

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ

Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades

Intervención Psicoeducativa para reducir la resistencia de los maestros frente a la discapacidad intelectual en la educación inclusiva.

Proyecto de Investigación

María Laura Cedeño Santamaría

Licenciatura en Psicología

Trabajo de titulación presentado como requisito
para la obtención del título de
Licenciada en Psicología

Quito, 3 de diciembre de 2018

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ
COLEGIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**HOJA DE CALIFICACIÓN
DE TRABAJO DE TITULACIÓN**

**Intervención Psicoeducativa para reducir la resistencia de los maestros frente
a la discapacidad intelectual en la educación inclusiva.**

María Laura Cedeño Santamaría

Calificación:

Nombre del profesor, Título académico

Carolina Miño, M.A. Educación
Especial

Firma del profesor

Quito, 3 de diciembre de 2018

Derechos de Autor

Por medio del presente documento certifico que he leído todas las Políticas y Manuales de la Universidad San Francisco de Quito USFQ, incluyendo la Política de Propiedad Intelectual USFQ, y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo quedan sujetos a lo dispuesto en esas Políticas.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Firma del estudiante:

Nombres y apellidos:

María Laura Cedeño Santamaría

Código:

00124594

Cédula de Identidad:

1716382005

Lugar y fecha:

Quito, 3 de diciembre de 2018

RESUMEN

La visión que se tiene sobre la discapacidad dentro de la educación ha ido modificándose a lo largo de la historia hasta llegar al modelo inclusivo empleado en la actualidad. A pesar de que la inclusión educativa tiene un papel protagónico dentro de las normativas legales, los maestros aún presentan cierto grado de resistencia frente a la misma, especialmente ante casos de discapacidad intelectual. La presente investigación requerirá de la participación de 80 docentes de 5 unidades educativas de la ciudad de Quito. Se procederá a implementar un programa psicoeducativo en base a talleres semanales durante 5 meses y se evaluará mediante una escala de tipo Likert para determinar el grado de resistencia de los docentes frente a casos de discapacidad intelectual leve y moderada, antes y después de la intervención. En base a la revisión bibliográfica y la metodología empleada se prevé que existirá una disminución significativa en el nivel de resistencia de los docentes gracias a la dotación de información y herramientas necesarias para el adecuado manejo de la discapacidad intelectual dentro del aula. El programa psicoeducativo diseñado generará beneficios para los docentes y su labor como educadores en la diversidad.

Palabras clave: psicoeducación, discapacidad intelectual, resistencia, inclusión educativa

ABSTRACT

The vision of disability in education has been modified throughout history to reach the inclusive model used today. Despite the fact that educational inclusion has a leading role within the legal regulations, teachers still show some degree of resistance to it, especially with cases of intellectual disability. This research will require the participation of 80 teachers from 5 schools in Quito. A psychoeducational program based on weekly workshops for 5 months will be implemented and a Likert scale will be applied to determine the resistance degree of teachers in cases of mild and moderate intellectual disability, before and after the intervention. Based on the literature review and the implemented methodology, a significant decrease in the level of resistance of teachers is expected due to the information and tools that are provided in order to enhance a proper management of intellectual disability in the classroom. The designed psychoeducational program will generate benefits for teachers and their work as educators in diversity.

Key words: psychoeducation, intellectual disability, resistance, educational inclusion

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	8
Revisión de la literatura	18
Metodología y diseño de la investigación	35
Resultados esperados	40
Discusión	42
Referencias	46
ANEXO A: Carta para reclutamiento de participantes	56
ANEXO B: Formulario de Consentimiento Informado	59
ANEXO C: Herramientas para levantamiento de información	62

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Escala de gravedad de la discapacidad intelectual.....	27
---	----

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

La historia de las Necesidades Educativas Especiales y la educación inclusiva: Una breve reseña.

La manera en la que la sociedad se ha relacionado con el individuo con discapacidad ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Este proceso puede ser entendido a través de tres modelos diferentes: tradicional, rehabilitador y de autonomía personal (Aguilar, 2004).

Modelo Tradicional.

El enfoque tradicional se asocia a una mirada en la que la discapacidad es un “castigo” divino es decir que se la concibe como el resultado de obras demoníacas u otros espíritus. El tratamiento que recibían estas personas se relacionaba directamente con esta idea lo que se hace visible en el intento de tratarlas por ejemplo a través de exorcismos e incluso la hoguera. Dentro de este modelo se puede percibir marginalización y rechazo de las personas con discapacidad por parte de la sociedad como conjunto (Aguilar, 2004).

