativo por condiciones personales o de historia escolar.

También propone la plena integración e inclusión de la diversidad presente en los centros educativos, la que se garantizará con calidad y equidad. De esta forma se favorecerá la igualdad de oportunidades, se proporcionará una educación adaptada a las características individuales de cada uno, se fomentará el trabajo cooperativo que en palabras de Slavin (1995), el aprendizaje cooperativo persigue una doble finalidad: “cooperar para aprender y aprender a cooperar” y también se mejorará la calidad y eficacia del Sistema Educativo.

Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE)

La LOMCE establece que en la etapa educativa de primaria desaparecen los ciclos y se estructura en seis cursos independientes. Se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador. Tanto en Educación Primaria, como en Secundaria Obligatoria y Bachillerato las asignaturas se establecen en asignaturas troncales, asignaturas específicas y asignaturas de libre configuración.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) recoge al final del Preámbulo que el reto de la sociedad democrática es conseguirla excelencia, el desarrollo de las máximas posibilidades de todo el alumnado.

Además, la presente ley dedica una serie de artículos para la atención a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. En el artículo 19 se establecen medidas en la enseñanza de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad o dificultades en la expresión oral. Asimismo, se destina en la sección cuarta, un apartado específico para el Alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje, en el artículo 79 bis, se especifica la detección temprana de las necesidades de los alumnos para aplicar las medidas convenientes. Además, se afirma que “la escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e

inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.”

En el ámbito legislativo de Aragón, existen también tres Órdenes que desarrollan la LOMCE, relacionadas con la atención a la diversidad que aparecen a continuación de forma detallada.

Orden de 16 de junio de 2014 por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

En esta orden se observa cómo hay un único sistema educativo en el que se encuentran todos los alumnos. La no existencia de dos currículos, uno para las escuelas ordinarias y otro para los Centros de Educación Especial demuestra la implantación de modelos inclusivos.

Orden de 26 de junio de 2014 por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Colegios Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón

La inclusión es un modelo que busca desarrollar al máximo el potencial de todos los alumnos. Aunque existen multitud de formas y medidas de atención a la diversidad con un marco general de metodologías como el trabajo cooperativo, partir de los intereses del alumno, utilizar las Tics, introducir la pedagogía sistémica, etc., hay alumnos cuyas necesidades son tan precisas que se necesita de unos recursos tanto humanos como materiales distintos, como se manifiesta en el artículo 42 de la Orden. La casuística de los Centros de Educación Especial difiere en algunos ámbitos respecto a los Centros Ordinarios, como sería el caso de vigilancia de recreos expuesto en el artículo 82.

Orden de 31 de octubre de 2014 sobre la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

La evaluación se ha convertido con esta nueva ley en uno de los aspectos más controlados y hegemonizados de la enseñanza, siendo un aspecto muy criticado por la

comunidad educativa. En la presente orden, en su artículo 4, se exponen los documentos oficiales de evaluación (expediente académico, actas de evaluación, documentos de evaluación final de etapa y de tercer curso de Educación Primaria, informe indicativo del nivel obtenido en la evaluación final de etapa, su historial académico de Educación Primaria y el informe personal por traslado). Siguiendo el mismo artículo, desde los centros también se realizará un informe esencial a las familias sobre el aprendizaje y la evaluación de los alumnos, otro informe de los niveles obtenidos en las evaluaciones individualizadas de los cursos tercero y sexto de Educación Primaria, la certificación para traslado en Educación Primaria y el informe de los resultados de evaluación final de los alumnos.

Asimismo en el artículo 16 se explicita qué se ha de realizar cuando nos encontramos con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en las aulas. En primer lugar, se debe evaluar tomando como referencia los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables fijados con carácter general, estableciendo en los casos oportunos las adaptaciones que se requieran y entonces sus objetivos de referencia serán los establecidos en sus adaptaciones. Por supuesto que de todos estos aspectos la familia es informada, siendo consciente que aunque la materia sea aprobada según los criterios de la ACS, no está superada respecto al nivel de matrícula del alumno. También puede darse que el alumno supere el desfase curricular de dos años y por lo tanto la medida de adaptación deje de tener efecto.

A continuación presento una tabla en la que se resumen a grandes rasgos los modelos de atención a la diversidad que en nuestro país se han apoyado por parte de nuestras leyes orgánicas de educación.

<p><b>MODELO DEL DÉFICIT</b></p> <p>Ley Del 70, LGE</p>	<p><b>MODELO INTEGRADOR</b></p> <p>Ley del 90, LOGSE</p>	<p><b>MODELO INCLUSIVO</b></p> <p>LOE, LOMCE</p>
<p>Existen dos tipos de alumnos, los que presentan alguna disminución y los normales.</p>	<p>Hay una diversidad de alumnos que muestran un continuo de necesidades educativas.</p> <p>Existe diversidad de alumnos, cada uno de ellos con necesidades educativas diferentes.</p>	<p>Todos los alumnos muestran diferentes capacidades y competencias. Su diversidad enriquece al grupo, es decir es un elemento positivo.</p>
<p>Se define la deficiencia, que provoca dichas necesidades, como una disminución de carácter físico o mental.</p>	<p>Las necesidades se atribuyen a diversas causas relacionadas con el contexto sociocultural, la historia educativa o con condiciones personales (sobredotación intelectual, discapacidad psíquica, sensorial, motora o a trastornos graves de conducta)</p>	<p>La diversidad en capacidades y habilidades es natural en el ser humano. Todos los grupos son heterogéneos, ya que la diversidad es intrínseca al ser humano. Esta diversidad es positiva y muy enriquecedora.</p>
<p>Las dificultades que presenta el niño se consideran con carácter fijo y estable.</p>	<p>Las dificultades son variables, pueden ser temporales o permanentes.</p>	<p>Todos los alumnos presentan diversidad en sus capacidades y habilidades, todas ellas deben ser potencializadas desde la Educación.</p>

Evolución Histórica de la atención a la diversidad en la escuela: Estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la inclusión en dos centros públicos de Huesca.

<p>Se basa en un Diseño Curricular Especial (P.D.I) que surge de las dificultades ante el currículo.</p>	<p>El mismo currículo para todos, pero ajustado y modificado, con adaptaciones curriculares si es necesario, a las necesidades individuales del alumno. Los apoyos individuales para el alumno.</p> <p>Doble currículum (especial y general, PDI Programa de Desarrollo individual)(progresivamente se tiende al currículum común con ACI).</p>	<p>Currículum común, abierto, flexible y ACI (adaptación curricular individualizada).</p> <p>El tratamiento de los contenidos del currículo debe ser lo suficiente flexible para atender a la diversidad de todos los alumnos.</p> <p>Para ello se tienen que implementar metodologías activas.</p>
<p>Centrado en el sujeto.</p>	<p>Centrado en el alumno y en su relación con el entorno.</p>	<p>Entorno. Importancia del contexto.</p> <p>El entorno debe favorecer siempre a los alumnos, quien será el protagonista de toda intervención.</p>
<p>Se fija dificultades del individuo.</p>	<p>Se fija en las necesidades del niño.</p>	<p>Se fija en las potencialidades de los alumnos.</p>
<p>Evaluación diagnóstica (test).</p>	<p>Evaluación psicopedagógica, se centra en</p>	<p>Organización Escolar condotación de</p>

Evolución Histórica de la atención a la diversidad en la escuela: Estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la inclusión en dos centros públicos de Huesca.

	el tipo de ayuda que se le puede proporcionar.	apoyos al sistema educativo.
Evalúa el grado de déficit y la dificultad del alumno.	Evalúa las necesidades de alumno de ámbito educativo teniendo en cuenta el entorno que le rodea.	Se evalúan las competencias del alumno, teniendo la finalidad de desarrollar su autonomía y lograr su felicidad. Alumno y ciudadano con los mismos derechos y deberes.
Evalúa en situación de laboratorio (gabinetes, despachos, etc.)	Evalúa en la escuela, situación normalizada de enseñanza aprendizaje.	Evalúa en la vida real potencializando en el aula el desarrollo de sus competencias.
Evalúa a través de pruebas estandarizadas de tipo psicométrico. La realiza el psicólogo o psiquiatra.	Evalúa a través de observación directa, indirecta. Interviene no solo el psicólogo sino también el tutor.	Modelo sociológico y humanístico favoreciendo la autonomía y felicidad de la persona. Se tiene presente a la familia.
Referente: currículo especial.	Referente: currículo ordinario.	Un único sistema educativo que dé respuesta a todos los alumnos y que considere a todos necesarios para el desarrollo óptimo de éste.
El currículum lo elabora y aplica el especialista.	El currículum lo elabora y aplica por el equipo docente.	El maestro es un guía que orienta a los alumnos. Los alumnos se consideran un



Evolución Histórica de la atención a la diversidad en la escuela: Estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la inclusión en dos centros públicos de Huesca.

		recurso humano que ayudan y guían al resto de sus compañeros.
Aulas y Centros de Educación Especial.	Aulas Ordinarias y aulas de apoyo, excepcionalmente aulas en centros específicos.	Escolarizados en Aulas Ordinarias en Centros Ordinarios.
Fuera del contexto educativo.	Pasar mínimo tiempo fuera del grupo de referencia.	Permanecer con el grupo de referencia, en el que se tomen medidas para satisfacer sus necesidades educativas mientras que está activo y participa en el grupo-clase.
Responsabilidad del especialista que desarrolla el programa.	Responsabilidad última del tutor del alumno.	Las familias participan activamente en la educación de sus hijos y se mantiene una buena relación con la misma. Las decisiones son consensuadas entre el centro, el tutor y la familia siguiendo los postulados de la pedagogía sistémica.

Tabla de elaboración propia. Adaptada de los apuntes de Liesa (2012) Asignatura Respuestas Educativas a Necesidades Educativas Especiales. 4º Curso Menciones en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica.

