



Instituto de Investigación
en Educación

REVISTA

Actualidades
Investigativas
en Educación

Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

PRACTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA: VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA CONOCER LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

INCLUSIVE PRACTICES IN THE CLASSROOM: VALIDATION INSTRUMENT FOR
KNOWLEDGE PERSPECTIVE OF THE PRIMARY AND HIGH SCHOOLS STUDENTS

Volumen 10, Número 3
pp. 1-20

Este número se publicó el 15 de diciembre de 2010

Laura Bravo Cópola

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



PRACTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA: VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA CONOCER LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

INCLUSIVE PRACTICES IN THE CLASSROOM: VALIDATION INSTRUMENT FOR KNOWLEDGE PERSPECTIVE OF THE PRIMARY AND HIGH SCHOOLS STUDENTS

Laura Bravo Cópola¹

Resumen: El presente artículo tiene como propósito dar a conocer los resultados de un estudio descriptivo en el cual se realizó el pilotaje de un cuestionario para conocer la perspectiva de estudiantes de primaria y secundaria, relativas a las prácticas educativas inclusivas en sus aulas. La experiencia y teoría desarrollada en el ámbito de la educación inclusiva, sugieren algunos rasgos característicos de lo que se consideran prácticas inclusivas en el contexto del aula. Ya que las y los estudiantes son protagonistas claves de la comunidad escolar, se consideró pertinente consultarles acerca de cuáles de esas prácticas ellas y ellos perciben están presentes en sus clases. Además de describir las percepciones del alumnado, el trabajo de investigación realizado tuvo como objetivo el analizar si esas percepciones diferían según la etapa educativa. El estudio se realizó con 279 estudiantes de segundo y tercer ciclo de cuatro centros educativos públicos de Costa Rica. Se concluyó que el instrumento utilizado fue adecuado, que hay prácticas educativas inclusivas presentes en las aulas y que las percepciones del alumnado de primaria difieren de las de secundaria. Los hallazgos constituyen un recurso para los centros educativos en sus procesos de autoevaluación dirigidos al logro de una educación inclusiva.

Palabras clave: EDUCACIÓN INCLUSIVA, PRÁCTICAS EDUCATIVAS, PERCEPCIONES ALUMNADO, CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS, COSTA RICA

Abstract: This article aims to present the results of a descriptive study which was piloting a questionnaire to determine the perspective of primary and secondary students, on inclusive educational practices in their classrooms. The experience and theory of inclusive education, suggest some characteristics of what is considered inclusive practices in the classroom. Since, and students are key players in the school community, was considered appropriate to consult about which of those practices they perceive them and present in their classes. In addition to describing the perceptions of students, the research work aimed to analyze whether these perceptions differed according to the educational stage. The study was conducted with 279 students of primary and high schools in four public institutions of Costa Rica. It was concluded that the instrument used was adequate, that there is inclusive educational practices in the classrooms and students' perceptions differ from elementary school. The findings are a resource for schools in their self-evaluation process aimed at achieving an inclusive education.

Keywords: INCLUSIVE EDUCATION, EDUCATIONAL PRACTICES, STUDENT PERCEPTIONS, PUBLIC SCHOOLS

¹ Master en Psicopedagogía en la Universidad de La Salle, Master en Estudios Interdisciplinarios sobre Discapacidad con énfasis en Discapacidad Múltiple y Sordoceguera, Licenciada en Educación Especial con énfasis en Discapacidad Múltiple y Severa, Bachiller en Educación, todos los títulos de la Universidad de Costa Rica. Profesora de la Escuela de Orientación y Educación Especial; Doctoranda Atención a la Diversidad, Universidad de Alicante, España.

Dirección electrónica: lbravocr@yahoo.es

Artículo recibido: 19 de setiembre, 2010

Aprobado: 6 de diciembre, 2010

1. Introducción

La política educativa en Costa Rica se ha caracterizado por el claro compromiso con la igualdad de oportunidades. Los últimos quince a veinte años han estado marcados por una serie de actuaciones que han ido transformando la provisión de apoyos en las aulas ordinarias particularmente para estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje. En este contexto, el presente artículo pretende contribuir a conocer qué tanto se ha avanzado en la educación inclusiva en los centros educativos mediante un acercamiento a lo que acontece en las aulas desde el punto de vista del alumnado. Si bien se ha avanzado en la construcción teórica en torno a la atención educativa a la diversidad en el marco de una educación de calidad entendida como una educación inclusiva, "*las limitaciones se ubican en el terreno de las experiencias en la práctica educativa*" (Casanova y Rodríguez, 2009, p.232).

Una breve retrospectiva permite ilustrar el camino recorrido por Costa Rica en apoyo a una educación inclusiva en términos jurídicos desde la declaración de la educación gratuita y obligatoria que data del año 1869 (ratificada y ampliada en la Constitución Política de 1949) y su Ley Fundamental de Educación del año 1957, reformada en el año 1996 (Gobierno de la República, 1996). Posterior a la participación en la Conferencia Mundial de la UNESCO, en Salamanca en 1994, se han desarrollado acciones entre las que destaca, la promulgación de la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Asamblea Legislativa, 1996) y un año después, las Políticas y Normativas de Acceso a la Educación de estudiantes con necesidades educativas especiales (MEP, 1997). Más recientemente en el año 2008 se ratificó la Convención de los Derechos Humanos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo (Asamblea Legislativa, 2008) que en su artículo 24 exige a los Estados que "*garanticen un sistema de educación inclusiva en todos los niveles*" (p. 4).

