



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL
SECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

**Diseño de un instrumento para medir las actitudes de estudiantes de I y II
ciclo de escuelas públicas hacia la educación inclusiva.**

Memoria del Seminario de Graduación para optar por el grado de
Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Discapacidad Múltiple

Fiorella Campos Sánchez	B21373
Silvia Ortega Chavarría	A03062
Ingrid Ariana Romero Valverde	993582

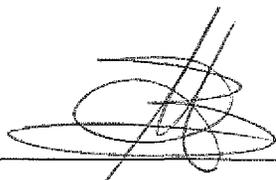
Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Aprendizaje Diverso

Yanine María Bravo Méndez	B89787
---------------------------	--------

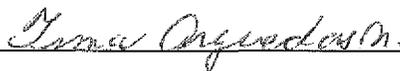
Ciudad Universitaria Rodrigo Facio

2021

TRIBUNAL EXAMINADOR



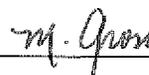
Dra. María de los Ángeles Carpio Brenes
Representante Dirección
Escuela de Orientación y Educación
Especial



M. Sc. Irma Arguedas Negrini
Representante
Escuela de Orientación y Educación
Especial



Dra. Laura Inés Bravo Cópola
Directora Seminario de Graduación



M. Ed. Martha Gross Martínez
Lectora



M. Ed. Maribel Morales Rodríguez
Lectora

Agradecimientos

A Dios, por ser nuestro acompañamiento incondicional y permitirnos concluir esta importante etapa de nuestras vidas con éxito.

A nuestras familias por todo el apoyo brindado durante este proceso.

A la Dra. Laura Bravo Cópola, por su resiliencia como directora de este innovador proyecto. Sin su apoyo, dedicación, experiencia y enseñanzas no hubiese sido posible concluir esta importante meta.

A las profesoras Martha Gross y Maribel Morales, lectoras de nuestro proyecto, por hacer que veamos nuestros errores como un aprendizaje y potenciar el desarrollo de nuestra capacidad crítica.

Al PH.D. Ronald Soto Calderón, por ser su excelente guía, apoyo, motivación para no desistir y ayuda desmedida, la cual permitió que concluyéramos este proceso. Su experiencia y enseñanzas nos motivan a ser mejores docentes, con calidad y ética.

Y a cada persona que ha hecho posible que este proyecto se haya llevado a cabo con su ayuda y oraciones.

¡Muchas gracias!

Dedicatoria

Para mi madre que es fuente de inspiración y superación, para toda mi familia por el esfuerzo y sostén durante estos 10 años de estudio, para mi equipo de trabajo porque sin ellas, hubiera renunciado más de una vez. **Yanine Bravo Méndez**

A Dios por ser mi sostén, fuente de sabiduría y dador de todo durante este proceso. A In, Yanini y Sivi, porque no hay palabras, para describir lo que juntas hemos logrado, por y para ustedes. A mi mamá, quien me enseñó que lo que se comienza se termina, con excelencia y esfuerzo. A mi papá, que con su amor me apoya cuando no dan las fuerzas, que podemos ser grandes haciendo cosas pequeñas y que, encargándose de las cosas de Dios, Él se encargará de lo nuestro. A mi hermana, ejemplo de lucha, fuerza y perseverancia, el motor para querer ser más. A Poch, Andy, Pame, Chalo y demás amigos y familia quienes me han impulsado a no rendirme. **Fiorella Campos Sánchez**

A Dios por darme la bendición de la vida, de poder estudiar y de trabajar con Fio, In y Yani, quienes han sido un soporte, mi cariño y admiración por la excelencia con que trabajaron. A papi y a mami por todo su amor y apoyo incondicional en cada proyecto. A Mauri por cuidar con amor de mi y de Lucas, gracias por apoyarme siempre. **Silvia Ortega Chavarría**

A Dios, porque por Él mis ojos se abren cada día y es en quien está puesta toda mi confianza sin importar la adversidad, porque creo en su promesa de que siempre vendrán bendiciones. A las chicas: Fio, Sivi, Yani, porque con su experiencia y juventud aprendí más que en cualquier libro o curso. A mis papás, porque son la base de quien soy, por su apoyo y sacrificio siempre, porque me enseñaron que sólo hay una manera de hacer las cosas: bien hechas y que, si se empieza, se termina ¡pero bien! A Ale, porque sacrifiqué mucho de nuestro tiempo en familia, además porque él cree en mí. A Vivi, porque le prometí que mis títulos iban a ser por ella, por las dos, a mi abuelito, porque creía que soy la persona más inteligente en el mundo. Y a mí, porque me pueda sentir orgullosa de terminar esta etapa en dónde no hay palabras, para expresar el sentimiento. **Ingrid Romero Valverde**

Índice general

Índice de tablas	8
Índice de figuras	9
Abreviaturas	9
Resumen	10

CAPÍTULO I

Antecedentes y Justificación	12
Objetivo General:	24
Objetivos específicos:	24

CAPÍTULO II

REFERENTE TEÓRICO	25
2.1. De la Educación Especial a la educación inclusiva	25
2.1.1. Inicios de la Educación Especial	25
2.1.2 Educación Especial en Costa Rica.	32
2.1.3 La educación inclusiva en Costa Rica.....	40
2.1.4. Procesos de educación inclusiva en Costa Rica.....	44
2.2 Educación Inclusiva: fundamentos y principios.	49
2.3 Prácticas Inclusivas.	58
2.3.1 Prácticas inclusivas en el contexto de aula.....	59
2.3.1.1 <i>Organización del aula</i>	61
2.3.1.2 <i>Currículo</i>	63
2.3.1.3 <i>Estrategias metodológicas</i>	66
2.3.1.4 <i>Estrategias de aprendizaje cooperativo</i>	69
2.4 Convivencia participativa en contextos educativos	74
2.5 Actitudes acerca de la educación inclusiva: un tema clave para la educación inclusiva.....	81

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO	90
3.1. Tipo y diseño de la investigación.....	91
3.2. Fuentes de Información.....	93
3.3. Definición de términos.....	95

3.4. Técnicas e Instrumentos de recolección de información.....	98
3.4.1. Revisión bibliográfica de fuentes de información.	99
3.4.2. Técnica utilizada.	100
3.4.3. Instrumento.	100
3.5. Validación por criterio de personas expertas.....	102
3.6. Procedimiento para el desarrollo del trabajo.	104

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	106
4.1. Componentes conceptuales de la variable actitud del estudiantado hacia la educación inclusiva.	106
4.2. Componentes operativos de la variable actitud del estudiantado hacia la educación inclusiva.	110
4.3. Componentes instrumentales de la variable actitud del estudiantado hacia la educación inclusiva.	112
4.4. Evidencias de validez de contenido según criterio de personas expertas....	118
4.4.1. Acerca del resultado del análisis de contenido.	119
4.4.2. Acerca del establecimiento del índice de validez de contenido.	120
4.4.3. Análisis de la direccionalidad y puntuación del instrumento para su uso.	129
4.4.4. El instrumento.	132

CAPÍTULO V 138

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	138
5.1. Acerca de la identificación de las variables del constructo actitud hacia la educación inclusiva.	138
5.1.1. Acerca del constructo actitud hacia la educación inclusiva.	138
5.1.2. Acerca de la identificación del componente operativo de la variable actitud del estudiantado hacia la educación inclusiva.	139
5.1.3. Acerca del componente instrumental de la variable actitud del estudiantado hacia la educación inclusiva.	139
5.1.4. Acerca del establecimiento de validez de contenido del instrumento para medir las actitudes del estudiantado con y sin discapacidad de I y II ciclos hacia la educación inclusiva.	140
5.2. Recomendaciones generales:	141

5.3. Recomendaciones al Departamento de apoyos educativos para el estudiantado con discapacidad del Ministerio de Educación Pública.....	141
5.4. Recomendaciones a la Universidad de Costa Rica y a la Sección de Educación Especial	142
5.5.Recomendaciones al profesorado de Educación General Básica y Educación Especial.....	144
5.6. Limitaciones	145
5.7. Futuros temas de investigación.....	146
Referencias bibliográficas.....	148
ANEXOS	159
Anexo 1. Consentimiento informado para expertos.....	160
Anexo 2. Registro acumulativo de personas profesionales expertas.	161
Anexo 3. Sistematización observaciones de personas expertas.....	167
Anexo 4. Consentimiento informado para encargados de estudiantes.	172
Anexo 5. Asentimiento informado para el estudiantado.	173
Anexo 6. Versión estándar imprimible.....	174
Anexo 7. Versión estándar digital con salida de voz.	177
Anexo 8. Versión símbolos gráficos imprimible.....	180
Anexo 9. Versión símbolos gráficos digital con salida de voz.	183
Anexo 10. Versión pictográfica imprimible.	186
Anexo 11. Versión pictográfica digital con salida de voz.....	222

Índice de tablas

Tabla 1 Plantilla para definición de variables	100
Tabla 2 Plantilla para evidencias de validez de contenido	101
Tabla 3 Plantilla para cálculo Índice de Validez de Contenido	102
Tabla 4 Plantilla para sistematización de observaciones de personas expertas.	103
Tabla 5 Plantilla tabla de puntuaciones máximas y mínimas	104
Tabla 6 Conjunto de 53 afirmaciones	112
Tabla 7 Dimensiones de la variable actitud.....	115
Tabla 8 Cálculo Índice de Validez de Contenido Lawshe (1975)	121
Tabla 9 Clasificación de las 34 afirmaciones por dimensión	128
Tabla 10 Distribución de afirmaciones por direccionalidad	130
Tabla 11 Puntuaciones para la interpretación de resultados	132
Tabla 12 Versión impresa	133
Tabla 13 Características de las versiones de instrumento.....	135

Índice de figuras

Figura 1 Organización física del aula como espacio versátil.....	62
Figura 2 Ámbitos Aprendizaje Cooperativo.....	70
Figura 3 Convivencia Participativa.....	79

Abreviaturas

A.D.I.	Asociaciones de Desarrollo Indígena
C.A.I.P.A.D.	Centros de Atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad
C.E.N.A.R.E.C.	Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva
C.O.L.Y.P.R.O.	Colegio Profesional de Licenciados y Profesores
C.O.N.A.P.D.I.S.	Consejo Nacional de la Persona con Discapacidad
C.O.N.A.R.E.	Consejo Nacional del Rectores
D.U.A.	Diseño Universal del Aprendizaje
I.V.A.	Índice de Validez de Contenido
M.E.P.	Ministerio de Educación Pública
O.I.E.	Oficina Internacional de Educación
O.N.U.	Organización de las Naciones Unidas
P.N.U.D.	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - Costa Rica
R.I.E.C.E.	Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales
T.I.C.	Tecnologías de la Comunicación e Información
U.N.E.D.	Universidad Estatal a Distancia
U.N.E.S.C.O.	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Resumen

El sistema escolar costarricense en los últimos años ha adoptado una serie de transformaciones vinculadas con la educación inclusiva, lo que ha conducido a una mayor diversidad en la población que asiste a las instituciones educativas a la vez que esto implica, a los centros educativos como los responsables de brindar una educación de calidad.

Mediante este seminario de graduación se construyó un instrumento para determinar la actitud de estudiantes de I y II ciclos de escuelas públicas hacia la educación inclusiva, como una forma de contribuir a conocer el avance que se ha dado en la transformación a un sistema educativo inclusivo. Para ello, fue necesario identificar las variables del constructo actitud de estudiantes hacia la educación inclusiva, además de diseñar el instrumento a partir del establecimiento de evidencias de validez de contenido del mismo, mediante el cálculo del índice de validez de contenido del juicio de expertos. Finalmente se recomiendan algunos formatos accesibles del instrumento para el estudiantado de I y II ciclo.

Esta investigación correspondió a un estudio descriptivo, que se enmarcó en el paradigma positivista y con un diseño metodológico. Para ello, se refirió a seis personas profesionales con experiencia en educación inclusiva, así como en evaluación educativa, que aportaron su criterio de expertos.

A partir del desarrollo de la investigación, se obtuvo como resultado un instrumento tipo escala de opinión para medir la actitud del estudiantado hacia la educación inclusiva, compuesto por 34 afirmaciones que describen prácticas relacionadas con la educación inclusiva en el contexto de aula del sistema educativo costarricense.

Adicionalmente se sugieren diferentes formatos de presentación del instrumento que favorecen la accesibilidad al mismo con distintas características y capacidades del estudiantado.

Palabras claves: Educación inclusiva, actitud del estudiantado hacia la educación inclusiva, prácticas inclusivas, instrumento de opinión de actitudes.

CAPÍTULO I

Antecedentes y Justificación

El sistema educativo costarricense actualmente enfrenta un cambio significativo orientado hacia la educación inclusiva que ha impactado directamente su organización en donde “la Educación Especial actúa como potenciadora (...) de un aprendizaje exitoso para todas y todos” (Castillo, et al., 2018, p.15)., siendo esta un recurso de andamiaje mediante el uso de estrategias de apoyo para que se implementen en la educación general básica.

Estos cambios han tenido mayor incidencia en los niveles de preescolar, así como en I y II ciclo en la Educación General Básica lo cual ineludiblemente conlleva variaciones en el abordaje de la educación del estudiantado con discapacidad o aprendizaje diverso, que asisten al I y II ciclo en contexto de aula del denominado sistema educativo regular.

A partir de marzo del 2018, con la promulgación del decreto ejecutivo “Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense” por parte del Ministerio de Educación Pública (M.E.P.) y con la puesta en práctica de las “Líneas de acción para los servicios de apoyo que se brindan desde la Educación Especial en la Educación Preescolar, I y II ciclo de la Educación General Básica” (M.E.P., 2018); la convivencia en el aula regular ha variado debido a los cambios en los abordajes pedagógicos, y esto a su vez, ha transformado la dinámica de los servicios de apoyo, el trabajo del profesorado y la participación de toda la comunidad educativa.

Las políticas educativas al final se concretan en la cotidianidad en el aula y el protagonista de este lo constituye el propio estudiantado, que participa directamente de la educación general básica. Por las razones expuestas, la opinión de este colectivo es de vital importancia para valorar las diferentes iniciativas que se asumen en pro de una educación de calidad desde un enfoque de atención a la diversidad, a partir de esto la percepción que el estudiantado tengan de sus propias experiencias, se convierte en factor clave para mejorar los procesos de educación inclusiva en las escuelas públicas de Costa Rica.

Conocer las actitudes del estudiantado de I y II ciclo sin y con discapacidad, o condiciones asociadas, medir la actitud desde la opinión del estudiantado expresada por medio de un instrumento adecuado, mediante el cual recoge su experiencia personal en estos contextos que se pretenden inclusivos, así como las prácticas exitosas que se han desarrollado en los centros educativos dirigidas a la promoción de la educación inclusiva en el sistema educativo formal, constituye un elemento clave para el avance en este proceso, ya que la educación debe de beneficiar a la totalidad del estudiantado y no sólo a un sector de este.

Con relación a lo descrito anteriormente, se generan así una serie de interrogantes como, por ejemplo:

¿Qué aspectos deben ser incorporados al construir un instrumento para medir la actitud de estudiantes con y sin discapacidad de I y II ciclo de escuelas públicas hacia los procesos de educación inclusiva que se están llevando a cabo? ¿Cuál es la actitud del estudiantado hacia las prácticas inclusivas que se están llevando a cabo en sus aulas? De aquí la pertinencia del problema de investigación.

¿Cuáles son las variables del constructo “actitud de estudiantes de I y II ciclo de escuelas públicas hacia la educación inclusiva” que deben ser propuestas en un instrumento que permita la determinación de la opinión del estudiantado participante en estos procesos? Esta pregunta nace de la falta de estudios que valoren la perspectiva del estudiantado acerca de los procesos que se están llevando a cabo en el sistema educativo nacional, mediante la puesta en práctica de una educación inclusiva.

Con respecto a lo anterior, los estudios sobre las actitudes acerca de la educación inclusiva no son concluyentes en aspectos puntuales que determinen una clara dirección favorable o desfavorable de ésta. No obstante, se hallaron publicaciones basadas en estudios relacionados con el tema de medición actitudes hacia la educación inclusiva de otros colectivos que son también partícipes de los procesos que se promueven para alcanzar una educación inclusiva en las escuelas y colegios. Entre estos colectivos autores como Bailey y du Plessis (1997) abordaron la actitud de quienes ocupan la dirección de centros educativos, mediante el estudio “Entendiendo las Actitudes de los directores sobre la Educación Inclusiva”, en Queensland, Australia. Se generó un estudio con 200 directores, a los cuales se les entregó un cuestionario con 30 ítems, además de 16 ítems con información demográfica. Posteriormente, debían responder cuatro preguntas específicas con respecto a sus opiniones y actitudes ante la inclusión. Los resultados del estudio se clasificaron en nueve categorías, las cuales tuvieron un análisis cualitativo y cuantitativo de la información. Mediante este estudio, se generó más información sobre las filosofías y las prácticas de la educación inclusiva. Así como propuestas

para todos aquellos países que siguieran la transformación de la educación con un modelo que a esta época ya se consideraba segregado a una realidad inclusiva.

Siguiendo con los estudios hallados relativos a las actitudes de otros colectivos hacia la educación inclusiva, además del colectivo de directores, se encontraron estudios de las actitudes del profesorado, quienes son los que, dentro de la cotidianidad del aula, propician estrategias para garantizar la educación inclusiva en el sistema educativo.

Uno de los principales estudios con mayor cantidad de participantes, fue el realizado por Leyser, Kapperman y Keller (1994), en el cual publicaron las opiniones de 3639 personas docentes de aulas regulares de Alemania, Ghana, Filipinas, Taiwán, Israel y Estados Unidos durante los años 1987 a 1991. Mediante esta escala las personas docentes debían responder a 30 ítems estilo Likert, que determinaban su acuerdo o desacuerdo con respecto al constructo. Las variables del cuestionario respondían a 6 grandes aspectos: entre ellos filosofía general sobre la integración, comportamiento en el aula de niños con necesidades especiales, capacidad percibida por parte del docente para enseñar a los estudiantes con discapacidad, gestión del aula, el impacto de la integración en lo académico y, por último, el crecimiento social del niño con necesidades especiales. El análisis de toda esta información se realizó con diversas herramientas debido al tipo de estudio, como el método Varimax, la prueba ANOVA y el método STEPwise. Los resultados obtenidos en el estudio determinaron las innovaciones y las diferencias en el avance de la educación inclusiva según las características socioculturales y políticas de cada uno de estos países.

Mediante el uso de una escala tipo Likert como herramienta, en el estudio de Díaz y Franco (2010), se analizaron las actitudes y percepciones hacia la educación inclusiva de las personas docentes de instituciones educativas integradoras del municipio de Soledad (Atlántico), Colombia. Para ello, se contó con la participación de 23 personas docentes de 7 escuelas integradoras, a quienes se les aplicó la Escala Likert de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (E.A.P.R.O.F.), de Larrivée y Cook (1978). Con el uso de este tipo de instrumento, se obtuvo como resultado, que las personas profesionales entrevistadas mostraban una actitud de responsabilidad social parcial, ya que se reconocía la importancia y necesidad de la educación inclusiva en su institución, pero no se habían realizado actividades de capacitación en este tema.

Además, Bravo (2013) en su estudio “Percepciones y Opiniones hacia la Educación Inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los Centros Educativos de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago en Costa Rica”, determinó que las opiniones y actitudes de este colectivo incidían en las prácticas docentes y a la vez, evidenciaban cuáles eran las necesidades presentes en este. En el estudio se utilizó una escala tipo Likert llamada “Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva”, dividida en 3 partes, una propiamente sobre información sociodemográfica, una segunda parte la cual se componía de 13 ítems para directores y 23 ítems para el cuerpo docente. Por último, se encontraban 10 afirmaciones con respecto a las prácticas inclusivas. Este instrumento clarificó dentro de sus resultados que las personas directoras de los centros educativos presentaban mayor aceptación ante los procesos inclusivos que el profesorado desarrollaba.

Otro estudio para mencionar es el de Chaucono, Hueche y Aravena (2017), en la región de Los Ríos, Chile, en donde como objetivo fue develar las percepciones del profesorado en las prácticas de educación inclusiva de las dimensiones pedagógico-didáctica, aprendizaje cooperativo, actuación ética y social. Bajo la metodología mixta de carácter descriptivo, se utilizó como muestra a 36 profesionales en educación. Se les aplicó un cuestionario tipo escala Likert (28 ítems) y una entrevista semiestructurada. Dentro de los hallazgos se obtuvo que el equipo docente tendía a segregar al estudiantado que presentaba alguna necesidad educativa especial, debido a las escasas estrategias didácticas. Asimismo, se concluyó además que el cuerpo docente desconocía los métodos cooperativos para desarrollo de la educación inclusiva.

Por otro lado, tanto Cañizares, Palaguachi y Güiñansaca (2017) en Azuay, Ecuador, como Gallagher y Bennett (2018) llevaron a cabo estudios con el uso de cuestionarios en línea. Propiamente en el estudio de Gallagher y Bennett (2018) en la región educativa rural de Ontario - la cual comenzó a realizar procesos inclusivos en instituciones regulares, se determinaron los insumos para capacitación ante procesos inclusivos, brindando las herramientas necesarias para que las personas docentes regulares tuvieran mayor apertura, comunicación y trabajo en equipo en función a las necesidades educativas presentadas dentro del aula.

Dentro de esta transformación a una sociedad inclusiva y la importancia de la medición de las actitudes y perspectivas, en el 2018 Babić y Dudić (2019) llevaron a cabo un estudio en Bosnia y Herzegovina, estas dos investigadoras valoraron las "Actitudes de los maestros ante la inclusión de niños con discapacidad". Durante el

proceso se realizó un cuestionario que incluía dentro de sus preguntas las variables de opinión ante: acceso, competencias docentes, planes y programas, conocimiento de las habilidades y características de los estudiantes y la formación docente. La metodología utilizada en este estudio fue mixta, y en ella se hizo un análisis comparativo entre el contenido de los cuestionarios, la literatura profesional relevante, el marco legal y otras publicaciones realizadas por diversas personas profesionales. El método de inducción y deducción que utilizaron las investigadoras en el estudio les condujo a conclusiones generales sobre la necesidad de aumentar el nivel educativo en la región, la falta de claridad y soporte de parte del marco legal para la educación inclusiva, así como para fortalecer el trabajo en equipo y la formación que debería tener el personal docente de la escuela regular, en conjunto con el personal docente de Educación Especial.

Entre las investigaciones previas, Boer, Pijl y Minnaert (2011) recopilaron la información de 26 estudios, ellos describen que en la mayoría se hallaron declaraciones neutras o negativas hacia los procesos de educación inclusiva. A la vez, indican que entre los aspectos positivos que se rescatan están asociados a variables como la formación, la experiencia y los tipos de discapacidades. (Angescheid y Navarrete, 2017).

Estudios como los de Vaz, et al. (2015) evidencian que los aspectos más notables con respecto a las actitudes que tiene el colectivo de personas docentes indican un mayor compromiso dependiendo de la condición de discapacidad de la persona, la disponibilidad del apoyo y la competencia del docente. Además, se enfatiza en la comprensión de la importancia de género, edad, autoeficacia docente y

capacitación específica como factores determinantes de las actitudes favorables hacia la enseñanza del estudiantado con discapacidad.

Una perspectiva llamativa dentro del estudio de las actitudes hacia la educación inclusiva es la del profesorado en formación, en este sentido dentro de las investigaciones encontradas, Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz (2008), tanto como Aguilar, Moriña y Perera (2019) utilizaron la herramienta de medición denominada escala Likert, así como el uso de metodologías cualitativas, mediante recursos de modalidad presencial o virtual, que involucraban las experiencias, los ajustes y las situaciones de cambio en la atención de población con necesidades educativas especiales; todo esto, se realizó mediante el uso de entrevistas semiestructuradas individuales y grupales. Los resultados de estos estudios aportaron información importante con respecto a la necesidad de brindar oportunidades de desarrollo al estudiantado con discapacidad dentro del aula regular, considerando que, en muchas ocasiones las limitaciones se encuentran más en las actitudes del contexto, que en las habilidades del estudiante con discapacidad. Además de esto, la necesidad de apertura y flexibilidad a los ajustes racionales ante alguna necesidad educativa especial, que conlleva la práctica docente.

A su vez, en el estudio de Abellán y Sáez (2019) en España, se pretendía reconocer si las actitudes hacia la educación inclusiva del estudiantado con necesidades educativas especiales eran clave para desarrollar de manera exitosa el proceso de educación inclusiva, desde la opinión de los futuros maestros de preescolar y primaria. Para este efecto, se realizó la aplicación de la Escala de Actitudes hacia las Necesidades Educativas Especiales de Tárrega (Grau y Peirats, 2013). Los

resultados obtenidos en la investigación indicaron que los futuros maestros muestran una actitud positiva hacia la educación inclusiva. Sin embargo, se conciben a sí mismos, como “poco preparados” para llevar a cabo con éxito los procesos de educación inclusiva. Entre las conclusiones más relevantes del estudio está promover una mayor cantidad de asignaturas dentro del plan de estudios, enfocadas a prácticas educativas inclusivas, así como un acercamiento previo a la población con discapacidad por parte de los entes formadores.

Desde una perspectiva de familia, Ruiz (2016) realiza una investigación sobre las Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. Este estudio se desarrolló mediante el uso de una metodología cualitativa con un enfoque descriptivo, con la realización de grupos de discusión y entrevistas tanto a padres como a personas docentes. El trabajo de análisis e interpretación se realizó mediante la recogida de la información, la cual se categorizó con un proceso deductivo y el uso de la herramienta Atlas.ti. Entre los hallazgos están que las personas informantes conciben la educación inclusiva como la incorporación de estudiantes con N.E.E. en centros educativos regulares, igualmente, se determinó que las principales barreras para llevar a cabo los procesos de inclusión son la poca concientización social hacia la educación inclusiva, así como la deficiente formación docente, y específicamente en el desarrollo de estrategias y prácticas inclusivas.

A su vez en Wisconsin, Estados Unidos, Harris (2011), involucra la perspectiva únicamente de los padres de familia, en la atención de las personas con discapacidad. El estudio se centra en determinar si hay diferencias en la

responsabilidad de los padres de familia afroamericanos y entre aquellos que son padres de bajos y medianos ingresos, mediante la aplicación de una escala de auto responsabilidad de los padres elaborada por Obiakor (2006). Este diseño cuantitativo-descriptivo utilizó una escala tipo Likert compuesta por 20 ítems. Los resultados obtenidos permitieron determinar que era necesario desarrollar y mejorar los programas orientados hacia las relaciones significativas con los padres de familia, ya que esto incidiría en el rendimiento académico del estudiantado. A partir de estos resultados, se logró demostrar la necesidad de un trabajo colaborativo del hogar con el personal del centro educativo, para que el proceso de educación inclusiva pueda ser más enriquecedor para la persona que participa y sus familias.

Otro estudio fue el que desarrolló Warren en el 2017, con la participación de padres y madres de familia incluidos en el programa “*Step-Up Full-Inclusion Preschool Parents*”, cuyos hijos con discapacidad en edad preescolar participaban en un centro educativo regular en Southern, California. Durante la investigación se realizaron sesiones de discusión con los padres y madres de familia, así como el equipo docente-administrativo del centro educativo, en estas sesiones se abordaban aspectos relacionados con el currículum, los avances sociales y académicos y la relación centro educativo-hogar. A partir del análisis de estos espacios de discusión, se generaron ciertas pautas sobre las barreras o posibles factores facilitadores que se encuentran en el desarrollo de los procesos inclusivos, determinando así, que la relación entre hogar-escuela, será primordial en el éxito ante los procesos de educación inclusiva.

Con relación a las investigaciones realizadas con la participación del estudiantado, se puede mencionar que González y Roses (2016), desarrollaron un estudio cuantitativo en la Universidad de Málaga para analizar los conocimientos, opiniones y actitudes de los estudiantes universitarios sobre sus compañeros con discapacidad. En este estudio se suministró una encuesta en línea, compuesta por una escala tipo Likert de cinco puntos, con preguntas con respuesta múltiple dicotómicas, a 620 estudiantes sin discapacidad. Como resultado de este estudio, en su mayoría, el estudiantado participante valoraba positivamente la presencia de estudiantes con discapacidad en los espacios educativos, considerando esto como una oportunidad para enriquecer la convivencia en el aula.

A su vez, Soto (2018) realizó una investigación cuyo objetivo fue dar a conocer la percepción de estudiantes de Enseñanza Media de Chile, respecto a la creación de una cultura escolar inclusiva. Fundamentado en un estudio cualitativo-descriptivo, las técnicas aplicadas para la recogida de información fueron los grupos de discusión y las entrevistas semiestructuradas. Las interrogantes utilizadas en el proceso fueron extraídas de la Guía para la Educación Inclusiva de Booth, Ainscow, Echeita, Muñoz, Simón y Sandoval (2015). Soto (2018) implementó un análisis e interpretación de la información por medio de la teoría In Vivo, además de una categorización simple de las opiniones del estudiantado. La investigadora concluyó que un ambiente escolar inclusivo se establece desde el ingreso a la escuela, por medio de conductas como un saludo cordial, una sonrisa, además del hecho de sentirse seguro, y el establecimiento de relaciones sanas entre pares y en la

consolidación de una comunidad educativa para todos, y que se evidencié la equidad.

Otros esfuerzos realizados con la finalidad de apoyar y enriquecer los procesos ante la educación inclusiva, han sido los aspectos abordados en el IV Informe del Estado de la Educación en el 2012 del Consejo Nacional del Rectores (C.O.N.A.R.E.), en el cual se brindan las bases legislativas y administrativas como insumo para prácticas inclusivas, además de la Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares, en su tercera edición de Booth y Ainscow (2015) el cual es pilar para el diseño de un instrumento que permite medir las actitudes del estudiantado y un aporte a la investigación.

Es claro entonces, que los procesos que se llevan a cabo se traducen en prácticas concretas y las personas que están más cerca de estas, son precisamente el estudiantado y particularmente de I y II ciclo, así como la incidencia de las políticas y directrices estipuladas, las cuales inciden directamente en la transformación de la educación formal. Por lo anterior, la percepción que tenga el estudiantado de sus propias experiencias es un factor clave, pero muy poco explorado para continuar el camino hacia la educación inclusiva.

Para concluir, entonces, el problema de investigación planteado en el presente trabajo consiste en determinar ¿Cuáles son las variables e indicadores que debe contener un instrumento para la medición del constructo “actitud de estudiantes de I y II ciclo de escuelas públicas hacia la educación inclusiva”?

Objetivo General:

Construir un instrumento para determinar la actitud de estudiantes de I y II ciclo de escuelas públicas hacia la educación inclusiva.

Objetivos específicos:

1. Establecer las variables del constructo actitud de estudiantes de I y II ciclo de escuelas públicas hacia la educación inclusiva.
2. Diseñar un instrumento para medir la actitud de estudiantes de I y II ciclo con y sin discapacidad hacia la educación inclusiva a partir de evidencias de validez de contenido

CAPÍTULO II

Referente Teórico

En los procesos de educación inclusiva, las personas con discapacidad se desarrollan dentro del contexto de aula mediante su participación real y activa, así como el aporte desde un enfoque de la diversidad a la comunidad educativa. Es por esto, que las actitudes del estudiantado participante en este proceso ante las vivencias diarias que promueve la educación inclusiva son vitales para su enriquecimiento y realimentación. No obstante, esto no ha sido siempre así, por lo que para conocer las actitudes ante este proceso es necesario remontarse a los inicios de los procesos de educación inclusiva, aspectos que serán abordados en los siguientes apartados.

2.1. De la Educación Especial a la educación inclusiva

La discapacidad es una condición que ha estado presente en la sociedad a lo largo de la evolución de la humanidad. La percepción de la discapacidad ha ido cambiando paralelamente a lo largo de la historia y con esta evolución también se ha transformado la manera en que se concibe a la Educación Especial como la alternativa para las personas que presentan barreras para el aprendizaje asociadas con condiciones de discapacidad

2.1.1. Inicios de la Educación Especial

A continuación, se desarrolla un recorrido histórico de la evolución del abordaje de la situación de discapacidad desde diferentes paradigmas, como una forma de

comprender y visibilizar la evolución que ha experimentado la Educación Especial, puesto que, esta disciplina ha ido transformándose influenciada por el cambio de paradigmas. La misma ha logrado posicionarse dentro de un contexto que da respuesta al derecho a la Educación en condiciones de equidad para toda la población estudiantil y particularmente para quienes presentan barreras para el aprendizaje y la participación asociadas a condiciones de discapacidad.

Durante la edad antigua que va desde el año 4.000 a.C. hasta el siglo V, las personas con discapacidad eran rechazadas y excluidas de la sociedad. Esto se dio como reflejo de la existencia del paradigma religioso, en el cual ante la falta de posibilidad de dar una explicación científica al por qué de la condición de discapacidad de las personas, la alternativa fue la marginación de este colectivo, ya que quienes presentaran estas condiciones eran vistas de manera despectiva y “anormal” dentro de la sociedad de ese entonces, “frente a ello, la terapia de sortilegios, conjuros, magia, encantamiento, hechicería... cuando no el abandono, el desprecio o aniquilación del débil, minusválido o deficiente se presentaba como alternativa y solución de problemas” (Vergara, 2002, p. 2).