Con el paso del tiempo la visión existente se modificó levemente pero manteniendo una perspectiva lastimera y asistencialista. Las personas con discapacidad empiezan a ser tratadas como sujetos necesitados de ayuda, asistencia y caridad por parte del resto de la sociedad; de ahí la creación de asilos destinados a este grupo humano (Aguilar, 2004).

Durante esta época se pensaba que las personas con discapacidad debían ser aisladas del resto de la sociedad como medida de protección. Debido a esto se las mantenía en instituciones estratégicamente localizadas fuera de los centros urbanos. Esta manera de conducirse implicó un avance frente a las discapacidades pero continuaba promoviendo la discriminación (Aguilar, 2004).

Debido a que existía una cantidad importante de individuos con discapacidad y la educación se consideraba un requerimiento universal, se genera la idea de que estas personas pueden ser atendidas mediante centros de educación especial (Aguilar, 2004). Dentro de estas instituciones se trabaja con personas con discapacidades similares y se adecúa la forma de trabajo de acuerdo a los requerimientos y capacidades que se desprenden de cada tipo de discapacidad (Grau, 1998). Este tipo de intervención tiene importantes repercusiones en la socialización del individuo ya que el mismo no interactúa con otros fuera de un grupo selecto de personas y no se ve tampoco involucrado en la vida social de su comunidad (Aguilar, 2004). Pese a todas estas consideraciones, los centros de educación especial actualmente cumplen un papel funcional para ciertos casos con requerimientos que no pueden ser cubiertos en la educación regular.

Es importante mencionar que de acuerdo a la normativa legal nacional actual, la educación especial es únicamente una medida a tomar en casos en los que no es posible la inclusión dentro de una institución educativa regular a pesar de realizar las adaptaciones necesarias tanto en recursos físicos, curriculares y humanos (LOEI, 2015, art. 47). En estos casos este enfoque es eficaz para mejorar la calidad de vida del individuo.

Alrededor del siglo XVIII se dieron importantes cambios sociales que permitieron que la forma en la que se trataba a los individuos con discapacidad cambiara. Se promovió un trato más humano pero conservando la visión asistencialista existente (Aguilar, 2004).

Posteriormente, aproximadamente un siglo después, el enfoque se modificó y se centró mayoritariamente en tres áreas: médica, psicológica y pedagógica (Astorga, 2003). El hecho de que la sociedad atendiera estos aspectos fomentó una mayor visibilidad a la educación del individuo a pesar de que no se había eliminado por completo la perspectiva que predominaba en aquel momento, en la que se le consideraba necesitado de ayuda (Aguilar, 2004).

Modelo Rehabilitador.

Otra forma en la que ha sido vista y tratada la discapacidad es a través del modelo rehabilitador. Este modelo surge tras las guerras mundiales que, en cierta medida, dieron mayor visibilidad a la discapacidad. La perspectiva rehabilitadora se centra en una visión bio-psico-médica. Debido a lo mencionado, el individuo con discapacidad es considerado como sujeto que requiere de intervención por parte de un equipo multidisciplinario que intervenga sobre las distintas esferas de su vida. El objetivo principal que se busca alcanzar a través de esta intervención es el trabajar sobre las dificultades que acompañan la condición del individuo, de manera que se realice un proceso mediante el cual se fomente la superación de las mismas y el surgimiento de las capacidades ausentes (Aguilar, 2004).

Una de las más grandes barreras que presenta este modelo es el hecho de que la persona no es vista independientemente de su discapacidad sino que por el contrario se percibe a la discapacidad como la totalidad de la identidad del individuo. Por consiguiente la intervención realizada se enfoca mayoritariamente en la condición y no en la persona; además, el tipo de intervención no fomenta patrones de socialización ya que mantiene en aislamiento al individuo (Sánchez, 2002).

Posteriormente, los distintos movimientos sociales y cambios de ideología promovidos en gran medida por grupos de personas con discapacidad y sus familias plantearon la necesidad de la integración de personas con necesidades especiales en espacios educativos regulares (Aguilar, 2004). Además, se hace énfasis en que la intervención realizada no debe estar únicamente dirigida a la rehabilitación de las “deficiencias” del individuo sino que debe centrarse en el desarrollo de habilidades que les permitan desenvolverse de mejor manera en las distintas áreas de la vida (Arnaíz, 2003).

A partir de estas ideas se genera una nueva concepción de la educación inclusiva. La misma no consiste únicamente en un modelo de educación que se da en instituciones

especializadas a individuos con discapacidades; éste se enfoca en las medidas tomadas dentro de un modelo educativo tradicional que permitan a los maestros responder de una manera apropiada ante las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales (Aguilar, 2004).