Las directrices técnico-administrativas (MEP, 2008) relativas a los servicios de apoyo para estudiantes con necesidades educativas especiales que asisten a la educación regular reflejan un apoyo a la educación inclusiva. Estas directrices se han venido implementando desde el año 2000 y comprenden la reorganización y reformulación de lineamientos relativos a la provisión de servicios de apoyo a la población con necesidades educativas especiales, a fin de garantizar su participación en igualdad de oportunidades en el sistema

educativo. Entre estas disposiciones destaca la que dio lugar a la creación de los denominados servicios de apoyo en el área de la discapacidad intelectual. Este hecho abrió un nuevo y claro espacio para que estudiantes que previamente a la creación de este servicio debían recibir su educación, en servicios de la educación especial, lo puedan hacer actualmente en las aulas regulares con la implementación de apoyos y adecuaciones curriculares (MEP, 2000, Meléndez, 2005).

Algunos datos dan cuenta del camino recorrido en esta dirección. Al año 2002, más del 82% de la población estudiantil con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad asistía a las escuelas regulares con apoyos de la educación especial (Stough, 2002). Las estadísticas del Ministerio de Educación Pública indican que la cifra de servicios de apoyo educativo ha ido en aumento año a año en la última década. Con esto es evidente que, estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje tienen, actualmente, mayores oportunidades de participación en las aulas regulares. Esta tendencia se ilustra con la cifra de estudiantes que al año 2009 (90.387 estudiantes) recibían estos servicios de apoyo en aulas ordinarias, en contraste con la cifra significativamente inferior de alumnas/os (15.884 estudiantes) que recibieron atención directa, es decir, que asistieron a aulas de Educación Especial y no a aulas ordinarias (regulares), menos de la cuarta parte de quienes sí lo hicieron a aulas regulares. Es importante señalar, que la educación inclusiva es un concepto amplio que ha de ser interpretado como un principio rector del desarrollo de la educación, a fin de que se garantice el derecho de todas y todos para acceder a una educación de calidad en igualdad de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, es decir, que involucra a todos los niveles educativos y a toda la población no solamente a la población con discapacidad o con necesidades educativas especiales.

Este análisis es un importante antecedente para comprender la pertinencia del estudio que se realizó ya que, de alguna manera refleja el esfuerzo técnico que se está asumiendo para lograr responder a la diversidad del alumnado con una visión de educación inclusiva, un esfuerzo técnico que adolece de investigaciones contextualizadas que lo antecedan. Esto último se constata si tomamos en cuenta que no es sino hasta el año 2006 que se publican los primeros resultados de una investigación que busca determinar el rol del/la docente de apoyo en contextos inclusivos (Dobles, 2006) a pesar de que los servicios de apoyo han sido creados y reestructurados de forma integral desde el año 2000.

Desde que se adoptó la denominada declaración Educación para Todos (UNESCO, 1990), se ha vinculado el logro de la igualdad en las oportunidades con la calidad de la educación (Buendía, 2004). Se abre así una nueva línea de investigación dirigida a conocer cuáles son las condicionantes de esa calidad educativa, para lo cual ha sido ineludible, abordar la manera en que se está llevando a la práctica esa igualdad de oportunidades en educación ya que la equidad en el acceso a una educación de calidad es un parámetro ineludible para medir esa calidad en la educación.

En este contexto la inclusión, más que como una alternativa organizativa o metodológica para atender las necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad, o como un continuo del movimiento de integración, ha sido vista como una filosofía que trasciende a todo sistema educativo (Echeíta y Duck, 2008; Moliner, 2008; Skliar, 2008). Se entiende entonces, que la inclusión es beneficiosa para las comunidades y para la mejora escolar y por ende, para todas y todos, no solamente para una parte de la población que presenta condiciones particulares del desarrollo o barreras para el aprendizaje.

Superar la etapa de integración escolar y pasar al movimiento por la educación inclusiva implica comprender que todas las actuaciones y medidas requerirán redirigir muchos esfuerzos, orientados inicialmente a la población con discapacidad y a la que presenta necesidades educativas especiales, al sistema educativo, como un todo que debe responder a la diversidad del alumnado bajo el principio de la igualdad de oportunidades para la participación en una educación de calidad, base de cualquier sociedad democrática (Echeíta y Duck, 2008; Moliner, 2008; Skliar, 2008).