Ante la ignorancia y falta de conocimiento de aquel entonces, se atribuía la discapacidad al resultado del pecado y quienes presentaban esta situación representaban una maldición y un castigo de Dios, por lo que eran abandonados, perseguidos y asesinados incluso por su propia familia, tal como se dio en Roma, “La crueldad con el desvalido, el infanticidio de niños recién nacidos, los abortos, etc., fueron moneda de cambio habitual de la sociedad romana” (Vergara, 2002, p. 6), además, por su lado,

En el mundo griego la sensibilidad por la enfermedad o infancia desvalida cambia considerablemente. La importancia y sublimación de la inteligencia, la armonía, la fuerza física y la belleza caló de tal manera que los defectos físicos o psíquicos llegaban a considerarse una lacra social. (Vergara, 2002, p. 4).

En la Edad Media que va desde el siglo V hasta el siglo XV, a finales de la época surge un poco más de conocimiento, aunque limitado acerca de algunas condiciones como la discapacidad intelectual, conocida en aquella época como retardo mental. Una contribución importante fue la de Eduardo II de Inglaterra quien gestó una ley que contemplaba a las personas con discapacidad intelectual, “con esta ley, la idiotez o idiocia se definía como la falta permanente de capacidad mental debido a un trastorno congénito (idiota a nativitate), en tanto que el lunático era potencialmente susceptible de recuperar sus facultades.” (Vergara, 2002, p. 9).

Aunque se visualizaba a las personas con discapacidad como un sector desfavorecido de la sociedad y se recurría entonces a su reclusión en asilos, es el clérigo quien les asume con otra mirada, particularmente a la población sorda y ciega, dándose así paso a la denominada etapa de la institucionalización. Este movimiento es el que permite que se inicien las primeras experiencias con respecto a la educación de esta población, siempre bajo un enfoque asistencial y desde la perspectiva de la segregación como alternativa.

Más adelante en la denominada Era Moderna, el Renacimiento, movimiento cultural que se produjo en Europa Occidental durante los siglos XV y XVI

Trae consigo un trato más humanitario hacia el colectivo de personas marginadas en general. Desde las órdenes religiosas se da un paso

adelante al considerar a los deficientes como personas, la atención educativa se inicia más bien con los deficientes sensoriales que con los mentales. En el S. XV, constituye una fecha histórica la fundación de la primera Institución consagrada exclusivamente a la asistencia de enfermos psíquicos y deficientes mentales. Se trata del Hospital D'Inocents, Fols y Orats, creado por Fray Gilabert Jofre en Valencia. (Boada et al., 2011. p. 5).

En el Siglo XVI comienzan los primeros “tratamientos” hacia las personas sordas quienes fueron concebidos como sordomudos en aquella época. Surge entonces, la figura de Fray Pedro Ponce de León quien es la persona que creo el primer método oral. En el Siglo XVII Juan Pablo Bonet continúa el trabajo con sordomudos y publica el escrito “Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos” (Boada, et al., 2011. p. 5).

En el Siglo XVIII otro pionero, en Francia, como lo fue Pereira, pone en marcha el método de la dactilología, “se crea la primera escuela pública para la educación de sordomudos, y posteriormente el Instituto Nacional de Sordomudos, en París. También aparecen los primeros estudios sobre ciegos de la mano de Luis Braille”, el impulsor del método de escritura Braille (Boada, Valero y Niuman, 2011. p. 6).

Con la llegada de la revolución industrial (1760-1840) quedó en evidencia la marginalización de las personas que no eran consideradas útiles para el sistema productivo de la época, es decir la población con discapacidad, “las transformaciones sociales derivadas de la revolución industrial y la obligatoriedad de la enseñanza llevó en el siglo XIX a la institucionalización de la educación dirigida a personas con condiciones físicas, psíquicas o sociales” (Sánchez, 1994, p. 23).

Se concluye que, desde inicios de la Edad Moderna (Siglo XIX- presente), es cuando se pueden identificar los primeros atisbos de lo que sería la Educación Especial, ya que se empiezan a crear instituciones dedicadas a la atención y enseñanza de personas con discapacidad, en aquel momento específicamente a personas ciegas, sordas y con discapacidad intelectual.

Tras la segunda Guerra Mundial (1945), en Europa aumentó la apertura de centros y clases que ofrecían atención a esta población, así como una detección más temprana de esta. Este hecho se podría considerar como el inicio de la Educación Especial, en los países más desarrollados que, a pesar de continuar una línea segregacionista, crearon recintos separados, con personas docentes “especializados”, “con la idea de que las necesidades académicas de los más retrasados serían mejor satisfechas en las clases con menos alumnos, con profesores especializados y con materiales especialmente preparados” considerando que así aumentaría “su desarrollo social y su autoestima”. (CeDe, s.f., p. 6).

En el siglo XX los avances en las disciplinas de la medicina y psicología permiten investigar el origen y desarrollo de las diferentes condiciones, clasificarlas, así como proponer medidas de rehabilitación. Gracias al desarrollo de la pedagogía, comenzó a plantearse la posibilidad de educar a las personas con discapacidad. Surgen investigadores como María Montessori y Ovide Decroly, manteniéndose sus propuestas de trabajo en la actualidad. En Italia, de donde es originaria, Montessori “trabaja la pedagogía con estos niños y diseña un método a través del juego”, método que trasciende hasta nuestra actualidad. Uno de sus aportes más

importantes, es la interpretación y el abordaje de la discapacidad intelectual no como enfermedad, ni problema meramente médico, sino como una condición con un enfoque pedagógico (Boada, Valero y Niuman, 2011).

En la década de los años sesenta en países de Europa como Dinamarca, Suecia, Noruega e Italia, se gestó tendencia por eliminar la segregación en las instituciones donde residían las personas con discapacidad, en modalidad internado para recibir educación a partir del surgimiento del principio de normalización, el cual surge a final de la década de los años 50s, desarrollado por Bank Mickelsen en Dinamarca, quien expresa que los “deficientes mentales” así llamados en esa época “puedan llevar una existencia tan próxima a lo normal como sea posible” (C.E.N.A.R.E.C., 2012, p. 6), es así como se plantea el derecho de la población con discapacidad a vivenciar las experiencias de vida cotidiana lo más parecido a la mayoría, es decir, vivir en una residencia con su propia familia, tener una rutina diaria, semanal y anual similar a la mayoría de integrantes de la sociedad, en el ámbito familia, comunal, educativo, labora, cultural, así como en el uso del tiempo libre, entre otros.

Este principio “modificó la concepción de la discapacidad, de modo que la educación dirigida a las personas con discapacidad toma una nueva dirección a través de la integración educativa que se define como educar juntos a los estudiantes con discapacidad” (C.E.N.A.R.E.C., 2012, p. 6). Las personas con discapacidad y sus familias, se agruparon en asociaciones y organizaciones privadas, con la intención de demandar el respeto por los derechos humanos y civiles de las personas con discapacidad. Es así como el principio de normalización se convierte en una ideología que transforma radicalmente la visión acerca de las personas con

discapacidad y su educación iniciándose proceso de integración, entendido como un movimiento que promueve acciones en el ámbito social, familiar y educativo.

Ante los avances en la denominada integración escolar (mainstreaming en su acepción inglesa) en 1978 aparece el informe Warnock en Inglaterra, en el que por vez primera se habla de “necesidades educativas especiales” en contraposición con la visión del estudiantado con discapacidad sensorial, intelectual, psicosocial o física desde la perspectiva del déficit versus un currículum general (Echeita, 2007, p. 37).

Se da entonces un fuerte impulso en el ámbito mundial a las prácticas educativas que promueven la integración del estudiantado que forma parte de la Educación Especial concibiéndola más como un sistema educativo paralelo al sistema educativo regular, y mediante la implementación de servicios educativos denominados también integrados ubicados en su mayoría en la etapa de primaria. Con el auge de la integración, surgen nuevos retos que posteriormente se concretan con una corriente que se denominó inclusión educativa. Para efectos de esta investigación, este término hace referencia al movimiento derivado de la integración escolar, que procura la puesta en práctica de estrategias educativas para favorecer la participación y el aprendizaje del estudiantado en riesgo de exclusión por factores como discapacidad, condición social, económica, étnica, entre otras, este principio se basa en el respeto a la diversidad y la equidad e igualdad de oportunidades.

En 1994 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (U.N.E.S.C.O.) promueve mediante la Declaración de Salamanca, que los gobiernos adopten “el principio de la inclusión de todos los niños y jóvenes” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995, p.16.).

Para dar respuesta educativa a quienes fueron identificados, como estudiantes con necesidades educativas especiales, emerge la Educación Especial como un servicio de apoyo que, en contexto de la integración y para facilitar la denominada entonces, inclusión (participación plena) del estudiantado, guíe y apoye la gestión de las denominadas adecuaciones curriculares como la máxima respuesta pedagógica para garantizar esa educación inclusiva, mediante la aplicación de adecuaciones y apoyos con base en el currículo general o básico.

2.1.2 Educación Especial en Costa Rica.

La Educación Especial en Costa Rica ha sido contemplada como una modalidad educativa desde su Ley Fundamental de Educación que data del año 1957. A partir del año 1996 se define como “el conjunto de apoyos y servicios a disposición de los estudiantes con necesidades educativas especiales ya sea que los requieran temporal o permanentemente” (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 1996, p.3).

Una breve mirada a la historia de la Educación Especial en Costa Rica permite evidenciar un rasgo característico, este es el hecho de que, desde su Ley Fundamental de Educación que data del año 1957 en su artículo 1 establece que “todo habitante de la República tiene derecho a la educación y el Estado la obligación de procurar ofrecerla en la forma más amplia y adecuada”. Con ello ya desde ese entonces se procura una educación de calidad para todos y todas las personas ciudadanas del país, y se hace explícito la pertinencia de dar respuesta educativa al colectivo de personas con discapacidad como parte de la labor del Estado por garantizar el derecho a la educación para toda su población. Es así como en Costa Rica también la Educación Especial se ha ido transformando de ser una

modalidad educativa hasta convertirse en uno de los productos de apoyo fundamentales en busca de liderar la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que existan en el sistema educativo nacional.

El sector educativo con el respaldo de las directrices del M.E.P. costarricense ha sido uno de los pioneros en procesos de aplicación de prácticas inclusivas, por ello es necesario revisar la transformación que este ha experimentado. La Educación Especial en Costa Rica a lo largo de la historia, ha ido reformándose en concordancia con la evolución de paradigmas y la normativa internacional y nacional en el ámbito de los Derechos de las personas con discapacidad. Es así como las alternativas educativas para el estudiantado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación asociadas y no asociadas con condiciones de discapacidad han ido cambiando a lo largo de los años.

La educación en definitiva es un ente transformador de la cultura. Al respecto la Comisión Interinstitucional para el Análisis Epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica (2018) expresa:

Es necesario elevar la Educación Especial a un merecido rango de disciplina o campo de estudio, donde la adjetivación “especial” no refiere a aquello que se sale de la norma, sino a aquello que sea capaz de catapultar la superación de barreras para el aprendizaje y la participación, capaz de izar el derecho a la educación de calidad, equitativa y con sostenibilidad para todas y todos los estudiantes. (p.15).

La Educación Especial en Costa Rica ha sido una disciplina que ha promovido la participación de todo el estudiantado con discapacidad en el sistema educativo nacional. Lo anterior, mediante la eliminación de barreras para el aprendizaje y la

participación, no obstante, ha transcurrido un largo camino desde que fue concebida como modalidad educativa paralela al sistema educativo regular, hasta convertirse en ese “conjunto de apoyos” puestos al servicio del sistema educativo nacional para facilitar el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado. Al hacer referencia a todo el estudiantado ineludiblemente se menciona la diversidad implícita de este grupo que incluye a quienes enfrentan retos asociados a la discapacidad.

La Educación Especial da inicio en Costa Rica con un modelo segregacionista, cuya modalidad de enseñanza se basó en reunir a niños y niñas con discapacidad en un espacio físico diferenciado y brindarles un plan de estudios y programas específicos, centrado en las necesidades educativas particulares de cada estudiante.

Este modelo no promovía la interacción de estas y estos estudiantes con sus pares sin alguna condición de discapacidad y como lo menciona Scheeremberger, citado por Meléndez (2010) “se les niega la oportunidad de mezclarse con los otros chicos de su edad y se les priva así de una experiencia social que podría estimular su desarrollo” (p. 55), la interacción social es fundamental en la vida de cualquier persona, más aún en su proceso de formación y desarrollo de habilidades sociales.

En el año de 1939, “se abre la primera escuela de enseñanza especial, actualmente el Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell”. (C.E.N.A.R.E.C., 2012, p. 3). Años después mediante la Ley Constitutiva N°. 61, en el año de 1944 se declara de interés público la enseñanza de las personas con discapacidad. Posteriormente con la promulgación de la Ley Fundamental de Educación en 1957, “se definió el deber ser de la Educación Especial en Costa Rica

y se sustentó legalmente lo que se esperaba de esta en ese momento” (C.E.N.A.R.E.C., 2012, p. 10).

Dentro del modelo educativo segregacionista, el principio rehabilitador juega un papel importante, hecho histórico que inicia en Costa Rica la creación del Instituto de Orientación Vocacional de Rehabilitación, en 1960, bajo la dirección de Licda. Soledad Murillo, trabajadora social, donde uno de sus objetivos, fue la formación laboral de adolescentes y adultos con discapacidad. En 1968 el Ministerio de Educación Pública crea la Asesoría y Supervisión de Educación Especial y en el año de 1972, surge el Departamento Educación Especial, el cual cuenta con una asesoría de retardo mental y otra de audición y lenguaje. En tanto que en el año de 1973, se crea la asesoría de problemas de aprendizaje (C.E.N.A.R.E.C., 2012, p. 10).

Un punto de inflexión importante en la evolución de la Educación Especial en Costa Rica fue el año 1974 con la influencia del internacionalmente reconocido principio de normalización y el movimiento de integración que de él se deriva, se crean las aulas diferenciadas, “denominadas en el año de 1992 aulas integradas, posteriormente en el año de 1975 se implementó el servicio de terapia de lenguaje.” (C.E.N.A.R.E.C., 2012, p. 7).

Continuando con este recorrido evolutivo de la Educación Especial en nuestro país, con estas aulas se da la reforma al modelo integrador, basado en el principio de normalización. Como lo menciona Ortiz en Arnaiz (2016) “la integración es definida como lo opuesto a la segregación, ya que busca un máximo de comunicación y un mínimo de aislamiento de los niños con problemas, la interacción social” (p. 14),

siendo la propuesta hacerlos parte de la norma, indiferentemente de su condición son parte de la sociedad.

Si bien, el acoger este modelo educativo fue un paso importante en la transición de la segregación a la integración, sus resultados fueron criticados puesto que, a pesar de que el estudiantado tenía la oportunidad de encontrarse en una escuela regular, no dejaba de participar de un aula específica, generalmente apartada del resto de aulas dentro de la planta física de los centros educativos, y los estudiantes tenían acceso a un plan de estudios diferente, es decir, a un currículo paralelo al del resto de estudiantes del centro educativo. Inclusive las oportunidades de participación con la totalidad de la comunidad educativa se veían reducidas a determinadas actividades y asignaturas, por lo cual, continuaba siendo una opción educativa segregada.

En el año 1977 se continúa con las reformas integradoras, se inicia la implementación de las primeras aulas recurso (más adelante denominadas servicios de apoyo de problemas de aprendizaje fijo o itinerante) en el sistema regular, para estudiantado con dificultades en el aprendizaje, este tipo de aulas detecta un aumento significativo de estudiantes con esta condición. Este mismo año, en la Escuela Manuel Ortuño, en Desamparados, se dio apertura al servicio educativo donde se atendía al estudiantado en condición de ceguera y baja visión, con los cuales se aplicaron procesos de integración en I y II Ciclo de Educación General Básica. Esta experiencia, fue de las primeras en Costa Rica donde estudiantes con estas condiciones asistieron a las aulas regulares con el apoyo de

personas docentes de Educación Especial, generando los inicios de intenciones inclusivas. (Arroyo, Campos, Carballo, González et. al., 2018, p. 25)

Por otro lado, las familias de personas con alguna condición de discapacidad iniciaron un proceso de concienciación del derecho a la educación, con lo que se generó una gran demanda de los servicios de Educación Especial. Los servicios que se brindan en ese momento estaban siendo insuficientes según los registros del Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (C.E.N.A.R.E.C.), ya que, en aquel momento, se registraban hasta 300 personas en espera de la apertura de nuevos servicios.

A raíz de esta situación, se generó un descontento en las personas docentes y padres y madres de familia o encargados de las personas con discapacidad, por lo que el M.E.P., realizó unas “jornadas de estudio de la situación actual de la Educación Especial” en aquel momento. De esto, se categorizaron problemas y necesidades que presentaba la educación, además de propuestas que respondieran a las mismas. (Nieto 2005, citado por C.E.N.A.R.E.C., 2012, pp.11-12).

Estos acontecimientos señalados evidencian una continua transformación de la Educación Especial en Costa Rica, y del trabajo continuo en el fortalecimiento continuo de todo lo referente a la legislación educativa para el estudiantado con discapacidad, por ejemplo, en el año 1996 se da la aprobación de la Ley 7600: Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.

El desarrollo de la política educativa en beneficio del estudiantado con discapacidad continuó dando frutos, y en el año de 1997 se publica el documento: Políticas, Normativas y Procedimientos para el acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. En el año 2000, el Consejo Superior de Educación aprueba una serie de disposiciones relacionadas con las ofertas educativas de la Educación Especial y también se aprueban los planes de estudio para aulas integradas y centros de Educación Especial (C.E.N.A.R.E.C., 2012).

Desde el año 2000, surgen acuerdos internacionales que generan cambios en la Educación Especial en Costa Rica y se registra la formación de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (R.I.E.C.E.), la cual se constituye en el año 2001 y celebra una asamblea con sede en Costa Rica en el año 2004. De esta asamblea, surge la Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva, que promueve un cambio de políticas y prácticas que respondieran a las declaraciones ya estipuladas en la Declaración de Salamanca (1994) y en el Marco de Acción de Educación para Todos (Dakar, 2000).

A partir de estas políticas surgen diversas acciones, entre las cuales desde el 2000 hasta el 2009 destacan las siguientes:

- a. Desarrollo de proyectos de investigación desde la educación superior y el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, en procura de la transición de los centros de la integración hacia la inclusión educativa.
- b. Conformación de la Comisión nacional de apoyo a la educación inclusiva en el M.E.P.

- c. Modificación en los servicios de apoyo de la modalidad integradora hacia una modalidad más inclusiva.
- d. Firma de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo en marzo del 2007. (Meléndez, Aragón, Benavides, Fuentes, Hernández, Madriz, Marín, Montero, 2012, p. 11).

Las acciones anteriores, se consolidan con la ratificación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad mediante la Ley 8661 en el 2008. En el año 2010, se aprueba la Ley N° 8899, Ley para la Promoción de la Alta Dotación, Talentos y Creatividad en el Sistema Educativo Costarricense, por medio de la cual se pretende que los “estudiantes serán objeto de una atención temprana, individualizada, completa y oportuna” (Asamblea Legislativa, 2010, p.1), garantizando acciones que validen las características personales del estudiantado, que contrario a quienes requieren adecuaciones curriculares, deban recibir apoyos enfocados en la flexibilización curricular.

No se pueden obviar los esfuerzos que la legislación y el estado costarricense han llevado a cabo para procurar la validación de los derechos de las personas con discapacidad, además de lograr los ajustes necesarios en cuanto a la atención y los servicios óptimos y oportunos para responder a las necesidades propias de cada condición, con el fin de no excluir a las personas con dificultades motrices, sensoriales, emocionales, cognitivas o intelectuales, pero tampoco a las personas con altas capacidades, al recibir atención dentro o fuera del sistema educativo regular.

2.1.3 La educación inclusiva en Costa Rica.

En la transformación de la Educación Especial, a partir de la promulgación de leyes como la Ley 7600: Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad, en Costa Rica en 1996, se amplía la cobertura de la Educación Especial y de la búsqueda por brindar equidad en la prestación de los servicios educativos y el mejoramiento de la calidad, toma fuerza en Costa Rica la educación inclusiva.

Para el año 2005 el M.E.P., crea y publica diferentes documentos en los cuales se establecen las políticas, normativas y procedimientos para el funcionamiento de cada servicio de apoyo educativo presente en las instituciones públicas (problemas de aprendizaje, problemas emocionales y de conducta, discapacidad múltiple, discapacidad visual, discapacidad intelectual, etc.).

En concordancia con estas normativas se genera una respuesta educativa más inclusiva para las personas con discapacidad y en el 2008 con la Ley 8661, se reafirma la idea de un aprendizaje centrado en el estudiantado donde se expone que,

(...) la educación inclusiva es un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación, (U.N.E.S.C.O, 2008. p. 2).

Con respecto a las ideas anteriores, es determinante el compromiso de Costa Rica en el fortalecimiento de las políticas educativas y la promoción de la gestión de

políticas públicas que garanticen el pleno ejercicio de los derechos de la población con discapacidad, no sólo en el área educativa, sino también en otros ámbitos.

Otra gestión importante se da en el 2012 con el Proyecto: Apoyo a la Gestión Pedagógica de los Centros Educativos de Calidad con Orientación Inclusiva, iniciativa creada en el M.E.P., “destinada al cumplimiento de los acuerdos suscritos internacionalmente, en materia de educación inclusiva” (M.E.P, citado por M.E.P, 2012, p.12), esto con la finalidad de convertir a los centros educativos en instituciones de calidad que atiendan a la diversidad. En síntesis, los objetivos más importantes del proyecto son:

- a) Capacitar en todo lo referente a la temática de educación inclusiva,
- b) brindar acompañamiento técnico para la puesta en práctica,
- c) sistematizar la información relacionada con el desarrollo de las diferentes etapas del proyecto,
- d) evaluar el proceso de transformación en cada uno de los centros educativos participantes en el proyecto. (M.E.P., 2012, p.12).

En el 2016 Costa Rica suscribe a los Objetivos para el Desarrollo de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (O.N.U.) que abordan las necesidades de las personas de los países desarrollados y en desarrollo, haciendo hincapié, en que no debe dejarse a “nadie atrás” integrando las dimensiones económica, social y ambiental de desarrollo sostenible, considerando aspectos relacionados con paz, justicia y eficacia. Precisamente en dirección a la equidad y la calidad de la educación, para todos y todas a través de la educación inclusiva.

De esta forma, en el año 2018, trece años después de haber estado vigentes las Políticas, normativa y procedimientos para el acceso a la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales (M.E.P., 1997) se concreta, por parte del Estado y M.E.P. un giro total para la Educación Especial, mediante el decreto ejecutivo 40955 “Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense”. Con este decreto se da un gran paso con respecto a la transformación de la Educación Especial, hacia una dirección más clara, trascendiendo a la concepción de ésta, como una modalidad educativa más del sistema educativo nacional.

El M.E.P. entonces, mediante el Departamento de apoyos educativos para el estudiante con discapacidad (antes Departamento de Educación Especial) promulga las nuevas “Líneas de Acción para los Servicios de Apoyo Educativo, que se brindan desde la Educación Especial, en niveles de preescolar, I y II ciclo de la educación general básica” (M.E.P., 2018). En dicho documento se establecen nuevas funciones para el personal docente de los servicios de apoyo (personal docente de Educación Especial). Mediante estas funciones se promueve un modelo de trabajo colaborativo y centrado en los apoyos, en el que toda la comunidad educativa busque conjuntamente una respuesta educativa de calidad para todo el estudiantado, ofreciendo aportes desde perspectivas diferentes y complementarias, lo anterior, con base en el modelo social de la discapacidad y el enfoque derechos humanos. (M.E.P., 2018).

Si bien, estas líneas de acción surgen para brindar oportunidades de calidad y equidad educativa a estudiantes con discapacidad, estas acciones trascienden a

toda la población, al concretar que la Educación Especial efectivamente sea un apoyo para el sistema educativo en su conjunto, siendo una alternativa no exclusiva para el estudiantado que presenta barreras para el aprendizaje y la participación de personas con condiciones asociadas o no con discapacidad. Al respecto, se concibe que la educación inclusiva es más que una modalidad educativa, es el rasgo característico, que le permite al sistema educativo, garantizar el respeto, aprecio a su diversidad de ser, de aprender y participar de toda la población estudiantil. Lo anterior, se concreta en acciones a nivel organizativo, curricular y didáctico.

Desde los inicios del siglo XXI el país mediante experiencias concretas con el C.E.N.A.R.E.C. adopta iniciativas de apoyo para centros educativos de primaria respaldadas en el documento Índice para la Inclusión para el acompañamiento en su transformación hacia la educación inclusiva. En este proceso se fomenta la autoevaluación de los centros educativos en tres dimensiones como lo son la cultura, las políticas y prácticas inclusivas. Este proceso requiere del desarrollo de determinadas fases, en primera instancia, se sugiere la creación un grupo de coordinación para trabajar en conjunto con la comunidad educativa, el cual analice el centro educativo como tal, detallando las barreras presentes y priorizando aquellas medidas a considerarse para los avances en el proceso (Booth y Ainscow, 2015).

En definitiva, así como la concepción de la discapacidad ha cambiado, también se han ido transformando los centros educativos en los cuales se asume al estudiantado y su diversidad. Las alternativas educativas para el colectivo de estudiantes con discapacidad han sido numerosas, pasando de centros de

enseñanza totalmente segregados y parcialmente segregados (aulas integradas) hasta llegar en la actualidad a las aulas regulares del sistema educativo nacional.

Asimismo, para una mayor posibilidad de participación del estudiantado con discapacidad, se promovieron acciones y prácticas más inclusivas mediante la conformación de los comités de apoyo educativo, equipos regionales itinerantes y más servicios de apoyo en modalidad fija e itinerante, estos últimos concebidos como la punta de lanza para una educación inclusiva.

Además, la evolución de la concepción y abordaje de la discapacidad desde un modelo rehabilitador hacia el modelo social con enfoque de derechos humanos, así como la suscripción de una agenda 2030 con los objetivos del desarrollo, orientados claramente hacia una educación inclusiva son aspectos transformadores de la Educación Especial en Costa Rica.

2.1.4. Procesos de educación inclusiva en Costa Rica

Tal como se ha descrito en los apartados anteriores, la educación inclusiva emerge como la respuesta a la búsqueda de una alternativa óptima para garantizar el derecho a una educación de calidad para todo el estudiantado, y particularmente para quienes cursan con barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto de la educación regular. Para estos procesos a nivel nacional el MEP, mediante el CENAREC ha utilizado el Índice para la Inclusión de Booth y Ainscow (2002, 2015) como una guía para la transformación de los centros educativos del país.

Desde el año 2012 hasta la fecha forman parte estos procesos, con la intención de que, el sistema educativo costarricense se transforme, de manera que se eliminen o se minimicen las barreras existentes en el proceso educativo los cuales inciden en la calidad de participación del estudiantado que requiere de apoyos educativos asociados o no con condiciones de discapacidad en el sistema educativo costarricense.

Con respecto a las ideas anteriores, comienza a posicionarse una problemática emergente, la cual consiste en la invisibilización de personas con discapacidad, bajo la amplia sombrilla de lo que se denomina diversidad del estudiantado.

En respuesta a este reto y como resultado de todos los compromisos del Estado, en el curso lectivo del 2019 se inicia la puesta en práctica a nivel nacional de las Líneas de Acción para los Servicios de Apoyo Educativo, esto con el fin de acompañar a los profesionales de los centros educativos de preescolar, primero y segundo ciclo en su evolución hacia centros educativos inclusivos, con apertura a la diversidad.

El contenido de este apartado pretende afianzar los procesos de la educación inclusiva, mediante “la revisión de las transformaciones que se dan desde los servicios de apoyo educativo, las orientaciones seguidas por las personas docentes en las bases conceptuales y la descripción de todas estas nuevas formas de abordaje educativo” (Aguilar, citado por M.E.P. 2018, p. 8). Ante desde el M.E.P., se indica que “La transformación de los servicios de apoyo educativo es irrenunciable y se asienta en procesos de cambio, que exigen del personal docente asumir, en su quehacer, principios que subyacen” (M.E.P., 2018, p.15).

Todos estos cambios conllevan la identificación y eliminación de barreras, así como la participación plena de todas las personas en los centros educativos asumidos como comunidades, más que como instituciones. Por lo tanto, la educación inclusiva trasciende a lo que anteriormente se conocía como inclusión educativa que se ocupaba más de la ubicación de estudiantes en uno u otro contexto, no así en la respuesta del sistema educativo al ofrecer calidad educativa para todos en igualdad de condiciones. Es así como el trabajo pedagógico del personal docente en los servicios de apoyo educativo trasciende al estudiante individualmente y se extiende a la comunidad educativa entendida como,

El conjunto de actores que ejercen influencia directa sobre la dinámica, la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y la capacidad de gestión de cada centro educativo, así como las relaciones entre éstos: los estudiantes, los padres de familia, el personal docente, administrativo, técnico-docente y administrativo-docente, así como las Juntas de Educación y las Juntas Administrativas. Así mismo, en los territorios indígenas reconocidos, las Asociaciones de Desarrollo Indígena (A.D.I.) y otras organizaciones indígenas formalmente constituidas”. (Sic) (M.E.P., 2009, citado por M.E.P., 2018, p. 18).

Lo anterior, compromete a todas las personas que conforman la comunidad educativa a aprender, desaprender y reaprender, para abandonar todo tipo de práctica discriminatoria, y acoger todas aquellas que permitan la inclusión, y la participación de la diversidad del estudiantado.

Por lo tanto, la inclusión es un proceso que abarca contextos laborales, políticos y culturales entre otros. Sin embargo, el contexto educativo es un semillero para la promoción de desarrollo de estrategias en cuanto a prácticas inclusivas, no

obstante, cabe destacar que a esta tarea es competencia del M.E.P. Esta institución la asume desde el Departamento de apoyos educativos, las personas asesores regionales, directores y docentes de aula y de servicios de apoyo, y a quienes se han unido los Centros de Atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad (C.A.I.P.A.D.), universidades públicas y privadas, otras instancias gubernamentales tales como Casa Presidencial, Consejo Nacional de la Persona con Discapacidad (C.O.N.A.P.D.I.S.), el Centro Nacional de Educación Inclusiva (C.E.N.A.R.E.C.), y no gubernamentales, como el Colegio Profesional de Licenciados y Profesores (C.O.L.Y.P.R.O.), sindicatos, fundaciones y por supuesto personas usuarias de los servicios de Educación Especial y sus familias (Castillo, et al., 2018).

Del trabajo conjunto de estas entidades surgió la I Jornada de Análisis Epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica, en el 2016, “la iniciativa para llevar a cabo esta reflexión surgió como resultado de varias investigaciones previas, realizadas por la Universidad Estatal a Distancia (U.N.E.D.)” (Castillo, et al. 2018, p. 3). El principal aporte que brindan, según Solórzano (2020), investigadora del Observatorio Nacional de la Educación Inclusiva, ente investigador, en el campo de la Educación Especial en Costa Rica, fue en esta primera fase, que se dio la realización del análisis epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica (Comunicación personal, febrero 9, 2020). Esa primera fase da como resultado la publicación del artículo que lleva ese nombre, en la segunda fase en la cual todavía se trabaja, es el análisis del perfil profesional del docente de Educación Especial. Cuya importancia radica, se lleva a cabo el trabajo base para la construcción de un modelo pedagógico inclusivo de cada universidad, el cual permitirá generar un punto

de comparación para poder colocar en la balanza, la manera en que una carrera cuenta con las bases correctas en la formación de los futuros profesionales (Comunicación personal, Solórzano, febrero 9, 2020).

El Observatorio Nacional de la Educación Inclusiva, se creó con la idea de ser un referente en el ámbito nacional, y donde las universidades que deseen acreditar las carreras en Educación Especial hagan uso del perfil y evidenciar cómo su formación está alineada al mismo. Deben demostrar, por ejemplo, como aplican en sus planes de estudio habilidades para la gestación de proyectos, trabajo con familias, bases en desarrollo humano, neuro-pedagogía, entre otros conocimientos que debe de tener el estudiantado universitario. Posteriormente, dosificar esas habilidades del perfil profesional en el marco de cualificación de los grados, a lo largo de la carrera. Tal situación se vería reflejada en las aulas con profesionales con una visión más inclusiva (Comunicación personal, Solórzano, febrero 9, 2020).

En una tercera fase, se pretendería enfocar al área de formación, apoyar al M.E.P. en su labor de capacitación docente utilizando las plataformas de la U.N.E.D. para profesionales que laboran en áreas rurales y al C.E.N.A.R.E.C. en cuanto a la dirección de los cursos de actualización profesional (Comunicación personal, Solórzano, febrero 9, 2020).

En relación con los procesos para la gestión de prácticas inclusivas que promueven una transformación de la educación como el pilar más importante en que se fundamenta el desarrollo de una sociedad. Esta concepción de considerar la educación inclusiva como una práctica social, con una búsqueda constante de

mecanismos para atender la diversidad, aceptando las diferencias y las experiencias que puedan surgir de ella. Es decir, valorar y potenciar la diversidad para sacarle provecho y encontrar la manera de beneficiar todos, de forma individual y grupal.

2.2 Educación Inclusiva: fundamentos y principios.

El concepto de inclusión puede abordarse desde diferentes dimensiones, sociocultural, educativa, laboral, política, entre otras, pero indiferentemente desde la dimensión que se aborde, el concepto de inclusión puede resumirse como la tendencia a incorporar a todas las personas a la sociedad, especialmente a las personas más vulnerables o poblaciones minoritarias. La implementación de este enfoque en el ámbito educativo se basa en el respeto a los derechos y la igualdad de oportunidades, en donde la participación de todas las personas miembros es inherente al proceso. La educación inclusiva como antítesis de la exclusión se da en diferentes ámbitos, sin embargo, en esta investigación se le dio énfasis a la educación inclusiva.