A pesar de que este cambio se hace presente, la realidad es que en algunos casos el individuo con discapacidad insertado en el sistema educativo regular no goza de igualdad respecto al resto de los alumnos y aún se perpetúa un ciclo de exclusión (Aguilar, 2004). La integración solamente implica que la persona con discapacidad se encuentre en el ambiente educativo regular más no involucra activamente al individuo.

En repetidas ocasiones los conceptos de integración e inclusión han sido empleados como sinónimos mas no lo son. Es importante tener en cuenta que la integración se enfoca más en un proceso de adaptación del individuo al medio que le rodea mientras que la inclusión hace referencia a un proceso de reestructuración del entorno de acuerdo a los requerimientos específicos de la persona de modo que la misma se involucre activamente en los sucesos y las actividades (Ainscow, 2007).

Modelo de Autonomía Personal.

El tercer modelo planteado frente a las discapacidades es el de autonomía personal. Este enfoque se desarrolla en el medio estadounidense de los años setenta influenciado por las consecuencias de la guerra de Vietnam, la lucha por derechos civiles de los negros y el movimiento de vida independiente (Aguilar, 2004). Este movimiento implica el empoderamiento de las personas con discapacidad para ser partícipes activos de la vida de la comunidad eliminando la idea preexistente de la necesidad de institucionalización y rehabilitación (Brisenden, 1986; Evans, 2003).

A diferencia de los anteriores modelos, el de autonomía personal se enfoca prioritariamente en el entorno en el que se desenvuelve la persona y no en las modificaciones

que deban darse en el individuo para amoldarse a un entorno preestablecido; es decir, se promueve la igualdad de oportunidades considerando las diferencias individuales existentes (Aguilar, 2004). A raíz de esta perspectiva se fortalece el concepto de inclusión educativa como una alternativa viable y necesaria que agrupa las condiciones mencionadas anteriormente, ya que fomenta cambios en las características del entorno para, de ese modo, acoplarse mejor al funcionamiento del individuo. Se busca la eliminación de posibles barreras externas que imposibiliten o dificulten el proceso de aprendizaje (Aguilar, 2003). De esta manera, el medio educativo debe ser el que responda a las necesidades particulares de los estudiantes y no al contrario (Aguilar, 2004).

El término necesidades educativas especiales surge por primera vez en el Informe de Warnock de la Comisión de Educación Británica (1978). Dentro de este informe se hace énfasis en la existencia de individuos dentro del sistema educativo regular que requieren ciertas medidas específicas para desarrollarse de una manera óptima dentro del proceso de escolarización. Es importante mencionar que en este documento se toma en consideración el desarrollo de las personas tanto en el área personal como en el área social (Bautista, 1993). A partir del Informe de Warnock no solo se genera un cambio importante en la manera de ver y manejar las discapacidades dentro del sistema educativo sino que además, se dirige la atención del mismo hacia otros tipos de necesidades educativas especiales que pueden estar presentes en las aulas. Se da importancia al tiempo, metodología y recursos destinados al aprendizaje (Aguilar, 2004).

El término necesidades educativas especiales se relaciona directamente con cualquier tipo de dificultad que pueda tener el individuo, tanto temporal como permanente, para completar el currículo preestablecido (Ainscow, 2001).

En referencia a este tema la declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994) establece que la educación es un derecho universal

y que todas las instituciones tienen la obligación de recibir a cualquier persona sin tomar en cuenta sus diferencias individuales. La declaración menciona que nadie puede ser excluido de un establecimiento educativo debido a su cultura, etnia u otras características personales o sociales.

Los miembros participantes de la Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales en la que se desarrolló dicho documento, proclaman que todos los niños tienen derecho a acceder a la educación y que ésta debe tomar en cuenta sus características individuales y ser diseñada de acuerdo a sus necesidades y requerimientos específicos. El sistema educativo regular tiene la obligación de adecuar su modelo de enseñanza a las demandas del caso específico (UNESCO, 1994). Esta perspectiva se refleja en los artículos 7 y 8 del mencionado Marco de Acción que profundizan en la importancia de la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

El artículo 7 establece que:

El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela.

Por su parte el artículo 8 estipula:

En las escuelas integradoras, los niños con necesidades educativas especiales deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz. [...] La

escolarización de niños en escuelas especiales - o clases especiales en la escuela con carácter permanente - debiera ser una excepción, que sólo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños.