En esta línea de investigación surge el Índice para la Inclusión (Booth y Ainscow, 2002). El Índice para la Inclusión es un conjunto de materiales que sirven de guía a los centros educativos en el proceso de cambio para convertirse en comunidades inclusivas. Fue lanzado en el año 2000 en Inglaterra y desde entonces, se ha traducido y utilizado en centros educativos de Noruega, Finlandia, Alemania, Rumania, Portugal, Hong Kong, en Australia, Brasil, Sudáfrica, India, España, así como en algunas universidades de Nueva York y de Connecticut en Norteamérica. En América Latina y el Caribe también se han comenzado diversos procesos de utilización del mismo (Booth y Ainscow, 2002; Meléndez,

2006). El interés es adaptarlo y modificarlo de acuerdo con las circunstancias particulares de cada contexto sociocultural. Concretamente en Costa Rica, recientemente en el 2009 en el marco de un convenio de cooperación entre Universidades públicas costarricenses y la Universidad de Salamanca, concluyó una primera experiencia en lo que podría ser un proceso de adaptación de dicho instrumento (Sarto y Venegas, 2009). Actualmente y desde el año 2009, se está desarrollando un proyecto interinstitucional entre el Ministerio de Educación Pública (MEP), el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED) en el cual se está aplicando este instrumento con seis centros educativos. Evidentemente aún no se tiene conocimiento de los resultados de esta experiencia.

Una de las dimensiones que contempla el Índice para la Inclusión es la denominada "Prácticas Educativas" y muchos de los indicadores propuestos tienen relación directa con lo que acontece en las aulas cotidianamente. Los indicadores de esas prácticas consideradas inclusivas, describen al contexto de aula como una comunidad en la cual todas y todos se sienten acogidos, donde se practica la cooperación y la colaboración, donde el profesorado y el alumnado están comprometidos con el aprendizaje y se practican y aplican normas que fomentan el desarrollo de la autonomía. En este contexto las percepciones de las y los estudiantes revisten especial relevancia, partiendo del hecho de que el alumnado es un colectivo que forma parte de la comunidad escolar. Como agente generador de cultura ejerce una influencia determinante en el éxito de las transformaciones que asumen los centros educativos por convertirse en centros inclusivos (Meléndez, 2006).

En resumen, en un contexto internacional en el cual la UNESCO, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCED), el Banco Mundial y otros han dado su apoyo al concepto de la "Educación Inclusiva." (Informe Mundial Inclusión Internacional, 2009, p. 5) está claro que Costa Rica, se une al conjunto de países que ha llevado a la práctica diferentes actuaciones para garantizar el acceso y participación de todas y todos en una educación de calidad. De la misma forma también se une a aquellos países que tienen un largo camino aún pendiente por recorrer para alcanzar las metas que plantea la inclusión (UNESCO, 2008, Inclusión Internacional, 2009).

Las actuaciones para implementar la educación inclusiva en Costa Rica en particular, no han sido precedidas por suficientes investigaciones (Meléndez, 2006, Meléndez y Bravo, 2009) y no existen estudios de las percepciones del alumnado sobre su propia experiencia en relación con las prácticas inclusivas. Es necesario considerar que es el alumnado quien vivencia la inclusión o la exclusión en su experiencia cotidiana en el aula.

2. Método

En concordancia con el problema de estudio, el abordaje adoptado en la investigación se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo tipo encuesta (Mc Millan y Shumacher, 2005) pues lo que buscó fue la descripción de percepciones mediante datos cuantitativos.

2.1 Participantes

La muestra disponible para esta etapa del pilotaje, estuvo compuesta por 279 estudiantes de segundo y tercer ciclo, provenientes de cuatro centros educativos de la provincia de Cartago. Para su selección se han utilizado técnicas de muestreo no probabilísticas considerando las características necesarias para la investigación. Los criterios que se siguieron para seleccionar la muestra fueron los siguientes:

- Según su ubicación geográfica: un centro por cada Dirección Regional
- Según la etapa: un centro por cada etapa
- Según el ciclo: un ciclo por cada etapa, II ciclo (primaria) y III ciclo (secundaria).
- Según el nivel: un nivel de cada uno de los que componen el ciclo completo, II Ciclo (cuarto, quinto y sexto) y III Ciclo (séptimo, octavo y noveno).
- Según el nivel/año: un grupo/clase por cada nivel/año de cada centro educativo

Las y los participantes representaron al 35% del alumnado de II y III ciclo de los cuatro centros educativos seleccionados y con quienes se obtuvo una tasa de respuesta del 100%.

Del total de estudiantes ($N= 279$) encuestados, el 57.3% ($n= 169$) asistían a segundo ciclo de primaria (cuarto, quinto y sexto grado) y el 42.7 % ($n= 110$) a tercer ciclo de secundaria y pertenecían en una proporción 49 % y 51 % a cada una de las dos direcciones regionales. La muestra representó un 38% del total de alumnos por centro en estos niveles.

Tabla 1

Distribución de la muestra de estudiantes por género y niveles

Nivel / Género	Mujer		Varón		Total	
	n	%	n	%	N	%
Cuarto	23	43	30	57	53	19
Quinto	30	56	24	44	54	19
Sexto	27	52	25	48	52	19
Sétimo	20	42	28	58	48	17
Octavo	15	63	9	37	24	8
Noveno	16	34	31	66	47	17
Totales	131	47	147	53	279	100

Fuente: Elaboración propia

En cada grupo/clase (curso) de primaria el promedio de alumnos/as era de 25 estudiantes, mientras que en secundaria ese número era inferior y osciló entre los 15 y 20 estudiantes por clase.