### **2.3. Actitudes del profesorado ante la inclusión educativa**

La escuela inclusiva se enmarca dentro de un nuevo modelo, que como expone Dueñas (1991, p. 52) es: “un lugar donde los aprendizajes son posibles cualquiera que fuese el tipo de deficiencia; es también un modelo de escuela que se centra en el niño miembro de la comunidad y, protagonista de su proceso de aprendizaje, valorando sus éxitos en lugar de sus fracasos”.

Como postulan Tárraga, Grau, y Peirats,(2013, p. 53): “El éxito de la inclusión educativa depende de numerosos factores, tales como el marco legislativo, la experiencia en prácticas inclusivas, los recursos disponibles, y la formación, creencias y actitudes de los diferentes profesionales de la educación” (Boer, Pijl, y Minnaert, 2011).

Muchos estudios realizados en torno a las representaciones, creencias y actitudes de los profesores frente a la integración escolar, tal y como expone Parrilla, (1992, p. 25) dan cuenta de que aquello que el profesor piensa sobre la integración, se verá reflejado en la puesta en marcha que hace de la misma.

La actitud según Thurstone (1928): “es la suma de las inclinaciones, sentimientos, prejuicios, sesgos, ideas preconcebidas, miedos, amenazas y convicciones acerca de un determinado asunto” (Aignerren, 2008, p. 5) y como indican Liesa, Vázquez, Arranz y Otal (2014):

“El interés por el tema radica en que las actitudes de los profesores tienen un efecto importante no sólo en el desarrollo del autoconcepto del propio sujeto con necesidades educativas especiales, sino también en su proceso de socialización, de integración y actualmente de inclusión.” (Liesa, Vázquez, Arranz y Otal, 2014, p.4)

Asimismo tal y como apuntan Flórez, León Aguado, y Alcedo (2009): “Estas actitudes cuando son negativas, constituyen una de las principales barreras en la integración social de este colectivo” (Flórez, León Aguado, y Alcedo, 2009, p. 85).

Como dice Tait, Purdie, Hwang y Evans, en el artículo de Álvarez y Buenestado (2015), a partir de la revisión de 26 estudios en revistas internacionales llevada a cabo por Boer, Pijl y Minnaert (2011), dejaron patente que la mayoría de profesorado mantiene una actitud neutral o negativa hacia la inclusión del alumnado con NEE en

Aulas Ordinarias de educación primaria. Estos profesionales presentan preocupaciones relacionadas con la cantidad de tiempo empleado con el alumnado con necesidades especiales, la escasez de servicios de apoyo y la preparación para dicha práctica, además de estar insatisfechos por la poca calidad de sus trabajos, entre otros efectos asociados a la inclusión.

Otros estudios, que aparecen en el artículo de los autores previamente citados, pero esta vez revisados por Mangano, Monsen, Ewing y Kwoka (2015), no mostraban unos resultados tan negativos pero sí la preocupación por la cantidad de apoyos que se requieren, que por supuesto dependen de las actitudes previas.

Asimismo como exponen Rodríguez, Estopa y Rodríguez (2002) y de Polo, Fernández y Díaz (2011) en dicho artículo, aquellos estudiantes con actitudes más positivas y abiertas para lograr la inclusión son los que han vivido en un entorno cercano como es el familiar. Además como referencian Álvarez y Buenestado (2015, p. 629-630):

Según Luque y Luque Rojas (2011), las creencias de profesorado acerca del alumnado con NEE se relacionan con los valores y actitudes sociales. En esta línea se ha evidenciado que los alumnos de magisterio que defienden el derecho que tienen todos los niños a ser educados sin exclusiones manifiestan valores de justicia, igualdad y colaboración.

Estas mismas ideas son apoyadas por Flórez, León y Alcedo (2009) que con la revisión de varios programas para cambiar actitudes hacia personas con necesidades educativas especiales desde los años 70 a la actualidad que realizan, permiten comprobar que la estrategia más utilizada para fomentar actitudes positivas hacia las personas con discapacidad es el contacto directo con estas personas, la formación o la combinación de ambas técnicas.

### **3.2ª PARTE. ESTUDIO DESCRIPTIVO**

#### **3.1. Estudio Descriptivo**

##### a) Introducción y contexto

El presente estudio se ha podido llevar a cabo gracias a los centros en los que se ha tenido la oportunidad de participar durante la realización de las prácticas escolares III, las prácticas de Audición y Lenguaje, y las prácticas de Pedagogía Terapéutica. El objetivo ha sido profundizar en las actitudes de los maestros hacia la inclusión de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en los Centros Ordinarios. Los centros en los que se realizó el estudio fueron: el C.E.I.P. Sancho Ramírez, el C.E.I.P. Pío XII y el C.E.I.P. San Vicente (este último lo desestimamos en nuestros resultados pues el número de cuestionarios contestados fue muy bajo). Los dos centros son colegios públicos ubicados en diferentes barrios de la ciudad de Huesca.

El primero de ellos, el C.E.I.P (Centro de Educación Infantil y Primaria) Sancho Ramírez es un centro público, de carácter no confesional. Se encuentra en los barrios de Santo Domingo y San Lorenzo de Huesca, ubicado en la calle Ramón J. Sender. Se compone de dos edificios, el central que acoge al alumnado de Educación Primaria, mientras que el aulario está adaptado a las necesidades de los niños y niñas de Educación Infantil.

El alumnado que asiste a este colegio es de clase media, aunque en esta zona nos encontramos con diversas tipologías socioculturales y laborales:

- En el caso de la zona del casco viejo, son viviendas antiguas y las familias tienen una economía baja, afectada por la alta incidencia de paro. Podemos encontrar familias inmigrantes o de etnia gitana.
- La zona de Torre Mendoza de la cual proceden la mayor parte del alumnado. Es una población menos castigada por la crisis, son familias de clase media.
- Y la zona de Ramón y Cajal presenta familias de clase media, con una formación académica y cultural, y cuya profesión es funcionarios, empresarios, etc., encontrando una tasa de empleo similar a la de Torre Mendoza.

En conclusión y partiendo de la información aportada por el centro cabe destacar la diversidad de expectativas presentes en las familias. Algunas de ellas son la educación como instrumento de promoción social, de preparación técnica y profesional, de desarrollo personal en libertad, etc.

El C.E.I.P Pío XII es un centro público situado en el barrio Perpetuo Socorro, uno de los más poblados de la ciudad de Huesca. El bajo desarrollo urbanístico y estructural de la zona ha propiciado, durante las dos últimas décadas, el aumento de familias con un bajo nivel socioeconómico, pertenecientes en su mayoría, a la cultura gitana o de procedencia inmigrante. Dentro del mismo son visibles grandes diferencias y extremos. Cuenta con un sector que tiene mayor formación y renta correspondiente en su mayoría al colectivo no perteneciente a una minoría y que deciden escolarizar a sus hijos en centros de otras zonas de la ciudad. Por otro lado, existe otro colectivo con un nivel socioeconómico bajo y con gran diversidad cultural. Además de un núcleo de población numeroso de carácter asistencial, dependiente de ayudas sociales y con niveles culturales muy bajos.

El centro imparte las etapas de segundo ciclo de Educación Infantil y de Educación Primaria, además alberga dos aulas de Educación Especial. Asimismo es centro Bilingüe de Francés desde el año 2007.

En el colegio hay un total 309 alumnos, aunque cada año va disminuyendo, mientras la diversidad social del centro va aumentando. Atendiendo al PEC (Proyecto Educativo de Centro), se podría decir que: un 32 % de las familias son de etnia gitana, un 48 % pertenecen a familias de procedencia extranjera sobretodo africanos y un 20 % es población autóctona no perteneciente a una minoría.

Este centro es considerado como un “centro de diversidad” tal y como consta en la Resolución del 5 de mayo de 2005 por la que se le autoriza tomar medidas organizativas y compensatorias para facilitar el acceso de todos los alumnos a los objetivos y aprendizajes curriculares.

#### b) Formulación de las hipótesis

Teniendo en cuenta que el objetivo del estudio es profundizar en las actitudes de los maestros hacia la inclusión de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en

los Centros Ordinarios, las hipótesis que se planteaban en el presente estudio han sido las siguientes:

- A mayor contacto con personas con necesidades educativas especiales, la actitud hacia ellos será más positiva.
- La formación condiciona la actitud de los maestros y maestras hacia estas personas. Cuanta más formación tenga el docente, una actitud más receptiva y positiva mostrará, con personas con necesidades educativas especiales.

#### c) Participantes o muestra

El presente estudio quería analizar la actitud de los maestros de tres colegios públicos de Huesca hacia la inclusión de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Los tres centros, donde se ha llevado a cabo el estudio y que podrían representar a la población de la ciudad, tal y como se ha mencionado anteriormente, han sido: Sancho Ramírez, Pio XII y San Vicente (este último no se ha considerado para los resultados de este trabajo), por lo tanto el trabajo se centra en los dos primeros.

El total de los cuestionarios contestados ha sido de 20, 12 en el Sancho Ramírez y 8 en el Pio XII.

Este estudio es meramente descriptivo de dos centros de la ciudad de Huesca, y no pretende dada la muestra, generalizar los resultados.

#### d) Instrumento de evaluación

Se adaptó el cuestionario de Chiner (2011) y el de Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez (2000), eliminándose algunos ítems que no eran relevantes para el estudio. Dadas estas pequeñas modificaciones se validó por profesionales de la Educación pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación dentro de la Universidad de Zaragoza.

El cuestionario llevado a cabo para los profesores, cuenta con 29 preguntas divididas en cinco partes: datos personales, formación, recursos materiales y profesionales del centro, del aula, escolarización y necesidades.

Evolución Histórica de la atención a la diversidad en la escuela: Estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la inclusión en dos centros públicos de Huesca.

El presente estudio al igual que el de Chiner (2011) pretende tener un carácter global, analizando las actitudes y respuestas inclusivas que se dan en los centros de Educación Primaria de Huesca: Sancho Ramírez y Pio XII, concerniente a la inclusión.

El objetivo es conocer los pensamientos y opiniones que tiene el profesorado acerca de la inclusión de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en las Aulas Ordinarias, así como las estrategias que implementan para responder a dichas necesidades.