El M.E.P. (2012) reconoce como parte fundamental de una educación de calidad el rasgo inclusivo de la educación. Es así como al plantear el término calidad educativa se refiere a la “satisfacción de las necesidades educativas de la persona y la comunidad, mediante un proceso que potencie con equidad el desarrollo humano y la identidad nacional” (p. 40). Entendiéndose la equidad en todos los aspectos sociales, académicos, emocionales entre otros, que no generen la exclusión de las personas.

Asimismo, señala que “la adopción del enfoque de inclusión, se establece como un valor y una forma de vida, que posibilita la generación de un mayor compromiso por mejorar, tanto el ambiente escolar como la calidad del proceso educativo” (M.E.P., 2012, p.19). Este enfoque permite un desarrollo activo de la participación de todas las personas integrantes de la comunidad educativa, en el desarrollo del compañerismo, autoestima, sistema de apoyos, nuevas perspectivas, generando por medio de la participación, el desarrollo de actitudes de respeto y empatía hacia los demás.

Desde esta postura, la educación inclusiva se plantea como la atención de todas las personas y su diversidad, siendo concebida como una oportunidad para el aprendizaje recíproco, en donde la participación de todas las personas sea uno de los principios, entendida como “la acción de colaborar, intervenir, cooperar, contribuir y aportar en un acto o una actividad y en este tema puntual, en el propio proceso educativo” (M.E.P., 2018, p. 14).

Para Meléndez (2010) la diferencia entre la educación integradora y la educación inclusiva radica en que “la inclusión se refiere a sistemas respondiendo a las necesidades de las personas como es su deber y no de las personas tratando de responder a sistemas estandarizados” (p. 63), esto implica la respuesta a las necesidades más básicas y esenciales para un desarrollo integral, representa un ambiente que responde a las necesidades de las personas, libre de barreras y con una actitud de aceptación a la diferencia, como parte del diario vivir. Según esta autora, ya la educación inclusiva se refiere a una demanda que recae en la

educación en general, más que en un movimiento o alternativa que surge de la Educación Especial para un colectivo específico.

Reafirmando lo anterior, Medina (2017) afirma que además del respeto efectivo a ser diferente, es fundamento de la educación inclusiva el valorar explícitamente la presencia de diversidad en las aulas. Asimismo,

(...) supone un modelo de escuela en la que los profesores, el alumnado y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no capacidades diversas o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente. (p. 60).

Siempre en relación con los fundamentos de la educación inclusiva, O.N.U. (2008) menciona que la educación inclusiva más que una meta, un modelo o una alternativa es un proceso permanente,

(...) cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación. (p.4).

La diversidad entonces en el marco de una educación inclusiva es reconocida como una fortaleza, una oportunidad para el desarrollo educativo. Somos tan diferentes como cantidad de personas hay en el planeta, por ello la pluralidad de ideas, intereses, motivaciones, capacidades, habilidades y limitaciones, genera heterogeneidad en el entorno escolar y convierte a la práctica docente en un espacio muy rico en experiencias.

Es importante mencionar entonces, el rol primordial de la persona docente que atiende a la diversidad en los espacios educativos, en los que participan el

estudiantado sin importar sus características, necesidades, intereses y potencialidades, sino más bien, en procurar espacios de aprendizaje para todos, y en este sentido, lograr que el estudiantado mediante diversas estrategias accedan a aprendizajes que le permitan un mejor desarrollo, por lo tanto se comparte con Castillo (2015), que “para que el trabajo de los educadores contribuya al logro del ser docente, se requiere desarrollar actitudes, valores, competencias, conocimientos y comprensión adecuados” (p 5). Todos estos aspectos generan una respuesta educativa coherente, de calidad y que asuma a todos los estudiantes desde su diversidad, generando en la comunidad educativa una actitud adecuada hacia la población con condiciones asociadas o no a discapacidad que participan en los procesos educativos.

Cabe resaltar entonces, la importancia de las actitudes, como piezas fundamentales en el desarrollo de acciones que van a generar espacios verdaderamente inclusivos dentro de la educación y que esto no se vea como una oportunidad, sino como el aprovechamiento de un derecho y como la norma que defina una sociedad.

La educación inclusiva, se puede decir que está basada en el principio de atención a la diversidad y plantea que es derecho de todos y todas al acceso a procesos educativos de calidad. Es así como para efectos de este estudio, se adoptará como definición de educación inclusiva la expuesta por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (U.N.E.S.C.O.) en colaboración con la Oficina Internacional de Educación (O.I.E.):

Proceso continuo que, como derecho humano universal, se ofrece a la totalidad de la población estudiantil mediante procesos educativos de

calidad y equidad, a partir de un currículo pertinente y flexible que busca el desenvolvimiento integral de la persona, involucra a todos por igual, se reconoce y valora la diversidad humana y se procura la eliminación de toda barrera que limite u obstaculice el aprendizaje y la participación plena en equiparación de oportunidades. (C.E.N.A.R.E.C., O.I.E., O.I.E.-U.N.E.S.C.O., 2018, p. 77).

De lo anterior se desprende que, mediante la educación inclusiva se respeta el derecho que poseen todas las personas a pertenecer y permanecer en el proceso de enseñanza, capaz de brindar una educación de calidad en equidad de oportunidades, en convivencia y la participación. Por lo tanto, el sistema educativo debe de proporcionar los medios necesarios y oportunos para lograr el máximo desempeño y desarrollo educativo de toda la comunidad escolar, en este sentido, el principio que plantea que la educación de calidad es un derecho de todo el estudiantado independientemente de sus características, necesidades, intereses y capacidades.

Con relación a los aspectos mencionados en los aportados anteriores, la educación inclusiva como bien lo expresa la Organización de Estados Americanos (2018) surge del convencimiento de que,

(...) el derecho a la educación es un derecho humano básico que constituye la base de una sociedad más justa. Desde un punto de vista humanista, la educación es el instrumento que permite preservar la dignidad del ser, la participación social y el desarrollo de la personalidad y de las sociedades, reconociendo a los Estados como su garante y, por lo tanto, reconociendo su carácter público y universal. (p.5).

Es decir, se debe ir más allá de pensar en la educación inclusiva, como un proceso en el que se trabaja para mejorar la educación en general o la calidad de vida de cada persona. Es necesario ser conscientes de que implica leyes, reglamentos, normativas y organizaciones tanto nacionales como internacionales y, por ende, a cada persona de la sociedad según sus propias características. Al respecto Castillo et al. (2018), expresan que,

Desde el modelo inclusivo, el docente de Educación Especial no es el único que puede eliminar barreras del aprendizaje, sino que es parte del equipo que construye espacios de aprendizajes oportunos y equitativos para la población estudiantil. (p. 24).

Por lo tanto, cuando se habla de educación inclusiva, ésta trasciende el entorno estrictamente educativo o institucional educativo, es decir a la escuela o colegio ya que la educación es parte del ámbito social, político, económico y cultural de una sociedad, razones por las cuales se ve influenciada directamente por los diversos actores sociales que conviven en una sociedad, y que se influyen desde sus diversas interacciones, promoviendo así una sociedad que comparte diversas actividades en procura de objetivos grupales, y una sociedad más justa, respetuosa tolerante y democrática.

Con respecto a lo anterior, se desprende que la educación inclusiva concierne a las actitudes, valores y principios propuestos por una sociedad y que éstos son determinantes en todos los procesos y se orientan a dirigir un estilo de vida, una cultura que representa a los miembros de una sociedad en la tolerancia, el respeto, enfrentamiento y convivencia con respecto a la diversidad en todas sus formas y no exclusivamente a la condición asociada o no a discapacidad que pueda presentar

una persona. Por lo tanto, la educación conlleva un componente fundamental asociado al derecho humano, que es inherente a cualquier persona, y que está sustentado en principios y derechos humanos.

De esta manera, la escuela inclusiva debería ser el lugar que brinda espacios, ambientes, materiales, recursos, experiencias y actividades, etc., que se ajusten a con las condiciones básicas para el aprendizaje en respuesta a todos y a cada uno de sus participantes, sin importar sus condiciones.

En resumen, cuando se habla de educación inclusiva, como lo mencionan Booth y Ainscow, (2000), Parilla (2002) González (2005), Echeita (2008), Parra (2011), Kourkoutas (2012) se debe tener diversos aspectos que se mencionan a continuación,

- La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación del estudiantado y para reducir su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.
- La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un estudiante en particular puede servir para revelar las

limitaciones más generales de la escuela a la hora de atender a la diversidad de su estudiantado.

- Todo el estudiantado tiene derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La inclusión en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

Por consiguiente, es adecuado mencionar que la educación inclusiva, es responsabilidad compartida y que cada acción que se ejecute en función de ella, implica mejoras en la calidad de vida de todas las personas.

Por lo tanto, es importante comprender que la educación inclusiva es un cambio en las costumbres, en el pensamiento y en las acciones de las personas que implica, además, un cambio social y no solamente personal, así como la búsqueda de las mejoras en la calidad de vida y en la participación de cada persona en su sociedad.

Con respecto a las ideas anteriores, se asume que la escuela inclusiva es el reflejo de la dinámica de la sociedad en la que ella esté inmersa, de la cultura, la educación y la percepción que cada miembro tenga de todas aquellas personas con condiciones asociadas o no a discapacidad, de las barreras para el aprendizaje y la participación o de cualquier otra condición que pueda generarles una situación de exclusión.

Siempre con relación a las ideas anteriores, si la atención a la diversidad es uno de los principios que rige la educación inclusiva, Escarbajal, Mirete, Maquilón,

Izquierdo, López, Orcajada, Sánchez (2012) coinciden en la importancia de formar a toda la sociedad en el respeto a la diversidad, de tal manera que se desarrollen no solo experiencias exitosas de inclusión en el ámbito educativo, sino que la sociedad en sí misma sea respetuosa y tolerante de la diversidad, y no promover ningún tipo de discriminación.

Todo lo anterior, se aborda en los postulados de una escuela para todos desde la Declaración de Salamanca (1994), siendo consistentes en la idea de que lo que caracteriza a los grupos sociales en general y en específico en las aulas de las instituciones educativas es la diversidad. Por lo tanto, desde esta perspectiva debe ser asumida la respuesta educativa, de tal forma que se promueva la concienciación de la sociedad con respecto a la diversidad.

Por ello, se oferte una educación de calidad, en respuesta a los requerimientos del estudiantado, y de esta manera, ser tolerantes y respetuosos de todas y cada una de las personas que participan en los procesos educativos, asumiendo de esta manera el compromiso de una sociedad justa, democrática y responsable en procura del bien común, y una mejor calidad de vida de todas las personas, de esta manera, la educación inclusiva es un proyecto que compete a todos los miembros de una sociedad, y no solo a una institución y sus miembros.

Con respecto a lo anterior, la educación inclusiva representa un desafío, para todas las personas protagonistas, quienes deben aprender a sentirse cómodas ante las diferencias individuales y con la posibilidad de enriquecer sus vidas con estas diferencias. Al respecto, Arnaiz (2013), menciona “en las comunidades inclusivas, las aptitudes de cada uno, incluyendo a los de aquellos con profundas

discapacidades, talentos excepcionales o comportamientos inapropiados son aceptados y se procura que evolucionen al máximo” (p. 58). En este sentido, se debe asumir la educación inclusiva como beneficio para toda la sociedad, por ende, a toda la comunidad educativa, no solo para aquellos grupos que por sus características pueden verse en situación de desventaja, por lo tanto, se debe favorecer el desarrollo de personas con derechos y protagonistas de sus propias experiencias de vida e interacciones con los demás miembros de la comunidad.

Lo anterior hace referencia a que todos y todas aportan a la sociedad educativa, que el éxito de la educación inclusiva se corresponde con el fortalecimiento de la diversidad, centrándose en los esfuerzos de brindar a todas las personas el desarrollo de sus capacidades, de forma integral, procurando que el sistema educativo se adecue al estudiantado en equidad, como un acto necesario para garantizar la igualdad de oportunidades.

2.3 Prácticas Inclusivas.

Dentro del marco de la educación inclusiva, para poder hablar de verdadera inclusión, deben existir prácticas concordantes, las cuales logren trascender más allá de promover el derecho de todos a formar parte de una comunidad educativa. No solo es tener la posibilidad de que la persona pueda permanecer en el sistema educativo, es más que estar, se trata de ser parte, que el tomen en cuenta, de ser escuchado, además de la posibilidad de una participación, que trascienda a la presencia física en el lugar.

Profundizando más en el término, las prácticas inclusivas hacen referencia según Durán, Giné, Hernández y Marchesi (2010) a “la concepción de los derechos humanos por la que todos los ciudadanos tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones” (p. 4).

2.3.1 Prácticas inclusivas en el contexto de aula.

Dada la naturaleza de este estudio, es importante hacer referencia más que a las prácticas inclusivas en su sentido genérico, a aquellas prácticas educativas inclusivas, entendidas éstas como las acciones educativas, recreativas, sociales, culturales y demás, que se lleven a cabo y que respondan a los derechos, necesidades, intereses y potencialidades de cada uno de los estudiantes de un centro educativo; esto sin hacer distinciones por nacionalidad, credo o ideologías personales entre otras y por supuesto, por presentar condiciones de discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación.

Desde este punto de vista Ainscow et al. (2001) citado en Plancarte (2016), menciona con respecto a las prácticas inclusivas,

Implica transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado; la enseñanza se adapta a los alumnos y no éstos a la enseñanza; las acciones van dirigidas principalmente a eliminar o minimizar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje, el pleno acceso y la participación de todos los estudiantes en las actividades educativas. (p. 12).

Las prácticas inclusivas en el contexto educativo van más allá de las cuatro paredes del aula y de los límites que impone la infraestructura de un aula, se deben generar

acciones que impliquen la actitud y el compromiso de cada una de las personas que conviven en el centro educativo, así como de la comunidad educativa en general. Construir una escuela inclusiva requiere la permeabilización y flexibilización de actuaciones concretas denominadas a veces pequeñas acciones que, si son constantes, generan un cambio en las denominadas prácticas educativas inclusivas.

Al referirnos a las prácticas inclusivas en la educación, Muntaner (2014) señala que,

Las prácticas educativas desarrolladas en el aula vienen determinadas por tres elementos claves: la organización del aula, que se manifiesta en la manera de agrupar al alumnado, el currículum a impartir y la metodología utilizada en el proceso de enseñanza aprendizaje. (p. 68).

Estos aspectos claves, refieren a la importancia de trabajar desde el entorno con los compañeros y compañeras, los diferentes espacios físicos, la interacción con el personal docente y hasta el currículum a implementar, con una educación inclusiva desde una óptica multifacética y no únicamente en cómo y qué se le enseña al estudiantado. Por otro lado, Bravo (2010) en sus estudios menciona que las prácticas enfocadas a nuestro contexto costarricense, desarrolladas desde el Índice para la Inclusión según Booth y Ainscow, (2002, 2015) y Sandoval, López, Miquel, Durán Giné y Echeita, (2002) serían,

Prácticas relativas al compromiso docente con el aprendizaje (dar más tiempo a algunas y algunos estudiantes, preocuparse porque todas y todos aprendan, y ayudar a sus alumnas y alumnos); prácticas de colaboración y cooperación entre compañeras y compañeros (prestarse materiales y ayudarse mutuamente). (p.15).

Es de esta manera, que se desarrollan en las aulas prácticas inclusivas, y estas deben considerar el factor tanto del docente como de la relación existente entre los compañeros; además de la participación y convivencia, anteriormente mencionados, aspectos que se convierten en fundamento principal para que exista tanto un ambiente inclusivo como prácticas dirigidas en esa línea.

En consideración de los elementos claves que proponen tanto Bravo (2010), como otros investigadores entre ellos Moliner, Sanahuja y Benet (2017), se describen prácticas inclusivas de manera general, que indicarían el perfil que debe de presentar el contexto de un aula o un centro educativo inclusivo.

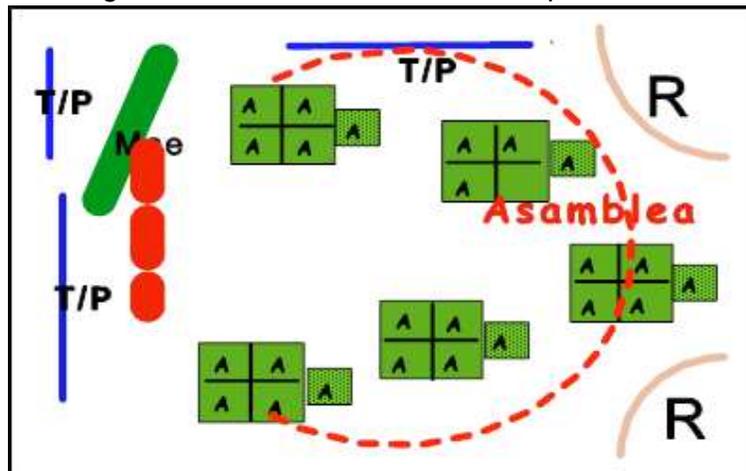
2.3.1.1 Organización del aula

La organización del aula es el primer punto a considerar al ver un contexto inclusivo, ya que es el ente donde se desarrollan, la mayoría del tiempo, las prácticas y donde el estudiantado se desenvuelve más. Esta requiere no solo de un análisis del espacio físico como tal, sino también de la distribución u organización de los estudiantes.

Inicialmente, el espacio físico conlleva una distribución adecuada para propiciar el ambiente de aprendizaje. A esto, Moliner, Sanahuja y Benet (2017), desarrollan un esquema donde se pueda agrupar a los estudiantes en semigrupos heterogéneos de 4 a 5 estudiantes, promoviendo la participación e interacción de los grupos y siendo versátil cuando cada uno requiera un trabajo individual. En la siguiente figura se ejemplifica lo mencionado.

Figura 1

Organización física del aula como espacio versátil



A: Alumnado
R: Recursos
T/P: Tablero /pizarra

Fuente: Carrión y Sánchez, 2002, citados por Moliner, Sanahuja y Benet, 2017.

Se simula cómo se podría distribuir un espacio físico que provea de nuevas experiencias al estudiantado y al docente, como un conjunto donde se explora y se trabaja desde la diversidad que cada uno pueda aportar.

Relacionado con esto, Iglesias (2009) menciona que:

Este planteamiento posibilita tener en cuenta tanto la edad de los alumnos como su ritmo de aprendizaje e intereses. Es decir, su proceso de formación y su rendimiento. Permite, a su vez, que los grupos de alumnos no sean tan estables como suelen serlo y que el profesorado sea diferente en función de las tareas que haya que llevar a cabo. (p. 80).

De esta manera, se puede observar la forma en que se entrelazan todos los aspectos que conlleva la educación inclusiva, ya que no solo promueve un enfoque educativo sino además socio-afectivo en el estudiantado, en la búsqueda de espacios de convivencia y participación que le permitan sentirse y ser parte de un grupo.

2.3.1.2 Currículo

El currículo es el instrumento por el cual los aprendizajes se definen y se unen, la base de lo que se desea enseñar, como guía para el docente. Este debe de cumplir con ciertas características que le permitan ser la herramienta del profesor para transmitir el conocimiento, requiere ser flexible y abierto a las realidades de la diversidad que se encuentre dentro del aula; además de ser amplio y significativo para que todos puedan relacionarse según su realidad con el mismo, mediante un “concepto constructivista de la enseñanza”, que sea accesible para que permita la participación del estudiantado en la construcción del conocimiento y que puedan aprender habilidades y conceptos que le sean de utilidad para la vida. (Penalva, 2007. p. 2).

En línea con los cambios que se han implementado a nivel internacional y nacional de la educación inclusiva, el Diseño Universal del Aprendizaje (D.U.A.), ha venido a transformar la manera en que se asume el currículum. En este sentido se define el D.U.A., como

(...) un modelo de enseñanza que busca eliminar las barreras en pos de “aprender a aprender”, considerando un modelo flexible y modificable que considere a todos los estudiantes sin diferencia alguna entre ellos, potenciando el desarrollo de las habilidades de cada uno de los estudiantes con el uso de distintas estrategias que apunten a la comprensión y aprendizajes de todos y todas. (Carvajal, 2015, párr. 2).

De esta manera, el D.U.A. propone desde la diversidad, la atención al estudiantado; seleccionando los materiales que propicien la activación de redes neuronales y el desenvolvimiento de las habilidades de la persona; que pueda aprender a aprender,

partiendo de un currículum flexible, y como centro a la persona y su contexto, mediante la eliminación de barreras y la consideración de los diversos caminos para el aprendizaje de todo el estudiantado como grupo y particularmente.

Es importante mencionar que el Diseño Universal para el Aprendizaje propone tres principios que deben ser considerados por el personal docente para programar sus lecciones, sin dejar de lado el ambiente en el que se desenvuelven los estudiantes:

Principio 1: Proporcionar múltiples formas de representación, el cual se relaciona con la Red de reconocimiento, la cual responde al ¿qué? del aprendizaje.

Principio 2: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión, el cual se relaciona con la Red de estrategia, la cual busca responder al ¿cómo? del aprendizaje.

Principio 3: Proporcionar múltiples formas de participación e implicación, el cual se relaciona con la Red de afectividad, que está ligada al ¿por qué? del aprendizaje. (Castro, Valerio y Montero, 2019, p. 9).

Estas transformaciones curriculares demandan, una transformación social y cultural de la educación, lo que requiere no solo el compromiso de la persona docente en construir un aula inclusiva, sino también de toda la comunidad educativa, que debe visualizar de manera contraria a los modelos rigurosos y estandarizados utilizados desde los inicios de la educación.

Unido a esto Moliner, Sanahuja y Benet (2017) complementan que no se puede asumir el aula como un “espacio cerrado y autosuficiente”, en su lugar, debe promover una “puesta en común y diálogo en el que se va construyendo el conocimiento a partir de las experiencias sobre la realidad y de la mediación” de

todos los que se encuentran dentro de la comunidad educativa, “Un espacio dinámico, controvertido, crítico, estimulante y solidario, en el que todos caben y tienen algo valioso que aportar”. (Moliner, Sanahuja y Benet, 2017, p.21).

A su vez, Muntaner (2014) brinda una guía que puede facilitar el proceso de adaptación del currículum mediante 3 principios, primeramente “las múltiples maneras de representación”, al tener en cuenta que todo el estudiantado percibe y recibe la información de manera diferente, se propicie por medio de diversos materiales, texturas, vías sensoriales, la representación de lo que se desea transmitir, con una variedad de características que pueda visualizarse dentro del material y las actividades propuestas.

Como segundo principio, se buscan “múltiples medios de expresión”, no al encasillar la forma de manifestar el aprendizaje únicamente de manera escrita, sino pluralizar las formas de expresar lo comprendido y una verdadera interiorización de lo que se le brinda al estudiante dentro del entorno de clase. Por tercer principio, se consideran los “múltiples medios de motivación y compromiso”, en los cuales se asumen de diversas formas el nivel en que se compromete el estudiantado, expresado no únicamente en una línea, como anteriormente se ha expuesto, sino diversificando la manera en que el docente pueda llamar la atención de su clase, interiorizando en el componente emocional que atraiga al estudiante a sentir interés e involucrarse con su aprendizaje.

De este modo, se observa cómo el currículum, más allá de una práctica específica, engloba una gran cantidad de acciones que pueden comprenderse como medidas inclusivas, pero que respeten siempre la diversidad del estudiantado. De esta

manera, lo que se debe procurar en el aula inclusiva es que al implementar el currículum se encuentren inmersos estos principios que conllevan a una práctica educativa inclusiva en pleno, asumiendo que esta experiencia involucra al personal docente, al estudiante con condición asociada o no a discapacidad y el grupo de compañeros pares, así como a las familias, y el personal docente y administrativo de la institución. En este sentido, es necesario que se comprenda el proceso de enseñanza aprendizaje en el cual participan docente, estudiantado, así como estudiantes pares, quienes asumen las experiencias de aprendizaje de manera diversa, y se fomenta en ellos actitudes de respeto, comprensión y solidaridad hacia el estudiantado que participa en los procesos de inclusión, y se generan experiencias de aprendizaje cooperativo, y se potencia de esta manera el trabajo entre los compañeros y compañeras, así como una transformación de los espacios educativos interculturales, que potencien el desarrollo de interacciones adecuadas y de tolerancia del estudiantado en general, y se promueve de esta manera un currículum adecuado y flexible como respuesta a la diversidad.

2.3.1.3 Estrategias metodológicas

La metodología dentro del ambiente de aula puede ser en sí el detonador de cuales prácticas se consideran inclusivas y cuales distan de serlo. Es por esto, que al poner en óptica las metodologías de enfoque inclusivo, según las nuevas corrientes metodológicas, existen ciertas características de la educación inclusiva, que nos guiarán a los resultados deseados por la naturaleza de estas:

1. Poseen una visión de la educación que va más allá de la adquisición de conocimientos o de habilidades concretas.

2. Se basan en teorías pedagógicas constructivistas sociales y construccionistas del aprendizaje.
3. Superan los límites físicos y organizativos del aula uniendo contextos formales e informales de aprendizaje, aprovechando recursos y herramientas globales y difundiendo los resultados del alumnado también globalmente.
4. Potencian conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la competencia “aprender a aprender”, la metacognición y el compromiso con el propio aprendizaje de las y los estudiantes.
5. Convierten las actividades escolares en experiencias personalmente significativas y auténticas.
6. En la evaluación se suele adoptar un margen de tolerancia que permite evidenciar los aprendizajes emergentes, aquellos no prescritos por la o el docente. (Adell y Castañeda, 2012, pp. 26-27).

Si se entiende lo anterior, la clasificación de prácticas inclusivas en la metodología se amplía a una gama de posibilidades, en esta línea, las aulas inclusivas deben de manejar “estrategias integrales, aprendizaje cooperativo, personalización de la enseñanza y regulación”. (Moliner, Sanahuja y Benet, 2017, p.25), y se deben promover las interacciones entre pares, para potenciar el trabajo colaborativo y promover el aprendizaje de todos los estudiantes, mediante el desarrollo e implementación de un currículum flexible.

Las estrategias integrales como respuesta a la diversidad y al currículum se pueden subdividir a su vez, en cada una de las categorías que se desarrollan dentro del aula, para esto se hará uso de lo propuesto por Pujolàs (2001), en sus investigaciones.

- Estrategias de personalización de la enseñanza y regulación - autorregulación del aprendizaje

Estas estrategias son de las más complejas de realizarse, ya que conllevan que el estudiantado pueda reconocer su ritmo de aprendizaje, sus habilidades y su adquisición de conocimientos, su nivel de participación y la convivencia obteniendo más independencia en la rutina de clase, proporcionándole a la persona docente, mayores espacios para la atención de aquellos estudiantes que requieran de atención individualizada o personalizada. Para que estas estrategias se puedan llevar a cabo, debe existir entre docente-estudiante una comunicación muy efectiva, que le permita a la persona estudiante comprender aquello que debe aprender y de qué manera debe lo debe aprender. Entre las actividades que se proponen en este tipo de estrategias, se encuentran los “Cuestionarios K.P.S.I., los mapas conceptuales de referencia, las actividades de presentación de contenidos, los instrumentos de evaluación inicial, las guías de aprendizaje, las redes sistémicas, las Bases de Orientación...” (Moliner, Sanahuja y Benet, 2017, p. 55).

El estudiantado que participa de una planificación didáctica que personaliza la enseñanza y que favorece la autorregulación experimenta en la cotidianidad de lo que acontece en el aula, la oportunidad de realizar actividades por medio de su propio ritmo de aprendizaje y trabajo, es decir, cuando en la dinámica del aula los tiempos son flexibles para llevar a cabo las diferentes tareas de aprendizaje. Asimismo, tiene la oportunidad de escoger diferentes alternativas para llevar a cabo cada una de las tareas asignadas, esto es, tiene derecho a escoger con quien

agruparse, su sitio para ubicarse, sus propios materiales y hasta el tiempo que dedica a algunas actividades en el marco de una rutina y horario ya establecido.

2.3.1.4 Estrategias de aprendizaje cooperativo

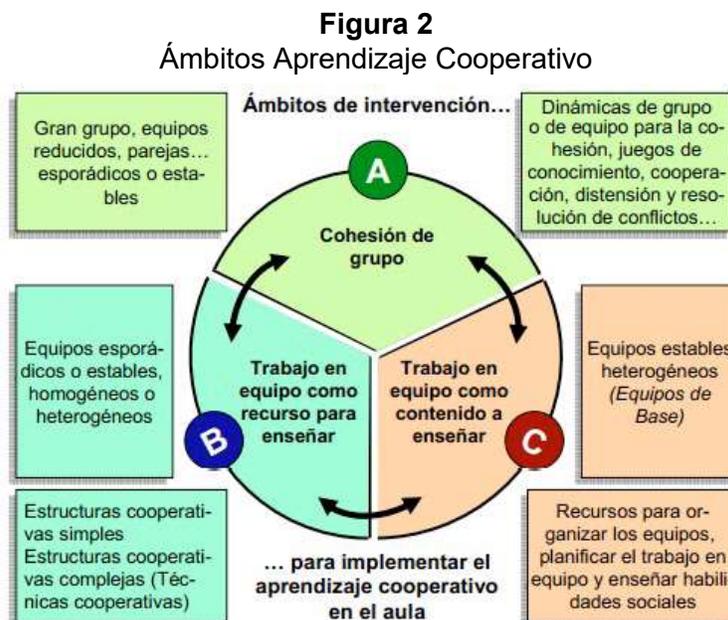
Al hablar de aprendizaje cooperativo, en alguna medida se considera la agrupación de estudiantes y asignación de una tarea, pero el trabajo cooperativo, va más allá de la simple agrupación. Es entender el aula como un espacio de relaciones interpersonales constante, en el cual la cooperación se transforma en una comunicación continua, interacción y creación de aprendizaje en conjunto. Para comprender ese constructo más detalladamente, Johnson, Johnson y Holubec (1999) brindan cinco características que comprenden el trabajo cooperativo, a saber

1. Interdependencia positiva: uno depende del trabajo de los demás y viceversa, los otros dependen del trabajo que uno realice. Es algo así como un barco en el que, o todos se hunden, o todos salen a flote, pero no hay posibilidad de que uno se salve individualmente.
2. Responsabilidad individual: cada uno de los miembros tiene un papel a desempeñar y por tanto tienen un protagonismo directo en el éxito o fracaso del trabajo.
3. Interacción personal: los miembros del grupo interactúan, se relacionan y organizan su trabajo directamente (codo a codo).
4. Integración social: Para poder cumplir con su cometido se valen de formas de relación interpersonal, de estrategias de trabajo y de resolución de conflictos, con lo que mejora su capacidad de relacionarse con los demás, respetando sus características y su papel en el grupo.
5. Evaluación grupal: Los miembros del grupo analizan por sí mismos la eficacia de su aprendizaje y de su trabajo, independientemente de que el trabajo realizado sea o no objeto de evaluación externa. Una de las

responsabilidades del grupo es mejorar su capacidad de funcionamiento y de juzgarse a sí mismos. (Moliner, Sanahuja y Benet, 2017, pp. 45-46).

Cada uno de estos cinco elementos deberá encontrarse presente para que el trabajo cooperativo sea real, y si se hace una retrospectiva de lo que anteriormente expuesto, la educación inclusiva promueve estos aspectos, ya que la convivencia participativa genera que cada uno de estos se desarrolle en la dinámica de la clase. En este sentido, la educación inclusiva no es solo estar presente, sino a su vez que el estudiantado pueda generar algo en su ambiente y recibir de este una respuesta, por lo tanto, el trabajo cooperativo permite desarrollar en el aula una oportunidad para que esta práctica esté presente.

Las estrategias de aprendizaje cooperativo son diversificadas en gran manera, pero para englobar todas dentro de un espectro, Pujolàs (2009) citado por Moliner, Sanahuja y Benet (2017) elabora un gráfico para comprender de una manera visual las diferentes formas que se pueden presentar, este consiste en:



Fuente: (Pujolàs, 2009) citado de Moliner, Sanahuja y Benet (2017) p.49.

El gráfico propuesto por Pujolàs divide el aprendizaje cooperativo en tres áreas o dimensiones amplias que comprenderían la mayoría de las prácticas a realizar de manera cooperativa. La primera dimensión o dimensión A es la cohesión de grupo, la cual promueve que se compenetre el grupo de estudiantes, se genera así lo que se consideran “pequeñas comunidades de aprendizaje” (Moliner, Sanahuja y Benet, 2017, p. 48). Dentro de las opciones de actividades que sean cooperativas, los autores propuestos señalan actividades como “la entrevista, la maleta, la rueda, las páginas amarillas, entre otros”, entre otras, estas no se profundizan en este apartado.

En la dimensión B, la cual hace alusión a la forma en que se maneje el trabajo en equipo para enseñar, esta se lleva a cabo mediante la cooperación entre cada uno de los estudiantes para acceder de una manera más significativa a los contenidos que propone el currículum escolar. Entre las actividades que mencionan los autores anteriormente expuestos, pueden incluirse actividades simples o complejas, como lo serían “lectura compartida, lápices al centro, 1-2-4, entre otras”. (Moliner, Sanahuja y Benet, 2017, p. 49).

Por último, la dimensión C nace de la concepción del trabajo en equipo cooperativa, este ya no se concibe únicamente como un recurso, sino también como un contenido, que se debe trabajar como competencia básica. Como se observa en la figura 2, el estudiantado mediante esta dimensión del trabajo cooperativo obtiene habilidades sociales, las cuales son básicas para la convivencia participativa dentro de los ambientes escolares.