2.2 Variables e instrumentos

Las variables del estudio fueron las percepciones del alumnado acerca de las prácticas educativas en el aula ordinaria. Estas variables se midieron con el cuestionario "Prácticas Educativas en el Aula" compuesto de 33 ítems (afirmaciones) a los cuales se responde con los reactivos de sí (1), no (2) y no sé (3). Este instrumento es una adaptación del cuestionario denominado "Participación del Alumnado" de Cardona (2009) y se basa en el Índice para la Inclusión (Booth y Ainscow, 2002) que es un conjunto de materiales que sirven de guía para la autoevaluación de los centros educativos desde la perspectiva de la educación inclusiva. La adaptación consistió en la reformulación de las afirmaciones contenidas en los ítems con el fin de hacerlas comprensibles a la población estudiantil costarricense, según el vocabulario de uso común en el contexto sociocultural y en la introducción de otras afirmaciones vinculadas con las dimensiones e indicadores que se sugieren en el Índice para la Inclusión (Booth y Ainscow, 2002). Una vez diseñado el instrumento se sometió al criterio de expertos proceso en el cual se consultó a cuatro docentes en ejercicio y a cuatro profesionales en educación que se desempeñan en docencia universitaria en Costa Rica.

2.3 Procedimiento de recolección de la información

Previo a la aplicación de los instrumentos se negoció con la dirección de cada centro educativo el acceso al profesorado y alumnado. Se explicó a las y los estudiantes el objetivo del estudio, la manera de responderlo y su carácter voluntario, así como la posibilidad de plantear dudas durante el proceso, situación que solamente ocurrió en primaria. El tiempo promedio estimado de respuesta en el caso del estudiantado fue de 10 a 15 minutos.

2.4 Análisis de los datos

Según los objetivos propuestos se utilizó la estadística descriptiva (descriptivos, frecuencias, porcentajes y medidas de dispersión) e inferencial (prueba Chi Cuadrado). Para determinar las propiedades psicométricas del instrumento se aplicó el estudio de fiabilidad (Alfa de Cronbach) y se utilizó la técnica de reducción de datos (análisis factorial por medio de extracción de componentes principales con rotación Varimax de Kaiser). Se valoró el índice de adecuación muestral (KMO). Para analizar las diferencias entre segundo y tercer ciclo (etapa) se compararon medias y porcentajes y se aplicó la prueba estadística el Chi Cuadrado para relacionar las variables, con un nivel de significación del 1 % (0.1) al 5% (.05). Se utilizó el paquete estadístico SPSS 15.0.

3. Resultados

3.1 Propiedades psicométricas del instrumento

El análisis de fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach fue de .75 con los 33 ítems iniciales fue adecuado. El índice de validez de contenido (.98) luego de la consulta a expertos es altamente aceptable. El índice de adecuación muestral y la prueba de esfericidad de Bartlett (KMO= .70, $\chi^2= 668$, $gl=171$ y $p=.000$) cumplió con los criterios estadísticos pertinentes. El resultado del análisis factorial (validez de constructo) mediante el método de extracción de componentes principales y rotación por VARIMAX-KAISER determinó que este cuestionario mide la percepción del alumnado acerca de las prácticas educativas en el aula en relación con cuatro factores principales con los cuales se explica el 39% de la varianza. 1. *Actitud/ del profesorado hacia el aprendizaje del alumnado* (5 ítems), 2. *Clima del aula* (6 ítems), 3. *Apoyos para el aprendizaje y la participación* (5 ítems) y 4. *Conductas cooperativas y colaborativas* (3 ítems). Esta solución factorial (19 ítems con un alfa = .74) fue seleccionada

por su claridad y adecuación al marco conceptual adoptado en el trabajo, particularmente con el contenido del Index for Inclusion (2002) y se resume en la siguiente tabla.

Tabla 2

Estructura factorial cuestionario Prácticas educativas en el aula

	Factores			
	<i>Docente</i>	<i>Clima</i>	<i>Apoyos</i>	<i>Ap. Coop.</i>
Actitud / implicación del profesorado hacia el aprendizaje				
25.Docente/o da a algunos/as más tiempo	.655			
10.Docente se preocupa todos/as aprendamos	.623			
6.Docente me ayuda	.517			
16 Docente me escucha	.472			
24. Docente a veces me pone más actividades	.429			
<i>Auto valores iniciales: 3,3</i>				
<i>Varianza explicada: 11,4%</i>				
<i>Alfa:.60</i>				
Clima del aula				
20.Integración (me toman en cuenta)		.677		
18.Me siento a gusto		.651		
19.Aceptación		.619		
7.Reglas justas		.527		
28.Me ponen actividades que puedo hacer con éxito		.501		
8.Aplicación reglas a todos por igual		.427		
<i>Auto valores iniciales: 1,55</i>				
<i>Varianza explicada: 10,8%</i>				
<i>Alfa:.66</i>				