Discapacidad intelectual.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría DSM-5 ubica a la discapacidad intelectual bajo la categoría de trastornos del desarrollo neurológico. Según el mencionado manual la discapacidad intelectual es un trastorno que se asocia con dificultades en el área intelectual y en las habilidades adaptativas del individuo en aspectos referentes a su funcionamiento social, conceptual y práctico (American Psychiatric Association, 2013). Es importante señalar que estas dificultades deben presentarse en el transcurso del desarrollo del individuo y que de acuerdo a la gravedad del trastorno, el mismo se puede clasificar como leve, moderado, grave o profundo (American Psychiatric Association, 2013).

El término discapacidad intelectual sustituye a la expresión previamente usada “retraso mental”. Este cambio se debe en parte a que la denominación empleada en la actualidad tiene una connotación menos negativa ya que se adapta de mejor manera a la visión actual del trastorno desde una perspectiva ecológica que se enfoca en la funcionalidad del individuo y las características de su contexto (Schalock et al, 2007). Como resultado se puede determinar que existe una percepción diferente de las implicaciones de este trastorno. Hoy en día el concepto de discapacidad intelectual es el más utilizado a nivel global.

Definición de términos

1. Discapacidad intelectual: trastorno que implica dificultades intelectuales y en las habilidades adaptativas del individuo (American Psychiatric Association, 2013).
2. Resistencia: La negativa a aceptar o cumplir algo (resistance, s/f), oponerse con fuerza a algo (resistir, 2017).

Problema

El hecho de que se dé importancia al acceso del alumnado con necesidades educativas especiales a la educación regular, da paso a nuevos desafíos para el maestro quien debe contar con las herramientas y la preparación necesarias para manejar este tipo de casos (Escribano y Martínez, 2013; Gal, Schreur & Engel-Yeger, 2010).

El enfrentarse a alumnos que requieran una atención especializada puede generar cierto grado de resistencia, temor y ansiedad en los profesores. La inseguridad que presentan generalmente se asocia con estereotipos preexistentes, sensación de falta de preparación previa específica para afrontar estas situaciones, percepción de falta de apoyo por parte de un equipo dentro de la comunidad educativa, entre otros. (Forlin & Chambers, 2011). Esta sensación incluso se ve influenciada por el tipo y grado de severidad de la necesidad educativa especial que presenta el alumno (Forlin, 1995). De acuerdo con estudios previos los profesores presentan grados más elevados de rechazo y ansiedad al verse expuestos a casos de discapacidad intelectual y trastornos de la conducta frente a estudiantes con discapacidades motoras o sensoriales (Diebold & VonEschenbach, 1991; Soodak, Podell, & Lehman, 1998; AL-khattani, 2003; Al- khatteeb, 2004; Avramidis & Norwich, 2002).

Es importante tener en cuenta que las actitudes del maestro, su manera de desenvolverse en aula y la relación que mantiene con el alumno tienen un efecto directo en el

nivel de compromiso del estudiante frente a la clase (Skinner & Belmont, 1993) y en su desempeño académico y social (Vega & Isidro, 1997; Hughes et al, 2008; Roorda et al, 2011).

Datos obtenidos en el inicio del período 2017-2018 por el Ministerio de Educación determinan que 10.807 personas con discapacidad intelectual asisten a instituciones educativas regulares a nivel nacional (Ministerio de Educación, 2017). Es importante considerar que de los casos mencionados 2.211 se encuentran en Pichincha; en esta provincia, el cantón Quito es el que cuenta con la mayor cantidad de alumnos con discapacidad intelectual incluidos en la educación ordinaria alcanzando un total de 1.908 estudiantes (Ministerio de Educación, 2017).

A pesar de que los aspectos referentes a la actitud que los maestros tienen frente a la inclusión educativa ha sido estudiada en países como Chile, España, Estados Unidos y el Reino Unido (Suriá, 2012; Damm, 2014; Hammond & Ingalls, 2003; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000) estos factores no ha sido estudiados dentro del contexto ecuatoriano.

La inclusión se hace presente en el modelo educativo de nuestro país por lo que es necesario explorar a mayor profundidad la perspectiva que tienen los maestros sobre la misma. De esta manera se podrá trabajar sobre las inseguridades que presenten y que pudiesen constituir un obstáculo dentro del proceso de aprendizaje del estudiante con necesidades educativas especiales, en este caso específicamente del estudiantado con discapacidad intelectual.

Pregunta de Investigación

¿Cómo y hasta qué punto la psicoeducación influye en los niveles de resistencia que presentan los maestros de educación regular frente a un caso de discapacidad intelectual?