Entre otras estrategias de aprendizaje cooperativo, se encuentran los *Team Assisted Individualization*, estrategia que se enfoca en mezclar el aprendizaje cooperativo con el trabajo individual de cada estudiante, sigue una secuencia de pasos, que proporcionará al estudiante herramientas para la adquisición de conocimientos. Otro recurso serían las tutorías entre iguales, de la cual ambos participantes se ven beneficiados, aunque en uno recaiga el papel de facilitador de la información y el otro como receptor de esta.

Metodológicamente también se debe trabajar en el uso y adaptación de materiales que sean accesibles y respondan a las características y las necesidades del grupo. Estos también deberán enfocarse en el contexto de aula y las actividades que se estén desarrollando, clasificándose entre los materiales que son los ordinarios o todos aquellos de uso común como lo son la pizarra, hojas, lápices o marcadores, carteles, que son de uso recurrente en las aulas. El uso de apoyos de baja tecnología, como los materiales ortopédicos (férulas, extensores de movimiento), punteros, tableros de Sistemas de Comunicación Aumentativo o Alternativo, pictogramas entre otros. Por último, los materiales relacionados con las Tecnologías de la Comunicación e Información (T.I.C.), o todos aquellos que requieren soportes tecnológicos como son las herramientas "*Predwin, Iriscom, Dragon Naturally Speaking*" (Moliner, Sanahuja y Benet, 2017, p. 32).

Por último, se encuentran las prácticas dirigidas a la evaluación de aprendizajes, en este sentido la orientación es hacia la flexibilidad, la participación, los trabajos grupales o cooperativos, los materiales diferenciados, entre otros, ya descritos en

los diferentes apartados. Algunas de las herramientas evaluativas de mayor uso son el portafolio, las rúbricas, los cuadernos de equipo.

Adicionalmente, entre las prácticas inclusivas llevadas al abordaje del aprendizaje, existen factores que median el proceso, como es la convivencia en el entorno escolar en el cual participan todas las personas que lo integran, además de las estrategias metodológicas que se utilizan para desarrollar los contenidos, que hace alusión a la mediación que realiza la persona docente para cumplir con los objetivos del currículo, también los apoyos que se requieren ya sean personales, organizativos, materiales específicos, entre otros y además de la accesibilidad a espacios físicos.

Precisamente el uso de los diferentes tipos de apoyos forma parte de las prácticas inclusivas que el estudiantado participante en contextos inclusivos vivencia en su cotidianidad. Al respecto, se entiende por apoyos organizativos como parte de una práctica docente que favorece la educación inclusiva,

(...) relacionados con el agrupamiento de los y las estudiantes, como también en la organización del tiempo y los espacios y clima organizacional del aula. Tanto los apoyos materiales, tecnológicos como organizativos, pueden ser considerados como adecuaciones de acceso. (M.E.P., 2013 citado por M.E.P., 2018, p. 10).

Con un carácter aún más genérico entre esta amplia gama de prácticas docentes se citan dentro de los contextos inclusivos a los apoyos educativos, como

todos los recursos, actividades y estrategias tendientes a facilitar el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, los que se gestionan, organizan y disponen en el centro educativo con el fin de responder a la diversidad y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que experimentan estos, en función de los fines y objetivos establecidos en la educación. (M.E.P., 2018, p. 10).

Existe una amplia gama de prácticas educativas inclusivas a desarrollar se podrían desarrollar dentro de nuestros contextos de aulas, pero del compilado anterior, podemos entonces plantear la cuestión de cuántas de éstas están actualmente presentes en las aulas costarricenses.

2.4 Convivencia participativa en contextos educativos

Recientemente, con el acercamiento a la educación inclusiva, se ponen de manifiesto los procesos de convivencia en el contexto de aula, la U.N.E.S.C.O. (2018) indica, “una escuela inclusiva no es tan sólo porque recibe alumnos diversos, sino porque la convivencia efectiva –la “escuela vivida”– genera una vivencia de inclusión y de oportunidades para todos” (p. 17).

Al comprender que la convivencia escolar es el conjunto de las interacciones y relaciones que se producen en comunidad educativa, y se hace efectiva la interacción social “proceso en el que nos vinculamos, interrelacionamos para construir colectiva y participativamente un entorno comunitario que a todos nos interesa mantener, mejorar y sostener” (M.E.P., 2011, p. 45), se requiere involucrar a todos los miembros, grupos y organizaciones internas de la institución.

Por otro lado, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (P.N.U.D.) - Costa Rica citado por el M.E.P. (2011), refuerza el concepto de convivencia como “la dinámica social, basada en relaciones de confianza y cooperación, en la que todas las personas se sienten parte de una sociedad, disfrutan de sus derechos humanos y de oportunidades socialmente construidas y expresadas” (p. 43).

A partir de estos intercambios sociales se forman las nociones de convivencia para cada una de las personas integrantes de la comunidad educativa, específicamente “mi actitud con todos y estos para conmigo”. Al respecto, según indica Ortiz (2016) “una escuela inclusiva sería un espacio formativo más apropiado para el aprendizaje de la tolerancia social, por cuanto pone en contacto directo a estudiantes de diverso origen social, generando oportunidades de encuentro y conocimiento mutuo, condición básica para tales aprendizajes” (p. 91).

No obstante, todas las dinámicas sociales son diferentes, sin embargo, es necesario el respeto a las normas sociales establecidas, a las diferencias individuales y el manejo adecuado de conflictos. Es por esto que, para Bohórquez, et al. (2017) “la buena convivencia no es aquella que está exenta de conflictos, sino aquella que se nutre de la diversidad y, por ende, de la aceptación de la diferencia” (p. 32), por tanto, la interrelación con otros puede ocasionar discrepancias, sin embargo, las relaciones sanas basadas en un clima escolar de cooperación, colaboración, comprensión y empatía hacia el otro, generan aprendizaje.

Asimismo, la experiencia de convivir “en el centro educativo promueve la construcción de vínculos fuertes entre los miembros de la comunidad educativa que

favorecen el sentido de pertenencia y compromiso” (M.E.P., 2011, p. 45), por lo que el estudiantado se siente parte, además, de aceptado por sus pares.

Con respecto a lo anterior, el sentimiento de pertenencia lo debe experimentar toda persona que participe del proceso de aprendizaje, en la convivencia diaria en el ambiente escolar, por lo tanto, una comunidad educativa intencional y consciente que:

- Vive en armonía.
- Respeta nuestros derechos.
- Es inclusiva, respeta la diversidad (cultural, social, económica, de género, edad creencias, étnico, entre otros).
- Practica los valores de colaboración, autonomía, solidaridad y respeto.
- Soluciona pacíficamente los conflictos. (M.E.P., 2011, p.44).

Bajo esta línea, la interacción en el aula se nutre de las diferencias individuales, fortaleciendo a toda la población estudiantil, siendo esto una norma en la dinámica de grupo. Por lo anterior, dentro del concepto convivencia está implícito el de participación, así como la posibilidad de compartir con sus pares, Blanco citado por M.E.P. (2018), menciona que la participación plena:

Implica tener voz y ser aceptado por lo que uno es; por ello, es fundamental asegurar el derecho de cada persona a la propia identidad, en cuanto que determina al ser humano como individualidad en el conjunto de la sociedad, promoviendo su libertad, autonomía y autogobierno. (p. 14).

De esta manera, se debe tener claro que la participación real origina la oportunidad de que todas las personas se sientan pertenecientes al entorno en el que se

encuentran inmersos, además de la posibilidad de involucrarse activamente, mediante una convivencia sana, respetuosa y responsable.

Para Maiztegui (2007) citado por De la Cruz y Matus (2017):

La participación en la esfera personal contribuye a fortalecer las estructuras de personalidad, la autonomía y la seguridad para enfrentar nuevas circunstancias asumiendo responsabilidades, además aporta al empoderamiento de la persona en tanto desarrolla mayor control de sí misma y su entorno. (p. 10).

Asimismo, es parte de que la persona pueda sentirse incluido, acogido, reconocido y valorado por los grupos sociales que le rodean, para ello, el estudiantado desarrolla las habilidades que le permiten su plenitud social. Si el aspecto social está sobreentendido en el ambiente escolar, es preconcebido que la participación y la convivencia son pilares fundamentales de las interrelaciones sanas y dinámicas.

Al respecto Carrillo, citado por López, Iriarte y González (2004) menciona que

... el concepto de habilidades sociales suele ser reservado para referirse al componente *conductual* de la competencia social. En particular, pueden definirse como el conjunto de comportamientos interpersonales aprendidos que configuran la competencia social de cada persona en sus diferentes ámbitos de interrelación humana. (p.145).

Sin embargo, todo esto demanda el uso de las habilidades sociales por todas las personas involucradas, de diferentes niveles, pero con igual importancia, para De la Cruz y Matus (2017), existen diversos grados de participación escolar, entre ellos se pueden mencionar

- *Participación incluyente central:* cuando existen mecanismos institucionales que promueven la participación del estudiantado y esta

tiene un peso central en la dinámica escolar. En este tipo de participación hay mayor autonomía y colaboración del estudiantado en pro del bienestar común.

- *Participación incluyente instrumental*: supone un tipo de participación donde los jóvenes funcionarían como insumos, no como sujetos que aportan a la construcción y constitución de proyectos, así se les utilizaría como mera *fachada*.
- *Exclusión en la participación*: carencia de mecanismos institucionales que faciliten la participación de los estudiantes. La exclusión también puede generarse ante la prohibición y la falta de espacios con que se encuentran los estudiantes al tener la intención de participar. Lo anterior puede generar una débil afiliación y compromiso con la dinámica institucional y devenir tensiones contenidas. (p. 12).

La participación debe asumirse desde el respeto de la diversidad, sin ninguna discriminación y desde la formación de relaciones interpersonales respetuosas, para Aguado, Melero y Gil (2018) “en cuanto a la participación (...) sigue siendo uno de los retos en los procesos de inclusión, democratización y participación ciudadana en los centros escolares, para pasar de modelos de representatividad formal y tutelada a enfoques de comunidad democrática”. (p. 425).

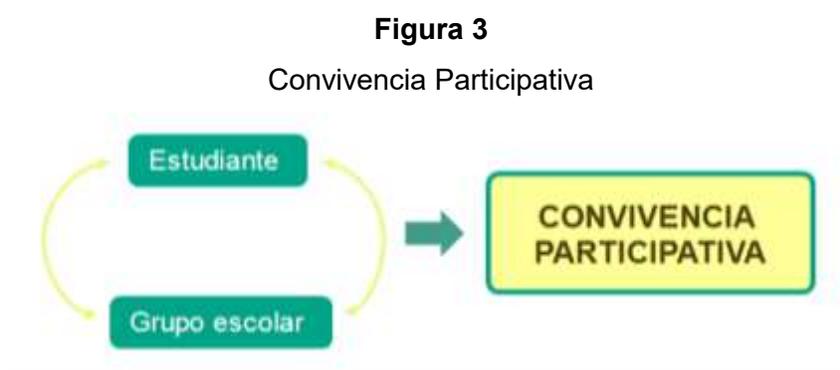
Ante este modelo social se pone a prueba la posibilidad de una participación plena, basada en respeto a los derechos de todo el estudiantado, M.E.P. (2018) aclara que dentro de las prácticas inclusivas por implementar está “trabajar con todo el grupo de estudiantes y propiciar actividades que promuevan la participación activa” (p. 24). De esta manera, el entorno debe ser capaz de generar y permitir espacios de interacción entre pares, sin importar las características personales que los hacen particularmente diferentes. Para ello es esencial el acceso a todos los espacios y

actividades en condiciones de equidad, es decir, la eliminación de cualquier barrera para la participación en todas las actividades que se desarrollan en el contexto educativo, y esto implica necesariamente la provisión de algunos apoyos.

Según lo anterior, se comprende que la convivencia requiere de la participación para que sea efectiva, y que en realidad la relación debe ser una dinámica en ambas vías, por ello, la participación es un componente crucial de la convivencia, y sin convivencia no existe la participación, ambos pilares de los procesos de aprendizaje.

La convivencia participativa, hace referencia a la participación real que el entorno facilita, una relación que incorpora a todas las personas presentes, y se es consciente que cada estudiante desde su individualidad aporta al resto del grupo, y que contribuye en la interacción participativa, a partir de su actuación y su aporte al grupo.

Es por esto, que en el siguiente gráfico se representa la interrelación que se generaría en la convivencia participativa:



Fuente: Elaboración del grupo investigador, 2020.

La convivencia participativa va más allá de los logros académicos de la población estudiantil, está relacionada con el fortalecimiento emocional y social, y la generación del reconocimiento, la aceptación y valoración de sus pares, además del desarrollo de la autonomía personal.

Por consiguiente, la convivencia participativa está “orientada hacia mejores formas de vida en sociedad, donde se va incluyendo la pluralidad heterogénea de proyectos vitales, lenguajes, modelos organizativos y económicos con sus respectivas pautas de comportamiento ético y moral” (Perales, et. al, 2014, p. 14).

De lo anterior, se infiere la importancia de las particularidades de cada individuo y de la heterogeneidad del ambiente escolar, como sustrato en el que se asienta una sociedad inclusiva, la cual permite el desarrollo efectivo de la convivencia participativa.

Ante esto, la convivencia participativa, requiere que todos los miembros en el proceso de aprendizaje sean activos, y protagonistas en las interrelaciones que se dan durante la enseñanza, aportando activamente de diferentes formas al grupo.

Para el proceso de convivencia participativa es fundamental brindar oportunidades de convivencia y participación, en donde el estudiantado se integre adecuadamente y se complemente con el resto, Ortiz (2016) menciona que “el contacto intergrupar no solo reduce el prejuicio mutuo, sino que estos efectos se extienden a todo el otro grupo, no solo a quienes participaron en la interacción” (p.74).

Todo esto implica considerar, que cada una de las personas de un grupo es de suma importancia y que la cohesión de grupo va a influir en el desempeño de cada

una de sus partes, aquí la responsabilidad del profesorado en acciones y apoyos, que puedan brindar para resaltar la riqueza que cada uno de sus estudiantes aporta.

Al analizar el contexto educativo, surge la posibilidad del desarrollo de aspectos o interacciones que puedan ser negativas, es por esto por lo que no se debe obviar que “el contacto intergrupales negativo”, donde uno o más estudiantes puedan sentirse incómodos o disconformes con una situación o con otro compañero, puede influir en sus actitudes y conductas dentro del ambiente escolar. (Ortiz, 2016). Es así como, el abordaje de los conflictos es primordial en la convivencia participativa plena.

Es de suma importancia la amplitud del concepto de convivencia participativa ya que abarca diversos aspectos, siendo relevante en las implicaciones académicas y sociales de todo el estudiantado para un desempeño favorable en el proceso de educación inclusiva.

2.5 Actitudes acerca de la educación inclusiva: un tema clave para la educación inclusiva.

El estudio de las opiniones y actitudes hacia la educación inclusiva ha sido una línea de investigación muy fuerte en los últimos años. Aunque, anteriormente mencionado, la educación inclusiva es percibida como un derecho, casi a nivel latinoamericano y propiamente en Costa Rica, aun es un reto el afrontar los puntos de vista y actitudinales de los involucrados en el mismo. Según la Teoría de la Acción Razonada de Ajzen y Fishben (1975) mencionada por Angenscheid y Navarrete (2017) “un docente con una actitud positiva hacia la inclusión tiene mayor

probabilidad de implementar prácticas educativas inclusivas en su aula cuanto más inclusivas sean la cultura institucional y la política educativa de la institución en la que está inmerso (norma subjetiva)” (p. 235).

Aunque existe suficiente literatura en torno al concepto de actitud, particularmente en el campo de la psicología, las diferentes orientaciones teóricas al respecto dan diversos matices a la manera de concebir las actitudes y percepciones y su relación con la conducta. Soto (2007) comenta que Summers (1976) menciona la existencia de cuatro aspectos en los cuales existe un relativo acuerdo entre autores, en relación con el concepto de actitud, estos aspectos son:

- Es una predisposición para responder a un objeto.
- Es persistente pero no inmutable.
- Produce consistencia en las manifestaciones de la conducta
- Tiene una cualidad direccional. (p. 25).

Además, Kerlinger (1998) anota que la “actitud es una predisposición organizada para pensar, sentir, comportarse hacia un referente u objetivo cognoscitivo. Es una estructura duradera de creencias que predispone al individuo a comportarse selectivamente hacia referentes de actitudes” (p. 515). A su vez, Angenscheid y Navarrete (2017) profundizan en las experiencias graduales como componente fundamental de la actitud, determinando estas, la respuesta del individuo ante cierto estímulo y su disposición al mismo.

A partir del objeto de estudio, se asume que, al estar en las aulas con diversa población las experiencias que se desarrollen, determinarán la actitud del

estudiantado hacia las prácticas que promueven la educación inclusiva, con base en sus conocimientos previos y la opinión ante dichas prácticas.

A su vez, Eagly y Chaiken (1993); Triandis (1971) Darías (2000) exponen tres componentes presentes en la actitud: el cognoscitivo (formado por las percepciones y creencias hacia un objeto, así como por la información que tenemos sobre el mismo), el afectivo (el sentimiento en favor o en contra de un objeto social) y el conductual (la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una cierta manera).

La relevancia de estos componentes radica en que su complejidad y fuerza tienen una influencia directa sobre el desarrollo y la modificación de una actitud. Por ejemplo, las actitudes que tienen un componente cognoscitivo débil son por lo general aquellas en las que la persona tiene escaso conocimiento sobre el objeto y tienden por lo general a ser actitudes inestables. Asimismo, los elementos varían en función del momento evolutivo. Es en la etapa adulta cuando la persona adopta actitudes más extremas pues integra las actitudes a su comportamiento de manera consistente y tiende a practicar una selectividad en lo que ve y aprende y el componente cognoscitivo se hace entonces, más importante (Davidoff,1989).

Las actitudes y las percepciones tienen características, atributos o dimensiones.

Para efectos del presente estudio interesan las siguientes dimensiones:

- *Dirección:* está indicada en términos bipolares, es decir, pueden ser favorables o desfavorables, positivas o negativas.

- *Intensidad*: se manifiestan en cierto grado hacia un polo determinado, pueden ser fuertes o débiles. Fuertemente positivas, o fuertemente negativas, claramente favorables o débilmente favorables, etc.
- *Prominencia*: se refiere a la posibilidad que existe de expresar determinada actitud. Es decir, hasta qué punto es posible expresar determinada actitud.

Las opiniones y percepciones como componente cognitivo de la actitud, entendiéndose que permite actuar de forma negativa o positiva en alguna situación, dependiendo de lo que se ha percibido y de las opiniones que se tienen sobre esta. La actitud puede ser aprendida, esto genera una responsabilidad en quienes median el aprendizaje, además de prevalecer en el tiempo. La actitud permite la expresión de valores por medio de la conducta, según la información que se dispone del entorno, asimismo, permite auto justificar los actos que se realizan.

Corresponde también en este apartado hacer referencia a la teoría asumida en torno a la medición de las actitudes. Al respecto una vez que las mismas han sido descritas en términos de componentes y características corresponde entonces, decidir cuáles son los atributos medibles y para ello Kelinger (2002) menciona que “existen tres tipos principales de escalas de actitud: escalas de puntuación sumada, escalas de intervalos aparentemente iguales y escalas acumulativas (o Guttman).” (p. 648). Siendo de gran importancia, para efectos de este estudio, la escala de puntuación sumada, ya que es en este tipo donde se ubican las escalas de tipo Likert.

Dichas escalas de puntuación sumada son “un conjunto de reactivos de actitud, todos los cuales son considerados con un “valor de actitud” aproximadamente igual, y donde cada uno de los participantes responde con grados de acuerdo o desacuerdo (intensidad)” y donde “las puntuaciones de los reactivos de dicha escala se suman, o se suman y promedian, para producir una puntuación de actitud del individuo”. (Kerlinger, 2002, p.648).

Dos características relevantes de este tipo de escala se refieren a que, en primer lugar,

“el universo (U) de reactivo, se considera un conjunto de reactivos con igual “valor de actitud” es decir que “no existe una escala de reactivos como tal; un reactivo es igual a cualquier otro reactivo respecto a su valor de actitud.” y que lo que se “clasifica” son “los individuos que responden los reactivos”, por lo tanto “la clasificación surge de las sumas (o promedios) de las respuestas de los individuos” y por esta razón “cualquier subconjunto de U es teóricamente igual que cualquier otro subconjunto de U”,

...la segunda característica sería que “las escalas de puntuación sumada permiten la expresión de la intensidad de la actitud” por lo que cada experto tiene un nivel de acuerdo con las afirmaciones, que varíen entre, por ejemplo, de acuerdo o totalmente de acuerdo, o, por el contrario, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Lo anterior representa ventajas, como por ejemplo la posibilidad de una amplia variedad de afirmaciones lo que enriquece la medición de la actitud y como desventaja, se menciona que “la varianza de las escalas de puntuación sumada con frecuencia parece contener varianza debida a la fijeza de respuestas” (Kerlinger, 2002, pp. 648-649),

Es decir, las personas que participan respondiendo estas escalas tienden a mantener sus respuestas en un mismo rango o dirección dentro de la varianza, lo

que va a incidir directamente con los resultados que demuestren la actitud con respecto a cada afirmación.

Para la redacción de las afirmaciones mencionan autores como McMillan y Schumacher (2005) refieren que para la redacción de enunciados efectivos lo siguiente:

Elaborar ítems claros (interpretación igual o parecida del ítem), evitar las preguntas con dos objetivos (debe limitarse a una sola idea o concepto), las preguntas deben ser pertinentes, los mejores ítems deben ser cortos y sencillos, evitar en la medida de lo posible los ítems negativos y aquellos ítems o términos explícitamente sesgados (p. 239).

Ahora bien, con respecto a los procesos de inclusión de las personas con discapacidad en ambientes educativos, se requiere de una actitud positiva y con optimismo que genere una sana convivencia y la participación activa de todos, además, de actitud altruista, en la que se busque el beneficio de los demás, sin que medie la búsqueda de logros personales, para ello se hace necesaria la actitud colaborativa, mediante la cual se promueva la interacción con todos y se alcancen las metas individuales y colectivas.

Asimismo, el respeto a las actitudes conlleva el defender las opiniones propias y las del otro, para ello, se requiere de espacios, en este caso educativos, que generen un ambiente flexible en convivencia participativa. Al ser la actitud definida como la predisposición a responder de determinada manera hacia un estímulo, en donde la variable de la educación inclusiva con todos los procesos que implica y gestan; va a influir determinantemente en las interacciones que pueda tener el estudiantado con o sin discapacidad.

A la luz de los estudios, se deduce que, la discapacidad no representa por sí misma una variable de peso, que conlleve a una manifestación negativa hacia la persona con discapacidad. En el estudio de, Abellán y Sáez (2019) se indica que las personas muestran una actitud positiva ante la educación inclusiva. Sin embargo, la falta de información de cómo interactuar con un estudiante con discapacidad, puede desarrollar actitudes negativas hacia los procesos de educación inclusiva.

Además, la mediación de cada una de las diferentes prácticas inclusivas como lo son la participación en la dinámica del aula, las estrategias que utilicen las personas docentes, la cohesión de grupo que se logre desarrollar, así como la promoción de valores como el respeto y aceptación ante la diversidad, entre otras; generará experiencias favorables o desfavorables, que al final forjarán las bases de la opinión que el estudiantado pueda tener acerca de la educación inclusiva, reflejadas en las actitudes positivas o negativas.

Por ello, la investigación de las actitudes del estudiantado en los procesos de educación inclusiva es de vital importancia, ya que proporciona información acerca de la forma en que se gestan los procesos de educación inclusiva. A raíz de esto, se genera la oportunidad de redireccionar aquellas prácticas que han sido puntuadas como desfavorables hacia la educación inclusiva, aspecto que se desea eliminar con políticas educativas, ya que la inclusión del estudiantado con discapacidad es un derecho.

La existencia de numerosos estudios como el de Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz (2008), Cañizares, Palaguachi y Güiñansaca (2017) y Abellán y Sáez (2019) entre otros, acerca del análisis de las percepciones y opiniones sobre la inclusión,

resumen la carencia en la formación de la persona docente, la necesidad de incorporar más cursos sobre estrategias en el abordaje del estudiantado con discapacidad, así como tener mayor interacción con la población con discapacidad en las etapas tempranas de formación del profesorado, entre otras. Toda esta información se pudo extraer del análisis de opiniones, lo que se vuelve un insumo importante para mejorar el desarrollo de las prácticas inclusivas.

A partir de lo anterior, el análisis de las opiniones del estudiantado es fundamental para mejorar los procesos de educación inclusiva, ya que ellos son el objeto de la educación, como lo indica el estudio de Herrera, Guzmán, Salinas, Sánchez y Díaz (2018), en donde se concluyó que el programa de apoyo académico utilizado para estudiantado con necesidades educativas no está acorde con las actuales reformas educativas. Se requiere de una inminente mejora en las estrategias de concientización, sobre derechos y respeto de la población con discapacidad, así como mejorar la actualización profesional de las personas docentes. Los resultados arrojados en esta investigación brindan una guía de las necesidades educativas por solventar ante el reto que exige la educación inclusiva.

Al hacer referencia a las actitudes y percepciones, se considera importante la manera en que estas se pueden evidenciar, es por esto que se hace referencia a la escala Likert, la cual “nos permite medir actitudes y conocer el grado de conformidad del encuestado con cualquier afirmación que le propongamos” (Llauradó, 2012, s.p.). Primordialmente, se debe visibilizar la opinión de la población con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación que ha sido parte de procesos de educación inclusiva, pero también, y no menos importante, medir

las actitudes y las percepciones de pares, quienes son parte de estos procesos y se ven afectados directamente por la interacción y la convivencia dentro de la escuela y el ambiente de aula.

Como se mencionó anteriormente, las actitudes son aprendidas, pueden presentarse de manera positiva o negativa y van a depender de las experiencias y el entorno de cada persona. Tales afirmaciones, indican la importancia del uso de la escala Likert, dado que permite “que la persona matice su opinión. En este sentido, las categorías de respuesta nos servirán para capturar la intensidad de los sentimientos del encuestado hacia dicha afirmación”. (Llauradó, 2012, s.p.).

En el caso específico del instrumento propuesto en este trabajo de investigación, se utiliza una escala Likert basada en una respuesta con alternativa dicotómica: “sí” y “no”, pero se propone la opción “no sé” “para que los encuestados puedan seleccionar esa opción en caso de indecisión o neutralidad” (Llauradó, 2012, s.p.) y que además sea utilizada en caso de desconocimiento o no querer responder. Lo anterior, responde al hecho de considerar las características de la población, por ejemplo, la edad, la condición, la posibilidad de ser accesible y comprendida por cada participante y que sea una forma sencilla de expresar las actitudes.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

La investigación de este seminario de graduación se abordó desde el paradigma positivista y desde el enfoque cuantitativo, partiendo de que la variable en estudio constituye un aspecto con propiedades cuantificables, así el tipo de instrumento diseñado es una herramienta que permite atribuir valores numéricos a ella por parte de las personas participantes.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010), los estudios cuantitativos son aquellos, en los cuales se realiza un análisis estrictamente cuantitativo de los datos recolectados. En este estudio en particular, la información recopilada para el diseño del instrumento fue precisamente analizada mediante dos técnicas cuantitativas: el Análisis de Contenido y el cálculo del denominado Índice de Validez de Contenido, herramientas propias de la metodología cuantitativa.

Desde el objetivo general la investigación concibe “constructo” como un concepto, el cual “tiene el significado agregado de haber sido adoptado con un propósito científico especial de forma deliberada y consciente” (Kerlinger y Lee, 2001, p. 36), por ello, el estudio parte de la definición de lo que se denomina actitud hacia la educación inclusiva de estudiantes de I y II ciclo, de modo que, pueda ser observable, medible y cuantificable. De esta manera, el diseño del instrumento para conocer las actitudes hacia la educación inclusiva nace de la definición constitutiva, operativa e instrumental, a partir de datos cuantitativos.

3.1. Tipo y diseño de la investigación.

Para determinar el tipo de investigación se tomó en cuenta el alcance de la misma, el cual está ligado a los objetivos ya definidos. Al respecto Hernández, Fernández y Baptista (2010), indican que “el alcance de una investigación social ha de agruparse en cuatro clases: exploratorio relacionado con familiarizarse o compenetrarse con determinado fenómeno; descriptivo el cual consiste en describir fenómenos; correlacional en el que se determinan relaciones o asociaciones entre variables y por último explicativo en el que se basa en contrastar hipótesis.” (p. 90).

En concordancia a lo anterior, se asumió que el objetivo de esta investigación fue conocer un fenómeno, lo cual corresponde a un estudio descriptivo. Cabe aclarar que, según Bisquerra (2004), un estudio descriptivo desde el enfoque cuantitativo es “identificar y formular el problema a investigar, establecer los objetivos, seleccionar la muestra apropiada, diseñar o seleccionar los sistemas de recogida de información, recoger y analizar los datos y extraer conclusiones” (p. 198), de manera que la investigación se ajusta a estas fases propuestas.

Posteriormente, se estableció el diseño de investigación, que para Gómez (2007), consiste en determinar el plan para obtener la información que se requiere, y de esta manera dar respuesta al problema planteado. Al respecto, en la investigación se utilizó un diseño, denominado metodológico, el cual según Kerlinger (2002) en Bisquerra (2004), se entiende como aquella investigación que consiste en una indagación acerca de aspectos teóricos aplicados de medición y “en general a cualquier aspecto del proceso metodológico” (p. 198). En este sentido, el aspecto metodológico se abordó mediante la aplicación de pruebas de validez de contenido

como base para la construcción de un instrumento que mide la actitud del estudiantado hacia la educación inclusiva.

Asimismo, una vez delimitada la definición constitutiva de la variable “actitud hacia la educación inclusiva”, se continuó con el diseño para operacionalizarla; y a partir de los indicadores cuantificables como lo son las opiniones, consecuentemente, se construyó el instrumento de medición apropiado.

La validez de contenido hace referencia a uno de los requisitos de todo instrumento de medición, al respecto y concretamente se refiere al grado en que un instrumento representa el concepto medido. El cálculo de validez de contenido radica principalmente en el juicio y es por lo que, para efectos de esta investigación se recurrió al juicio de personas expertas, para determinar el grado de representatividad de las afirmaciones para el instrumento propuesto.

Algunos autores como Kerlinger y Lee (2001), Gómez (2007), Hernández, Fernández y Baptista (2010) concuerdan que para determinar la validez de contenido es necesario que las personas jueces revisen el instrumento de tal forma que emitan un criterio y de esta manera “se establezca mediante la evaluación del instrumento ante expertos” (p. 204). No obstante, es importante tomar en cuenta cómo ha sido medida la variable por otras personas investigadoras y con base en esa revisión, elaborar el conjunto de ítems posibles, los cuales son sometidos a un análisis por parte de jueces, para luego determinar la validez de criterio.

Finalmente, para determinar los ítems definitivos que conforman el instrumento, se procedió con el cálculo de la validez interna mediante el denominado Índice de

Validez de Contenido (I.V.C.), el cual es un criterio cuantificable tal cual lo señala Gómez (2007) mediante el uso de “índices de concordancia de las evaluaciones de los jueces” (p.104) y para efectos de esta investigación, esto fue denominado como el juicio de personas expertas.

3.2. Fuentes de Información.

Para alcanzar el objetivo de construir un instrumento para medir la actitud del estudiantado de I y II ciclo hacia la educación inclusiva mediante el establecimiento de evidencias de I.V.C., se recurrió como personas informantes a un grupo de personas expertas (jueces) en el tema de la educación inclusiva y en evaluación educativa.

Se trata de un grupo disponible, también denominado muestra intencional “muestreo en el que él o los sujetos se seleccionan según se estima que son representativos típicos de la población” (Gómez, 2009, 62). La representatividad se genera a partir de la experiencia o grado de familiaridad con la población de estudio.

Para establecer la consistencia interna del instrumento, se especificaron los criterios, los cuales se debían cumplir para formar parte del grupo de informantes como persona experta:

- a. Contar un grado académico en Educación, igual o superior a la Licenciatura.
- b. Ser docente de Educación Especial con experiencia profesional en el contexto del sistema educativo regular en I y II ciclo, en la atención de

estudiantes con: discapacidad múltiple, dificultades en el aprendizaje, discapacidad intelectual o alta capacidad.

- c. Ser profesional en Educación Especial con formación y experiencia en evaluación.

En caso de que la persona no cumpliera con los criterios solicitados, no se tomó en cuenta como una persona experta.

A continuación, se mencionan los atestados más relevantes de las personas profesionales expertas participantes en el proceso:

- Magister en Psicopedagogía, con 30 años de experiencia, especialista en discapacidad cognitiva, actualmente se desempeña como docente de apoyo en Educación Especial, en la institución Escuela España en Belén de Heredia.
- Licenciado en Educación Especial con énfasis en discapacidades múltiples y severas, con 32 años de experiencia laboral, actualmente no labora.
- Magister en Educación Especial con énfasis en problemas de aprendizaje, con 27 años de experiencia en el ámbito educativo, en la actualidad labora como profesora en Educación Especial en la Escuela Eugenio Corrales Bianchini.
- Doctora en Neuropsicología Clínica, especialista en desarrollo de la inteligencia y superdotación, con 34 años de experiencia laboral, actualmente labora como consultora clínica y diagnóstico neuro-pedagógico.