#### e) Procedimiento

El trabajo tal y como se ha expuesto previamente se fundamenta en los cuestionarios de Chiner (2011) y de Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez (2000), se ha implementado a todo el profesorado de Educación Primaria de los colegios.

En primer lugar, se le presentó al Equipo Directivo del centro y tras su consentimiento, el propio director/a del colegio se encargaba de enviar el enlace por correo electrónico al profesorado. De esta forma los maestros accedían mediante el enlace a la aplicación Google Drive, a través de la cual tenían que cumplimentar el cuestionario. Una vez respondidas las preguntas simplemente debían hacer clic en “enviar” para que se guardase en la aplicación.

#### f) Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las preguntas realizadas a los maestros de los dos centros con la finalidad de obtener unas conclusiones más claras y precisas. Para ello, se han elaborado unos gráficos que muestran los porcentajes de una forma más visual y clarificadora.

Antes de exponer los resultados de los cuestionarios me gustaría recordar las palabras de la maestra M<sup>a</sup> Milagros Montoya Ramos:

Comprendí que cada niña y cada niño eran diferentes en sus capacidades para razonar, para escribir, para leer, para hablar, para relacionarse y hasta para moverse dentro de clase. En ese momento sentí un escalofrío porque algo se hundía en mis esquemas mentales, en los que la realidad, por muy simple que parezca, estaba hecha de seres

Evolución Histórica de la atención a la diversidad en la escuela: Estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la inclusión en dos centros públicos de Huesca.

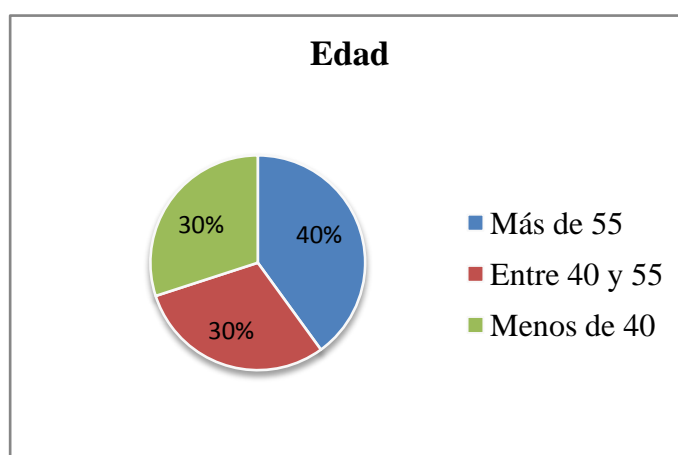
iguales en inteligencia, aunque algo diferentes en intereses, en su hábito de trabajo y muy diferentes en oportunidades sociales. (VV.AA, 2004, p. 121)

Los maestros toman conciencia de la diversidad existente en los propios grupos. No obstante, la importancia radica en cómo el maestro asume esta diversidad. Una parte optará por clasificar a los alumnos en grupos homogéneos en diferentes espacios (segregación), otros por agrupar alumnos de diferentes capacidades en la misma aula (integración) y otros por ver como un elemento positivo y enriquecedor la diversidad del aula (inclusión).

Mi estudio se ha basado en las respuestas por parte de los maestros y maestras de los colegios anteriormente citados de un cuestionario anónimo compuesto por 29 preguntas mediante una aplicación denominada Google Drive, lo que permitía hacerlo mediante ordenador. El total de los cuestionarios contestados fue de 20: 12 provenientes del Sancho Ramírez y 8 del Pio XII. Los resultados obtenidos en mi sondeo han sido los que a continuación se especifican:

En relación con la edad, un 40% de los maestros presentan una edad superior a los 55 años, mientras que un 30% tiene entre 40-55 años y un 30% menos de 40 años. Es decir, un alto porcentaje de profesores, un 70% tienen más de 40 años, lo cual indica que la muestra de ambos centros se encuentra en una mediana edad.

**Gráfico 1**

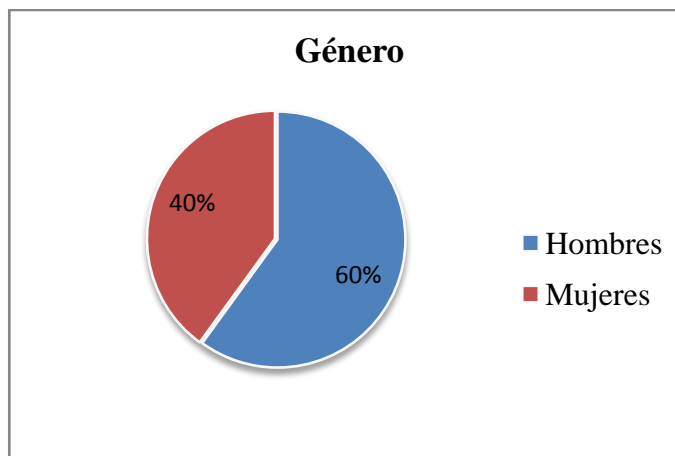




Evolución Histórica de la atención a la diversidad en la escuela: Estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la inclusión en dos centros públicos de Huesca.

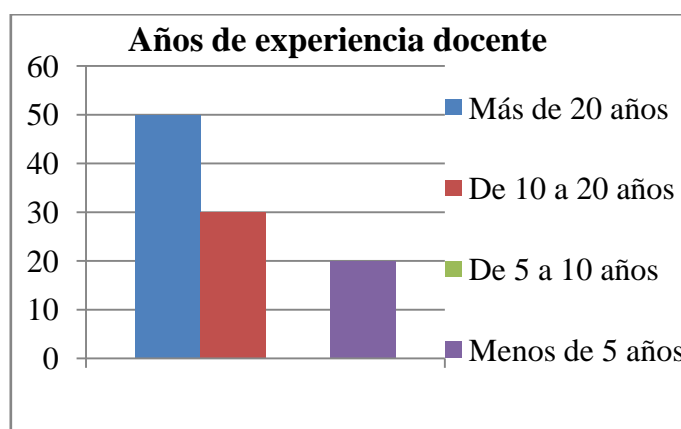
En cuanto al género un 60% son hombres frente a un 40% mujeres.

Gráfico 2



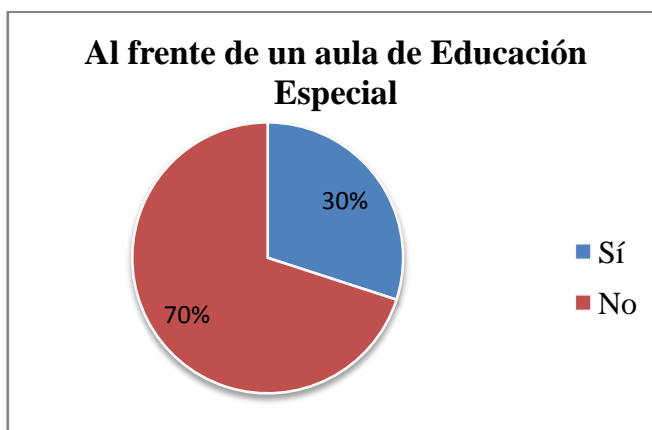
En relación con los años de experiencia, la mayoría del profesorado, un 50% presenta más de 20 años de experiencia docente, frente a un 30% que tiene entre 10 y 20 años de experiencia y un 20% que presenta una experiencia reducida, de menos de 5 años.

Gráfico 3



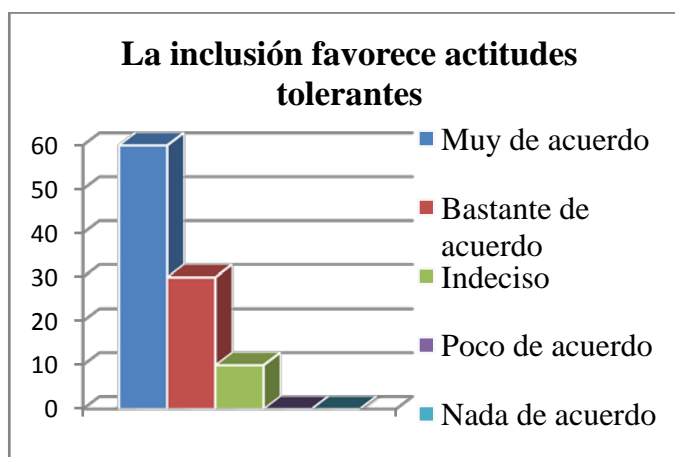
Respecto a la coordinación de un Aula de Educación Especial, la mayoría del profesorado, un 70% no ha estado al frente de una de ellas, mientras que un 30% ha podido disfrutar de esta experiencia.

Gráfico 4



La mayoría de los maestros, un 90% consideran que la educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias. Sin embargo, el 10% todavía no se inclina por ninguna de las respuestas mostrándose indeciso.