Apoyos para la participación

26.Útiles y materiales para todos/as	.595
15. Docente se interesa mis actividades personales	.594
23. A veces actividades multinivel.	.560
31.Toman en cuenta mi esfuerzo para la nota	.471
21. Docente apoyo llega al aula	.425

Auto valores iniciales: 1,4

Varianza explicada: 9,4%

Alfa: .52

Conductas cooperativas y colaborativas

4.Me ayudan compañeros/as	.650
3.Ayudo a compañeros/as	.633
27.Nos prestamos materiales	.490

Auto valores iniciales: 1,3

Varianza explicada: 8,3%

Alfa: .43

Fuente: elaboración propia

3.2 Percepciones del alumnado sobre las prácticas educativas

En el presente apartado se presenta la descripción de los resultados de las frecuencias obtenidas en términos de porcentajes de respuestas para la muestra de estudiantes (N= 279) en forma de tablas, organizados según la solución factorial del instrumento.

Tabla 3

Frecuencias percepciones del alumnado de la Actitud del/la docente hacia el aprendizaje

<i>Ítem</i>	<i>N</i>	<i>Si</i> %	<i>N</i>	<i>No</i> %	<i>N</i>	<i>No</i> sé %
25.Docente da a algunos/as más tiempo	230	83	32	12	15	5
10.Docente se preocupa todos/as aprendamos	239	86	14	5	26	9
6.Docente me ayuda	238	87	28	10	8	3
16.Docente me escucha	95	34	154	56	27	10
24. Docente a veces me pone más actividades.	137	49	105	38	36	13

Fuente: elaboración propia

Las frecuencias en las respuestas de este conjunto de ítems señalan porcentajes afirmativos en cuanto a la percepción de la ayuda del docente hacia sus estudiantes ya sea dándoles más tiempo, preocupándose porque aprendan o ayudando ante las dificultades. Más del 80% de las respuestas son afirmativas en los tres primeros ítems mientras que no ocurre lo mismo con los dos últimos en los cuales los porcentajes son inferiores.

Tabla 4

Frecuencias percepciones del alumnado del Clima del Aula

<i>Ítem</i>	<i>N</i>	<i>Si</i> %	<i>N</i>	<i>No</i> %	<i>N</i>	<i>No</i> sé %
20.Integración (me toman en cuenta)	204	74	28	10	46	16
18.Me siento a gusto	226	82	29	11	20	7
19.Aceptación	208	75	18	6	52	19
7.Reglas justas	182	65	69	25	28	10
28.Me ponen actividades que puedo hacer con éxito	215	77	33	12	30	11
8.Aplicación reglas a todos/as por igual	191	69	67	24	21	8

Fuente: elaboración propia

Son más las respuestas afirmativas que las negativas en todos los ítems. Las frecuencias en las respuestas afirmativas oscilan entre un 65% y un 82 %. Esto ilustra que la mayor parte del alumnado percibe que existe un clima de aula inclusivo en sus clases.

Tabla 5

Frecuencias percepciones del alumnado de los Apoyos para la participación

<i>Ítem</i>	<i>N</i>	<i>Si</i>	<i>N</i>	<i>No</i>	<i>N</i>	<i>No sé</i>
		<i>%</i>		<i>%</i>		<i>%</i>
26.Utiles y materiales para todos/as	107	39	128	46	41	15
15. Docente se interesa mis actividades personales	63	23	116	42	99	36
23. A veces actividades multinivel	127	46	113	41	37	13
31.Toman en cuenta mi esfuerzo para la nota	188	68	30	11	59	1.76
21. Docente/o Apoyo llega al aula	154	56	77	28	45	16

Fuente: elaboración propia

En tres de los cinco ítems (60%) que componen este aspecto relativo a las prácticas inclusivas son más las/os estudiantes que opinan que estas prácticas, no están presentes en las aulas mientras que los restantes dos ítems (40%) de este aspecto las opiniones se ubican en la postura negativa.

Tabla 6

Frecuencias percepciones alumnado acerca de prácticas cooperativas y colaborativas

<i>Ítem</i>	<i>N</i>	<i>Sí</i>	<i>N</i>	<i>No</i>	<i>N</i>	<i>No sé</i>
		<i>%</i>		<i>%</i>		<i>%</i>
4.Me ayudan compañeros/as	241	86	32	12	6	2
3.Ayudo a compañeros/as	236	85	37	13	5	2
27.Nos prestamos materiales	243	87	24	9	11	4

Fuente: elaboración propia

En las frecuencias obtenidas son mayoritariamente las opiniones afirmativas frente a las negativas y dubitativas en los tres ítems que componen este aspecto. El porcentaje promedio de respuestas afirmativas es de 85.6 %.

3.3. Diferencias en las percepciones del alumnado acerca de las prácticas educativas según la etapa educativa

Al analizar las frecuencias de este conjunto de ítems según la etapa educativa se hallan las siguientes diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$).