- Post Doctorado especialista en Evaluación Educativa y formación básica, con más de 30 años de experiencia laboral en docencia en educación superior e investigación, actualmente labora en Instituciones de Educación Superior.
- Magister en Ciencias de la Educación con énfasis en Rehabilitación Integral, especialista en Discapacidad Intelectual, con 45 años de experiencia laboral en docencia en educación superior e investigación, actualmente no labora.

Para poder construir el instrumento, y siguiendo con los aspectos metodológicos, a continuación, se definen los términos que posteriormente fueron tomados en cuenta.

3.3. Definición de términos.

Por la naturaleza del estudio y los objetivos propuestos, fue necesario definir a partir de lo metodológico un marco conceptual que responda a los aspectos por incluir dentro del instrumento, de tal forma que este sea coherente y consistente desde los conceptos asumidos para la investigación.

Con respecto a lo anterior, es importante señalar que en la investigación científica se debe tener como base la teoría, para de esta manera explicar los fenómenos y poder llevar a cabo su medición. Por lo tanto, la teoría asume un importante papel en la forma en que los investigadores establecen los elementos en el proceso de medición. De esta manera, quien investiga debe tener un conocimiento profundo de la teoría orientadora de la pregunta de investigación, y a su vez, tener claridad en la forma en que los constructos o conceptos se relacionan, para poder construir y utilizar instrumentos de medición válidos y confiables. Por lo tanto, se comparte con

Mendoza y Garza (2009) que, el proceso de medición será abordado como el procedimiento que permite relacionar conceptos abstractos con indicadores empíricos, lo cual implica un proceso de clasificación y cuantificación de los datos o indicadores según los conceptos teóricos desde los cuales se lleva a cabo el diseño de la investigación, esto es posible, al puntualizar las relaciones entre los conceptos y contenidos en un instrumento.

Es por lo anterior, que a continuación se definen los siguientes conceptos:

- *Educación inclusiva*: proceso de transformación continua de un sistema educativo para brindar una educación de calidad realizando ajustes en sus políticas, estructura organizacional, desarrollo curricular (habilidades, contenidos, objetivos, metodología y evaluación de los aprendizajes) así como a la asignación de apoyos con el objetivo de eliminar toda forma de discriminación y barreras que limiten u obstaculicen el aprendizaje y la participación del estudiantado, ya que reconoce y valora la diversidad de este como un potencial en el contexto educativo.
- *Procesos de educación inclusiva*: conjunto de acciones que realizan los diferentes actores sociales para garantizar el derecho a una educación de calidad, particularmente para quienes enfrentan barreras para el aprendizaje en el ámbito del sistema educativo y que se evidencian en prácticas concretas de quienes participan en los centros educativos.
- *Prácticas educativas inclusivas*: acciones que responden a los derechos, necesidades e intereses del estudiantado, las cuales promueven la participación

y la eliminación de barreras para el aprendizaje, particularmente de quienes se encuentran en riesgo de exclusión.

- *Barreras para el aprendizaje y la participación*: son todos aquellos factores que aparecen a través de la interacción entre el estudiantado y el contexto; que limitan el pleno acceso a la educación, a las oportunidades de aprendizaje y la concepción integral de la persona desde los ámbitos sociocultural, emocional, psicológico, físico entre otros.
- *Participación*: en el contexto de la educación inclusiva, hace referencia más allá de la “acción de colaborar, intervenir, cooperar, contribuir y aportar en un acto o una actividad, en el propio proceso educativo” (Blanco, 2005 citado por M.E.P., 2018, p.14), como la inclusión real sin barreras de todas y cada una de las personas integrantes de la comunidad educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- *Actitud*: disposición o predisposición de la persona para actuar de determinada manera ante un fenómeno, persona o situación, que se manifiesta de algún modo organizado mediante la experiencia y que ejerce una influencia a modo de dirección, orientación o tendencia hacia conductas concretas que manifiesta al interactuar con eventos, objetos o personas.
- *Apoyos*: todas aquellas acciones que se realizan en los centros educativos, para permitir que éstos respondan con equidad a las características del estudiantado y su diversidad. Dichos apoyos pueden ser requeridos de manera temporal o permanente y se clasifican en apoyos tecnológicos, curriculares, personales y organizativos (M.E.P., 2013 citado por M.E.P., 2018, p. 10).

- *Co-enseñanza*: metodología de enseñanza mediada por el proceso de colaboración entre varios actores miembros de la comunidad educativa (docentes, profesionales, estudiantes y padres de familias) para favorecer el aprendizaje y participación del estudiantado.
- *Accesibilidad*: “característica de un entorno, producto o servicios que permite que sean utilizados sin problemas por todas las personas, independientemente” de su condición (capacidad, género, edad o cultura). (Aragal, 2010, p. 25).
- *Comunidad educativa*: conjunto de actores (estudiantes, padres de familia, personal docente y administrativo) (...) que ejercen influencia directa sobre capacidad de gestión de cada centro educativo, así como la dinámica, la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. (M.E.P., 2009, 2018, p.18).
- *Actitud hacia la educación inclusiva*: Expresión de la forma de pensar, sentir y comportarse en relación con las prácticas que se promueven en los procesos de educación inclusiva en el sistema educativo costarricense.

Estos conceptos fueron abordados dentro de los indicadores que le dan contenido al instrumento para los cuales también se decidió hacer uso de una forma de medición.

3.4. Técnicas e Instrumentos de recolección de información.

Para autores como Gómez (2007), Hernández, Fernández y Batista (2010), Kerlinger y Lee (2001), desde el enfoque cuantitativo la selección de un instrumento o método de recolección de datos debe ser válido y fiable.

En este sentido, cuando se aborda el instrumento de medición como objeto de estudio, es necesario llevar a cabo “un plan explícito y organizado para clasificar los

datos disponibles en términos del concepto que el investigador tiene en mente” (Gómez, 2007, p.101). Asimismo, es necesario, tener claros los conceptos, para poder redactar los indicadores que permitan evidenciar que se está midiendo aquello que se quiere con el instrumento. Por lo tanto, la información que se obtiene de la respuesta a cada indicador, brinda suficiente evidencia de lo que se desea obtener con el instrumento. Para poder realizar coherentemente el proceso, a continuación, se describe las acciones efectuadas.

3.4.1. Revisión bibliográfica de fuentes de información.

Para poder dar un sentido lógico al proceso de investigación, y cumplir con los objetivos propuestos, en lo que respecta al objetivo relacionado con la elaboración de la definición operativa e instrumental de la variable en estudio “actitud hacia la educación inclusiva”, se recurrió a la revisión bibliográfica. Para el diseño del instrumento de medición de la actitud, se contemplaron los estudios previos que han abordado la medición de esta variable.

Es necesario aclarar que se concibe como variable, el constructo que se estudia, al cual se le pueden asignar valores numéricos. En este sentido, se puede decir que una variable contiene diversas propiedades, asume diferentes valores cuantificables, como lo es la dirección que indican las actitudes hacia determinado objeto que puede ser favorable o desfavorable. Además, una variable se puede descomponer en diferentes aspectos.

A continuación, se describe como punto de partida para proceder con la definición conceptual de esta variable, los indicadores utilizados para su medición. Por lo cual, se hizo uso de la siguiente plantilla.

Tabla 1

Plantilla para definición de variables

Variable: _____		
Definición constitutiva	Definición operativa	Definición instrumental (reactivos o ítems del cuestionario)

Fuente: Elaboración del grupo investigador, 2020.

Desde la perspectiva cuantitativa y en el ámbito de las ciencias sociales, conlleva un proceso vincular conceptos abstractos con indicadores basados en hechos y la experiencia, para poder asumir una posición con respecto al enunciado planteado.

3.4.2. Técnica utilizada.

A partir de la organización de la información y de la definición de variables, se logra pasar a la definición instrumental de la variable. Esto consistió en seleccionar y redactar una serie de afirmaciones, que se convierten en indicadores, los cuales se proponen al grupo de personas expertas en forma de lista de cotejo. A partir de las respuestas (criterio de expertos) emitidas por este colectivo ante esa lista de afirmaciones, según el cálculo del Índice de Validez de Contenido (I.V.C.) se seleccionan los ítems que conforman el instrumento.

3.4.3. Instrumento.

Como se señaló en el punto anterior, se trabajó con un instrumento, el cual en el presente trabajo fue concebido como una de las técnicas de recolección de datos más usual (Gómez, 2007). Para que esta técnica cumpliera con la "función clave de servir de nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad de la

población encuestada” (Gómez, 2009, p. 115), el equipo investigador elaboró una lista de cotejo que contenía la definición conceptual y operativa de la variable en estudio con su respectiva definición instrumental (listado de afirmaciones propuestas) que corresponderían a lo que se denominan preguntas cerradas del instrumento o bien reactivos del instrumento.

Tabla 2

Plantilla para evidencias de validez de contenido

Indicador (def. operativa)	N° Afirmación (def. instrumental)	Clasificación			Observaciones
		E	U	I	
A. Opinión hacia prácticas inclusivas de convivencia y participación del estudiantado.					
B. Opinión hacia la práctica de valores inclusivos.					
C. Opinión hacia las prácticas docentes inclusivas.					
D. Opinión hacia la disponibilidad de apoyos para el aprendizaje.					

Fuente: Elaboración del equipo investigador, 2020.

Como se observa en la anterior plantilla, cada persona experta puede emitir su grado de acuerdo con respecto a cada afirmación, por medio de señalar en la columna de clasificación: esencial (E), útil (U) o innecesario (I). Asimismo, se incluye una columna para consignar las observaciones relativas a la precisión, redacción u otro aspecto relacionado con el contenido del ítem según la persona experta lo considerase pertinente.

3.5. Validación por criterio de personas expertas.

El criterio de las personas expertas para cada uno de los ítems propuestos, para el instrumento fue sistematizado y analizado utilizando la unidad de análisis Índice de Validez de Contenido (I.V.C.). Para ello, se utiliza la fórmula $I.V.C. = [ne-(N/2)] / (N/2)$ (Lawshe, 1975) para cada ítem y el global a partir de la media del I.V.C. La información se sistematizó por parte del grupo investigador haciendo uso de la siguiente tabla:

Tabla 3
Plantilla para cálculo Índice de Validez de Contenido

N°. afirmación	E1			E2			E3			E4			E5			E6			Sub total		Tota l	IVC
	E	U	I	E	U	I	E	U	I	E	U	I	E	U	I	E	U	I	E	I	E+U	

Fuente: Elaboración el equipo investigador, 2020.

Adicionalmente, las observaciones aportadas por las personas expertas consultadas, a modo de “criterio de personas expertas” una vez transcritas fueron analizadas utilizando lo que Hernández, Fernández y Baptista (2010) denominan como “análisis cuantitativo de contenido”, el cual “es una técnica para estudiar cualquier tipo de comunicación de una manera objetiva y sistemática, cuantifica los mensajes” (p.260).

La realimentación brindada por las personas profesionales, se clasificó por afirmación y con clave de color correspondiente a cada persona experta utilizando la siguiente codificación:

- Experto 1: E1
- Experto 2: E2
- Experto 3: E3
- Experto 4: E4
- Experto 5: E5
- Experto 6: E6

Para registrar, organizar y sistematizar la información aportada por las personas expertas para su respectivo análisis, se utilizó la siguiente tabla:

Tabla 4

Plantilla para sistematización de observaciones de expertos.

Indicador	N° Afirmación	Observaciones	Modificaciones
A	1. Me siento seguro y a gusto en la clase.	E1	
		E2	
		E3	
		E4	
		E5	
		E6	
	2. Mis compañeros me toman en cuenta para las actividades.	E1	
		E2	
		E3	
		E4	
		E5	
		E6	
B	3. Siento que mis compañeros me quieren.	E1	
		E2	
		E3	
		E4	
		E5	
		E6	
	4. Me gusta hacer actividades con mis compañeros.	E1	
		E2	
		E3	
		E4	
		E5	
		E6	
D	4. Invito a mis compañeros a hacer cosas conmigo.	E1	
		E2	
		E3	
		E4	
		E5	
		E6	

Fuente: Elaboración del equipo investigador, 2020.

Para la medición de las variables, Hernández, Fernández y Baptista (2010) afirman que las variables como las opiniones y actitudes tienen entre sus propiedades la direccionalidad que puede ser positiva o negativa, favorable o desfavorable. Las opiniones suelen ser indicadores típicos para medir la variable actitud mediante cuestionarios (Kerlinger y Lee, 2001).

Una vez definido el contenido del instrumento a diseñar, se clasificaron las afirmaciones según su dirección en favorables (positivas) o desfavorables (negativas). Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan “Si la afirmación es positiva significa que califica favorablemente al objeto de actitud; de este modo, cuanto más de acuerdo con la frase estén los participantes, su actitud será igualmente más favorable” (p. 240).

Con el propósito de orientar la interpretación de los resultados de la aplicación del instrumento diseñado, esta clasificación se sistematizó en la siguiente tabla de puntuaciones máximas y mínimas.

Tabla 5

Plantilla tabla de puntuaciones máximas y mínimas

Variable: Actitudes del estudiantado hacia la educación inclusiva				
Definición conceptual	Definición operativa	Definición instrumental		
		<i>Ítems por indicador</i>	<i>Puntuaciones</i>	<i>Direccionalidad</i>
	A			
	B			
	C			
	D			

Fuente: Elaboración del equipo investigador, 2020.

3.6. Procedimiento para el desarrollo del trabajo.

Para la realización del proceso del trabajo de investigación, el equipo siguió un conjunto de fases que se mencionan a continuación:

- *Fase 1:* Elaboración del sustento teórico: referente teórico.
- *Fase 2:* Construcción del instrumento denominado: “*Cuestionario de Actitud del Estudiantado hacia la educación inclusiva*”: En este sentido el equipo desarrolló la definición conceptual, la operativa e la instrumental de la variable actitud hacia la educación inclusiva por parte del estudiantado.
- *Fase 3:* Proceso de validación de las personas expertas.
- *Fase 4:* Se organiza, sistematiza y analiza la información obtenida del proceso de validación de las personas expertas, y se trabaja además con los aspectos teóricos, para hacer los ajustes correspondientes al instrumento.
- *Fase 5:* Cálculo y Análisis de Índice de Validez de Contenido: Se realiza el cálculo y se seleccionan los ítems.
- *Fase 6:* Elaboración Final del Instrumento. El equipo de investigación trabaja en la versión final del instrumento a partir de los análisis de las fases anteriores, además de generar versiones del mismo en diferentes formatos.
- *Fase 7:* Redacción del informe del trabajo final de graduación.

CAPITULO IV

RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este capítulo se describen los resultados obtenidos del presente trabajo de investigación y su respectivo análisis. Por tratarse de un estudio de tipo metodológico es pertinente incluir en el análisis de resultados el producto de la etapa de construcción del marco conceptual (no del referente teórico) ya que, en estudios de esta naturaleza, este componente reviste de particular relevancia.

4.1. Componentes conceptuales de la variable actitud del estudiantado hacia la educación inclusiva.

Como se refirió en el capítulo del referente teórico, para el diseño de instrumentos de medición es necesario partir del componente conceptual de la variable, del cual se desprenderá posteriormente la definición operativa e instrumental de la misma.

Para ello en el presente trabajo de investigación la revisión bibliográfica, como una primera fase, permitió la categorización de diferentes acepciones del término educación inclusiva que daban los estudios sobre actitud hacia la educación inclusiva precedentes con diferentes poblaciones, ya fueran personas docentes, familias, estudiantes, directores o directoras de centros educativos y otros.

Este análisis permitió identificar las diferentes concepciones en términos de dimensiones que posteriormente condujo a la operacionalización de la variable también en términos de dimensiones.

Se evidenció que existen diferentes acepciones en relación con términos que en ocasiones son utilizados como si fueran sinónimos “inclusión” y educación inclusiva. No obstante, la educación inclusiva (véase capítulo II) es más que el continuo del movimiento de integración (Bravo, 2012) y puede concebirse como un resultado o proceso, un conjunto de prácticas o bien un principio.

Concretamente en el ámbito educativo la inclusión es concebida como proceso, un producto y un conjunto de prácticas concretas. Complementariamente, existe un manejo del término educación inclusiva como filosofía. De la revisión de la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), hace referencia a una educación para todos, independientemente de las condiciones que caracterizan al estudiante, una educación basada en el respeto y aceptación.

Durante la revisión teórica, es notorio que no existe un consenso del concepto de educación inclusiva, sin embargo, este se entiende al contexto educativo, por medio de los procesos de educación inclusiva, haciendo referencia a las acciones a nivel macro, meso y micro que se adoptan en el sistema educativo costarricense; las autoridades educativas del país establecen normas y procedimientos técnicos y administrativos que se vinculan con la respuesta educativa a quienes enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, más concretamente en la Educación General Básica de I y II ciclos en el sector público.

El referente teórico que se desarrolló en este estudio responde a la necesidad de contextualizar los procesos de educación inclusiva en el entorno educativo de Costa Rica, así la manera en que la legislación que ha acompañado los cambios durante

el desarrollo de la Educación Especial en Costa Rica. Para este propósito, el referente teórico se dispuso alrededor de cinco saberes, grandes apartados o ejes temáticos, los cuales responden a los objetivos de la investigación: De la Educación Especial a la educación inclusiva, educación inclusiva (fundamentos y principios), Prácticas Inclusivas, Convivencia participativa en contextos educativos, Actitudes acerca de la educación inclusiva: un tema clave para la educación inclusiva.

En otras palabras, el referente teórico “proporciona una visión de dónde se sitúa el planteamiento propuesto dentro del campo de conocimientos en el cual nos “moveremos” (Hernández, Fernández y Baptista. 2010. p. 109), además, con respecto a los temas abordados, el propósito fue dar un recorrido por acontecimientos importantes que van desde la generalidad, hasta poder llegar a la situación específica de Costa Rica y poder delimitar el concepto de convivencia participativa, vinculado directamente con la experiencia que tiene el estudiantado con los procesos de educación inclusiva que se promueven desde las autoridades educativas en nuestro país.

Adicionalmente, en concordancia con lo que Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan de un referente teórico éste se compone de dos partes: la revisión de la literatura y la adopción de una teoría o perspectiva teórica en relación con los propósitos del estudio en cuestión. Para este caso el adoptar una clara definición del concepto de actitud fue estrictamente necesario.

En este sentido, se abordó el tema de las actitudes y su medición, concretamente en lo que respecta a la actitud hacia la educación inclusiva y cómo ha sido desarrollado en estudios previos. Resultado de esta indagación, se constató la

carencia de estudios que se enfoquen en la determinación de las actitudes hacia la educación inclusiva desde el punto de vista de los propios sujetos de dichos procesos: el estudiantado con y sin discapacidad en quienes inciden de forma directa todas las actuaciones dirigidas a favorecer que los centros educativos sean plenamente contextos educativos inclusivos. Esto contrasta con la teoría que indica que es el estudiantado quien precisamente mediante sus vivencias cotidianas experimentan los aciertos y posibles desaciertos de estas prácticas educativas que se pretenden inclusivas, Bravo (2010), Muntaner (2014), Booth y Ainscow (2002, 2015), Sandoval, López, et al. (2002), Plancarte (2016).

Asimismo, para enmarcar y reforzar la comprensión y construcción del referente teórico, se han explicitado una serie de significados asumidos en relación a términos claves, como se muestra en el apartado 3.3. Definición de Conceptos, en el capítulo III. Con lo que se pretende enfatizar el objetivo de la investigación a la vez que direccionarla, de manera que se sustente el punto de vista y la conceptualización de los denominados procesos de educación inclusiva abordados en este estudio, evidenciando el consenso conceptual al respecto (Kerlinger y Lee, 2001; Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En consecuencia, como una manera de lograr la sistematización de toda la información obtenida de la revisión bibliográfica, poder y balancear la cantidad-calidad de insumos y los autores que sustentaron la investigación, se trabajó en una búsqueda exhaustiva de referencias bibliográficas y citas textuales que permitieran dar orden y forma a la información obtenida.

Por consiguiente, la revisión y análisis de la información bibliográfica y la definición de conceptos, permitió la construcción conceptual, operativa e instrumental de la variable actitud, haciendo referencia a los procesos de educación inclusiva que se han llevado a cabo en los últimos años.

Al respecto, las actitudes relacionadas con la educación inclusiva, están directamente influenciadas por documentos, legislación y procesos centrados en la inclusión, ya que definen los procesos de educación inclusiva, como una realidad que va más allá de estar o permanecer, sino que además, involucre participación, no importa si es activa o pasiva o si el “sujeto de inclusión” se abstiene de participar, pero que, cada uno tenga la posibilidad y la libertad de participar de manera que se sienta a gusto, parte, tomado en cuenta, miembro importante, sin que en esto medien sus características particulares y que además, dichas características enriquezcan el medio y a las personas circundantes.

Para efectos del estudiantado, para quien se diseña el instrumento, el objeto de su actitud es la educación inclusiva, entendiendo que ésta no es un constructo abstracto sino una vivencia y experiencia concreta en relación con prácticas educativas demostrables dentro de su entorno.

4.2. Componentes operativos de la variable actitud del estudiantado hacia la educación inclusiva.

Al operacionalizar la variable actitud hacia la educación inclusiva se determinó que el indicador más evidente es la opinión. Esta opinión es lo que permite medir esa forma de pensar y sentir del estudiantado en torno al objeto de la actitud, lo que

remite a la experiencia del estudiantado con respecto a las prácticas inclusivas en la cotidianidad del aula, que conlleva a la participación. Esta experiencia y perspectiva del estudiantado se operacionalizó mediante la opinión, expresada a modo de “sí”, “no” o “no sé”, estructurada instrumentalmente por medio de un conjunto de afirmaciones o ítems, que abarcan las prácticas educativas vinculadas con la educación inclusiva en el contexto propiamente de la educación de I y II ciclos en centros educativos públicos costarricenses.

Con base en la teoría fue posible disgregar que el conjunto de prácticas vinculadas con la educación inclusiva remite a cuatro dimensiones, reestructuradas de lo propuesto por Booth y Ainscow (2015) en el Índice para la Inclusión. Es así como en este estudio se determinó que las afirmaciones contenidas en el instrumento para medir la actitud hacia la educación inclusiva por parte del estudiantado que describen prácticas inclusivas hacen referencia a cuatro dimensiones a saber:

- **Dimensión 1:** Actitud hacia las prácticas inclusivas de convivencia y participación, la cual se concibe como la opinión que tiene el estudiantado en relación con las prácticas que facilitan la convivencia y participación en las comunidades educativas inclusivas.
- **Dimensión 2:** Actitud hacia la práctica de valores inclusivos, que es la opinión que tiene el estudiantado de la puesta en práctica de valores de una cultura escolar inclusiva.
- **Dimensión 3:** Actitud del estudiantado hacia las prácticas de docentes, entendido como opinión que tiene el estudiantado acerca de actuaciones de

las personas docentes para facilitar el éxito en el aprendizaje para todos en condiciones de equidad según los principios de la educación inclusiva.

- **Dimensión 4:** Actitud del estudiantado hacia el uso de apoyos para el aprendizaje, comprendido como la opinión que tiene el estudiantado en relación con la disponibilidad y uso de apoyos para eliminar barreras para el aprendizaje y la participación en contextos educativos inclusivos.

4.3. Componentes instrumentales de la variable actitud del estudiantado hacia la educación inclusiva.

Los resultados del ejercicio de selección y redacción de afirmaciones contenidas en el instrumento a ser sometidas a criterio de expertos, se culminó con un conjunto de 53 afirmaciones que hacen referencia a prácticas vinculadas con las cuatro dimensiones de la educación inclusiva anteriormente expuestas, hacia las cuales el estudiantado expresará su grado de acuerdo de forma tal que pueda medirse si su actitud hacia la educación inclusiva es favorable o no.

Tabla 6
Conjunto de 53 afirmaciones

Afirmaciones
1. Me siento seguro en clase.
2. Mis compañeros me toman en cuenta para las actividades.
3. Siento que mis compañeros me quieren.
4. Me gusta hacer actividades con mis compañeros.
5. Invito a mis compañeros a hacer cosas conmigo.
6. Me gusta hacer preguntas a mi maestra.
7. Me gusta el trabajo en clase.
8. Me gusta participar en clase.
9. Toman en cuenta mis opiniones.

Afirmaciones
10. Tengo clases diferentes a las de mis compañeros.
11. A veces mi maestra divide la clase en grupos para trabajar.
12. Mi maestra me responde cuando le hago preguntas.
13. Cuento a mis maestras o compañeros lo que hago fuera de clase.
14. Me gustan los recreos.
15. Juego con mis compañeros durante los recreos.
16. Mis compañeros me invitan a jugar con ellos durante los recreos.
17. Mis compañeros me aceptan como soy.
18. Mis compañeros me ayudan cuando no sé cómo hacer algo.
19. Me gusta que mis compañeros me ayuden cuando no sé cómo hacer algo.
20. En clase nos ayudamos entre nosotros.
21. Otra maestra viene a mi clase a ayudarnos.
22. Mi maestra ayuda a mis compañeros cuando lo piden.
23. Mi maestra nos ayuda a todos por igual.
24. Mi maestra enseña a todos no importa si les cuesta mucho entender o hacer algo.
25. Puedo desplazarme por toda la escuela con ayuda o sin ayuda.
26. A veces en clase usamos diferentes materiales, para hacer todos, la misma actividad.
27. A veces en clase, cada uno hace actividades diferentes.
28. Mi maestra pone actividades extra a quienes terminan antes.
29. Mi maestra espera a los compañeros que necesitan más tiempo para terminar los trabajos.
30. Puedo participar de todas las actividades que se hacen en clase.
31. Siento que las actividades que se hacen en clase son muy difíciles para mí.
32. Mi maestra me deja, a veces, escoger la actividad o trabajo a realizar.
33. Mi maestra siempre me pone algo que hacer en clase.
34. Mis maestras me preguntan si quiero participar en algunas actividades.
35. Me siento contento cuando puedo participar en clase.
36. Algunos compañeros reciben otras materias en otra clase.
37. Recibo clases con otras maestras en algunas materias.

Afirmaciones
38. Me gusta venir a la escuela.
39. A veces puedo escoger a mis compañeros para hacer trabajos en grupo.
40. A veces pido ayuda para hacer el trabajo en clase.
41. Pregunto a mis maestras o compañeros cuando no entiendo o no puedo hacer algo en clase.
42. Conozco las notas que tengo en las diferentes materias.
43. En mi clase nos prestamos los materiales cuando alguien lo necesita.
44. A veces ayudo a mis compañeros.
45. A veces mi maestra nos pone en parejas para hacer trabajos en clase.
46. Tengo claras las reglas de la clase.
47. Las reglas de la clase se aplican a todos por igual.
48. Mi maestra me ayuda cuando ve que lo necesito.
49. Cuando faltó a clases, mi maestra me pregunta qué me pasó.
50. Mi maestra me pregunta si necesito ayuda.
51. Me toman en cuenta para participar en actividades como actos cívicos, festivales, etc.
52. Me gusta participar en actividades como actos cívicos, festivales, etc.
53. En mi clase tenemos útiles y materiales que son para uso de todos.

Fuente: Elaboración del grupo investigador, 2020.

Para la dimensión “actitud hacia las prácticas inclusivas de convivencia y participación”, la definición operativa de esta dimensión busca el grado de acuerdo expresado por parte del estudiantado en relación con las afirmaciones de la escala relacionadas con prácticas de convivencia y participación. En ella, se generaron 16 afirmaciones todas ellas con una dirección positiva.

Para la dimensión “actitud hacia la práctica de valores inclusivos”, con la definición operativa, con respecto a la opinión hacia las a prácticas de valores inclusivos. Se construyeron 15 ítems, 14 en dirección positiva y 1 en dirección negativa, para expresar por parte del estudiantado el grado de acuerdo o desacuerdo.

La dimensión “actitud hacia las prácticas de docentes”, con la definición operativa, opinión con respecto a las afirmaciones que describen prácticas docentes, contiene 13 afirmaciones en dirección positiva.

La última dimensión es “actitud hacia el uso de apoyos para el aprendizaje”, que remite a las opiniones en relación con las afirmaciones relativas al uso y disponibilidad de apoyos para el aprendizaje, plasmada en el instrumento con 9 ítems, 6 con dirección positiva y 3 con dirección negativa.

El resultado de la elaboración de la definición conceptual, operativa e instrumental de la variable actitud hacia la educación inclusiva se presenta en la siguiente plantilla:

Tabla 7

Dimensiones de la variable actitud hacia la educación inclusiva

Dimensión: Actitud hacia las prácticas inclusivas de convivencia y participación.		
Definición conceptual	Definición operativa	Definición instrumental Ítems por indicador
Opinión que tiene el estudiantado en relación con las prácticas que facilitan la convivencia y participación en las comunidades educativas inclusivas.	Grado de acuerdo expresado a modo de “Sí” o “No” por parte del estudiantado en relación con las afirmaciones de la escala “Actitudes del Estudiantado de Escuelas Públicas relacionadas con los Procesos de Educación Inclusiva” que se relacionan con prácticas de convivencia y participación.	<p>Convivencia:</p> <p>2. Mis compañeros me toman en cuenta para las actividades.</p> <p>4. Me gusta hacer actividades con mis compañeros.</p> <p>15. Juego con mis compañeros durante los recreos.</p> <p>16. Mis compañeros me invitan a jugar con ellos durante los recreos.</p> <p>18. Mis compañeros me ayudan cuando no sé cómo hacer algo.</p> <p>20. En clase nos ayudamos entre nosotros.</p> <p>43. En mi clase nos prestamos los materiales cuando alguien lo necesita.</p> <p>44. A veces ayudo a mis compañeros.</p> <p>Participación:</p>

		<p>5. Invito a mis compañeros a hacer cosas conmigo.</p> <p>9. Toman en cuenta mis opiniones.</p> <p>34. Mi maestra me pregunta si quiero participar en algunas actividades.</p> <p>39. A veces puedo escoger a mis compañeros para hacer trabajos en grupo.</p> <p>40. A veces pido ayuda para hacer el trabajo en clase.</p> <p>41. Pregunto a mis maestros o compañeros cuando no entiendo o no puedo hacer algo en clase.</p> <p>46. Tengo claras las reglas de la clase.</p> <p>51. Me toman en cuenta para participar en actividades como actos cívicos, festivales, etc.</p>
Dimensión: Actitud hacia la práctica de valores inclusivos.		
Definición conceptual	Definición operativa	Definición instrumental
		Ítems
Opinión que tiene el estudiantado de la puesta en práctica de valores de una cultura escolar inclusiva.	Grado de acuerdo expresado a modo de "Sí" o "No" por parte del estudiantado relativas a prácticas de valores inclusivos con respecto a las afirmaciones de la escala "Actitudes del Estudiantado de Escuelas Públicas relacionadas con los Procesos de Educación Inclusiva".	<p>Valores inclusivos:</p> <p>1. Me siento seguro(a) en clase.</p> <p>3. Siento que mis compañeros me quieren.</p> <p>6. Me gusta hacer preguntas a mi maestra.</p> <p>7. Me gusta el trabajo en clase.</p> <p>8. Me gusta participar en clase.</p> <p>13. Cuento a mis maestras o compañeros lo que hago fuera de clase.</p> <p>14. Me gustan los recreos.</p> <p>17. Mis compañeros me aceptan como soy.</p> <p>19. Me gusta que mis compañeros me ayuden cuando no sé cómo hacer algo.</p> <p>31. Siento que las actividades que se hacen en clase son muy difíciles para mí.</p> <p>35. Me siento contento cuando puedo participar en clase.</p> <p>38. Me gusta venir a la escuela.</p>

		<p>42. Conozco las notas que tengo en las diferentes materias.</p> <p>47. Las reglas de la clase se aplican a todos por igual.</p> <p>52. Me gusta participar en actividades como actos cívicos, festivales, etc.</p>
Dimensión: Actitud del estudiantado hacia las prácticas de docentes.		
Definición conceptual	Definición operativa	Definición instrumental Ítems
Opinión que tiene el estudiantado acerca de actuaciones de sus docentes para facilitar el éxito en el aprendizaje para todos en condiciones de equidad según los principios de la educación inclusiva.	Grado de acuerdo expresado a modo de “Si” o “No” por parte del estudiantado con respecto a las afirmaciones que describen prácticas docentes contenidas en la escala “Actitudes del Estudiantado de Escuelas Públicas relacionadas con los Procesos de Educación Inclusiva”.	<p>Prácticas docentes:</p> <p>11. A veces mi maestra divide la clase en grupos para trabajar.</p> <p>12. Mi maestra me responde cuando le hago preguntas.</p> <p>22. Mi maestra ayuda a mis compañeros cuando se lo piden.</p> <p>23. Mi maestra nos ayuda a todos por igual.</p> <p>24. Mi maestra enseña a todos no importa si les cuesta mucho entender o hacer algo.</p> <p>28. Mi maestra le da actividades extra a quienes terminan antes.</p> <p>29. Mi maestra espera a los compañeros que necesitan más tiempo para terminar los trabajos.</p> <p>32. Mi maestra me deja a veces escoger la actividad o trabajo a realizar.</p> <p>33. Mi maestra siempre me pone algo que hacer en clase.</p> <p>45. A veces mi maestra nos pone en parejas para hacer trabajos en clase.</p> <p>48. Mi maestra me ayuda cuando lo necesito.</p> <p>49. Cuando faltó a clases mi maestra me pregunta qué me pasó.</p> <p>50. Mi maestra me pregunta si necesito ayuda.</p>
Dimensión: Actitud del estudiantado hacia el uso de apoyos para el aprendizaje.		
Definición conceptual	Definición operativa	Definición instrumental Ítems
Opinión que tiene el estudiantado en relación con la disponibilidad y uso de	Grado de acuerdo expresado a modo de “Si” o “No” por parte del estudiantado, en relación	<p>Apoyos para el aprendizaje:</p> <p>10. Tengo clases diferentes a las de mis compañeros.</p>

<p>apoyos para eliminar barreras para el aprendizaje y la participación en contextos educativos inclusivos.</p>	<p>con las afirmaciones relativas al uso y disponibilidad de apoyos para el aprendizaje y la participación de la escala “Actitudes del Estudiantado de Escuelas Públicas relacionadas con los Procesos de Educación Inclusiva”.</p>	<p>21. Otra maestra viene a mi clase a ayudarnos. 26. A veces en la clase usamos diferentes materiales, para hacer todos, la misma actividad. 27. A veces en la clase, cada uno hace actividades diferentes. 36. Algunos compañeros reciben otras materias en otra clase. 37. Recibo clases con otras maestras en algunas materias. 25. Puedo desplazarme por toda la escuela con o sin ayuda. 30. Puedo participar de todas las actividades que se hacen en clase. 53. En mi clase tenemos útiles y materiales para uso de todos.</p>
---	---	---

Fuente: Elaboración del grupo investigador, 2020.