Propósito del Estudio

Mediante el presente estudio se busca desarrollar conocimientos, proveer de herramientas y estrategias a los docentes de educación regular para trabajar con un caso de discapacidad intelectual. A través de este proceso psicoeducativo se busca reducir su resistencia frente a la inclusión de un alumno con estas características dentro de su aula de clases.

El significado del estudio

El presente estudio tendrá importantes repercusiones en el ámbito referente a la inclusión de individuos con discapacidad intelectual. La información expuesta en este estudio, así como los resultados esperados, serán de gran utilidad ya que permitirán fomentar y potenciar el proceso de aprendizaje de estos individuos, gracias a la intervención que se realizará con los maestros. Además, el estudio posibilitará desarrollar estrategias psicoeducativas para brindar a los docentes mejores herramientas para el trabajo y el manejo de este tipo de casos. Cabe también recalcar que no existen estudios que analicen a profundidad la actitud de los profesores frente a la inclusión educativa en casos de discapacidad intelectual en el contexto ecuatoriano.

A continuación, se profundizará en los conceptos referentes a la discapacidad intelectual y sus implicaciones para los maestros dentro de la educación regular. Posteriormente se tratará la psicoeducación y sus beneficios, los mismos que podrían ser empleados en estos casos para reducir la resistencia de los maestros.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Fuentes

La información que será profundizada en la presente sección fue obtenida de artículos encontrados a través de plataformas como EBSCO, ProQuest y Google Scholar. Para completar la búsqueda se emplearon palabras clave tanto en inglés como en español lo que permitió tener acceso a la mayor cantidad de información posible. En lo referente al desarrollo del concepto de inteligencia se introdujeron palabras clave como “concepto de inteligencia”, “desarrollo del concepto de inteligencia”, “evolución de la inteligencia”, “intelligence evolution”, “intelligence concept evolution”, “evaluación de la inteligencia”, etc. en el motor de búsqueda. Tras el análisis de las teorías expuestas dentro de los documentos encontrados se procedió a buscar artículos relacionados directamente con los autores de las teorías expuestas y las pruebas propuestas para su evaluación.

En cuanto a la resistencia de los maestros frente al alumnado con necesidades educativas especiales se emplearon palabras como “resistencia maestros necesidades educativas especiales”, “teacher anxiety”, “teacher resistance”, “maestros y necesidades educativas especiales”, “docente y necesidades educativas especiales”, “actitudes frente a necesidades educativas especiales”. Tras analizar los artículos encontrados se procedió a afinar la búsqueda para que la misma se centrara directamente en los casos asociados a discapacidad intelectual.

Finalmente la información obtenida para la profundización sobre la funcionalidad de la psicoeducación fue la resultante de búsquedas realizadas con palabras claves empleadas tanto en inglés como en español. Entre las palabras empleadas en ambos idiomas se encuentran “psicoeducación origen”, “psicoeducación maestros”, “psicoeducación TDAH”,

“psychoeducation”, “intervención psicoeducativa”, “psychoeducation programs” y “psicoeducación esquizofrenia”.

Formato de la Revisión de la Literatura

En la presente revisión bibliográfica se procederá a explorar en orden cronológico, cómo la definición de inteligencia y la manera en la que la misma ha sido entendida y medida, han ido variando a través de los años, tomando en cuenta las distintas perspectivas bajo las cuales ha sido estudiada. Posteriormente se profundizará en las características y sintomatología de la discapacidad intelectual leve y moderada. Luego se enfatizará en los factores que influyen en el grado de resistencia que los maestros de educación regular presentan frente a casos de alumnos con necesidades educativas especiales principalmente con discapacidad intelectual. Finalmente se tratará la psicoeducación, su origen y los beneficios que ésta acarrea.

Evolución del concepto de Inteligencia.

A pesar de ser un concepto cuya definición puede resultar compleja y de haber sido explorada desde diferentes perspectivas, la inteligencia ha sido considerada una característica deseable para el ser humano a lo largo de la historia. La inteligencia se ha asociado generalmente a habilidades de solución de problemas y adaptación al medio. La misma ha sido considerada como un requerimiento para el desarrollo exitoso del individuo en las diferentes esferas de su vida, entre ellas: educativa, laboral y social (Ardila, 2011).

A partir de estas ideas, distintos estudiosos del área se han centrado en la exploración de la inteligencia y su medición tal como se establece a continuación.

Francis Galton (1822-1911): Inteligencia innata y hereditaria.