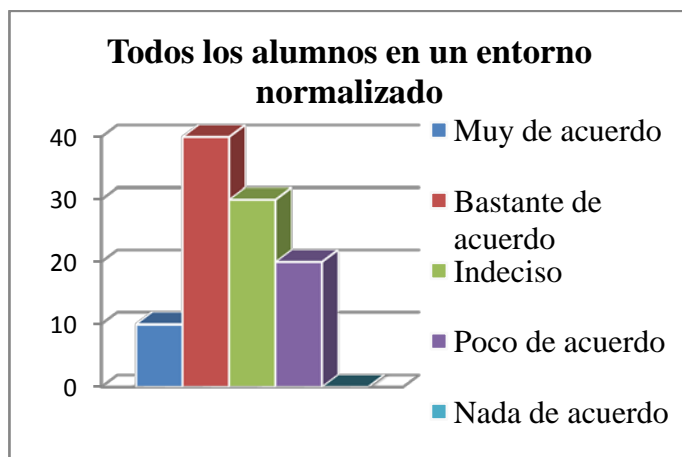
Gráfico 5



A pesar de los resultados anteriores, los maestros no parecen tener la misma idea sobre qué alumnos deben aprender en un entorno normalizado. Únicamente un 10% de los maestros consideran que aquellos alumnos con discapacidades de grado moderado y severo pueden aprender en un entorno normalizado. El 40% de los encuestados, respondieron bastante de acuerdo, por lo tanto la mitad de los encuestados se muestran más positivos ante este planteamiento. No obstante, el otro 50%, están indecisos o poco

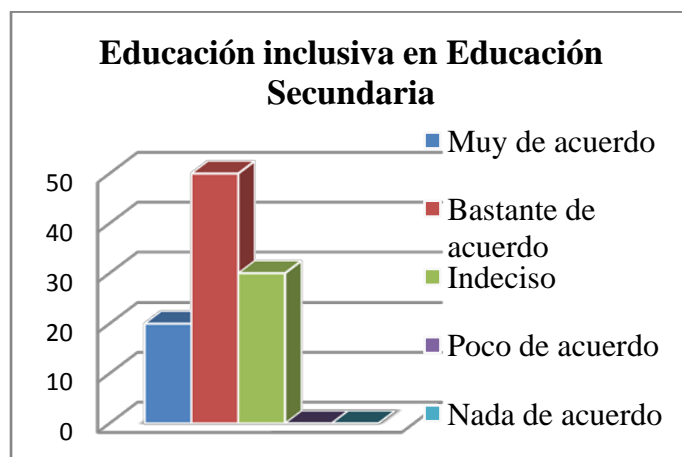
de acuerdo con que los alumnos con discapacidad de grado moderado y severo estén incluidos en Centros Ordinarios.

Gráfico 6



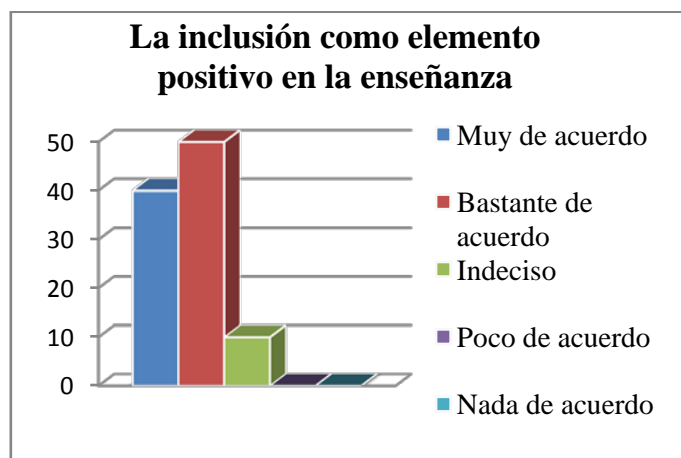
Aunque los encuestados sean maestros de Educación Primaria, casi las tres cuartas partes de los encuestados un 70%, piensan la educación inclusiva en Educación Secundaria es viable. Los restantes, no se manifiestan.

Gráfico 7



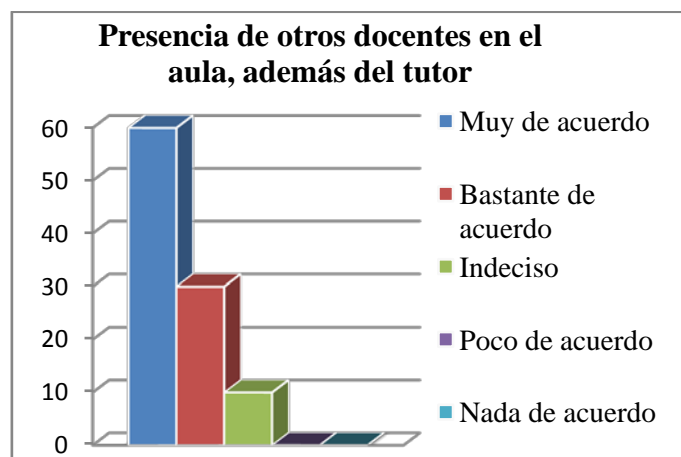
Casi la totalidad de los maestros de la muestra valora la inclusión como algo favorable en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Explicitando como es portadora de más ventajas que inconvenientes. Únicamente el 10% contestó de forma indecisa, siendo estos los maestros con una experiencia menor de 5 años y una edad inferior a los 40 años.

Gráfico 8



Ante la pregunta de si una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor-tutor. El 90% han escogido las opciones más positivas, mostrándose un 60% muy de acuerdo y un 30% bastante de acuerdo. También existe un 10% indeciso, porcentaje que coincide con los profesores con menor número de años de experiencia y sin práctica previa en aulas de Educación Especial.

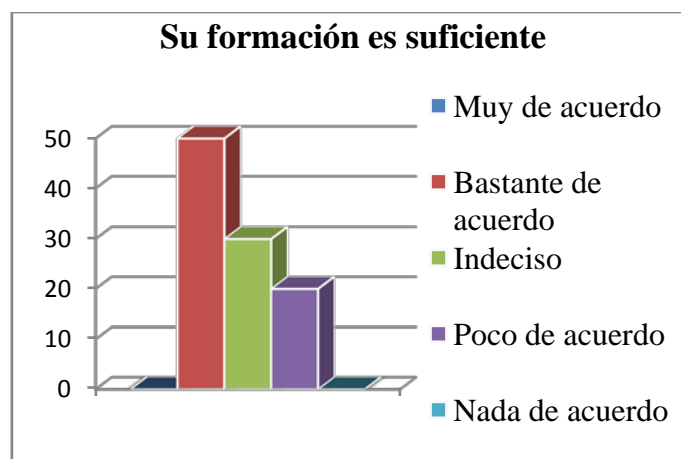
Gráfico 9



La siguiente pregunta, les ha hecho reflexionar si tienen la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluidos aquellos con NEE. Según los resultados, las respuestas son poco clarificadoras, ya que la mitad de los participantes están bastante de acuerdo, pero la otra mitad se muestran indecisos o están poco de acuerdo con su

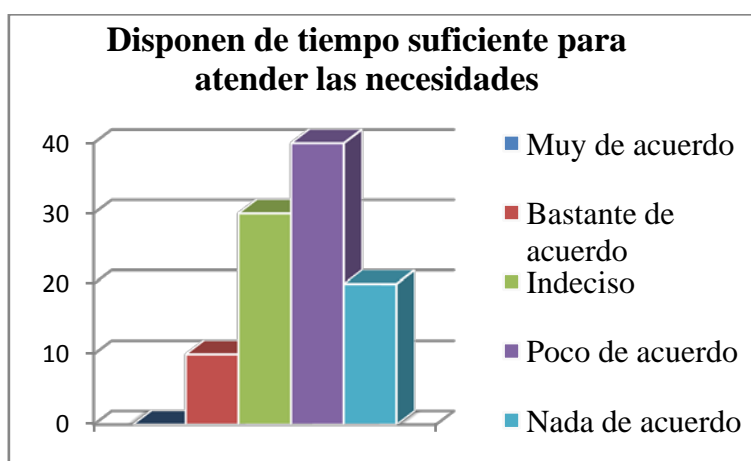
formación para afrontar determinadas situaciones. Los profesores más jóvenes y con menor experiencia se sienten mejor formados que los maestros más mayores y con más años de experiencia.

Gráfico 10



Continuando con la atención a los alumnos con NEE, se cuestionaba si el tiempo del que disponen es suficiente para atender dichas necesidades. Lo cierto es que los resultados han sido bastante negativos. Sólo un 10% de los maestros se muestran de acuerdo con el tiempo que disponen. Mientras que la mitad de los maestros exponen claramente que necesitarían más tiempo, y un 30% se muestran indecisos.

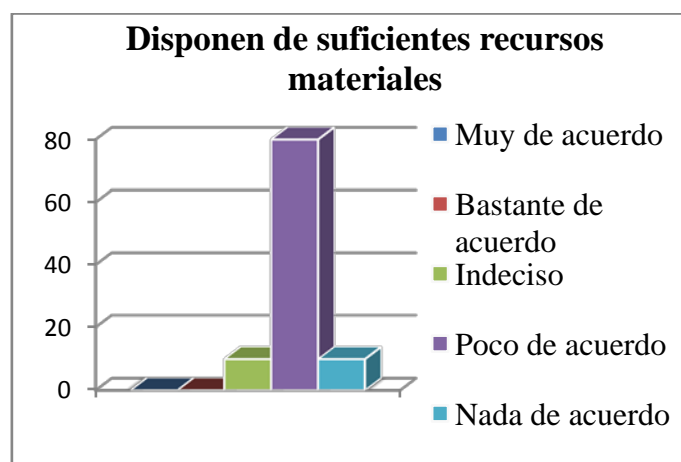
Gráfico 11



El cuestionario que se ha elegido para este estudio no se basa únicamente en preguntas sobre alumnos o maestros tutores, sino también sobre otros recursos

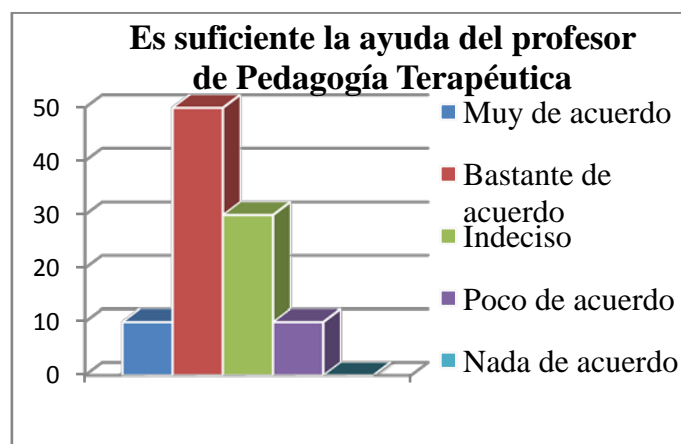
personales o materiales de los centros. En este caso, los recursos materiales para responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos, parecen ser más bien reducidos ya que la mayoría de los maestros, un 80% se muestran poco de acuerdo con que los recursos materiales sean suficientes, y el resto del profesorado o no está nada de acuerdo o no sabe qué responder.