4.4. Evidencias de validez de contenido según criterio de personas expertas.

Posteriormente, como parte del proceso de selección final del contenido del instrumento y respondiendo al procedimiento para establecerlo a partir de evidencias de validez, las afirmaciones se sometieron a la validación externa, por medio del juicio de personas profesionales expertas. Para Hernández, Fernández y Batista (2010), “la validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir” (p. 200). Este procedimiento tal cual se planteó en la metodología del presente estudio, permite consultar a personas con conocimiento sobre el tema de investigación.

Luego de consultadas, las personas profesionales que participaron como “expertas” y de firmado el consentimiento informado (Anexo 1) se completó la plantilla denominada Registro acumulativo de criterio de las personas expertos(as), (Anexo

2). Se transcribieron las observaciones aportadas en la plantilla correspondiente (Anexo 3). Esta organización de la información recopilada del criterio de las personas expertas facilitó su posterior análisis de cada realimentación brinda.

4.4.1. Acerca del resultado del análisis de contenido.

En cuanto a las observaciones adicionales aportadas por las personas profesionales consultadas como resultado del análisis cuantitativo de contenido de las mismas, cabe señalar que 22 ítems recibieron comentarios sobre su contenido o forma, entre los cuales se indicaban que otras preguntas abarcaban la misma información, ejemplo de esto, el ítem 50: “Mi maestra me pregunta si necesito ayuda”, el cual recibió comentarios al tener similitud con el ítem 23: “Mi maestra nos ayuda a todos por igual” y el 48 “Mi maestra me ayuda cuando lo necesito”; de aquí que, se decidió eliminar el ítem 50.

De los 53 ítems, tres ítems, lo que representa un 5% del total, fueron modificados en forma:

- Ítem 1: “Me siento seguro y a gusto en la clase.” Esta afirmación se consideró como abstracta y repetitiva en su redacción, ya que otras afirmaciones la abarcan, según la opinión de las personas expertas. Es por ello, que se modificó por “Me siento seguro en la clase.”
- Ítem 8: “Puedo participar en clase.” Las personas expertas consideraron que esta debía de eliminarse “el puedo”, por una cuestión más intrínseca de preferencia y gusto, lo cual se acopla a nuestro estudio, por lo cual se modificó por “Me gusta participar en clase”.

- Ítem 48: “Mi maestra me ayuda cuando ve que lo necesito.” Entre los comentarios recibidos se consideró por parte de las personas expertas, que el uso de “ve” era innecesario en la redacción del ítem, sugiriendo que puede parecer subjetivo. En su lugar, el ítem fue modificado por “Mi maestra me ayuda cuando lo necesito.”

Para el cálculo del índice de validez de contenido por cada uno de los ítems y para el promedio de ítems que contiene el mismo, vale aclarar, que, según la fórmula se utilizó el criterio de Lawshe (1975), por cuanto todo ítem que obtuviera un valor de .58 o superior cumple con los criterios mínimos requeridos. Es así como resultado de este análisis se seleccionan un total de 34 ítems.

4.4.2. Acerca del establecimiento del índice de validez de contenido.

Posteriormente, se procedió con el sumatorio total de los puntos por afirmación, continuando con la aplicación de la fórmula estadística del I.V.C.:

$$IVC = \left[\frac{ne - (NE/2)}{NE/2} \right]$$

Con base en el porcentaje obtenido del I.V.C. se seleccionaron las afirmaciones definitivas del instrumento de recolección de datos. Como resultado, 34 afirmaciones componen el instrumento, con 19 afirmaciones descartadas que no cumplieron con el criterio de selección.

En la siguiente tabla se muestran las afirmaciones seleccionadas para la conformación del instrumento según la fórmula aplicada. Los resultados indican que el total de 34 afirmaciones o ítems cumple con el criterio establecido, lo cual,

representa un Índice de Validez de Contenido de **0.83** para todo el cuestionario, lo cual es apropiado para considerarla estadísticamente con validez de contenido suficiente para proseguir con el diseño del instrumento.

Tabla 8

Cálculo Índice de Validez de Contenido Lawshe (1975)
Cuestionario de Actitud del estudiantado hacia la educación inclusiva

	Afirmación	E	U	E+U (ne)	IVC
1.	Me siento seguro en clase.	B4	1	5	.67
2.	Mis compañeros me toman en cuenta para las actividades.	A5	1	6	1
3.	Siento que mis compañeros me quieren.	B4	1	5	.67
4.	Me gusta hacer actividades con mis compañeros.	B3	3	6	1
5.	Invito a mis compañeros a hacer cosas conmigo.	1	3	4	.33
6.	Me gusta hacer preguntas a mi maestra.	2	2	4	.33
7.	Me gusta el trabajo en clase.	3	1	4	.33
8.	Me gusta participar en clase.	B5	1	6	1
9.	Toman en cuenta mis opiniones.	A4	2	6	1
10.	Tengo clases diferentes a las de mis compañeros.	D3	3	6	1
11.	A veces mi maestra divide la clase en grupos para trabajar.	C3	3	6	1
12.	Mi maestra me responde cuando le hago preguntas.	3	1	4	.33
13.	Cuento a mis maestras o compañeros lo que hago fuera de clase.	1	2	3	0
14.	Me gustan los recreos.	B3	2	5	.67
15.	Juego con mis compañeros durante los recreos.	A5	1	6	1

Afirmación		E	U	E+U (ne)	IVC
16.	Mis compañeros me invitan a jugar con ellos durante los recreos.	2	2	4	.33
17.	Mis compañeros me aceptan como soy.	B5	0	5	.67
18.	Mis compañeros me ayudan cuando no sé cómo hacer algo.	3	1	4	.33
19.	Me gusta que mis compañeros me ayuden cuando no sé cómo hacer algo.	3	1	4	.33
20.	En clase nos ayudamos entre nosotros.	A4	1	5	.67
21.	Otra maestra viene a mi clase a ayudarnos.	D3	3	6	1
22.	Mi maestra ayuda a mis compañeros cuando lo piden.	3	1	4	.33
23.	Mi maestra (o) nos ayuda a todos por igual.	C4	1	5	.67
24.	Mi maestra (o) enseña a todos no importa si les cuesta mucho entender o hacer algo.	2	2	4	.33
25.	Puedo desplazarme por toda la escuela con ayuda o sin ayuda.	D5	1	6	1
26.	A veces en clase usamos diferentes materiales, para hacer todos, la misma actividad.	D3	3	6	1
27.	A veces en clase, cada uno hace actividades diferentes.	D3	3	6	1
28.	Mi maestra (o) pone actividades extra a quienes terminan antes.	C4	2	6	1
29.	Mi maestra (o) espera a los compañeros que necesitan más tiempo para terminar los trabajos.	C5	1	6	1

Afirmación		E	U	E+U (ne)	IVC
30.	Puedo participar de todas las actividades que se hacen en clase.	D5	0	5	.67
31.	Siento que las actividades que se hacen en clase son muy difíciles para mí.	B5	1	6	1
32.	Mi maestra (o) me deja, a veces, escoger la actividad o trabajo a realizar.	C4	1	5	.67
33.	Mi maestra (o) siempre me pone algo que hacer en clase.	2	2	4	.33
34.	Mis maestras (os) me preguntan si quiero participar en algunas actividades.	1	2	4	.33
35.	Me siento contento (a) cuando puedo participar en clase.	3	1	4	.33
36.	Algunos compañeros (as) reciben otras materias en otra clase.	2	2	4	.33
37.	Recibo clases con otras (os) maestras (os) en algunas materias.	3	1	4	.33
38.	Me gusta venir a la escuela.	B4	1	5	.67
39.	A veces puedo escoger a mis compañeros (as) para hacer trabajos en grupo.	A4	2	6	1
40.	A veces pido ayuda para hacer el trabajo en clase.	A5	1	6	1
41.	Pregunto a mis maestras (os) o compañeros (as) cuando no entiendo o no puedo hacer algo en clase.	3	1	4	.33
42.	Conozco las notas que tengo en las diferentes materias.	2	2	4	.33
43.	En mi clase nos prestamos los materiales cuando alguien lo necesita.	A3	2	5	.67

Afirmación		E	U	E+U (ne)	IVC
44.	A veces ayudo a mis compañeros (as).	A3	2	5	.67
45.	A veces mi maestra (o) nos pone en parejas para hacer trabajos en clase.	C3	3	6	1
46.	Tengo claras las reglas de la clase.	A6	0	6	1
47.	Las reglas de la clase se aplican a todos por igual.	B3	3	6	1
48.	Mi maestra (o) me ayuda cuando ve que lo necesito.	D4	1	5	.67
49.	Cuando faltó a clases, mi maestra (o) me pregunta qué me pasó.	C4	1	5	.67
50.	Mi maestra (o) me pregunta si necesito ayuda.	C6	0	6	1
51.	Me toman en cuenta para participar en actividades como actos cívicos, festivales, etc.	A4	1	5	.67
52.	Me gusta participar en actividades como actos cívicos, festivales, etc.	3	1	4	.33
53.	En mi clase tenemos útiles y materiales que son para uso de todos.	3	1	4	.33
IVC					.83

Fuente: Elaboración del grupo investigador, 2020.

Con respecto al análisis de las 34 afirmaciones, a la luz de la teoría revisada en relación con la construcción de instrumentos de medición de actitudes hacia la educación inclusiva, se puede notar que el instrumento quedó conformado por 10 afirmaciones (29,4%) relacionadas con la dimensión “actitud hacia las prácticas inclusivas de convivencia y participación” (Tabla 9). Las afirmaciones que corresponden a esta dimensión describen prácticas de convivencia y participación

entre el estudiantado, o bien la relación partiendo del estudiante con su docente o direccionalmente del docente hacia sus estudiantes. Éstas últimas describen actuaciones que el estudiantado determina según sus propias experiencias en relación a sus docentes.

Según la literatura consultada, desde la perspectiva de que la educación inclusiva se centra en la participación del estudiantado, las prácticas propias de este colectivo en relación con la interacción, la cooperación y la colaboración parecen aspectos fundamentales a reforzar en los procesos tendientes a alcanzar una educación inclusiva.

De esta forma, propiamente en el contenido del instrumento a partir del establecimiento del Índice de Validez de Contenido según criterio de las personas expertas consultadas, otro 26,5% del total de afirmaciones, es decir, 9 de las 34, corresponden a la dimensión “actitud hacia la práctica de valores inclusivos” (Tabla 9).

Los valores inclusivos conducen a prácticas concretas por parte de todos los protagonistas de los procesos educativos. Esto se evidencia en el hecho de que algunas de las afirmaciones contenidas en el instrumento que miden este aspecto, describen acciones tanto de docentes como del estudiantado.

Al continuar con el análisis de las afirmaciones que resultaron cumplir con los criterios de I.V.C, 9 ítems, se corresponden con la dimensión “actitud del estudiantado hacia las prácticas de docentes” lo cual representa un 26,5% del total del contenido del instrumento.

Para medir la actitud del estudiantado hacia la educación inclusiva uno de los aspectos claves son aquellas prácticas que remiten a actuaciones docentes propiamente como: la organización del aula, el currículum, las estrategias metodológicas, y de evaluación. El estudiantado a partir de su experiencia puede aportar su opinión en relación, a si estas prácticas docentes están o no presentes en el contexto de aula y centro escolar.

La opinión del estudiantado en relación con afirmaciones relacionadas con prácticas inclusivas por parte del equipo docente, son una forma de instrumentar la actitud del estudiantado hacia la puesta en práctica de algunas prácticas docentes inclusivas que se promueven desde las autoridades técnicas del Ministerio de Educación Pública.

Para hacer posible la consulta al estudiantado en relación con prácticas docentes, la construcción y validación de ítems fue necesario enunciar dichas prácticas en acciones concretas expresadas en frases simples y descriptivas de actividades que el estudiantado pueda identificar en la cotidianidad del acontecer en el aula y el centro educativo.

Finalmente, las restantes afirmaciones que obtuvieron un índice aceptable de validez de contenido, representan un 17,6% del contenido del instrumento y permiten medir la “actitud del estudiantado hacia las prácticas relacionadas con el uso de apoyos para el aprendizaje”.

En general, que el peso porcentual del contenido del instrumento se distribuye de manera bastante proporcional. Únicamente llama la atención que precisamente el

conjunto de afirmaciones que obtienen un I.V.C. según el criterio de las personas expertas, de la dimensión “prácticas de apoyos”, es el que obtiene un menor número de ítems. Esto podría asociarse con diferentes acepciones que tengan las personas expertas consultadas en relación con el papel de los apoyos en el marco de una educación inclusiva, ya que, como señala la teoría, es común que se asocie la educación inclusiva con igualdad y no equidad. Lo anteriormente expuesto, refiere al pensamiento común de que una educación inclusiva se evidencia en que todos hagan las mismas actividades sin ningún tipo de apoyo; cuando los apoyos según diferentes autores como Echeíta (2007,2008), Giné y otros (2010) y Moliner, Snahuja y Benet (2017) son un elemento fundamental de un entorno educativo inclusivo, por cuanto, se centran en los ajustes que son necesarios para que los procesos de enseñanza y aprendizaje, garanticen la participación de todo el estudiantado en su diversidad tanto individual como colectiva. En relación a la variable “actitud hacia la educación inclusiva” en concreto, conviene señalar que debido a esas diferentes concepciones entorno a la educación inclusiva, suele contemplarse que los apoyos no son representativos de la educación inclusiva, por cuanto, erróneamente se concibe que el dar apoyos minimiza el poder de la igualdad, suprimiendo la equidad necesaria para que haya inclusión. Para alcanzar la equidad de oportunidades para el aprendizaje necesariamente se requiere del uso de apoyos individualizados y esto no debería asociarse con prácticas de exclusión o de discriminación, sin embargo, es parte de la evolución misma que sigue la educación inclusiva en diferentes contextos como lo es el sistema educativo costarricense.

La Tabla 9 resume el análisis del contenido del instrumento según las dimensiones de la variable “actitud del estudiantado hacia la educación inclusiva” explicada anteriormente.

Tabla 9
Clasificación de las 34 afirmaciones por dimensión

Dimensión: Actitud hacia las prácticas inclusivas de convivencia y participación.
Afirmaciones
Convivencia: 2. Mis compañeros me toman en cuenta para las actividades. (2) 9. Juego con mis compañeros durante los recreos. (15) 11. En clase nos ayudamos entre nosotros. (20) 25. A veces ayudo a mis compañeros. (44) 34. En mi clase nos prestamos los materiales cuando alguien los necesita. (43)
Participación: 6. Toman en cuenta mis opiniones. (9) 23. A veces puedo escoger a mis compañeros para hacer trabajos en grupo. (39) 24. A veces pido ayuda para hacer el trabajo en clase. (40) 27. Tengo claras las reglas de la clase. (46) 32. Me toman en cuenta para participar en actividades como actos cívicos, festivales, etc. (51)
Dimensión: Actitud hacia la práctica de valores inclusivos.
Afirmaciones
Valores inclusivos: 1. Me siento seguro en clase. (1) 3. Siento que mis compañeros me quieren. (3) 4. Me gusta hacer actividades con mis compañeros. (4) 5. Me gusta participar en clase. (8) 10. Mis compañeros me aceptan como soy. (17) 33. Me gustan los recreos. (14) 20. Siento que las actividades que se hacen en clase son muy difíciles para mí. (31) 22. Me gusta venir a la escuela. (38) 28. Las reglas de la clase se aplican a todos por igual. (47)
Dimensión: Actitud del estudiantado hacia las prácticas de docentes.
Afirmaciones
Prácticas docentes: 8. A veces mi maestra divide la clase en grupos para trabajar. (11) 13. Mi maestra nos ayuda a todos por igual. (23) 17. Mi maestra le da actividades extra a quienes terminan antes. (28) 18. Mi maestra espera a los compañeros que necesitan más tiempo para terminar los trabajos. (29)

21. Mi maestra me deja a veces escoger la actividad o trabajo a realizar. (32)
26. A veces mi maestra nos pone en parejas para hacer trabajos en clase. (45)
29. Mi maestra me ayuda cuando lo necesito. (48)
30. Cuando faltó a clases mi maestra me pregunta qué me pasó. (49)
31. Mi maestra me pregunta si necesito ayuda. (50)
Dimensión: Actitud del estudiantado hacia el uso de apoyos para el aprendizaje.
Afirmaciones
Apoyos para el aprendizaje:
7. Tengo clases diferentes a las de mis compañeros. (10)
12. Otra maestra viene a mi clase a ayudarnos. (21)
15. A veces en clase usamos diferentes materiales, para hacer todos, la misma actividad. (26)
16. A veces en la clase, cada uno hace actividades diferentes. (27)
14. Puedo desplazarme por toda la escuela con o sin ayuda. (25)
19. Puedo participar de todas las actividades que se hacen en clase. (30)

Fuente: Elaboración del grupo investigador, 2020.

4.4.3. Análisis de la direccionalidad y puntuación del instrumento para su uso.

Como parte del proceso de diseño del instrumento, se procedió con base en la direccionalidad de las afirmaciones, determinar la composición del contenido del mismo y su eventual puntuación por cada una de las dimensiones de la variable que éste mide.

Es así como puede expresarse que las 10 afirmaciones que conforman la dimensión denominada “actitudes hacia la convivencia y la participación” poseen una dirección positiva. En la dimensión “actitud hacia la práctica de valores inclusivos”, 8 tienen una dirección positiva y 1 en dirección negativa.

Mientras que para la dimensión “actitud del estudiantado hacia las prácticas de docentes”, lo que corresponde a un total de 9 afirmaciones del instrumento, están representadas en dirección positiva. Finalmente, en la dimensión “actitud del

estudiantado hacia las prácticas del uso de apoyos para el aprendizaje” que contiene 6 ítems, 5 describen una dirección positiva y 1 en dirección negativa.

Conviene señalar que, la elaboración de escalas tipo Likert, la mayoría se compone de 4 a 5 opciones de respuesta. En este caso considerando que este instrumento se diseñó para población infantil y en la etapa escolar, se utilizaron solo tres opciones, por facilidad para el estudiantado, siendo las mismas: SI, NO y NO SÉ, contemplando el “sí” como un completo acuerdo, el “no” como un completo desacuerdo y el “no sé” como neutro. A modo orientativo, para el facilitar la interpretación de los resultados de la aplicación del instrumento, se les asignó un puntaje del 0 al 2, siendo el 2 destinado a la afirmación afirmativa, el 1 a la afirmación negativa y 0 a la neutral, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 10

Distribución de afirmaciones por direccionalidad

Afirmaciones		Dirección			
1.	Me siento a seguro en clase.	+	2	1	0
2.	Mis compañeros me toman en cuenta para las actividades.	+	2	1	0
3.	Siento que mis compañeros me quieren.	+	2	1	0
4.	Me gusta hacer actividades con mis compañeros.	+	2	1	0
5.	Puedo participar en clase.	+	2	1	0
6.	Toman en cuenta mis opiniones.	+	2	1	0
7.	Tengo clases diferentes a las de mis compañeros.	-	1	2	0
8.	A veces mi maestra divide la clase en grupos para trabajar.	+	2	1	0
9.	Juego con mis compañeros durante los recreos.	+	2	1	0
10.	Mis compañeros me aceptan como soy.	+	2	1	0
11.	En clase nos ayudamos entre nosotros.	+	2	1	0
12.	Otra maestra viene a mi clase a ayudarnos.	+	2	1	0
13.	Mi maestra nos ayuda a todos por igual.	+	2	1	0

14.	Puedo desplazarme por toda la escuela con o sin ayuda.	+	2	1	0
15.	A veces en clase usamos diferentes materiales, para hacer todos, la misma actividad.	+	2	1	0
16.	A veces en clase, cada uno hace actividades diferentes.	+	2	1	0
17.	Mi maestra le da actividades extra a quienes terminan antes.	+	2	1	0
18.	Mi maestra espera a los compañeros que necesitan más tiempo para terminar los trabajos.	+	2	1	0
19.	Puedo participar de todas las actividades que se hacen en clase.	+	2	1	0
20.	Siento que las actividades que se hacen en clase son muy difíciles para mí.	-	1	2	0
21.	Mi maestra me deja, a veces, escoger la actividad o trabajo a realizar.	+	2	1	0
22.	Me gusta venir a la escuela.	+	2	1	0
23.	A veces puedo escoger a mis compañeros para hacer trabajos en grupo.	+	2	1	0
24.	A veces pido ayuda para hacer el trabajo en clase.	+	2	1	0
25.	A veces ayudo a mis compañeros.	+	2	1	0
26.	A veces mi maestra nos pone en parejas para hacer trabajos en clase.	+	2	1	0
27.	Tengo claras las reglas de la clase.	+	2	1	0
28.	Las reglas de la clase se aplican a todos por igual.	+	2	1	0
29.	Mi maestra me ayuda cuando ve que lo necesito.	+	2	1	0
30.	Cuando falto a clases, mi maestra me pregunta qué me pasó.	+	2	1	0
31.	Mi maestra me pregunta si necesito ayuda.	+	2	1	0
32.	Me toman en cuenta para participar en actividades como actos cívicos, festivos, etc.	+	2	1	0
33.	Me gustan los recreos.	+	2	1	0
34.	En mi clase nos prestamos los materiales cuando alguien lo necesita.	+	2	1	0
Puntuación total		68	66	36	0

Fuente: Elaboración del grupo investigador, 2020.

Para efectos del uso posterior del instrumento, se analizaron las puntuaciones máximas y mínimas en cada caso y en general, a fin de orientar a quienes hagan uso de la escala diseñada en el futuro, integrando como corresponde en estos casos tal cual lo indica la teoría expuesta en los capítulos correspondientes a medición de actitudes, la naturaleza de las afirmaciones y las puntuaciones en términos de la direccionalidad de la actitud, ya sea favorable o desfavorable.

Tabla 11

Puntuaciones para la interpretación de resultados

Variable: Actitudes del estudiantado hacia la educación inclusiva				
Definición conceptual	Definición operativa	Definición instrumental		
		Afirmaciones (items)	Puntuaciones	Direccionalidad
	1	10	0- 20	1-10 Desfavorable 11 -20 Favorable
	2	9	0 - 18	0-9 Desfavorable 10-18 Favorable
	3	9	0 - 18	0-9 Desfavorable 10-18 Favorable
	4	6	0-12	0-6 Desfavorable 7-12 Favorable
Puntuación total			68	0-34 Desfavorable 35-68 Favorable

Fuente: Elaboración del grupo investigador, 2020.

4.4.4. El instrumento.

Como pilar fundamental, el respeto por la diversidad de la población meta, la escala se construyó cumpliendo los objetivos de la investigación. No obstante, la rigurosidad en su contenido, las formas de presentación del instrumento requieren necesariamente, un posterior análisis de forma tal que se garantice la accesibilidad al mismo por parte del estudiantado de I y II ciclos.

En un contexto en el cual se indaga acerca de educación inclusiva, la accesibilidad en el diseño y el uso de apoyos se convierte en un elemento que es indispensable considerar para el uso posterior del instrumento resultante de esta investigación.

En un acercamiento a propuestas de alternativas de presentación del instrumento, a la luz del concepto mismo de diseño universal, sería necesario avocarse a trasladar el contenido de esta herramienta a formatos accesibles, para así garantizar la equidad de oportunidades de participación para todo el estudiantado cuando se aborde su uso que no es tema de este trabajo. Al respecto, entonces, la versión impresa inicial sería la que se describe a continuación.

Tabla 12

Versión impresa

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL
SECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL**



CUESTIONARIO ACTITUD DEL ESTUDIANTADO HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Datos generales:

- Género: _____.
- Edad: _____.
- Sección: _____.

Instrucciones: Lee la siguiente oración si crees que la respuesta es SI, escribe una X sobre la casilla SI. Si la respuesta es NO, escribe una X sobre la casilla NO. Y si no sabes la respuesta escribe una X sobre la casilla NO SÉ.

Afirmaciones	Si	No	No sé
1. Me siento seguro en clase.			
2. Mis compañeros me toman en cuenta para las actividades.			
3. Siento que mis compañeros me quieren.			

Afirmaciones	Si	No	No sé
4. Me gusta hacer actividades con mis compañeros.			
5. Me gusta participar en clase.			
6. Toman en cuenta mis opiniones.			
7. Tengo clases diferentes a las de mis compañeros.			
8. A veces mi maestra divide la clase en grupos para trabajar.			
9. Juego con mis compañeros durante los recreos.			
10. Mis compañeros me aceptan como soy.			
11. En clase nos ayudamos entre nosotros.			
12. Otra maestra viene a mi clase a ayudarnos.			
13. Mi maestra nos ayuda a todos por igual.			
14. Puedo desplazarme por toda la escuela con o sin ayuda.			
15. A veces en clase usamos diferentes materiales, para hacer todos, la misma actividad.			
16. A veces en clase, cada uno hace actividades diferentes.			
17. Mi maestra le da actividades extra a quienes terminan antes.			
18. Mi maestra espera a los compañeros que necesitan más tiempo para terminar los trabajos.			
19. Puedo participar de todas las actividades que se hacen en clase.			
20. Siento que las actividades que se hacen en clase son muy difíciles para mí.			
21. Mi maestra me deja, a veces, escoger la actividad o trabajo a realizar.			
22. Me gusta venir a la escuela.			
23. A veces puedo escoger a mis compañeros para hacer trabajos en grupo.			
24. A veces pido ayuda para hacer el trabajo en clase.			
25. A veces ayudo a mis compañeros.			
26. A veces mi maestra nos pone en parejas para hacer trabajos en clase.			

Afirmaciones	Si	No	No sé
27. Tengo claras las reglas de la clase.			
28. Las reglas de la clase se aplican a todos por igual.			
29. Mi maestra me ayuda cuando lo necesito.			
30. Cuando faltó a clases, mi maestra me pregunta qué me pasó.			
31. Mi maestra me pregunta si necesito ayuda.			
32. Me toman en cuenta para participar en actividades como actos cívicos, festivos, etc.			
33. Me gusta los recreos.			
34. En mi clase nos prestamos los materiales cuando alguien lo necesita.			

Por ello, se diseñaron tres versiones, cada una en dos formatos, digital e impreso, por lo cual, como resultado de este estudio se dispone de 6 modalidades del instrumento como formas de visibilizar los posibles apoyos que se requerirían para hacer uso del mismo en futuras investigaciones. Las versiones del cuestionario van desde un formato en donde puede ser completado por estudiantes que no requieren ningún tipo de apoyo, hasta formatos con apoyos parciales o totales, para el estudiantado que lo requiere, ya sea para acceder a la información, así como para facilitar la ejecución motora de responder a cada ítem.

Tabla 13

Características de las versiones de instrumento

Versión del instrumento	Características	Usuario	Apoyos	Anexo
<i>Instrumento versión estándar imprimible.</i>	Se utiliza el lenguaje escrito.	Estudiante que accede a la información con total independencia en la	No brinda apoyo.	Anexo 6.

		lectura y selección de su respuesta.		
Instrumento versión estándar digital con salida de voz.	Se utiliza el lenguaje escrito, con salida de voz a través de la aplicación de lector de pantalla.	Estudiante que requiere apoyo para acceder a la información, no presenta lectoescritura, presenta capacidad motora para seleccionar la respuesta.	Para apoyo total: Apoyo en la lectura de las afirmaciones y respuesta por medio del lector de pantalla.	Anexo 7.
Instrumento versión símbolos gráficos imprimible (Solo en el sector de respuesta).	Se utiliza el lenguaje escrito con símbolos gráficos en el sector de respuesta.	Estudiante que accede con apoyo a la información mediante lectoescritura, con refuerzo gráfico para la respuesta.	Para un apoyo parcial: Brida un apoyo adicional (el símbolo gráfico) en el sector de la respuesta.	Anexo 8.
Instrumento versión símbolos gráfico digital con salida de voz. (tanto en el sector de los enunciados como en el de las respuestas).	Se utiliza el lenguaje escrito con símbolos gráficos en el sector de respuesta, con salida de voz a través de la aplicación de lector de pantalla.	Estudiante que presente dificultad en la lectoescritura, requiere de apoyo para acceder a la información escrita, puede confundirse a la hora de seleccionar su respuesta, presenta capacidad motora para seleccionar la respuesta.	Para un apoyo total: Utiliza símbolos gráficos en el sector de la respuesta, se brinda apoyo en la lectura de las afirmaciones y respuestas por medio del lector de pantalla. La escala brinda apoyo de respuesta obligatorio para evitar respuestas inconclusas.	Anexo 9.
Instrumento versión pictográfica imprimible.	Estudiante que utiliza símbolos pictográficos en las afirmaciones como en el	El estudiante presenta discapacidad intelectual requiere apoyo para acceder a la información,	Para un apoyo total: Utiliza símbolos pictográficos para	Anexo 10.

	sector de respuesta, acompañado de lenguaje escrito como guía para el facilitador.	presenta capacidad motora para seleccionar la respuesta.	que la información sea accesible.	
<i>Instrumento pictográfico con salida de voz.</i>	Estudiante que utiliza símbolos pictográficos en las afirmaciones como en el sector de respuesta, cuenta con salida de voz, se puede acceder desde computadoras y dispositivos móviles.	El estudiante presenta discapacidad intelectual, requiere apoyo para acceder a la información y para marcar las respuestas.	Para un apoyo total: Utiliza símbolos pictográficos para que la información sea accesible y en un formato que facilita el marcar las respuestas. La escala brinda apoyo de respuesta obligatorio para evitar respuestas inconclusas.	Anexo 11.

Fuente: Elaboración del grupo investigador, 2020.

En el diseño del instrumento, el I.V.C. obtenido mediante la consulta a de las personas expertas permite el análisis sistemático de la información de manera cuantitativa y cualitativa, brindando el soporte necesario para que la construcción tenga un sustento de los ítems, mediante la definición operativa e instrumental.

CAPÍTULO V

Conclusiones y Recomendaciones

A partir de la información recopilada en el marco teórico, los hallazgos en la validación de las personas expertas y la construcción del instrumento, se derivan las conclusiones de esta investigación, organizadas según los objetivos específicos propuestos y finalizando con el objetivo general del trabajo de investigación.

5.1. Acerca de la identificación de las variables del constructo actitud hacia la educación inclusiva.

5.1.1. Acerca del constructo actitud hacia la educación inclusiva.

La educación inclusiva tiene un carácter procesual, permanente y refiere tanto a prácticas, como a principios y fundamentos para la acción educativa como objeto de la actitud que pretende medir el instrumento diseñado en la presente investigación. En este constructo de educación inclusiva es fundamental el concepto de participación ya que este remite a su vez a las prácticas de toda la comunidad educativa que involucra definitivamente docentes, administrativos, familias y principalmente al estudiantado. Dentro del concepto de participación sobresale la convivencia como una práctica y un valor inherente a la educación inclusiva que permiten describir la experiencia concreta del estudiantado en relación con los procesos por y para una educación inclusiva que se vienen implementando en el sistema educativo costarricense.

5.1.2. Acerca de la identificación del componente operativo de la variable actitud del estudiantado hacia la educación inclusiva.

En la identificación del componente operativo de la variable en estudio se establece como principal indicador la opinión hacia determinadas prácticas características de una educación inclusiva. Estas prácticas a su vez hacen referencia a cuatro dimensiones que permiten organizar los indicadores de la siguiente forma:

Dimensión 1. Prácticas inclusivas vinculadas con la convivencia y la participación del estudiantado.

Dimensión 2. Prácticas vinculadas con la puesta en práctica de valores inclusivos.

Dimensión 3. Prácticas vinculadas con el uso de apoyos para el aprendizaje.

Dimensión 4. Prácticas vinculadas con las actuaciones docentes.

5.1.3. Acerca del componente instrumental de la variable actitud del estudiantado hacia la educación inclusiva.

El componente instrumental de la variable actitud hacia la educación inclusiva, se compone inicialmente de 53 afirmaciones (en su mayoría con dirección positiva hacia la educación inclusiva) que describen prácticas típicas de un contexto educativo inclusivo hacia las cuales el estudiantado de I y II ciclo indican su grado de acuerdo mediante un sí, no o no sé. Las 53 afirmaciones, como reactivos de una escala tipo Likert se agrupan en cuatro dimensiones, de forma de que cada una tenga un peso porcentual similar.

Si los estudiantes indican estar de acuerdo con las afirmaciones que tienen una dirección afirmativa hacia la educación inclusiva, su actitud se considerará más favorable hacia la educación inclusiva, ante las acciones puestas en práctica en los centros educativos. Si el estudiantado indica estar de acuerdo con las afirmaciones que tienen una dirección negativa hacia la educación inclusiva su actitud será menos favorable hacia la educación inclusiva que se está implementando en las aulas de los centros educativos públicos en Costa Rica.