Galton asoció a la inteligencia con la capacidad cognitiva de un individuo para conseguir un rendimiento apropiado en una tarea determinada (Carbajo, 2011). Su ideología

se vio influenciada por las ideas desarrolladas por Darwin, esto se hace visible en su obra “Hereditary Genius” publicada en el año 1869. Valora a la inteligencia como una capacidad hereditaria similar otras capacidades físicas (Domenech, 1995; López, 2013).

Para estimar la capacidad intelectual de la persona Galton desarrolla instrumentos enfocados en la evaluación objetiva de habilidades motoras, mentales, sensoriales, de percepción y tiempo de reacción frente a estímulos (Carbajo, 2011; Domenech, 1995; Brody, 2000) y funda bases para el análisis estadístico de la inteligencia (Domenech, 1995).

Alfred Binet (1857-1911): Inicio de la medición de la inteligencia.

En el año 1889 Binet pasó a formar parte de la Société Libre pour l'Étude Psychologique de l'Enfant para posteriormente hacerse cargo de la presidencia de la misma (Mora & Martín, 2007). En aquella época la escolarización de los niños había sido establecida como una obligatoriedad, por lo que la labor de la institución se vio encaminada a la identificación del alumnado que requería una educación diferenciada debido a la presencia de dificultades en el área intelectual (Domenech, 1995; Ardila, 2010). Debido a esto existía la necesidad de evaluar a quienes accederían al sistema escolar para poder determinar casos en los que el desarrollo intelectual de los niños estuviera dentro de la norma y casos en los que se presentara algún tipo de retraso.

Alfred Binet concebía la inteligencia de una manera más compleja de lo que hasta el momento había sido propuesto por Galton. La misma implicaba, además de aspectos sensoriomotores, el funcionamiento de los procesos mentales superiores como la atención, la memoria, la abstracción, la comprensión y el juicio, y las relaciones existentes entre los mismos (Mora & Martín, 2007). Además, a la inteligencia se la asocia al aprendizaje, la toma de decisiones, la orientación de la conducta hacia un objetivo concreto y el manejo de estrategias para conseguirlo (Carbajo, 2011).

Debido a lo mencionado Binet, con la colaboración de Theodore Simon, se encargó de elaborar una prueba que permitiera completar dicha tarea (Binet & Simon, 1905). Junto con el desarrollo del test surge el concepto de “nivel mental” que implica el determinar las capacidades que un individuo tiene y asociarlas con las habilidades que se encuentran dentro de la norma para un grupo etario específico; dentro de la prueba, éste se determina en base a la cantidad de respuestas correctas (Peña, 2004; Salmerón, 2002; Antonson, 2010). Posteriormente se realizó la primera revisión de la prueba, en la que se eliminaron 5 ítems y se agregaron 33 nuevos (Binet & Simon, 1908; Antonson, 2010), la siguiente revisión de dio en el año 1911 (Berry, 1912; Antonson, 2010).

Posteriormente en el año 1916 se publicó la escala Stanford-Binet que consistía en una revisión realizada por el mismo Binet junto al apoyo de Louis Terman, profesor de la Universidad de Stanford (Antonson, 2010). Dentro de esta escala se incluyó el concepto de CI (coeficiente intelectual) empleado previamente por William Stern en el año 1912 (Mora & Martín, 2007). Dicha proporción se obtiene de la división entre la edad mental y la edad cronológica del individuo para luego multiplicar el cociente resultante por 100. En base a esta medida se obtiene una inteligencia promedio de 100 (Antonson, 2010; Mora & Martín, 2007).

Luego de la elaboración de la prueba original se han realizado revisiones en los años 1937, 1960/1973, 1986 y 2003. La última edición de la prueba cuenta con ítems que evalúan razonamiento fluido, conocimiento, procesamiento cuantitativo, memoria de trabajo y procesamiento visoespacial (Antonson, 2010).

Charles Spearman (1863-1945): Inteligencia bifactorial: factores generales y específicos.

Spearman contribuyó al estudio de la inteligencia proponiendo que ésta es un constructo bifactorial, es decir que la misma se encuentra formada por factores tanto

generales como específicos. El factor general fue conocido como factor g y se asocia a una inteligencia general y factores socio-demográficos de las personas. Por otro lado, los factores específicos llamados “factores s”, se asocian a capacidades verbales, cuantitativas, espaciales, de percepción, velocidad de procesamiento y memoria además del entendimiento de reglas, relaciones y asociaciones entre ideas (Ardila, 2011).

Louis Leon Thurstone (1887-1955): Inteligencia multifactorial.