Gráfico 12



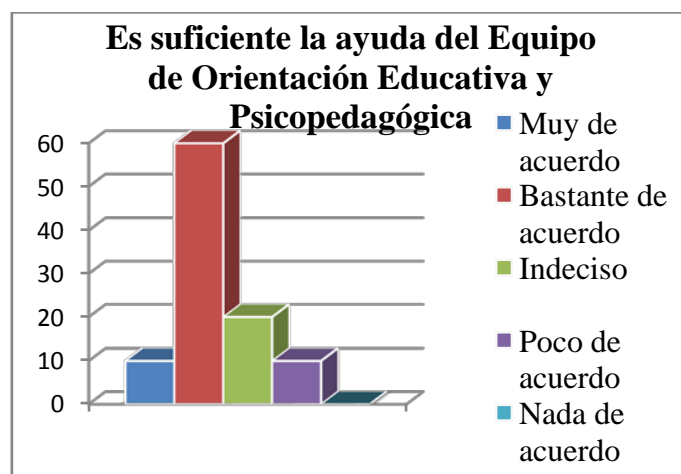
Los recursos personales que los centros pueden proporcionar para satisfacer las necesidades de todos sus alumnos, también juegan un papel importante en cuanto a la inclusión. El trabajo cooperativo y la coordinación con los especialistas u otros profesionales es fundamental. A pesar de ello, los maestros parecen tener diversas opiniones sobre si la ayuda que reciben del profesor de Pedagogía Terapéutica del centro es suficiente. Una mayoría se muestran satisfechos con el trabajo del especialista, mientras que un 10% parece estar poco de acuerdo y el 30% restante no se manifestó.

Gráfico 13



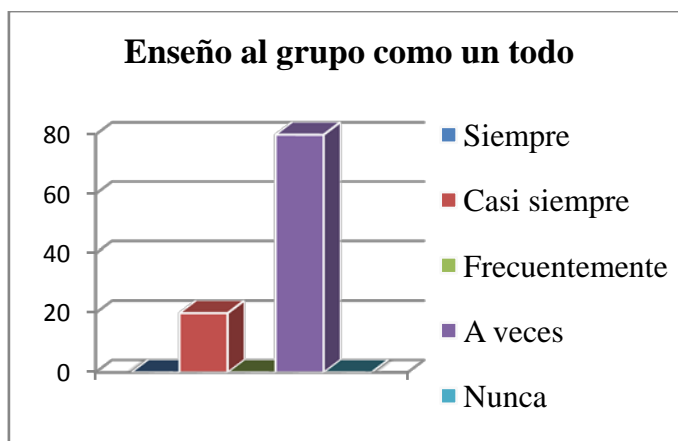
Los maestros consideran suficiente la ayuda que reciben por parte del Equipo Psicopedagógico, casi las tres cuartas partes de sus respuestas a esta pregunta demuestran que están conformes con la ayuda con la que cuentan por parte de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Gráfico 14



La diversidad, en ocasiones no es valorada ni tampoco se tiene en cuenta que cada alumno es diferente y tiene sus necesidades propias. Por estas causas no es recomendable, si queremos un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, que los maestros enseñen al grupo-clase como un todo. Un 20% de los maestros dicen que casi siempre lo hacen, pero afortunadamente el 80% solo lleva a cabo su docencia en esta línea a veces. Lo ideal sería que nadie enseñara de forma global, y se atendiesen todas y cada una de las necesidades de los alumnos que componen el grupo-clase.

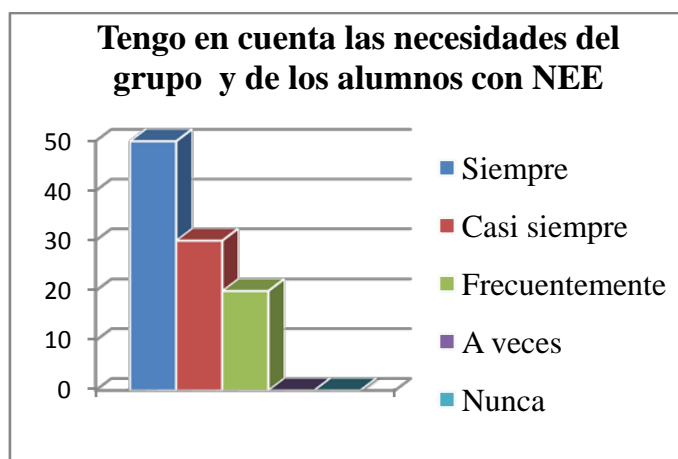
Gráfico 15



Si se quiere obtener un aprendizaje significativo, para programar se debe conocer a los alumnos, sus necesidades y sus conocimientos previos. De esta forma se podrá partir de la base que ellos tengan y continuar así, sin existir un vacío de ideas en sus mentes que les conlleve a no comprender las explicaciones y tareas. También se adaptan las tareas en función del grado de dificultad de los alumnos.

En cuanto a las necesidades del grupo y de los alumnos con NEE, la mitad de los maestros participantes lo tienen en cuenta siempre, mientras que la otra mitad lo considera con frecuencia. Por lo que las programaciones serán aptas para el grupo, valorando a cada alumno por la persona que es.

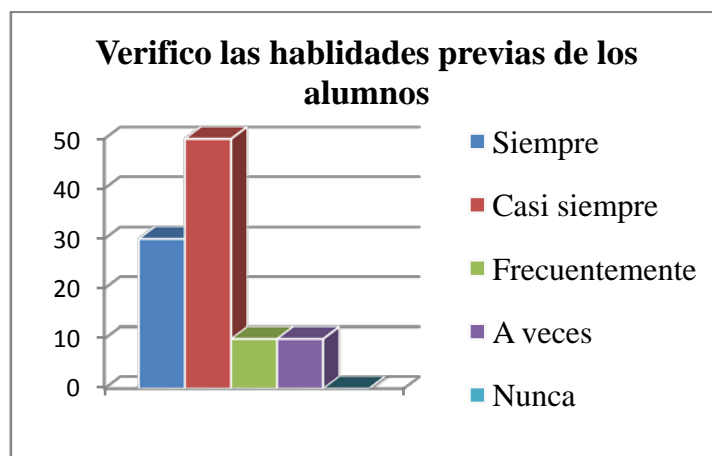
Gráfico 16



Para que el aprendizaje de los alumnos sea eficaz, como se ha comentado previamente se deben conocer sus ideas previas. Este proceso de verificación del dominio de conceptos y/o habilidades previas en los alumnos únicamente un 30% lo llevan a cabo siempre, un 50%, lo hace casi siempre, mientras que hay un 20% repartido en partes iguales entre frecuentemente y a veces.

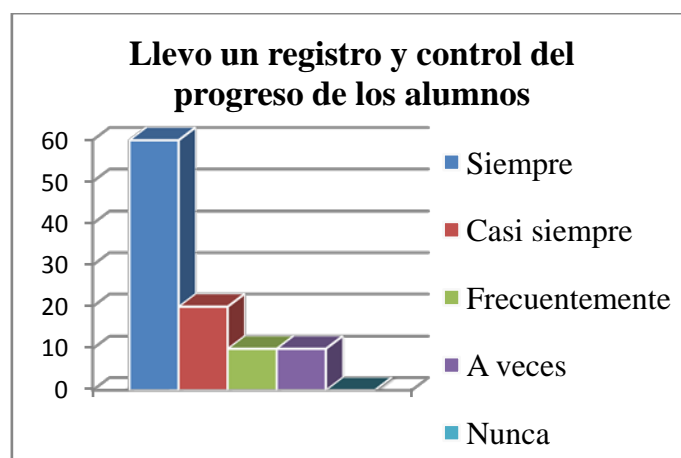


Gráfico 17



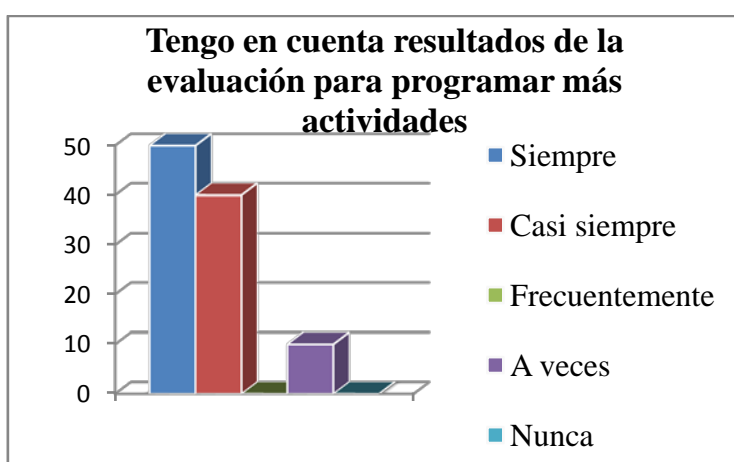
Las evaluaciones no deben incluir únicamente los conocimientos del alumno de un determinado día, porque se los puede preparar y al poco tiempo no acordarse de lo que había aprendido o por el contrario, que el alumno normalmente sea brillante y justamente tenga un mal día. Los controles pueden formar parte de la evaluación pero no pueden ser única y exclusivamente eso, sino que se debe llevar un registro y control de su progreso. Esta última parte, un gran número de maestros lo hacen muy frecuentemente, mientras que en el otro extremo sólo un 10% lo lleva a cabo a veces.