5.1.4. Acerca del establecimiento de validez de contenido del instrumento para medir las actitudes del estudiantado con y sin discapacidad de I y II ciclos hacia la educación inclusiva.

Mediante el cálculo del denominado I.V.C. aplicando la fórmula de Lawshe (1975) al criterio emitido por 6 personas profesionales expertas en educación inclusiva, fue posible seleccionar un total de 34 afirmaciones que conforman un instrumento para medir la actitud del estudiantado con y sin discapacidad de I y II ciclo hacia la educación inclusiva con evidencias de validez interna estadísticamente significativa.

El estudio arrojó evidencia de que el instrumento tiene un I.V.C. de .83 lo cual permite afirmar que tiene validez de contenido para ser utilizado.

En respuesta al objetivo general del trabajo de investigación se concluye que el criterio de las personas expertas es un procedimiento que permite mediante el establecimiento de la validez de contenido, llevar a cabo la construcción de un instrumento tipo escala Likert manifestado en un cuestionario con afirmaciones hacia las cuales el estudiantado de I y II ciclo con y sin discapacidad de centros educativos públicos pueden expresar su grado de acuerdo de modo tal que los resultados

conduzcan a una medición de la actitud del estudiantado hacia la educación inclusiva.

5.2. Recomendaciones generales:

5.2.1. Fortalecer las políticas relacionadas con la educación inclusiva, específicamente en estatutos que persigan la participación plena de todo el estudiantado, dado que las opiniones vertidas por profesionales indican que se siguen presentando aspectos que no corresponden con la educación inclusiva.

5.3. Recomendaciones al Departamento de apoyos educativos para el estudiantado con discapacidad del Ministerio de Educación Pública:

5.3.1. Efectuar modificaciones en reglamentos y lineamientos que favorezcan la participación plena y real de todo el estudiantado.

5.3.2. Implementar proyectos que permitan fortalecer las relaciones entre pares, que busquen la aceptación del otro y el aprecio de las diferencias individuales.

5.3.3. Apoyar la realización de estudios que retomen la perspectiva del propio estudiantado con y sin discapacidad en los procesos de educación inclusiva que se promueven desde el Ministerio de Educación, ya que tomar en cuenta la opinión y la actitud del estudiantado es un elemento clave para orientar las futuras acciones en y para una educación inclusiva.

5.4. Recomendaciones a la Universidad de Costa Rica y a la Sección de Educación Especial.

- 5.4.1.** Procurar incorporar en el plan de estudios contenidos, objetivos cuyas experiencias de aprendizaje permitan un acercamiento del profesorado en formación con el estudiantado de los diferentes niveles del sistema educativo nacional en centros educativos públicos, con el propósito de desarrollar una visión crítica de los procesos de educación inclusiva y de favorecer el desarrollo de actitudes favorables hacia la inclusión.
- 5.4.2.** En los cursos de pre-práctica y práctica profesional de la carrera de Educación Especial incorporar contenidos actitudinales, como un componente esencial de la formación académica. Solamente así se potenciaría que las personas egresadas de la Unidad Académica trabajen por y para una educación inclusiva.
- 5.4.3.** Promover investigaciones que faciliten la identificación de la realidad de las aulas, especialmente en lo relacionado a valores, actitudes, acciones hacia los procesos de educación inclusiva.
- 5.4.4.** En los cursos de la Licenciatura en Educación Especial procurar un análisis crítico del constructo educación inclusiva, a fin de que el profesorado en formación pueda favorecer el desarrollo de actitudes favorables hacia la participación de todo el estudiantado en condiciones de equidad en los procesos educativos.
- 5.4.5.** Valorar como un concepto fundamental en la formación del profesorado de Educación Especial, el concepto de “apoyos” ya que la educación

inclusiva plantea la importancia de incorporarlos como parte de la cotidianidad del trabajo docente y procurar así que la actitud hacia los mismos de parte de las personas futuras docentes sea favorable hacia ellos.

- 5.4.6.** Seguir trabajando en procesos de investigación para la revisión y actualización de la construcción de la conceptualización del constructo de inclusión, ya que como fenómeno social es cambiante, posiblemente mediante otras metodologías de investigación como lo es, por ejemplo, la teoría fundamentada.
- 5.4.7.** Promover el desarrollo de estudios en el tema de actitudes hacia la educación inclusiva de quienes son principales protagonistas del acto educativo como lo son docentes en ejercicio y el propio estudiantado, complementando el uso de la medición mediante escalas con otras metodologías que permitan abordar la comprensión de la perspectiva de estas personas que conviven diariamente con los procesos inclusivos que se fomentan desde las autoridades educativas.
- 5.4.8.** Procurar el desarrollo de un futuro seminario de trabajo final de graduación que aborde ajustar el instrumento desarrollado en la presente investigación bajo una perspectiva de diseño universal para garantizar la accesibilidad del instrumento para todo el estudiantado.
- 5.4.9.** Proponer el tema del estudio de las actitudes del estudiantado de I y II ciclo hacia la educación inclusiva en futuras propuestas de trabajos finales de graduación de cualquier énfasis de la licenciatura en Educación

Especial, a fin de que se lleve a cabo un pilotaje inicial del instrumento aplicándolo con estudiantes en diferentes modalidades tanto presenciales como no presenciales.

5.5. Recomendaciones al profesorado de Educación General Básica y Educación Especial:

- 5.5.1.** Estar alerta más allá de los aspectos estrictamente académicos o curriculares a las actitudes del estudiantado, que son las que inciden en la participación plena que es eje fundamental de una educación inclusiva.
- 5.5.2.** Identificar actitudes del estudiantado que se evidencian en prácticas de convivencia y valores, como el aprecio por “el otro” en su diversidad.
- 5.5.3.** Organizar foros de discusión con colegas, para analizar si en la práctica cotidiana se logran respetar los derechos de todo el estudiantado de su centro educativo, y proponer acciones concretas y funcionales para que esto sea posible según su propia experiencia profesional.

5.6. Recomendaciones acerca del diseño en formatos accesibles del instrumento elaborado.

- 5.6.1.** Desde el concepto de diseño universal y el principio de accesibilidad es claro que se requiere que se elabore una o varias versiones de formatos accesibles para aplicar el instrumento para que se ajuste a los diferentes contextos en que vive la población estudiantil, respetando con ello el principio de igualdad de oportunidades.

5.6.2. El ejercicio realizado en el presente trabajo de investigación para recomendar algunos formatos del instrumento con el fin único de motivar el uso futuro del mismo.

5.6.3. Considerar el uso del tiempo, las capacidades y necesidades del estudiantado de I y II ciclo con y sin necesidades de apoyo educativo, para valorar la pertinencia del uso de una modalidad u otra de aplicación del instrumento, de forma tal que se potencie la participación en igualdad de oportunidades para todo el estudiantado, ya que la educación inclusiva no es un asunto de algunos sino de toda la comunidad educativa.

5.7. Recomendaciones para el uso del instrumento diseñado.

5.7.1. Realizar un estudio para el pilotaje de este instrumento de medición.

5.7.2. Para el uso futuro del instrumento, se recomienda el uso del apartado de definición de conceptos, en el cual se fundamente y vele la confiabilidad y validez de los resultados de su aplicación.

5.6. Limitaciones.

5.7.1. La recolección del criterio de personas expertas se dificulta sin la aplicación de una entrevista personal, ya que a pesar de incluir la definición operativa de las variables que se proponen medir, siempre influye la concepción previa que tienen las personas profesionales en relación con los diferentes términos utilizados y la interacción desde la perspectiva del equipo investigador.

5.7.2. A pesar de que se facilitó a las personas expertas participantes en el estudio, la definición tanto constitutiva como operativa de la variable en estudio, fue evidente que las personas expertas emiten su criterio con base en su propia concepción de la misma, la cual, se basa en su experiencia personal y profesional. No necesariamente estas concepciones parecen ajustarse a la definición proporcionada lo cual es determinante para la toma de decisiones que cada una de estas personas realiza en cuanto a la selección de las afirmaciones que debería contener o no un instrumento para medir la variable actitud hacia la educación inclusiva.

5.7.3. A partir de las observaciones de las personas profesionales expertas en el proceso de validación del cuestionario, se evidencia que constructos como participación inclusiva, procesos de educación inclusiva, educación inclusiva, están aún en construcción e influenciados por prejuicios sociales y experiencias personales.

5.7.4. La situación sanitaria producto de la pandemia exigió que se ajustara la metodología de esta investigación limitando el alcance de esta, por cuanto no permitió la aplicación del instrumento como inicialmente se pretendía, con el propósito de determinar las actitudes hacia la educación inclusiva del estudiantado de I y II ciclo de una región educativa que tiene experiencia en este ámbito.

5.7. Futuros temas de investigación.

En general, las perspectivas, actitudes u opiniones del estudiantado hacia la educación inclusiva son temas poco abordados en investigación en nuestro contexto

costarricense, así que cualquier asunto relacionado con esto resulta innovador, más aún si se trata de conocer las opiniones y actitudes del estudiantado como principal protagonista de un contexto educativo inclusivo.

Se sugiere entonces realizar estudios para medir la actitud del estudiantado en torno a las prácticas que describen una educación inclusiva en el contexto educativo costarricense tanto en I, II y III ciclos de la educación secundaria obligatoria con el instrumento diseñado en la presente investigación.

Referencias bibliográficas

- Abellán J. Sáez N. (2019). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*. ISSN: 1549-2230. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.62090>
- Adell, J. Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología, 13-32.
- Aguado, T., Melero, H, S., Gil-J, I. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *RELIEVE*, 24(2). doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13194>
- Aguilar, M, N., Moraña, A., Perera H, V. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240016>.
- Angenscheidt, B, L. Navarrete, A, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Aragal F. (2010). *Accesibilidad en los centros educativos*. Editorial Cinca, S. A. Recuperado de: <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3913>
- Arroyo, H, N., Campos, S, F., Carballo, U, M., González, P, G., Solano, B, A., Vargas, C, E., Carpio, B, M. (2018). *Metodología utilizada por el profesorado de apoyo itinerante en discapacidad visual de la región de San José en la enseñanza de la lectura del sistema braille a la población estudiantil en condición de ciega*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Costa Rica.
- Arnaiz, S. P. (2013). *Atención a la diversidad, programación curricular*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1957). *Ley Fundamental de Educación*.

- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (2008). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad: Ley N° 8661*. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTCynValor1=1ynValor2=64038ynValor3=74042ystrTipM=TC
- Asamblea Legislativa. (2010). *Ley para la Promoción de la Alta Dotación, Talentos y Creatividad en el Sistema Educativo Costarricense*. Recuperado de: https://www.mep.go.cr/sites/default/files/ley_promocion_alta_dotacion.pdf
- Ávila, G, M. (2017). *Políticas de educación inclusiva, ¿lo estamos haciendo bien?* [Tesis de Maestría]. Universidad Rey Juan Carlos.
- Babić, N., Dudić, A. (2019). Teachers' Attitudes towards Inclusion of Children with Special Needs. *Educa*, 11, 127–134.
- Bailey, J., Du Plessis, D. (1997). Understanding principals' attitudes towards inclusive schooling. *Journal of Educational Administration*, 35 (5), 428-438. Recuperado de: <https://www.emerald.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/insight/content/doi/10.1108/09578239710184574/full/pdf?title=understanding-principals-attitudes-towards-inclusive-schooling>.
- Bisquerra, A, R. (coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. España, Editorial La Muralla
- Boada, A., Valero, L., Niuman, T., (2011). *Evolución histórica de la Educación Especial mundial y en Venezuela*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio Núcleo Académico Táchira. República Bolivariana de Venezuela. Recuperado de: <https://idoc.pub/download/evolucion-historica-de-la-educacion-especial-mundial-y-en-venezuela-gen5qjrreeno>
- Boer, A., Pijl, S., Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, (15), 331-353. DOI: <http://10.1080/13603110903030089>

- Bohórquez C, R. I., Chaux R, Y. N., Vaca V, M. P. (2017). El conflicto en la convivencia escolar: creencias y prácticas de estudiantes, padres de familia y docentes de una institución educativa distrital. *Actualidades Pedagógicas*, (70), 29-49. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.4087>
- Booth, T., Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Ainscow, M. (2015). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE.
- Blanco, G, R. (2002). *La Atención a la Diversidad, en el aula y las adaptaciones del currículo*. Madrid, Editorial Alianza Psicología. Recuperado de: <http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/blancoatencionaladiversidad.pdf>
- Bravo, L. (2010). Prácticas inclusivas en el aula validación de instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria. *Actualidades investigativas en la educación*, 10 (3), 1-20.
- Bravo, L. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Alicante.
- Cañizares, J. M., Palaguachi, C. R., Güiñansaca, Z, J. (2017). *Análisis de las actitudes, conocimientos y opiniones de los docentes con respecto a la inclusión del estudiante con necesidades educativas especiales en la Educación General Básica Regular del Distrito 2 de la provincia del Azuay, en el periodo lectivo 2016 – 2017*. [Tesis de Maestría]. Universidad el Azuay.
- Carvajal, J. (2015). *Diseño Universal de Aprendizaje: Un desafío a tomar*. Recuperado de: <https://eligeeducar.cl/disenio-universal-de-aprendizaje-un-desafio-a-tomar>.
- Casanova, A. (2002). La atención a la diversidad y la calidad educativa. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 1 (2), 203-224

- Castillo, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades Investigativas en Educación* 15 (2). 1-33.doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18534>
- Castillo, K., Deliyore, R., González, V., Madriz, L., Marín, M° G., Meléndez, L., Montenegro, F., Rodríguez, R., Segura, M., Solórzano, J. (2018). Análisis epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*. 18 (2),1-29. doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33066>.
- Castro, A., Valerio, C., Montero, J. (2019). *Consideraciones para implementación de las pautas que se establecen en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en los Entornos Virtuales de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica*. Recuperado de: <https://www.uned.ac.cr/dpmd/pal/images/documentos/Profesores/guia-dua-ev-uned-2.pdf>
- Centro Documentación de Estudios y Oposiciones. (s.f.). *La evolución de la Educación Especial en Europa en las últimas décadas: de la institucionalización y del modelo clínico a la normalización de servicios y al modelo pedagógico*. Madrid, España. Recuperado de: https://www.serina.es/empresas/cede_muestra/408/TEMA%20MUESTRA.pdf
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (C.E.N.A.R.E.C.). (2012). *La Educación Especial en Costa Rica: antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos*. San José, Costa Rica. Procesos Litográficos de Centroamérica.
- Davidoff, L. (1989). *Introducción a la psicología*. México: McGraw Hill.
- Darias, E. (2000). Cuestionario de actitudes hacia la estadística. *Psicologemas*, 12 (2),175-178.
- De la Cruz, G., Matus, D. (2017). Participación escolar e inclusión educativa: Un estudio de caso de experiencias con estudiantes de secundaria alta. *Archivos*

Analíticos de Políticas Educativas, 25 (102). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2979>

Díaz, H. O., Franco, M, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Zona Próxima*, (12), 12-39. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85316155002>.

Durán, D., Giné, C., Hernández, L., Marchesi, A. (2010). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid, España.

Eagly, A. H., Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

Echeíta, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeíta, S, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa: Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18

Escarbajal, A., Mirete, B, A., Maquilón, J, J., Izquierdo, T., López, I, J., Orcajada, N., Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 135-144.

Gallagher L, T., Bennet M, S. (2018). The six “P” model: principles of coaching for inclusion coaches. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7 (1), 19-34. DOI: <http://10.1108/IJMCE-03-2017-0018>

Gómez, A. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.). Editorial Mc Graw Hill.

González, P, M. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2), 97-110.

- González, E., Roses, S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 219-235. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45702.
- Harris R, M. (2011). *Self-Responsibility of African American Parents in the education of their secondary students with Disabilities*. [Tesis doctoral]. Universidad de Wisconsin- Milwaukee.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill/Interamericana editores, 5ª ed.
- Herrera, S., Guzmán, M., Salinas, H., Sánchez, N. Díaz, J. (2018). Inclusión educativa desde la perspectiva del estudiante de educación. *Revista Boletín Redipe*, 7 (7), 187-198. Recuperado de <http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/533>.
- Iglesias, R, A. (2009). *Planificación y Organización en la Educación Inclusiva*. Salamanca, España: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Kourkoutas, E. (2012). Reflexiones sobre la Inclusión y los Modelos de Intervención en la escuela para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Campo Abierto*, 30 (2), 127-138
- Kerlinger, F. (1998). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento*. 4 ed. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Kerlinger, F., Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México DF: McGraw-Hill, 4ª ed.
- Lawshe, C. (1975). *A quantitative approach to content validity*. *Personnel Psychology*.

- Leyser, Y., Kapperman, G., Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9 (1), 1-15, DOI: <http://10.1080/0885625940090101>
- Llauradó, O. (2014). *La escala de Likert: qué es y cómo utilizarla*. Recuperado de: <https://www.netquest.com/blog/es/la-escala-de-likert-que-es-y-como-utilizarla>
- López, D, N., Iriarte, R, C., González, T, M. (2004). Aproximación y revisión del concepto “competencia social”. *Revista Española de Pedagogía*, (227), 143-156
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley (5th Edición).
- Medina, M. (2017). *La Educación Inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las Personas con Discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. Madrid: Grupo Editorial CINCA. Recuperado de: <http://www.convenciondiscapacidad.es/wpcontent/uploads/2017/12/ONUn21.pdf>
- Mellado H, M., Chaucono C, J., Hueche O, M., Aravena K, O. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41 (1), 1 – 14. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>
- Meléndez, R. L. (2010). *La Educación Especial en Costa Rica, fundamentos y evolución*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Meléndez, R. L., Aragón, D. M., Benavides, A. F., Fuentes, M. E., Hernández, S. E., Madriz, B. L., Marín, A. M., Montero, S. J. (2012). *Cuarto Informe del Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1995). *Informe Final. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Madrid: Imprenta FARESO S.A. Recuperado de: <https://books.google.co.cr/books?id=KhUdAgAAQBAJyprintsec=frontcoverydq=declaraci%C3%B3n+de+salaman>

[ca+amca+y+unesco+1994yhl=es419ysa=Xyved=0ahUKEwj7nOfap53pAhUxmEAKHcMTAHQQ6AEIMDAB#v=onepageyqyf=false](https://www.mep.go.cr/sites/default/files/educacion_inclusiva.pdf)

Ministerio de Educación Pública. (2011). *Guía para la formulación de la estrategia de convivencia en el centro educativo*. San José, Costa Rica: Fondo de las Naciones Unidas para la infancia.

Ministerio de Educación Pública. (2012). *La calidad en los centros educativos costarricenses, Algunas reflexiones*. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública, Dirección de Planificación Institucional. Departamento de Estudios e Investigación Educativa. (2012). *Centros educativos de calidad con orientación inclusiva: experiencias de las Escuelas Nuevo Horizonte y Fausto Guzmán Calvo*. San José, Costa Rica. Recuperado de: https://www.mep.go.cr/sites/default/files/educacion_inclusiva.pdf

Ministerio de Educación Pública. (2016). *Declaración de la II Reunión de Ministros y Ministras de Educación de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y del Caribe (CELAC)*. San José, Costa Rica. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/blog/ajduntos/declaracion-final-21-04-16.pdf>

Ministerio de Educación Pública, Departamento de Educación Especial. (2017). *Descripción de la oferta de servicios en Educación Especial y el proceso de transición en el que se encuentra de cara a la educación inclusiva*. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2018). *Líneas de acción para los Servicios de Apoyo Educativo que se brindan desde la Educación Especial en la Educación Preescolar y en Primero y Segundos Ciclos de la Educación General Básica*. San José, Costa Rica. Recuperado de: http://www.ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/lineas_accion_para_los_servicios_de_apoyo_educativo.pdf

- Moliner, O., Sanahuja, A., Benet, A. (2017). *Prácticas Inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume.
- Morgado, I. (2005). *Naturaleza del Aprendizaje y la Memoria*. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/download/CIYC0505110221A/7299/>
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, (7), 63-79.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OIE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura y (UNESCO). (2018). *Iberoamérica Inclusiva: Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. Recuperado de: <https://www.oei.es/uploads/files/news/Education/1213/guia-inclusiva-esp5.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y Cultura. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO
- Ortiz, I. (2016). Actitudes de los estudiantes en escuelas segregadas y en escuelas inclusivas, hacia la tolerancia social y la convivencia entre pares. *Calidad en la Educación*, (44), 68-97
- Ortiz, I. (2016). Escuelas segregadas y en escuelas inclusivas, hacia la tolerancia social y la convivencia entre pares. *Calidad en la Educación* (44), 68-97.
- Parra D, C. (2011). Educación Inclusiva: Un Modelo de Diversidad Humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5 (1), 139-150
- Parrilla L, A (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.

- Penalva, J. (2007). Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (3), 43-57.
- Perales, F, C.; Arias, C, E.; Bazdresch, P, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Guadalajara, México: ITESO.
- Plancarte, P. (2016). *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Validación de constructo para México*. Valencia, España.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz-Bernardo, P. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (2), 115-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S071873782016000200008>
- Sánchez, E. (1994). *Introducción a la Educación Especial*. 2da. Edición. Madrid, España: Editorial complutense.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S., y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Revista de Estudios Pedagógicos XXXIV*, (2), 169-178. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200010>.
- Sandoval, M, M., López, M, L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., Echeita, G. (2002). *Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. España: Universidad de la Rioja. DOI: <http://10.18172/con.514>
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid. Save the Children.
- Solórzano, J. (9 febrero, 2020). Entrevista de F. Campos [videoconferencia]. Estudiante de la Licenciatura de Discapacidad Múltiple de la Universidad de Costa Rica. San José Costa Rica.

- Soto, C, R. (2007). Actitud docente de la Universidad de Costa Rica hacia los (as) estudiantes con Discapacidad de la universidad. *Revista Educación*, 31 (1), 11-42.
- Soto, R, E, E. (2018). Percepción de estudiantes de Enseñanza Media en torno a la creación de una comunidad educativa inclusiva. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva / Polyphōnía. Journal of Inclusive Education*, 2 (1), 53-73.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and Attitude Change (Foundations of Social Psychology)*. Hoboken, NJ: John Wileys y Sons Inc.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., et al. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLS ONE*, 10 (8). doi: <http://10.1371/journal.pone.0137002>
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la Educación Especial. Madrid, España: UNED. Recuperado de: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/download/25676/22961>.
- Warren R, S. (2017). Hidden Voices: Parents' Perspectives on the barriers to and facilitators of Inclusion on their Preschool Children with Disabilities. *Working with Families for Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education*, (10), 151-174. <https://doi.org/10.1108/S147936362017000010016>.

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado para expertos.

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
Escuela de Orientación y Educación Especial



FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESIONALES

Como para de los requisitos para optar por el grado de Licenciatura en Educación Especial en Discapacidad Múltiple y Aprendizaje Diverso de la Universidad de Costa Rica. Las suscritas Fiorella Campos Sánchez, Yanine María Bravo Méndez, Silvia Ortega Chavarría e Ingrid Ariana Romero Valverde, estudiantes del Seminario de Graduación OE-9600, desarrollan el estudio: “Construcción de un instrumento para medir las actitudes de estudiantes de I y II ciclo de escuelas públicas hacia la educación inclusiva”, cuyo objetivo es:

“Construir un instrumento para determinar la actitud de estudiantes de I y II ciclos de escuelas públicas hacia la educación inclusiva.”

Por este motivo, de manera respetuosa, solicitamos su colaboración como profesional en la materia, para emitir su criterio de personas expertas con relación al contenido del instrumento que se adjunta.

La información que se brinde será de carácter anónima y se utilizará únicamente para efectos de este trabajo de investigación. En caso de consultas favor dirigirse al correo tesis2019@gmail.com, estamos a sus órdenes.

De antemano agradecemos su colaboración.

En caso de dar su consentimiento favor completar la siguiente información:

Yo _____ acepto, participar como experto en la validación de las afirmaciones para el instrumento para medir la actitud del estudiantado de escuelas públicas hacia la Educación Inclusiva. He sido informado (a) que los datos que provea son estrictamente anónimos y no serán utilizados para ningún otro propósito fuera de lo establecido en este estudio.

Firma: _____ Fecha: _____.

Anexo 2. Registro acumulativo de personas profesionales expertas.

REGISTRO ACUMULATIVO CRITERIO DE PERSONAS EXPERTAS

ESCALA DE ACTITUD DEL ESTUDIANTADO HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Afirmación		E1			E2			E3			E4			E5			E6			
		E	U	I	E	U	I	E	U	I	E	U	I	E	U	I	E	U	I	
1.	Me siento seguro en clase.	X					X	X			X			X				X		
2.	Mis compañeros me toman en cuenta para las actividades.	X			X			X			X			X				X		
3.	Siento que mis compañeros me quieren.	X			X				X		X			X						X
4.	Me gusta hacer actividades con mis compañeros.		X		X				X			X		X			X			
5.	Invito a mis compañeros a hacer cosas conmigo.			X		X			X			X		X				X		
6.	Me gusta hacer preguntas a mi maestra.		X			X				X	X				X		X			
7.	Me gusta el trabajo en clase.		X							X	X			X			X			
8.	Me gusta participar en clase.		X		X			X			X			X			X			
9.	Toman en cuenta mis opiniones.	X				X		X				X		X			X			
10.	Tengo clases diferentes a las de mis compañeros.		X		X			X			X				X			X		
11.	A veces mi maestra divide la clase en grupos para trabajar.		X		X				X			X		X			X			

Afirmación		E1			E2			E3			E4			E5			E6				
		E	U	I	E	U	I	E	U	I	E	U	I	E	U	I	E	U	I		
12.	Mi maestra me responde cuando le hago preguntas.		X			X			X	X			X			X			X		
13.	Cuento a mis maestras o compañeros lo que hago fuera de clase.	X							X			X		X					X		
14.	Me gustan los recreos.			X	X			X				X			X			X			
15.	Juego con mis compañeros durante los recreos.	X				X		X			X			X				X			
16.	Mis compañeros me invitan a jugar con ellos durante los recreos.	X				X				X			X	X					X		
17.	Mis compañeros me aceptan como soy.	X					X	X			X			X				X			
18.	Mis compañeros me ayudan cuando no sé cómo hacer algo.	X			X								X	X				X			
19.	Me gusta que mis compañeros me ayuden cuando no sé cómo hacer algo.	X			X					X			X		X			X			
20.	En clase nos ayudamos entre nosotros.	X					X	X				X		X				X			
21.	Otra maestra viene a mi clase a ayudarnos.		X			X		X			X			X					X		
22.	Mi maestra ayuda a mis compañeros cuando lo piden.	X				X				X			X		X			X			

Afirmación		E1			E2			E3			E4			E5			E6				
		E	U	I	E	U	I	E	U	I	E	U	I	E	U	I	E	U	I		
23.	Mi maestra nos ayuda a todos por igual.	X			X					X			X			X			X		
24.	Mi maestra enseña a todos no importa si les cuesta mucho entender o hacer algo.	X				X				X			X	X						X	
25.	Puedo desplazarme por toda la escuela con ayuda o sin ayuda.	X			X			X				X			X				X		
26.	A veces en clase usamos diferentes materiales, para hacer todos, la misma actividad.		X			X			X				X							X	
27.	A veces en clase, cada uno hace actividades diferentes.	X				X			X				X			X				X	
28.	Mi maestra pone actividades extra a quienes terminan antes.	X				X			X					X					X		
29.	Mi maestra espera a los compañeros que necesitan más tiempo para terminar los trabajos.	X				X			X				X			X				X	
30.	Puedo participar de todas las actividades que se hacen en clase.	X				X			X				X	X					X		
31.	Siento que las actividades que se hacen en clase son muy difíciles para mí.	X				X			X						X				X		

Afirmación		E1			E2			E3			E4			E5			E6		
		E	U	I	E	U	I	E	U	I	E	U	I	E	U	I	E	U	I
32.	Mi maestra me deja, a veces, escoger la actividad o trabajo a realizar.		X		X				X	X			X			X			
33.	Mi maestra siempre me pone algo que hacer en clase.		X			X				X		X	X			X			
34.	Mis maestras me preguntan si quiero participar en algunas actividades.		X			X			X			X	X					X	
35.	Me siento contento cuando puedo participar en clase.	X					X	X				X	X					X	
36.	Algunos compañeros reciben otras materias en otra clase.		X		X				X			X	X					X	
37.	Recibo clases con otras maestras en algunas materias.		X		X				X			X	X					X	
38.	Me gusta venir a la escuela	X				X		X				X	X					X	
39.	A veces puedo escoger a mis compañeros para hacer trabajos en grupo.	X			X			X			X		X					X	
40.	A veces pido ayuda para hacer el trabajo en clase.	X				X		X			X		X					X	
41.	Pregunto a mis maestras o compañeros cuando no entiendo o no puedo hacer algo en clase.	X			X					X		X			X			X	

Afirmación		E1			E2			E3			E4			E5			E6		
		E	U	I	E	U	I	E	U	I	E	U	I	E	U	I	E	U	I
42.	Conozco las notas que tengo en las diferentes materias.		X		X					X	X				X			X	
43.	En mi clase nos prestamos los materiales cuando alguien lo necesita.		X		X			X				X	X						X
44.	A veces ayudo a mis compañeros.		X		X			X				X	X					X	
45.	A veces mi maestra nos pone en parejas para hacer trabajos en clase.		X		X			X			X		X					X	
46.	Tengo claras las reglas de la clase.	X			X			X			X		X				X		
47.	Las reglas de la clase se aplican a todos por igual.	X			X			X			X			X				X	
48.	Mi maestra me ayuda cuando ve que lo necesito.	X				X		X				X	X					X	
49.	Cuando falto a clases, mi maestra me pregunta qué me pasó.	X			X			X				X		X				X	
50.	Mi maestra me pregunta si necesito ayuda.	X			X			X			X		X					X	
51.	Me toman en cuenta para participar en actividades como actos cívicos, festivos, etc.	X						X			X		X					X	

Afirmación		E1			E2			E3			E4			E5			E6		
		E	U	I	E	U	I	E	U	I	E	U	I	E	U	I	E	U	I
52.	Me gusta participar en actividades como actos cívicos, festivos, etc.		X					X				X	X				X		
53.	En mi clase tenemos útiles y materiales que son para uso de todos.	X						X				X	X					X	

Anexo 3. Sistematización observaciones de personas expertas.

Afirmación	Observaciones	Modificaciones
1. Me siento seguro y a gusto en la clase.	C.E. 2: Otras afirmaciones la abarcan, muy abstracta	Me siento seguro en la clase.
2. Mis compañeros me toman en cuenta para las actividades.		
3. Siento que mis compañeros me quieren.		
4. Me gusta hacer actividades con mis compañeros.		
5. Invito a mis compañeros a hacer cosas conmigo.		
6. Me gusta hacer preguntas a mi maestra.	C.E. 1: ¿Qué tiene que ver con sentirse acogido? C.E. 4: El ítem n°6 y n°14 tiende a confundir si le gusta o si no le da miedo	
7. Me gusta el trabajo en clase.	C.E. 1: A un niño puede no gustarle el trabajo en clases, pero sentirse acogido C.E. 4: La afirmación n°7 se repite con la n°13	
8. Puedo participar en clase.	C.E. 1: Cambiar la redacción por “Me gusta” C.E. 4: Cambiar la redacción	Me gusta participar en clase.
9. Toman en cuenta mis opiniones.		

10. Tengo clases diferentes que mis compañeros.	C.E. 4: Cambiar la redacción ¿Se refiere a contenidos o material?	
11. A veces mi maestra divide la clase en grupos para trabajar.	C.E. 4: Se relaciona con la afirmación n°45	
12. Mi maestra me responde cuando le hago preguntas.	C.E. 4: Cambiar la redacción.	
13. Cuento a mis maestras o compañeros lo que lo que hago fuera de clase.		
14. Me gusta los recreos.		
15. Juego con mis compañeros durante los recreos.		
16. Mis compañeros me invitan a jugar con ellos durante los recreos.		
17. Mis compañeros me aceptan como soy.	C.E. 2: Se abarca en pregunta n° 3	
18. Mis compañeros me ayudan cuando no sé cómo hacer algo.	C.E. 3: Cambiar la redacción por “cuando solicita ayuda” C.E. 4: Cambiar la redacción C.E. 5: Eliminar “cómo”	
19. Me gusta que mis compañeros me ayuden cuando no sé cómo hacer algo.	C.E. 5: Eliminar “cómo”	
20. En clase nos ayudamos entre nosotros.	C.E. 2: Las afirmaciones n° 18,19, la abarcan	
21. Otra maestra viene a mi clase a ayudarnos.	C.E. 2: junto con la afirmación n°37 no necesariamente reflejan colaboración entre docentes.	
22. Mi maestra ayuda a mis compañeros cuando lo piden.	C.E. 4: Se relacionan las afirmaciones n°23 y 29.	