Tabla 7

Diferencias en las percepciones del alumnado según la etapa educativa
Actitud del profesorado hacia el aprendizaje

1. Actitud profesorado hacia el aprendizaje de sus estudiantes.	Etapa	Sí %	No %	No sé %	x²	gl	P
25.Docente da a algunos/as más tiempo	Primaria	92	5	3	23.5	2	.000**
	Secundaria	70	20	10			
10.Docente se preocupa todos aprendamos	Primaria	97	1	2	38.6	2	.000**
	Secundaria	71	11	18			
6.Docente/o me ayuda	Primaria	93	4	3	14.4	2	.001**
	Secundaria	78	18	4			
16.Docente me escucha	Primaria	50	40	10	42.7	2	.000**
	Secundaria	13	77	10			
24. Docente a veces me ponen más actividades.	Primaria	66	24	9	41.9	2	.000**
	Secundaria	27	55	18			

*Significativa al 5% ($p < .05$)

** Significativa al 1% ($p = < .01$)

Fuente: elaboración propia

Existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas del alumnado de primaria y secundaria. Es más probable que el alumnado de primaria perciba de forma

favorable (frecuencias más altas en la respuesta afirmativa) las prácticas inclusivas contenidas en los ítems 25, 10, 6 y 24. Esta diferencia es aún más marcada en el ítem 16.

En relación con las percepciones del alumnado referidas al clima del aula (factor 2 del instrumento) también hay diferencias estadísticamente significativas en las frecuencias entre primaria y secundaria. Son más altas las frecuencias que indican una percepción favorable hacia estas prácticas en primaria que en secundaria y esta diferencia es más evidente en los ítems 7 y 8 (las reglas son justas y se aplican a todos por igual).

Se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p = .000$) en las respuestas a todos los ítems que se agrupan en el tercer aspecto o factor del instrumento denominado *prácticas relativas a los apoyos a la participación*. Estos ítems hacen referencia a si existen útiles y materiales para todos en el aula, si el docente se interesa en las actividades personales de sus alumnas y alumnos, si se realizan actividades multinivel y si el docente de apoyo (Educación Especial) llega a su aula. Estas diferencias señalan que es más probable en primaria que en secundaria, que las y los estudiantes perciban que estas prácticas están presentes en sus aulas.

Por último, las percepciones sobre las *prácticas de cooperación y colaboración* (cuarto aspecto de la solución factorial del instrumento) difieren según la etapa ($p = .000$) en el ítem 3 (*ayuda a mis compañeros/as*). Un 91 % de las respuestas son afirmativas en primaria en contraste con un 77% de secundaria que responden sí a esta afirmación.

4. Discusión y conclusiones

En relación con el objetivo propuesto en el estudio referente a las propiedades psicométricas del instrumento para medir las percepciones del alumnado:

Los resultados del análisis de fiabilidad y validez del cuestionario "Prácticas Educativas en el Aula" son alentadores. Los coeficientes obtenidos sugieren que el cuestionario tiene adecuados índices de fiabilidad, consistencia interna, validez de contenido y constituye por lo tanto una medida adecuada para la valoración realizada con estudiantes del sistema educativo costarricense.

Las cuatro dimensiones resultantes: *compromiso del/la docente hacia el aprendizaje, clima de aula, apoyos a la participación y conductas cooperativas y colaborativas* concuerdan con los indicadores y dimensiones que se señalan en el Índice para la Inclusión (Booth y Ainscow, 2002, Sandoval, López, Miquel, Durán Giné y Echeíta, 2002). Se concluye entonces, que los resultados del pilotaje permiten que el instrumento sea utilizado en estudios posteriores con la población costarricense. Estas dimensiones emergentes pueden orientar la práctica educativa, para dirigirla al logro de una plena participación de todas y todos en el aula, que es una de las metas de la educación inclusiva. Así como el Índice para la Inclusión propone determinados indicadores para medir las prácticas inclusivas o el grado de inclusividad de un centro o un aula, este estudio aporta otros indicadores que responden a la realidad costarricense.

Los centros educativos comprometidos con la equidad de oportunidades pueden utilizar este instrumento para conocer la perspectiva del alumnado acerca de lo que acontece en las aulas y esta información puede a su vez, orientar a las y los docentes que son quienes, en última instancia, se enfrentan a la diversidad ante la educación inclusiva. De estos procesos pueden surgir otras prácticas que se ajusten a las características de nuestro sistema educativo y que redunden en un beneficio para aumentar la participación del alumnado en sus propios procesos de aprendizaje rasgo característico en los contextos inclusivos (Moriña, 2004, Moliner, 2008).

En lo referente al segundo objetivo propuesto, es decir, describir las percepciones que tiene el alumnado de las prácticas educativas que se dan en sus aulas, las frecuencias señalan que prevalecieron las apreciaciones favorables hacia lo que conceptualmente se consideran prácticas inclusivas (Stainback y Stainback, 1999; Cardona, 2006; FEAPS, 2009; Buendía, González, y Pozo, 2004; INICO, 2009; Echeíta y Duck, 2008; Verdugo, 2008; Sandoval y otros, 2002; Tilstone, Florian y Rose, 2003).