Gráfico 18



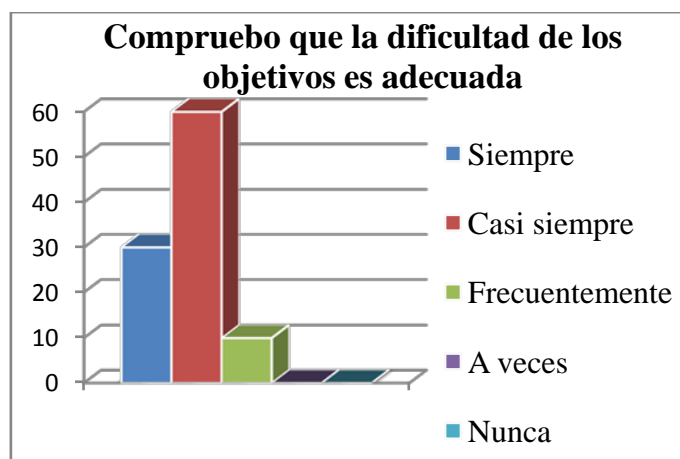
El aprendizaje de los alumnos debe ser progresivo, no se deben quedar lagunas por el camino ya que les supone descolgarse del temario y perder la motivación e interés por aprender. Para ello, como hacen el 50% de los maestros siempre, es imprescindible tener en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes. Casi siempre lo realizan un 40% y a veces una mínima parte, un 10%.

Gráfico 19



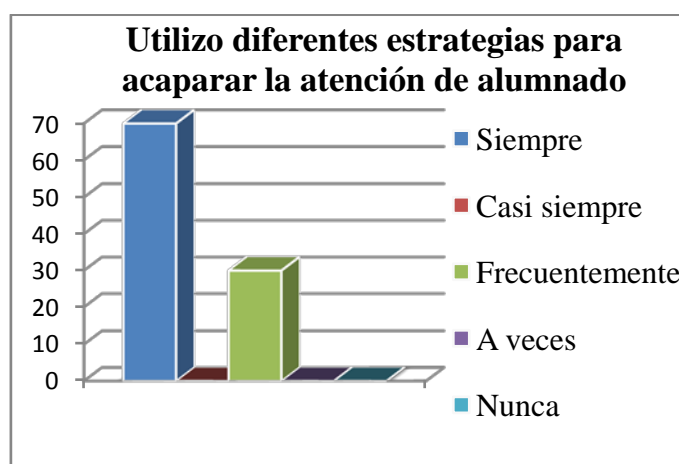
Además de todo lo anterior (conocimientos, habilidades, etc.) es clave plantear unos objetivos adecuados al nivel de dificultad del alumnado. Prácticamente la totalidad de los maestros lo realizan tantas veces como sea necesario mientras que el 10% restante solo frecuentemente.

Gráfico 20



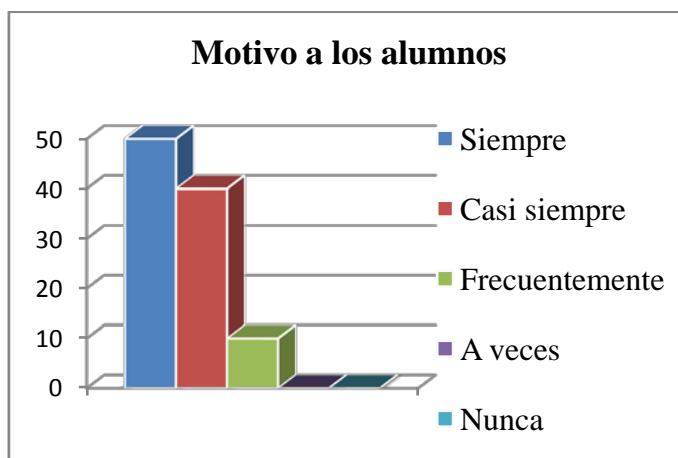
Muy importante para la enseñanza es acaparar la atención del alumnado durante las explicaciones. Cada maestro dispondrá de estrategias diferentes que le son útiles de aplicar con sus alumnos, pero éstas funcionarán o no dependiendo del grupo-clase. Según resultados, un 70% de maestros tienen costumbre de usar constantemente técnicas para evitar que se despisten sus alumnos y que atiendan, y el 30% restante las usan frecuentemente.

Gráfico 21



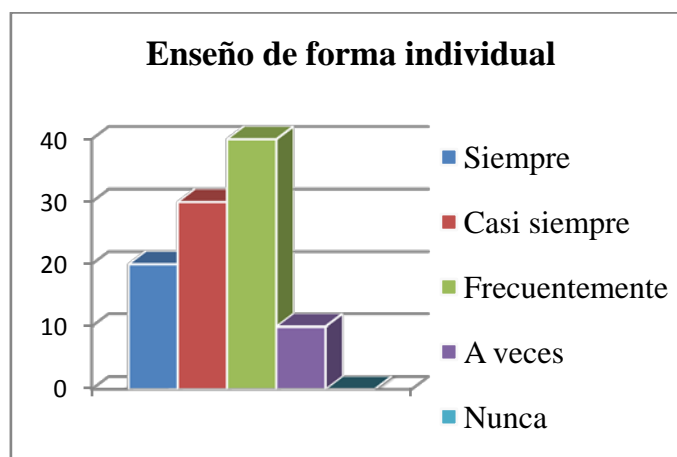
Fundamental, es la motivación que deben recibir nuestros alumnos. En todo momento debe haber feedback, mensajes de ánimo, comentarios positivos acerca de tareas, comportamientos, actividades y no únicamente por parte del maestro, sino de compañeros que en ocasiones también son muy eficaces. Al parecer la mitad de los maestros motiva a sus alumnos siempre, casi la otra mitad lo hace casi siempre y un número más reducido, un 10% lo aplica frecuentemente. Debemos ser conscientes que todo esto les va a ayudar en su progreso fomentando sus ganas de continuar con actividades y proyectos, durante su formación.

Gráfico 22



La forma de enseñar de los maestros, como otras muchas cosas, debe adaptarse al alumnado. Parece que enseñar de forma individual en determinados momentos no es una decisión que hagan los maestros muy a menudo. Una mitad de los maestros enseña particularmente en algunos momentos concretos a los alumnos que lo necesitan, siempre o casi siempre. Por el contrario, el otro 50% explica a un alumno que lo necesita frecuentemente o a veces. Estos maestros deberían ser conscientes de que si a lo largo de su proceso de aprendizaje, se encuentran con un obstáculo que no pueden superar de forma autónoma van a frustrarse o no van a ser capaces de seguir la explicación próxima, ya que los conocimientos propios se construyen despacio y uniendo lo que cada día aprenden.

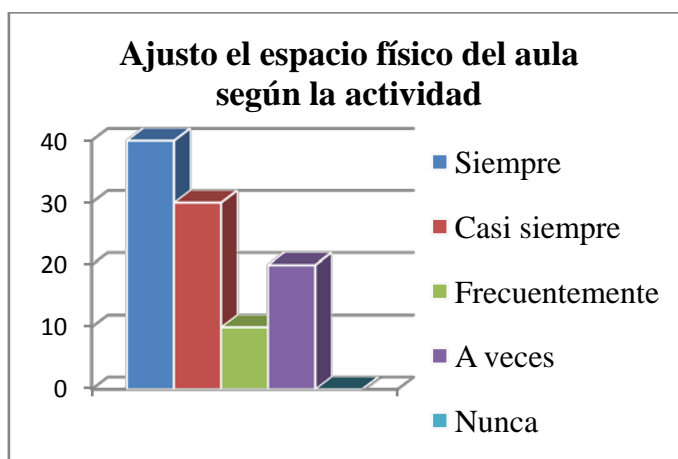
Gráfico 23



Las aulas no pueden considerarse un bloque indestructible o inamovible, sino todo lo contrario, deben ser espacios que se adapten en cada momento a las necesidades del

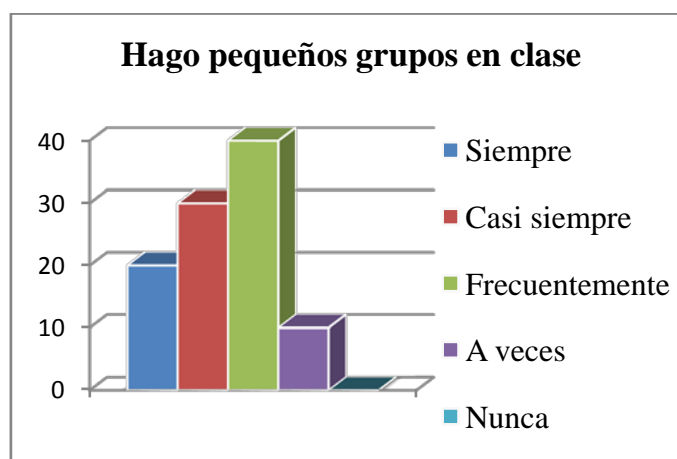
alumnado o a las actividades que se llevan a cabo. Según el estudio, un 40% de ellos lo practica siempre, un 30% opta por ello casi siempre y ya es una cifra menor, un 30% los que lo llevan a cabo frecuentemente o a veces.

Gráfico 24



Una forma de distribuir al alumnado es agrupándolos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos). Un 20% de los maestros lo hace siempre, un 30% casi siempre y un 40% frecuentemente. Hay un 10% lo lleva a cabo a veces.