Thurstone argumentó que la inteligencia no se basa en un factor único y general sino que implica diferentes componentes, plantea un diseño multifactorial (Thurstone, 1934). El autor propone la existencia de habilidades mentales primarias que incluyen factores verbales asociados a la fluidez de expresión y comprensión, espaciales, numéricos y de razonamiento (Thurstone, 1938; Thurstone & Thurstone, 1996; Benavent, 1972).

Joy Paul Guilford (1897-1987): Modelo de la estructura del intelecto.

Guilford desarrolló su trabajo bajo la concepción de que la inteligencia se definía en base a distintos factores. En su modelo de inteligencia Guilford propuso que la misma está formada por tres componentes: contenidos, operaciones y productos. Cada una de las dimensiones cuenta con distintos componentes (Guilford, 1959).

La dimensión de contenidos hace referencia a la información a la que tiene acceso el sujeto y la misma puede presentarse de manera figurativa, simbólica, semántica y conductual. Por su parte, las operaciones se asocian con los procesos que se llevan a cabo a partir de la información obtenida. Dentro de esta dimensión se encuentran la cognición, la memoria, la producción convergente, la producción divergente y la evaluación. Por último, los productos hacen referencia al resultado final tras todo el proceso de análisis de la información para dar una respuesta ante la misma. Dentro de esta dimensión están contenidas respuestas simples conocidas como unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones (Guilford, 1959). Dentro de esta concepción de la inteligencia conocida como modelo de la

estructura del intelecto, cada uno de los factores mencionados se asocia con los otros de manera que se produce una combinación que resulta en una habilidad específica (Guilford, 1968).

Raymond Cattell (1905-1998): Inteligencia fluida y cristalizada.

Dentro del estudio de la inteligencia Cattell es conocido por el desarrollo de los conceptos de inteligencia fluida e inteligencia cristalizada. La inteligencia fluida se asocia al raciocinio y a las capacidades mentales superiores teniendo un tinte más biológico. Por su parte, la inteligencia cristalizada se relaciona con factores asociados al aprendizaje y la socialización que se han dado a lo largo de la vida del individuo y es moldeada por las experiencias propias del medio y la cultura en la que se desarrolla (Maccarone & Monchiatti, 2009).

Edward Thorndike (1874-1949): Inteligencia mecánica, abstracta y social.

Thorndike compartía la idea de que la inteligencia se encontraba formada por diferentes componentes. Su aporte al estudio de la misma se enfoca principalmente en el surgimiento del concepto de inteligencia social como otro de sus componentes además de las inteligencias mecánica y abstracta (Thorndike, 1920). Para Thorndike, la inteligencia social implica la habilidad de una persona para manejar de manera adecuada las relaciones con otros. Para conseguirlo requiere a su vez reconocer los estados internos, conductas y motivos tanto propios como del otro para actuar en base a ellos (Salovey & Mayer, 1990).

David Wechsler (1896-1981): Escalas de Inteligencia.

Uno de los grandes aportes al proceso de medición de la inteligencia se dio de la mano de Wechsler quien adaptó escalas para medir la capacidad intelectual en los diferentes períodos de la vida del individuo (niñez, adolescencia, adultez) (Guilford, 1986). En el año 1939 diseña la escala Wechsler-Bellevue para evaluar la capacidad intelectual en adolescentes y adultos mediante preguntas que median la capacidad verbal y de ejecución

(López, 2013). Posteriormente se revisa el instrumento propuesto y en el año 1949 se publica la “Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños” (WISC) (Molero, Saiz & Esteban, 1998), en el año 1955 la “Escala de Inteligencia Wechsler para adultos” (WAIS) (Butcher, 1974), por último, en el año 1967 se desarrolló la “Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria” (WPPSI) (Wechsler, 1967).

Las Baterías de Wechsler cuentan con diferentes subescalas que se enfocan en distintos factores de la inteligencia para finalmente obtener valores correspondientes al CI verbal, de ejecución y total (Thorne et al, 1988). Dentro de los índices que evalúa la prueba están la comprensión verbal, la velocidad de procesamiento, la memoria de trabajo y el razonamiento perceptual (Wechsler, 2005; Amador, 2013). Todas estas herramientas de evaluación son muy utilizadas en la actualidad.

Howard Gardner (1943-): Inteligencias múltiples.