23. Mi maestra ayuda a todos por igual.		
24. Mi maestra enseña a todos no importa si les cuesta mucho entender o hacer algo.	C.E. 4: Se relaciona con la afirmación n° 23, parece la misma afirmación.	
25. Puedo desplazarme por toda la escuela con o sin ayuda.	C.E. 2: 32 refleja apoyo personal, no accesibilidad de instalaciones. C.E. 3: Hacen falta preguntas sobre accesibilidad en infraestructura	
26. A veces en la clase usamos diferentes materiales, para hacer todos, la misma actividad.	C.E. 2: No se abarca el concepto de accesibilidad junto con el ítem n°27.	
27. A veces en la clase, cada uno hace actividades diferentes.		
28. Mi maestra pone actividades extra a quienes terminan antes.		
29. Mi maestra espera a los compañeros que necesitan más tiempo para terminar los trabajos.		
30. Puedo participar de todas las actividades que se hacen en clase.		
31. Siento que las actividades que se hacen en clase son muy difíciles para mí.	C.E. 5: Cambiar por “pienso, creo”	
32. Mi maestra me deja, a veces, escoger la actividad o trabajo a realizar.		
33. Mi maestra siempre me pone algo que hacer en clase.		

34. Mis maestras me preguntan si quiero participar en algunas actividades.		
35. Me siento contento cuando puedo participar en clase.		
36. Algunos compañeros reciben otras materias en otra clase.	C.E. 4: Cambiar redacción por “algunos, algunas”	
37. Recibo clases con otras maestras en algunas materias.		
38. Me gusta venir a la escuela.		
39. A veces puedo escoger a mis compañeros para hacer trabajos en grupos.		
40. A veces pido ayuda para hacer el trabajo en clase.		
41. Pregunto a mis maestras o compañeros cuando no entiendo o no puedo hacer algo en clase.		
42. Conozco las notas que tengo en las diferentes materias.		
43. En mi clase nos prestamos los materiales cuando alguien lo necesita.		
44. A veces ayudo a mis compañeros.		
45. A veces mi maestra nos pone en parejas para hacer trabajos en clase.	C.E. 3: ¿En grupos?	
46. Tengo claras las reglas de la clase.		
47. Las reglas de la clase se aplican a todos por igual.		

48. Mi maestra me ayuda cuando ve que lo necesito.	C.E. 4: Se relaciona con la afirmación n°23 C.E. 5: Eliminar “ve que”	Mi maestra me ayuda cuando lo necesito.
49. Cuando faltó a clases, mi maestra me pregunta qué me pasó.		
50. Mi maestra me pregunta si necesito ayuda.	C.E. 5: Eliminar “cómo” C.E. 2: Abarca la afirmación n°48 C.E. 4: Muy parecidas la afirmación n°23 y 48	
51. Me toman en cuenta para participar en actividades como actos cívicos, festivos, etc.		
52. Me gusta participar en actividades como actos cívicos, festivos, etc.	C.E. 4: Se relaciona con la afirmación n°51	
53. En mi clase tenemos útiles y materiales que son para uso de todos.	C.E. 3: Faltarían preguntar sobre la participación del estudiantado con respecto a esto.	

Anexo 4. Consentimiento informado para encargados de estudiantes.

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
Escuela de Orientación y Educación Especial



FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENCARGADOS DE ESTUDIANTES

Como parte de los requisitos para optar por el grado de Licenciatura en Educación Especial en Discapacidad Múltiple y Aprendizaje Diverso de la Universidad de Costa Rica. Las suscritas Fiorella Campos Sánchez, Yanine María Bravo Méndez, Silvia Ortega Chavarría e Ingrid Ariana Romero Valverde, estudiantes del Seminario de Graduación OE-9600, desarrollan el estudio “Construcción de un instrumento para medir las actitudes de estudiantes de I y II ciclo de escuelas públicas hacia la educación inclusiva”, cuyo objetivo es:

Construir un instrumento para determinar la actitud de estudiantes de I y II ciclos de escuelas públicas hacia la educación inclusiva.

Por este motivo se solicita que su hijo(a) complete el adjunto cuestionario de forma voluntaria. La información que se brinde será de carácter anónima y se utilizará únicamente para efectos de este trabajo de investigación. En caso de dudas durante el proceso de aplicación del cuestionario, puede realizar las preguntas necesarias. Asimismo, de existir alguna pregunta que considere no adecuada para que su hijo (a) responda, puede informar inmediatamente a la investigadora a cargo. De antemano agradecemos su colaboración.

En caso de dar su consentimiento favor completar la siguiente información:

Yo _____ encargado de: _____, acepto que mi hijo (a) participe en llenar el documento “Cuestionario de opinión del estudiantado hacia la educación inclusiva”, asimismo, he sido informado (a), que los datos que mi hijo (a) provea son estrictamente anónimos y no serán utilizados para ningún otro propósito fuera de lo establecido en este estudio. He sido informado (a) que puedo realizar consultas sobre la aplicación del cuestionario y reservar el derecho del uso de la información, sin que esto acarree perjuicio alguno para hijo (a).

Firma

Fecha

Anexo 5. Asentimiento informado para el estudiantado.

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
Escuela de Orientación y Educación Especial



FORMULARIO PARA EL ASENTIMIENTO INFORMADO

Las estudiantes: Fiorella Campos Sánchez, Yanine María Bravo Méndez, Silvia Ortega Chavarría e Ingrid Ariana Romero Valverde, de la Universidad de Costa Rica, estamos realizando una investigación que se llama “Construcción de un instrumento para medir las actitudes de estudiantes de I y II ciclo de escuelas públicas hacia la educación inclusiva”.

Con la investigación deseamos conocer lo que opinas sobre las actividades que hacen en clase y en tu escuela, para ello hemos realizado el “Cuestionario de opinión del estudiantado hacia la educación inclusiva”, que te mostraré. Ya hemos hablado con tus padres/encargados sobre esta investigación. Queremos saber si deseas participar, nos gustaría conocer tu opinión.

.....

Yo _____, he leído (o me han leído) esta información y comprendo en que consiste la investigación, a continuación, indico mi decisión:

SI deseo participar



NO deseo participar



Nombre del niño (a)

Firma (iniciales / huellita)

Fecha

Anexo 6. Versión estándar imprimible.

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL
SECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL**



**CUESTIONARIO OPINION DEL ESTUDIANTADO HACIA LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA**

Datos generales:

- Genero: _____.
- Edad: _____.
- Sección: _____.

Instrucciones: Lee la siguiente oración si crees que la respuesta es SI, escribe una X en la casilla del sí. Si la respuesta es NO, escribe una X en la casilla del no. Y si no sabes la respuesta escribe una X sobre la casilla no sé.

Afirmaciones	Si	No	No sé
1. Me siento seguro en clase.			
2. Mis compañeros me toman en cuenta para las actividades.			
3. Siento que mis compañeros me quieren.			
4. Me gusta hacer actividades con mis compañeros.			
5. Me gusta participar en clase.			
6. Toman en cuenta mis opiniones.			
7. Tengo clases diferentes a las de mis compañeros.			
8. A veces mi maestra divide la clase en grupos para trabajar.			
9. Juego con mis compañeros durante los recreos.			
10. Mis compañeros me aceptan como soy.			

Afirmaciones	Si	No	No sé
11. En clase nos ayudamos entre nosotros.			
12. Otra maestra viene a mi clase a ayudarnos.			
13. Mi maestra nos ayuda a todos por igual.			
14. Puedo desplazarme por toda la escuela con o sin ayuda.			
15. A veces en clase usamos diferentes materiales, para hacer todos, la misma actividad.			
16. A veces en clase, cada uno hace actividades diferentes.			
17. Mi maestra le da actividades extra a quienes terminan antes.			
18. Mi maestra espera a los compañeros que necesitan más tiempo para terminar los trabajos.			
19. Puedo participar de todas las actividades que se hacen en clase.			
20. Siento que las actividades que se hacen en clase son muy difíciles para mí.			
21. Mi maestra me deja, a veces, escoger la actividad o trabajo a realizar.			
22. Me gusta venir a la escuela.			
23. A veces puedo escoger a mis compañeros para hacer trabajos en grupo.			
24. A veces pido ayuda para hacer el trabajo en clase.			
25. A veces ayudo a mis compañeros.			
26. A veces mi maestra nos pone en parejas para hacer trabajos en clase.			
27. Tengo claras las reglas de la clase.			
28. Las reglas de la clase se aplican a todos por igual.			

Afirmaciones	Si	No	No sé
29. Mi maestra me ayuda cuando lo necesito.			
30. Cuando falto a clases, mi maestra me pregunta qué me pasó.			
31. Mi maestra me pregunta si necesito ayuda.			
32. Me toman en cuenta para participar en actividades como actos cívicos, festivos, etc.			
33. Me gustan los recreos.			
34. En mi clase nos prestamos los materiales cuando alguien lo necesita.			

Anexo 7. Versión estándar digital con salida de voz.

Nota: Es el mismo cuestionario de la versión impresa con apoyo gráfico, sólo que, al ser utilizado con un software de accesibilidad de lector de pantalla, las preguntas, así como las opciones de respuesta se presentan de manera audible para el estudiantado.

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL
SECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL**



CUESTIONARIO OPINION DEL ESTUDIANTADO HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Datos generales:

- Genero: _____.
- Edad: _____.
- Sección: _____.

Instrucciones: Lee la siguiente oración si crees que la respuesta es SI, escribe una X en la casilla del sí. Si la respuesta es NO, escribe una X en la casilla del no. Y si no sabes la respuesta escribe una X sobre la casilla no sé.

Afirmaciones	Si	No	No sé
1. Me siento seguro en clase.			
2. Mis compañeros me toman en cuenta para las actividades.			
3. Siento que mis compañeros me quieren.			
4. Me gusta hacer actividades con mis compañeros.			
5. Me gusta participar en clase.			
6. Toman en cuenta mis opiniones.			
7. Tengo clases diferentes a las de mis compañeros.			

Afirmaciones	Si	No	No sé
8. A veces mi maestra divide la clase en grupos para trabajar.			
9. Juego con mis compañeros durante los recreos.			
10. Mis compañeros me aceptan como soy.			
11. En clase nos ayudamos entre nosotros.			
12. Otra maestra viene a mi clase a ayudarnos.			
13. Mi maestra nos ayuda a todos por igual.			
14. Puedo desplazarme por toda la escuela con o sin ayuda.			
15. A veces en clase usamos diferentes materiales, para hacer todos, la misma actividad.			
16. A veces en clase, cada uno hace actividades diferentes.			
17. Mi maestra le da actividades extra a quienes terminan antes.			
18. Mi maestra espera a los compañeros que necesitan más tiempo para terminar los trabajos.			
19. Puedo participar de todas las actividades que se hacen en clase.			
20. Siento que las actividades que se hacen en clase son muy difíciles para mí.			
21. Mi maestra me deja, a veces, escoger la actividad o trabajo a realizar.			
22. Me gusta venir a la escuela.			
23. A veces puedo escoger a mis compañeros para hacer trabajos en grupo.			
24. A veces pido ayuda para hacer el trabajo en clase.			
25. A veces ayudo a mis compañeros.			

Afirmaciones	Si	No	No sé
26. A veces mi maestra nos pone en parejas para hacer trabajos en clase.			
27. Tengo claras las reglas de la clase.			
28. Las reglas de la clase se aplican a todos por igual.			
29. Mi maestra me ayuda cuando lo necesito.			
30. Cuando falto a clases, mi maestra me pregunta qué me pasó.			
31. Mi maestra me pregunta si necesito ayuda.			
32. Me toman en cuenta para participar en actividades como actos cívicos, festivos, etc.			
33. Me gustan los recreos.			
34. En mi clase nos prestamos los materiales cuando alguien lo necesita.			

Anexo 8. Versión símbolos gráficos imprimible.

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL
SECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL**



CUESTIONARIO OPINION DEL ESTUDIANTADO HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Datos generales:

- Genero: _____.
- Edad: _____.
- Sección: _____.
- _____.

Instrucciones: Lee la siguiente oración si crees que la respuesta es SI, escribe una X sobre la carita 😊. Si la respuesta es NO, escribe una X sobre la carita ☹️. Y si no sabes la respuesta escribe una X sobre la carita 😐.

Afirmaciones	Si	No	No sé
1. Me siento seguro en clase.	😊	☹️	😐
2. Mis compañeros me toman en cuenta para las actividades.	😊	☹️	😐
3. Siento que mis compañeros me quieren.	😊	☹️	😐
4. Me gusta hacer actividades con mis compañeros.	😊	☹️	😐
5. Me gusta participar en clase.	😊	☹️	😐
6. Toman en cuenta mis opiniones.	😊	☹️	😐
7. Tengo clases diferentes a las de mis compañeros.	😊	☹️	😐
8. A veces mi maestra divide la clase en grupos para trabajar.	😊	☹️	😐
9. Juego con mis compañeros durante los recreos.	😊	☹️	😐

Afirmaciones	Si	No	No sé
10. Mis compañeros me aceptan como soy.			
11. En clase nos ayudamos entre nosotros.			
12. Otra maestra viene a mi clase a ayudarnos.			
13. Mi maestra nos ayuda a todos por igual.			
14. Puedo desplazarme por toda la escuela con o sin ayuda.			
15. A veces en clase usamos diferentes materiales, para hacer todos, la misma actividad.			
16. A veces en clase, cada uno hace actividades diferentes.			
17. Mi maestra le da actividades extra a quienes terminan antes.			
18. Mi maestra espera a los compañeros que necesitan más tiempo para terminar los trabajos.			
19. Puedo participar de todas las actividades que se hacen en clase.			
20. Siento que las actividades que se hacen en clase son muy difíciles para mí.			
21. Mi maestra me deja, a veces, escoger la actividad o trabajo a realizar.			
22. Me gusta venir a la escuela.			
23. A veces puedo escoger a mis compañeros para hacer trabajos en grupo.			
24. A veces pido ayuda para hacer el trabajo en clase.			
25. A veces ayudo a mis compañeros.			
26. A veces mi maestra nos pone en parejas para hacer trabajos en clase.			
27. Tengo claras las reglas de la clase.			

Afirmaciones	Si	No	No sé
28. Las reglas de la clase se aplican a todos por igual.			
29. Mi maestra me ayuda cuando lo necesito.			
30. Cuando falto a clases, mi maestra me pregunta qué me pasó.			
31. Mi maestra me pregunta si necesito ayuda.			
32. Me toman en cuenta para participar en actividades como actos cívicos, festivos, etc.			
33. Me gustan los recreos.			
34. En mi clase nos prestamos los materiales cuando alguien lo necesita.			

Anexo 9. Versión símbolos gráficos digital con salida de voz.

Nota: Es el mismo cuestionario de la versión impresa con apoyo gráfico, sólo que, al ser utilizado con un software de accesibilidad de lector de pantalla, las preguntas, así como las opciones de respuesta se presentan de manera audible para el estudiantado.

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL
SECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL**



CUESTIONARIO OPINION DEL ESTUDIANTADO HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Datos generales:

- Genero: _____.
- Edad: _____.
- Sección: _____.
-

Instrucciones: Lee la siguiente oración si crees que la respuesta es SI, escribe una X sobre la carita 😊. Si la respuesta es NO, escribe una X sobre la carita ☹️. Y si no sabes la respuesta escribe una X sobre la carita 😐.

Afirmaciones	Si	No	No sé
1. Me siento seguro en clase.	😊	☹️	😐
2. Mis compañeros me toman en cuenta para las actividades.	😊	☹️	😐
3. Siento que mis compañeros me quieren.	😊	☹️	😐
4. Me gusta hacer actividades con mis compañeros.	😊	☹️	😐
5. Me gusta participar en clase.	😊	☹️	😐
6. Toman en cuenta mis opiniones.	😊	☹️	😐

Afirmaciones	Si	No	No sé
7. Tengo clases diferentes a las de mis compañeros.			
8. A veces mi maestra divide la clase en grupos para trabajar.			
9. Juego con mis compañeros durante los recreos.			
10. Mis compañeros me aceptan como soy.			
11. En clase nos ayudamos entre nosotros.			
12. Otra maestra viene a mi clase a ayudarnos.			
13. Mi maestra nos ayuda a todos por igual.			
14. Puedo desplazarme por toda la escuela con o sin ayuda.			
15. A veces en clase usamos diferentes materiales, para hacer todos, la misma actividad.			
16. A veces en clase, cada uno hace actividades diferentes.			
17. Mi maestra le da actividades extra a quienes terminan antes.			
18. Mi maestra espera a los compañeros que necesitan más tiempo para terminar los trabajos.			
19. Puedo participar de todas las actividades que se hacen en clase.			
20. Siento que las actividades que se hacen en clase son muy difíciles para mí.			
21. Mi maestra me deja, a veces, escoger la actividad o trabajo a realizar.			
22. Me gusta venir a la escuela.			
23. A veces puedo escoger a mis compañeros para hacer trabajos en grupo.			
24. A veces pido ayuda para hacer el trabajo en clase.			

Afirmaciones	Si	No	No sé
25. A veces ayudo a mis compañeros.			
26. A veces mi maestra nos pone en parejas para hacer trabajos en clase.			
27. Tengo claras las reglas de la clase.			
28. Las reglas de la clase se aplican a todos por igual.			
29. Mi maestra me ayuda cuando lo necesito.			
30. Cuando falto a clases, mi maestra me pregunta qué me pasó.			
31. Mi maestra me pregunta si necesito ayuda.			
32. Me toman en cuenta para participar en actividades como actos cívicos, festivos, etc.			
33. Me gustan los recreos.			
34. En mi clase nos prestamos los materiales cuando alguien lo necesita.			

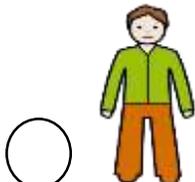
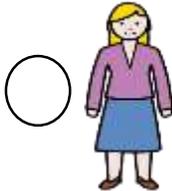
Anexo 10. Versión pictográfica imprimible.

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL
SECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL



CUESTIONARIO OPINION DEL ESTUDIANTADO HACIA LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA

Datos generales:

- Género:  masculino  femenino
- Edad: 6 7 8 9 10 11 12 13 14
- Sección: 1 2 3 4 5 6
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



Instrucciones:

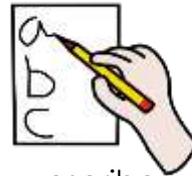


Lee la siguiente oración



SI

sí crees que la respuesta es SI,



X



escribe una X sobre la carita 😊



NO

Si la respuesta es NO,



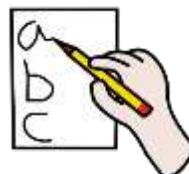
X



escribe una X sobre la carita 😡



Y si no sabes la respuesta

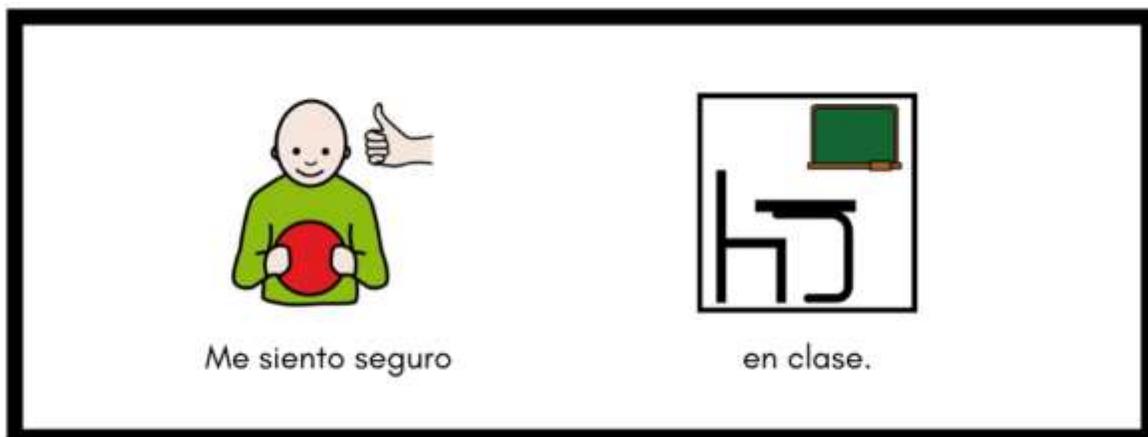


X



escribe una X sobre la carita 😐

Pregunta 1:



Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

Pregunta 2:

 <p>Mis compañeros</p>	 <p>me toman en cuenta</p>	 <p>para las actividades.</p>
---	---	--

Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

Pregunta 3:



Siento que

mis compañeros

me quieren.

Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

Pregunta 4:



Me gusta



hacer actividades



con mis compañeros.

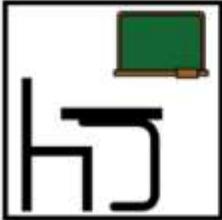
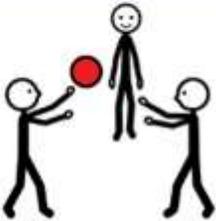
Respuesta:

Sí 😊

No 😞

No sé 😞

Pregunta 5:



Me gusta participar

en clase.

Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

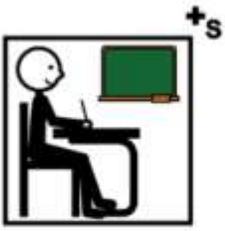
Pregunta 6:



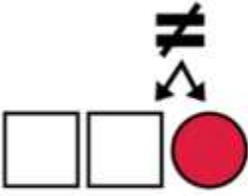
Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

Pregunta 7:



Tengo clases



diferentes



a las de mis compañeros.

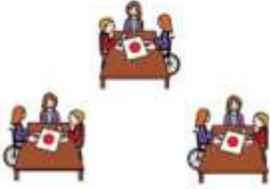
Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

Pregunta 8:



A veces, mi maestra divide la clase



en grupos para trabajar.

Respuesta:

Sí 😊

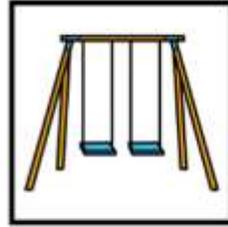
No 😞

No sé 😞

Pregunta 9:



Juego con mis compañeros



durante los recreos.

Respuesta:

Sí 😊

No 😞

No sé 😞

Pregunta 10:



Mis compañeros



me aceptan como soy.

Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

Pregunta 11:



Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

Pregunta 12:



Otra maestra viene a mi clase



a ayudarnos.

Respuesta:

Sí 😊

No 😞

No sé 😞

Pregunta 13:



Mi maestra



me ayuda cuando ve que lo necesito.

Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

Pregunta 14:



Puedo desplazarme por toda la escuela con o sin ayuda.

Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

Pregunta 15:



A veces, en clase

cada uno hacemos actividades

diferentes.

Respuesta:

Sí 😊

No 😞

No sé 😞

Pregunta 16



A veces, en clase ⁺s

usamos diferentes materiales

para hacer todos, la misma actividad.

Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

Pregunta 17:



Mi maestra



le da actividades extra



a quienes terminan antes.

Respuesta:

Sí 😊

No 😞

No sé 😞

Pregunta 18:



Mi maestra espera



a los compañeros
que necesitan



más tiempo
para terminar los trabajos

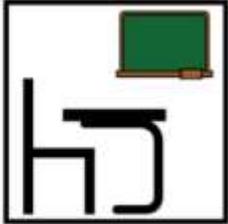
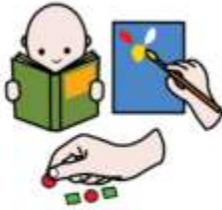
Respuesta:

Sí 😊

No 😞

No sé 😞

Pregunta 19:



Puedo participar de todas las actividades que se hacen en clase.

Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

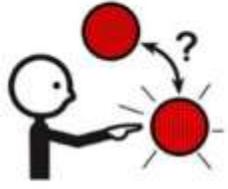
Pregunta 20:

		
Siento que	las actividades que se hacen en clase	son muy difíciles para mí.

Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

Pregunta 21:

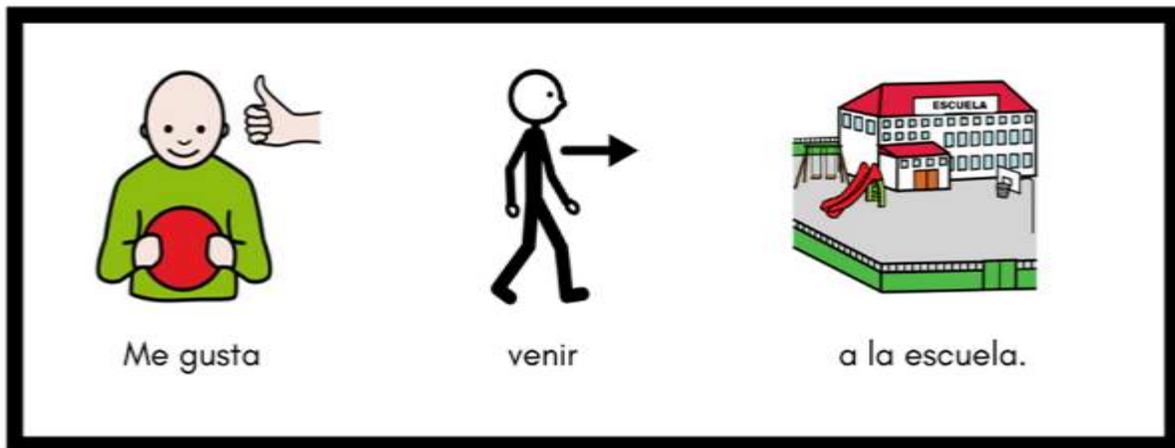


Mi maestra me deja, a veces, escoger la actividad o trabajo a realizar.

Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

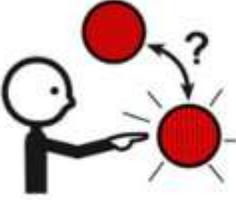
Pregunta 22:



Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

Pregunta 23:



A veces puedo escoger a mis compañeros para hacer trabajos en grupo.

Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

Pregunta 24:



A veces, pido ayuda



para hacer el trabajo en clase.

Respuesta:

Sí 😊

No 😞

No sé 😞

Pregunta 25:



A veces ayudo



a mis compañeros.

Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

Pregunta 26:



A veces mi maestra
nos pone

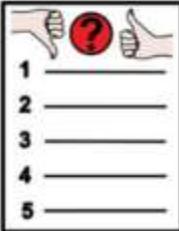
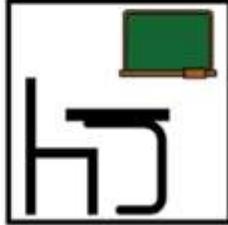


en parejas para hacer trabajos
en clase.

Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

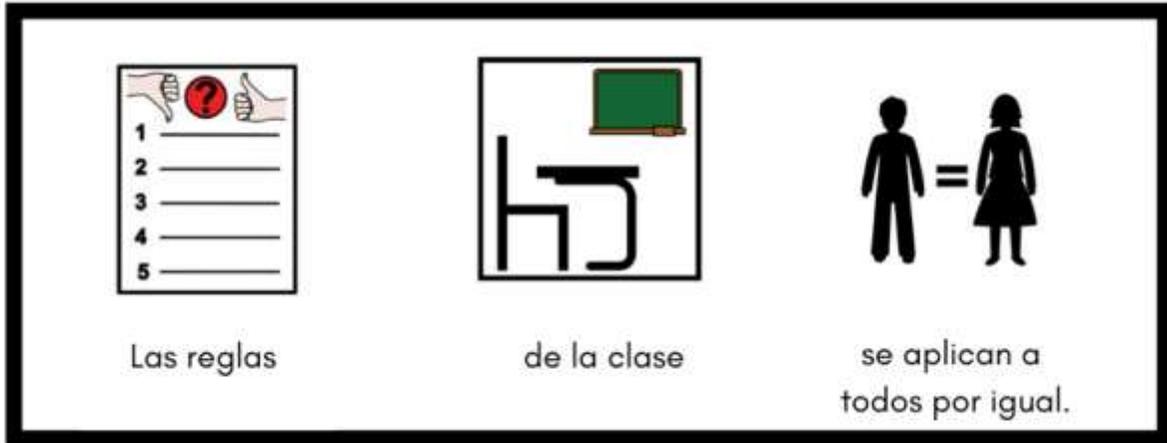
Pregunta 27:

		
Entiendo bien	las reglas	de la clase.

Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

Pregunta 28:



Las reglas de la clase se aplican a todos por igual.

Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

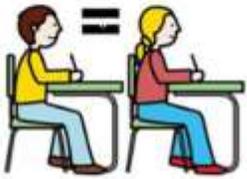
Pregunta 29:



Mi maestra



nos ayuda



a todos por igual.

Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

Pregunta 30:



Cuando falto a clases



mi maestra me pregunta qué me pasó.

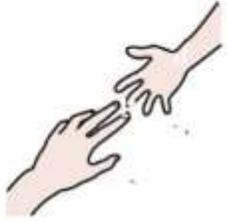
Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

Pregunta 31:



Mi maestra me pregunta



si necesito ayuda.

Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

Pregunta 32:



Me toman en cuenta
para participar
en actividades como actos
cívicos, ferias...

Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

Pregunta 33:



Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

Pregunta 34:



En mi clase

nos prestamos los materiales

cuando alguien lo necesita.

Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

Todas las imágenes fueron tomadas de ARASSAC. (2020).

Anexo 11. Versión pictográfica digital con salida de voz.

Nota: Es el mismo cuestionario de la versión impresa con apoyo gráfico, sólo que, al ser utilizado con un software de accesibilidad de lector de pantalla, las preguntas, así como las opciones de respuesta se presentan de manera audible para el estudiantado.

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL
SECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL**



CUESTIONARIO OPINION DEL ESTUDIANTADO HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Datos generales:

- Género:  masculino  femenino
- Edad: 6 7 8 9 10 11 12 13 14
- Sección: 1 2 3 4 5 6
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

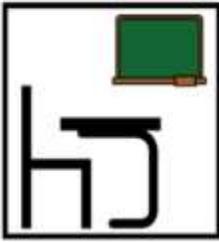
Instrucciones:



Instrucciones:

Lea la siguiente oración.

Pregunta 1:



Me siento seguro

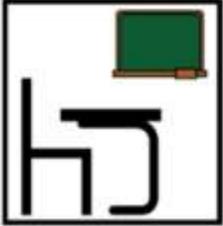
en clase.

Cada frase representada por pictogramas cuenta con un marco visual que encierra.

Me siento seguro



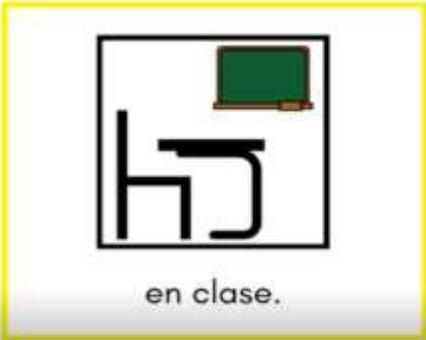
en clase.



Me siento seguro



en clase.



Formas de responder:

Pregunta 1:



Marcando una de las opciones que se muestra de la pregunta.

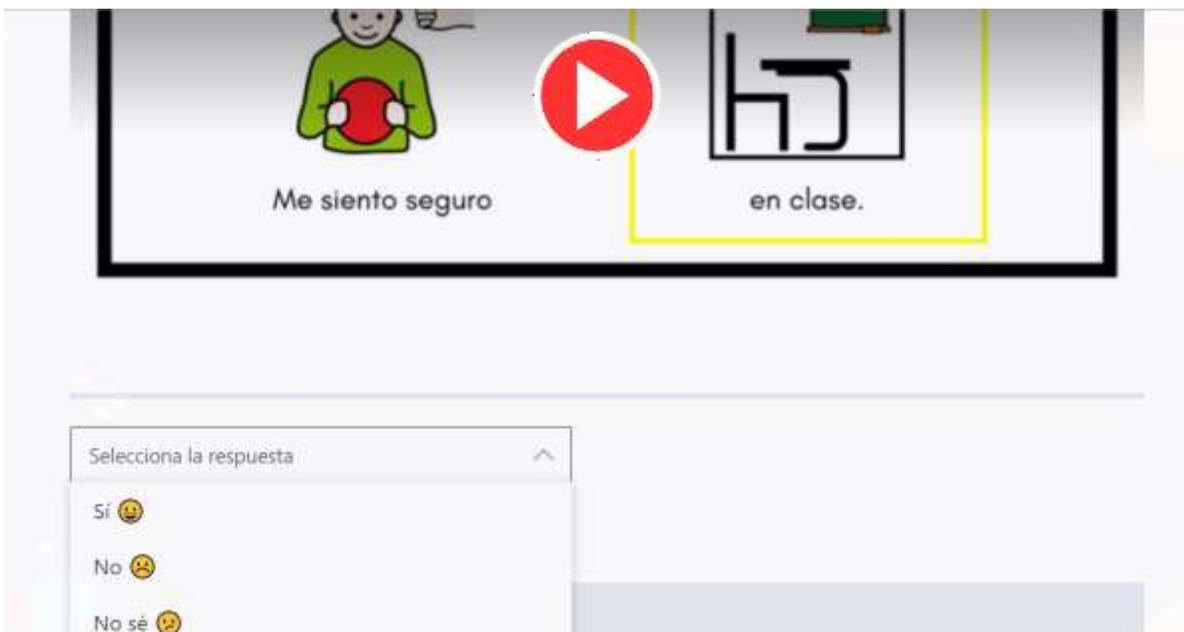
Respuesta:

- Sí 😊
- No 😞
- No sé 😞

Pregunta 1:



Las opciones están ocultas para evitar distractores y se abren cuando toca responder



Así se visualiza en la pantalla de la plataforma.

1

Me siento seguro en clase

Pregunta 1 Tesis
2 visualizaciones · 0 Me gusta · 0 comentarios

Me siento seguro  en clase.

Selecciona la respuesta

2

Mis compañeros me toman en cuenta para las actividades

Pregunta 2 de tesis
0 visualizaciones · 0 Me gusta · 0 comentarios

Mis compañeros me toman en cuenta para las actividades.

Sí 😊

No 😞

No sé 😐

Enviar