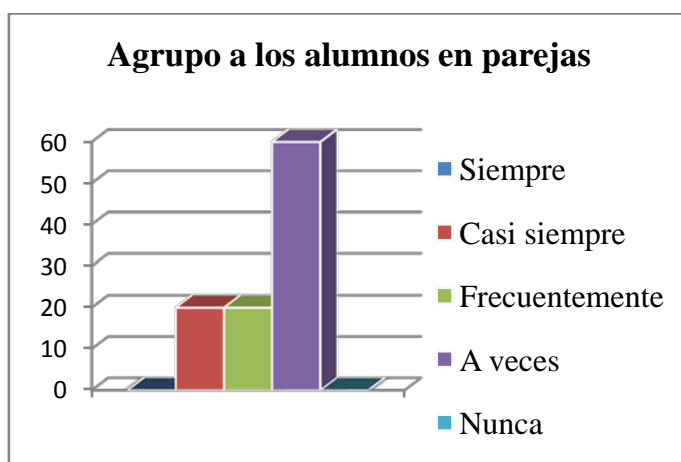
Gráfico 25



Muy típica es la situación de agrupar a los alumnos en parejas, pero al parecer deben ser en determinadas épocas o para realizar determinadas actividades, ya que los maestros participantes del estudio no son de este estilo. En su mayoría un 60% coloca a

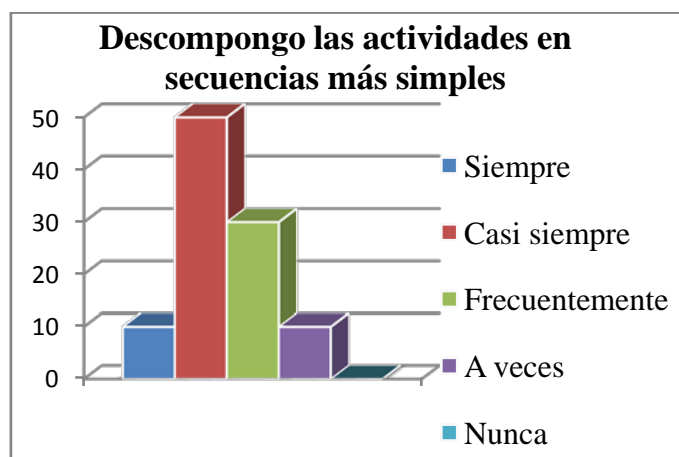
sus alumnos de esta manera a veces, y un 20% frecuentemente mientras que otro 20% casi siempre. Esta opción se puede considerar más positiva que estar sentados individualmente, pero todavía es más enriquecedora si se van cambiando las parejas cada cierto tiempo y así pueden aprender todos de todos, incluso aplicando la tutoría de alumnos.

Gráfico 26



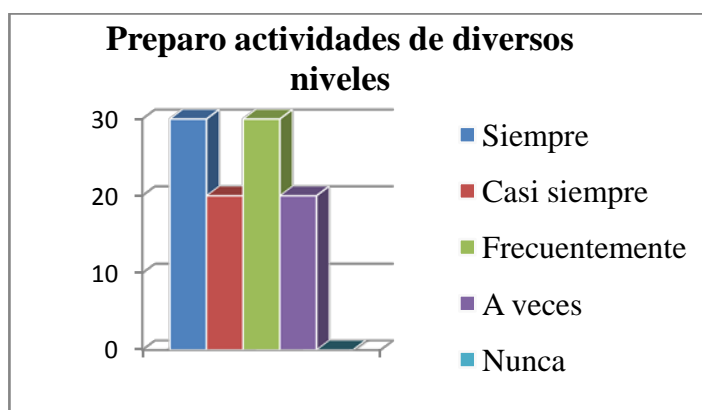
Del mismo modo que la distribución de la clase no tiene que ser algo definitivo y estable durante todo el curso, con las actividades ocurre parecido. En determinadas situaciones o temas, es necesario simplificar tanto la explicación como las actividades, descomponiéndolas en secuencias más sencillas. Esto es lo que más de la mitad de los maestros realiza siempre o casi siempre, mientras que un 30% frecuentemente y a veces solo un 10%.

Gráfico 27



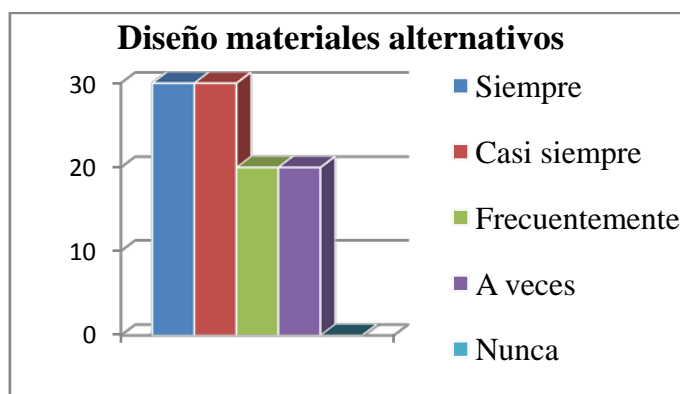
Un requisito para atender a la diversidad que nos encontramos en el aula es proponer actividades de diversos niveles de exigencia permitiendo así que cada uno de nuestros alumnos se supere a sí mismo y se eleve su autoestima. Esta es una labor que un 80% de los maestros la realiza siempre, casi siempre o frecuentemente, y el 20% restante a veces.

Gráfico 28



No se trata únicamente de cumplir la medida anterior para atender a la diversidad, sino que hay otras muchas, entre ellas el diseño y la preparación de materiales alternativos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto supone una gran dedicación y un tiempo considerable para la elaboración de los mismos, pero que los maestros según los resultados consideran importante y por tanto lo llevan a cabo. Un 60% de los maestros han elegido las opciones más positivas, siempre y casi siempre mientras que un 40% se decantan por frecuentemente o a veces, tal vez cuando éstos vean la eficacia o dispongan de mejores circunstancias en sus vidas, aumenten todavía más su interés para diseñarlos.

Gráfico 29



### **3.2. Conclusiones**

Ratificando las hipótesis expuestas anteriormente en este trabajo, obtenemos unas conclusiones semejantes aunque no generalizables por el tamaño de la muestra. Las hipótesis que se planteaban era que a mayor contacto con personas con necesidades educativas especiales, la actitud hacia ellos será más positiva, lo que en nuestro estudio se cumple. De la misma forma que expresan Álvarez y Buenestado, (2015, p. 628) citando a Ahmmed et al., (2012); Avramidis Bayliss y Burden, (2000) tener contacto o experiencia previa con personas con NEE hace tener una actitud diferente y facilita una visión más inclusiva en el profesorado.

Otra de las hipótesis de este estudio era que la formación condiciona la actitud de los maestros y maestras hacia estas personas, cuanta más formación tenga el docente mostrará una actitud más receptiva y positiva con personas con necesidades educativas especiales. En este estudio se demuestra como aquellos maestros más formados tienen actitudes más positivas hacia la inclusión, asimismo los docentes que han tenido una mayor experiencia en las aulas se muestran más favorecedores hacia los planteamientos inclusivos. Del mismo modo observamos como el contacto con personas con Necesidades Educativas Especiales desarrolla actitudes más positivas respecto a la atención a la diversidad desde la inclusión. Esta situación nos muestra como aquellas personas que han tenido la oportunidad de convivir con compañeros, familiares, vecinos, etc., con una diversidad funcional diferente a la suya, comprenden y entienden la diversidad como elemento natural y enriquecedor para sus vidas. Es por ello, que en las escuelas se debe favorecer la inclusión de este alumnado a fin de generar experiencias positivas y gratificantes.

Asimismo, los maestros más favorecedores de la inclusión demandan una mayor formación y recursos. En algunas investigaciones de Sze (2009), recopiladas por Álvarez y Buenestado, (2015, p. 629), se evidenciaba que los futuros profesionales de la educación se muestran partidarios de la educación inclusiva, pero no se sienten completamente preparados para satisfacer las necesidades de la diversidad que se encuentren en el aula. Del mismo modo, en los resultados obtenidos en el presente estudio, se evidencian la falta de tiempo para poder dar una respuesta adecuada a sus alumnos. No obstante, se muestran conformes con la ayuda aportada por otros



profesionales como el Equipo Psicopedagógico y los especialistas en Pedagogía Terapéutica. Es decir, los maestros se muestran partidarios de trabajar con sus semejantes. Por esta razón considero que la implantación del trabajo cooperativo entre maestros sería una metodología muy satisfactoria para los mismos. La cual a su vez no sólo sería un ejemplo a seguir por los alumnos, sino que respondería a la propia diversidad existente en el profesorado. De esta forma el enriquecimiento generado entre el grupo docente podría favorecer la implementación de nuevas metodologías.

Por otra parte, aquellos maestros con menor experiencia se sienten bien formados pero esta confianza no se traduce en llevar a la práctica docente la inclusión. No obstante, este sector se muestra de acuerdo con que la inclusión favorece actitudes tolerantes y respetuosas entre el alumnado. Por ello, se me plantea la siguiente cuestión: ¿por qué si son conscientes de los beneficios de la inclusión no la llevan a cabo? ¿Es cierto que se sienten bien formados? ¿Es una falta de experiencia o de inseguridad lo que impide llevar a la práctica la inclusión? O ¿acaso necesitan modelos en los que versarse?

Respecto a la metodología podemos observar como la mayoría de los maestros se muestran favorables hacia una evaluación continua, en la que se valora el progreso, la verificación de conocimientos previos del alumnado y las habilidades y necesidades educativas del alumnado. Consecuentemente programan en función de la realidad del aula. Por ello, los motivan, buscan técnicas para captar su atención e interés, adaptan el aula a la actividad realizada, descomponen las tareas en actividades breves, en diferentes niveles de dificultad y profundidad y crean materiales alternativos. Sin embargo, podemos observar como en cuestión de agrupamientos en escasas ocasiones los alumnos trabajan en parejas y más a menudo lo hacen en pequeños grupos.

En conclusión se puede observar como los centros se muestran favorecedores hacia la inclusión. No obstante los maestros carecen de recursos y tiempo para responder como ellos desean a la diversidad de su alumnado. En cuestión de metodología, el equipo docente se muestra inclusivo, aunque si quizás se le ofreciese una mayor formación podrían llevar a cabo medidas más inclusivas respecto a los agrupamientos.

Tal y como explican Liesa, y Vived, (2009, p. 6) el maestro o maestra debe estar constantemente actualizándose y ajustándose a la sociedad del momento, del siglo XXI. En la actualidad, el maestro deja de ser mero transmisor de conocimientos en clases magistrales donde los alumnos se sentaban formando hileras, sin interaccionar con los compañeros sino que se intenta lograr una enseñanza de lo más interactiva y participativa, manteniendo activo al alumnado. La sociedad española del siglo XXI es una sociedad multiétnica, multirracial, plurilingüística, en definitiva multicultural que exige que la escuela escolarice, instruya y satisfaga las necesidades de todos y cada uno de los alumnos que recibe en sus aulas, independientemente de sus circunstancias y cultura.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre.

Aignerren, M. (2008). Técnicas de medición por medio de escalas. *Revista electrónica, la sociología en sus escenarios*, 18, 1-25.

Álvarez, J.L. y Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26, 3, 627-645.