Desde la perspectiva del alumnado, en sus aulas están presentes algunas prácticas educativas inclusivas. 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). Además

describen rasgos de un clima de aula inclusivo (sentirse integrado/a, a gusto y aceptados por el grupo y con oportunidades de éxito). No obstante las percepciones que manifestaron en relación con los apoyos a la participación obtienen menos frecuencias afirmativas, lo cual indica que algunas de las prácticas que se sugieren en la literatura para apoyar la inclusión no se estarían desarrollando en las aulas (Tilstone, Florian y Rose, 2003; Casanova y Rodríguez, 2009; Moriña, 2004). Estas prácticas hacen referencia al establecimiento y manejo de reglas en clase de forma equitativa, a la disponibilidad de materiales para uso compartido entre todas y todos y a la disponibilidad de un/a docente de apoyo que esté presente en el aula, todos estos elementos, se sugieren como necesarios para crear un ambiente democrático en el aula (Booth y Ainscow, 2002). Es pertinente tener en cuenta que estos rasgos son sólo parte de los que en su conjunto diversos autores conciben como aulas inclusivas (Inclusión Internacional, 2009).

Las alumnas y los alumnos en sus percepciones dan cuenta de sus experiencias que ilustran el plano más concreto de la puesta en marcha de la educación inclusiva. El conocimiento de estas experiencias cotidianas que se dan en el trabajo de aula, pueden orientar de forma determinante los procesos de autoevaluación a los cuales se ven comprometidos los centros educativos en su camino por alcanzar la óptima calidad en la educación.

El desarrollo de aulas inclusivas debe partir del conocimiento existente en las escuelas para lo cual se requiere analizar lo que los profesores hacen en sus aulas (Parrilla, 2006), analizar los procesos que conducen a la exclusión (Ainscow, 1999), confiar en los/as alumnos/as, favorecer la confianza entre estudiantes, crear un ambiente de cooperación y utilizar los recursos para el aprendizaje entre otras líneas de acción (Moriña, 2004, pp. 122-123). Para todo ello el instrumento piloteado en el estudio realizado y presentado en este artículo aporta información relevante.

Por último, el análisis comparativo de las respuestas del alumnado según la etapa educativa permiten concluir que existen diferencias entre la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria. El alumnado de primaria tiene una percepción más favorable que el de secundaria en relación con las prácticas inclusivas en sus aulas. Una posible inferencia que puede hacerse de estos hallazgos, es que las percepciones del alumnado están relacionadas con la concentración que se ha dado en el país, en la provisión de servicios de

apoyo a la integración y a la inclusión en la etapa de primaria a diferencia de la etapa de secundaria, en la cual aún no se han formalizado por ejemplo los servicios de apoyo pedagógico que sí tienen una amplia cobertura en primaria (Meléndez, 2006, 2009).

Referencias

- Albert, María José. (2007). **La Investigación Educativa: claves teóricas**. Madrid: Mc Graw-Hill
- Álvarez, Marina; Castro, Pilar; Campo-Mon, María Ángeles y Álvarez, Eva. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. **Psicothema**, **17** (4), 601-606.
- Arnáiz, Pilar. (2008). Educación inclusiva, educación para todos. **Revista galega do ensino**, **52**, 12-15.
- Asamblea Legislativa (1996) **Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad**. San José: Publicaciones Asamblea Legislativa
- Barnett, Carol y Monda-Amaya, Lisa (1998). Principals 'Knowledge of Attitudes toward Inclusion. **Remedial and Special Education**, **19** (3), 181-192.
- Barrientos, Roberto. (2008). La reforma esperada: una educación para todos y para cada uno de ellos. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, **6** (4), 25-46 Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art2.pdf>
- Buendía, Leonor; González, Daniel y Pozo, Teresa. (2004). **Temas fundamentales en la investigación educativa**. Madrid: La Muralla.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel. (2002). **Index for inclusion: Developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE.
- Cardona, Cristina. (2006). **Diversidad y educación inclusiva**. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Casanova, Ma. Antonia y Rodríguez, Humberto. (2009). **La inclusión educativa un horizonte de posibilidades**. Madrid: La Muralla.
- Dobles, Cecilia. (2006). **Funciones de los docentes de apoyo en los servicios de Educación Especial**. Goicoechea, San José: Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, CENAREC.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva. (2008). **Listado cronológico de actividades e investigaciones realizadas por el Departamento de Investigación**. En: www.cenarec.org