Aristóteles (1997). *Política Aristóteles*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Arnaiz Sánchez, P. (1999). *Bases pedagógicas de la Educación Especial*. Murcia: Editorial DM.

Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Bautista Jiménez, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Booth y Ainscow (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.1994

Cano, R. (2003) (coord.) *Bases Pedagógicas de la Educación Especial: Manual para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Cardona, M.C.; Gómez-Canet, P.F.; y González-Sánchez, M.E. (2000). Actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión del alumnado con NEE. Parte II. p. 294-296 en Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Universidad de Alicante: Tesis doctoral.

Carpintero, H. y del Barrio, M.V. (1979). Notas sobre las interpretaciones históricas del retraso mental. *Análisis y Modificación de Conducta*, 10, 337-348.

Evolución Histórica de la atención a la diversidad en la escuela: Estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la inclusión en dos centros públicos de Huesca.

Casanova Rodríguez, M.A. (1990). *Educación Especial (Hacia la integración)*. Madrid: S.A. Escuela Española.

Castro, C. (2005). *Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer*. Río de Janeiro: Zahar

Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales, Zaragoza: Boletín Oficial de Aragón (2000).

Delgado, L.C. (2015). *Apuntes de Psicopatología*. Grado de Magisterio en Educación Primaria. Menciones Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica. (No publicado)

Díaz, I. (2012). Benjamina: la discapacidad en los seres humanos de la Sierra de Atapuerca. *Crónica de arqueología*. Recuperado de: <http://lacienciadivulgativa.blogspot.com.es/2012/03/paleantropologia-la-discapacidad-en-los.html>

Dueñas, M.L. (1991). *La integración escolar: aproximación a su teoría y a su práctica*. Madrid: UNED.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Ediciones Narcea.

Flórez, M. A.; Aguado, A. L. y Alcedo, M. A. (2009): "Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad". *En Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85-98.

Hervás y Panduro, L. (2003). *Escuela española de sordomudos, o Arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español, dividida en dos tomos*. Tomo I. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Ipland, J. y Parra, D. (2009). *La formación de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión*. Huelva: Universidad de Huelva.

Ley 13/1982 de 7 de abril. Ley de Integración Social de los Minusválidos. Madrid. (BOE de 30 de abril). (LISMI).

Evolución Histórica de la atención a la diversidad en la escuela: Estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la inclusión en dos centros públicos de Huesca.

Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945. Escuela Española S.A. Madrid 1963.

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (conocida como Ley Moyano).

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid, (BOE de 4 de octubre). (LOGSE).

Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Madrid, (BOE de 24 de diciembre de 2002). (LOCE).

Ley Orgánica 2/2006 de 4 de mayo de Educación. Madrid, (BOE 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Madrid, (BOE de 10 de diciembre de 2015)(LOMCE)

Liesa, M., (2011). *Proyecto docente*. No publicado.

Liesa, M., (2012). *Apuntes de Diversidad*. Grado de Magisterio en Educación Primaria. (No publicado)

Liesa, M., (2012). *Apuntes de Respuestas Educativas a Necesidades Específicas*. Grado de Magisterio en Educación Primaria. Menciones Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica. (No publicado)

Liesa, M; Vázquez, S; Arranz, P; Otal, P. (2014).Las actitudes hacia las necesidades educativas especiales en función del género: implementación y evaluación de un programa de Aps en el ámbito universitario. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 233-258.

León, M.J. (2005). La Educación Especial en el sistema educativo; hacia la educación El reto de educar en una sociedad plural. En: Salvador, F. (coord.). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 37-58). Málaga: Aljibe.

Mayor, J. (1988). *Educación Especial*. Madrid: Anaya.

Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P., Hurtado, M<sup>a</sup>.D., & Soto, F.J. (Coords.). *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, 1-24. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Evolución Histórica de la atención a la diversidad en la escuela: Estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la inclusión en dos centros públicos de Huesca.

Orden de 16 de junio de 2014, del Departamento de Educación y Ciencias por la que por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA 20 de junio de 2014).

Orden de 26 de junio 2014, del Departamento de Educación y Ciencias por la que se regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Colegios Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 3 de julio de 2014).

Orden de 31 de octubre de 2014, del Departamento de Educación y Ciencias sobre la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA 24 de noviembre de 2014).

Ortiz, M. (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 31, 5-11.

Parrilla, A. (1992). El profesor ante la Integración Escolar; investigación y formación. Buenos Aires: Cincel.

Perron, R. (1973). Actitudes e ideas respecto a las deficiencias mentales. En R. Zazzo (Ed.), *Los débiles mentales*. Barcelona: Fontanella.

Rodríguezy Rodríguez,F. (1925). El método Decroly. *Anales*, 18, 227-319.

Skewes,J. C. (2011). De la selección natural a la co-optación social de la genética: El tránsito de Carlos Darwin por la cultura. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 10, 28, 543-557.

Slavin, R. (1995). *Cooperative learning* Massachusetts: Allyn & Bacon.

Tárraga, R., Grau, C. y Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16,1, 55-72.

Evolución Histórica de la atención a la diversidad en la escuela: Estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la inclusión en dos centros públicos de Huesca.

Torres González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 49, 1, 62-89.

UNESCO (1977). La educación especial. Salamanca: Sígueme.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO.

Vergara Ciordia, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. ESE: Estudios sobre Educación, 2, 129-144.

Villanueva-Meyer, M. (2015) Johnm Langdon Down (1828-1896): Innovador del cuidado de niños con síndrome de Down, *Revista Galenus*, 39, 64-67.

Vived, E. y Liesa, M. (2009) Desarrollo de las competencias de los maestros en atención a la diversidad a través del diseño de escenarios de inclusión social. *Revista Argentina de Psicopedagogía*, 62, 1-22.

VV.AA (2004). Retratos de maestras: de la segunda república hasta nuestros días. *Cuadernos de Pedagogía, especial 30 años*. Las Rozas: CISSPRAXIS.

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. En *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 1, 45-73.

## **5. ANEXOS**

### **5.1. Cuestionario maestros**

1. Señale la edad que tiene

- Más de 55 años.
- Entre 40 y 55 años.
- Menos de 40 años.

2. Señale su sexo

- Hombre.
- Mujer.

3. Años de experiencia docente

- Más de 20 años.
- De 10 a 20 años.
- De 5 a 10 años.
- Menos de 5 años.

4. ¿Ha estado al frente de algún Aula de Educación Especial?

- Sí.
- No.



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

- Muy de acuerdo.
- Bastante de acuerdo.
- Indeciso.
- Poco de acuerdo.
- Nada de acuerdo.

6. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado

- Muy de acuerdo.
- Bastante de acuerdo.
- Indeciso.
- Poco de acuerdo.
- Nada de acuerdo.

7. La Educación inclusiva es también posible en educación secundaria

- Muy de acuerdo.
- Bastante de acuerdo.
- Indeciso.
- Poco de acuerdo.
- Nada de acuerdo.

8. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes

- Muy de acuerdo.
- Bastante de acuerdo.
- Indeciso.
- Poco de acuerdo.
- Nada de acuerdo.

9. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor-tutor.

- Muy de acuerdo.
- Bastante de acuerdo.
- Indeciso.
- Poco de acuerdo.
- Nada de acuerdo.

10. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE

- Muy de acuerdo.
- Bastante de acuerdo.
- Indeciso.
- Poco de acuerdo.
- Nada de acuerdo.

11. Tengo tiempo suficiente para atender sus NEE

- Muy de acuerdo.
- Bastante de acuerdo.
- Indeciso.
- Poco de acuerdo.
- Nada de acuerdo.

12. Tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades

- Muy de acuerdo.
- Bastante de acuerdo.
- Indeciso.
- Poco de acuerdo.
- Nada de acuerdo.

13. Tengo la ayuda suficiente del/la profesor/a de PT del centro

- Muy de acuerdo.
- Bastante de acuerdo.
- Indeciso.
- Poco de acuerdo.
- Nada de acuerdo.

14. Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico

- Muy de acuerdo.
- Bastante de acuerdo.
- Indeciso.
- Poco de acuerdo.
- Nada de acuerdo.

15. Enseño al grupo como un todo

- Siempre.
- Casi siempre.
- Frecuentemente.
- A veces.
- Nunca.

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

- Siempre.
- Casi siempre.
- Frecuentemente.
- A veces.
- Nunca.

17. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones

- Siempre.
- Casi siempre.
- Frecuentemente.
- A veces.
- Nunca.

18. Les motivo

- Siempre.
- Casi siempre.
- Frecuentemente.
- A veces.
- Nunca.

19. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos

- Siempre.
- Casi siempre.
- Frecuentemente.
- A veces.
- Nunca.

20. Llevo un registro y control del progreso

- Siempre.
- Casi siempre.
- Frecuentemente.
- A veces.
- Nunca.

21. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes

- Siempre.
- Casi siempre.
- Frecuentemente.
- A veces.
- Nunca.

22. Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado

- Siempre.
- Casi siempre.
- Frecuentemente.
- A veces.
- Nunca.

23. Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos

- Siempre.
- Casi siempre.
- Frecuentemente.
- A veces.
- Nunca.

24. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (heterogéneos u homogéneos) dentro de la clase para determinadas actividades

- Siempre.
- Casi siempre.
- Frecuentemente.
- A veces.
- Nunca.

25. Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas

- Siempre.
- Casi siempre.
- Frecuentemente.
- A veces.
- Nunca.

26. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar

- Siempre.
- Casi siempre.
- Frecuentemente.
- A veces.
- Nunca.

27. Descompongo las actividades en secuencias más simples

- Siempre.
- Casi siempre.
- Frecuentemente.
- A veces.
- Nunca.

28. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia

- Siempre.
- Casi siempre.
- Frecuentemente.
- A veces.
- Nunca.

29. Diseño y preparo materiales alternativos



Evolución Histórica de la atención a la diversidad en la escuela: Estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la inclusión en dos centros públicos de Huesca.

- Siempre.
- Casi siempre.
- Frecuentemente.
- A veces.
- Nunca.