- Cook, Bryan; Semmel, Melvin y Gerber, Michael. (1999). Attitudes of Principals and Special Education Teachers toward the Inclusion of Students with Mild Disabilities. **Remedial and Special Education**, **20** (4), 199-207.
- Cornoldi, Cesare; Terreni, Alessandra; Scruggs, Thomas y Mastropieri, Margo. (1998). **Teacher Attitudes in Italy after Twenty Years of Inclusion**, **19** (6), 350-356.
- Dobles, C. (2006). **Funciones del docente de apoyo en los servicios de educación especial**. Resumen Ejecutivo. San José: CENAREC.
- Durán, David y Miquel, Ester. (2004). Cooperar para enseñar y aprender. **Cuadernos de Pedagogía**, **331**, 73-76.
- Echeíta, Gerardo, Ainscow, Mel y Alonso, Pilar. (2004). Educar sin excluir. **Cuadernos de Pedagogía**, **331**, 50-53.
- Echeíta, Gerardo y Duk, Cynthia. (2008). Inclusión Educativa. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, **6** (2), 1-8.
- FEAPS. (2009). **La educación que queremos**. Madrid: FEAPS.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Lucio. (2008). **Fundamentos de metodología de la investigación**. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Inclusión Internacional. (2009). **Mejor educación para todos: cuando se nos incluya también**. Un Informe Mundial. Salamanca: INICO.
- Landero Hernández, René. (2006). **Estadística con SPSS y metodología de la investigación**. Madrid: Trillas.
- Martínez, Raquel. (2007). **La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes**. Madrid: MEC.
- Meléndez, Leidy. (2005). **La Educación Especial en Costa Rica. Fundamentos y Evolución**. Costa Rica: EUNED.
- Meléndez, Leidy. (2006). **El docente de apoyo educativo de cara a las políticas de inclusión social en América Latina**. Ponencia presentada en III Congreso Internacional de Discapacidad. Medellín, Colombia.
- Meléndez, Leidy y Bravo, Laura. (2009). **De la segregación a la inclusión, el caso de la atención a las personas con necesidades educativas especiales en Costa Rica**. Trabajo presentado en la Conferencia Internacional sobre educación inclusiva, Volviendo a Salamanca: Afrontando el reto, Salamanca, España.
- Ministerio de Educación Pública. (1997). **Políticas, normativa y procedimientos para el acceso a la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales**. Costa Rica: El Ministerio.

- Ministerio de Educación Pública. (2000). **Planes de Estudio Educación Especial**. Costa Rica: MEP
- Ministerio de Educación Pública. (2005). **La atención a las necesidades educativas especiales en Costa Rica: identificación, determinación, proceso de solicitud, aplicación y seguimiento de las adecuaciones de acceso y curriculares**. San José: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública. (2006). **Normas y procedimientos técnicos administrativos para el manejo de los servicios de apoyo en Retardo Mental**. Costa Rica: El Ministerio
- Ministerio de Educación Pública. (2006). **Normas y procedimientos técnicos administrativos para el manejo de los servicios de apoyo en Problemas de Aprendizaje**. Costa Rica: El Ministerio
- Ministerio de Educación Pública. (2006). **Normas y procedimientos técnicos administrativos para el manejo de los servicios de apoyo en Problemas Emocionales y de Conducta**. Costa Rica: El Ministerio
- Ministerio de Educación Pública. (2006). Normas y procedimientos técnicos administrativos para el manejo de los servicios de apoyo en Audición y Lenguaje. Costa Rica: El Ministerio
- Ministerio de Educación Pública. (2008). **Directrices curriculares 2008**. San José, Costa Rica: MEP.
- Ministerio de Educación Pública. (2009a). **Directrices curriculares 2009**. San José, Costa Rica: MEP.
- Ministerio de Educación Pública. (2009b). **Informe Global sobre Educación Inclusiva**. San José, Costa Rica: MEP.
- Ministerio de Educación Pública. (2010). **Estadísticas interactivas** (On-line). Recuperado el 12 de abril de 2010, de www.mep.go.cr
- Ministerio de Educación Pública. (2010b). **Educando en tiempos de cambio** (On-line). Recuperado el 12 de mayo de 2010, de <http://www.mep.go.cr/memoria/index.html>.
- Moliner, Odet. (2008). Condiciones, Procesos y Circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando aportaciones de la experiencia canadiense. **Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 6 (2), 27-44.
- Moriña, Anabel. (2004). **Teoría y práctica de la educación inclusiva**. Málaga: Aljibe.
- OEI. (2006). **Sistemas Educativos Nacionales-Costa Rica** (On-line) Recuperado el 21 de noviembre de 2009, de www.oei.org.co/quipu/costrica/cost02.pdf

- Parrilla, Ángeles. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. Organización y gestión educativa: **Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación**, **12** (2), 19-23.
- Sandoval, Marta.; López, María Luisa.; Miquel, Ester.; Durán, David; Giné, Climent.; Echeíta, Gerardo. (2002). Índex for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. **Contextos Educativos**, **5**, 227-238.
- Sarto, Ma.Pilar y Venegas, Ma. Eugenia. (2009). **Aspectos clave de la Educación Inclusiva**. Salamanca: INICO.
- Skliar, Carlos. (2008). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Monográfico. A propósito de la diversidad. **Kikiriki**, **89**, 30-37.
- Stainback, Susan y Stainback, William. (1999). **Aulas Inclusivas**. Madrid: NARCEA.
- UNESCO. (1990). Declaración Educación para Todos. **Conferencia Mundial de Jomtien**.
- UNESCO. (2008). **Estrategia de la OIE para 2008-2013**. Ginebra, Suiza: UNESCO/OIE.
- VV.AA. (2009) Dar tiempo al tiempo. **Cuadernos de Pedagogía**, **387**, 62-65.
- Wilkins, John y Nietfeld, John (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers'attitudes about inclusion. **Journal of Research in Special Educational Needs**, **4** (3), 115-121.