Gardner concibe un cambio en la visión previamente existente de la inteligencia como un elemento único y general. En base a este cambio de perspectiva, el autor propone el modelo de inteligencias múltiples (De Luca, 2004). La concepción de Gardner ve a cada inteligencia como una "capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales" (Gardner, 1994 pp. 10). Dentro de su teoría delimita ocho inteligencias diferentes que se detallan a continuación (De Luca, 2004; Gardner, 1994; Goodnough, 2001; Brualdi, 1996, Gardner, 2001):

- Lógico-matemática → asociada al razonamiento numérico, patrones, operaciones mentales, razonamiento lógico y deductivo.
- Lingüística → asociada a los procesos verbales tanto expresivos como comprensivos y el lenguaje.
- Espacial → asociada a la capacidad de generar modelos mentales de la realidad, recrear el medio y manipularlo de manera mental.

- Musical → asociada a procesos musicales, entonación, ritmo, tonalidades.
- Kinestésica → asociada a la habilidad de manejar el propio cuerpo, movimiento y coordinación.
- Interpersonal → asociado a la capacidad de entender los estados del otro, empatía, buen manejo de relaciones.
- Intrapersonal → asociada al entendimiento de los estados propios, entenderse a uno mismo, entender las emociones propias.
- Naturalista → asociada a la sensibilidad por el entorno natural, descubrir patrones y clasificaciones dentro del mismo, emplear los recursos obtenidos del medio.

Posteriormente Gardner estudia una novena inteligencia asociada a la naturaleza humana que luego se incluye en su modelo (Gardner, 2001; Larivée, 2010):

- Existencial → asociada a la habilidad de reflexionar sobre la existencia humana.

Es importante acotar que las inteligencias mencionadas no son excluyentes y que es poco probable que se hagan visibles de manera independiente, es decir que un mismo individuo puede tener varias inteligencias desarrolladas en diferente medida (De Luca, 2004; Brualdí, 1996). El modelo de inteligencias múltiples de Gardner ha sido estudiado dentro del ámbito educativo para moldear la intervención educativa en base a las diferencias individuales del alumnado (Goodnough, 2001; Saricaoglu & Arikan, 2009; Brualdi, 1996).

Peter Salovey (1958-) y John Mayer (1953-): Surgimiento de la inteligencia emocional.

En el año 1990 Salovey y Mayer desarrollaron el concepto conocido como inteligencia emocional para referirse a la capacidad del individuo para entender, manejar y

regular las emociones propias y las del otro; además de su uso para direccionar adecuadamente la forma de actuar y pensar de la persona (Salovey & Mayer, 1990).

Daniel Goleman (1946-): Popularización de la inteligencia emocional.

Posteriormente el concepto desarrollado por Salovey y Mayer se popularizó gracias a la publicación de la obra “Inteligencia Emocional” de Daniel Goleman (1995). Dentro de su trabajo Goleman se enfoca en el hecho de que la inteligencia emocional juega un rol de suma importancia en el éxito de la persona. Ciertas habilidades se asocian de manera directa con dicha inteligencia. El autocontrol, la empatía, la automotivación, la autorregulación y las habilidades sociales son aspectos transcendentales dentro del desarrollo de la misma (Goleman, 1995).

Discapacidad Intelectual.

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría DSM-5 la discapacidad intelectual es un trastorno que se presenta a lo largo de la vida de la persona y que genera afectaciones tanto en el nivel intelectual como en el desarrollo de conductas adaptativas dentro de las áreas conceptual, social y práctica (American Psychiatric Association, 2013).

De acuerdo con el mencionado manual, para que una persona sea diagnosticada con discapacidad intelectual debe cumplir con los tres criterios especificados a continuación (American Psychiatric Association, 2013):

A. Deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.

B. Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.

C. Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el período de desarrollo. (p. 17)

Es importante considerar la gravedad de la sintomatología para determinar el nivel de afectación del individuo, según estos parámetros la discapacidad intelectual puede ser leve, moderada, grave y profunda. El presente documento se enfocará en la discapacidad intelectual leve y moderada ya que son las que, con mayor probabilidad, se encontrarán inmersas dentro del sistema educativo regular.

A continuación se detallan las dificultades que se presentan en la discapacidad intelectual leve y moderada en cada uno de los dominios asociados a las conductas adaptativas:

Tabla 1
Escala de gravedad de la discapacidad intelectual

Escala de Gravedad	Dominio Conceptual	Dominio Social	Dominio Práctico
Leve	En niños de edad preescolar, puede no haber diferencias conceptuales manifiestas. En niños de edad escolar y en adultos, existen dificultades en el aprendizaje de aptitudes académicas relativas a la lectura, la escritura, la aritmética, el tiempo o el dinero, y se necesita ayuda en uno o más	En comparación con los grupos de edad de desarrollo similar, el individuo es inmaduro en cuanto a las relaciones sociales. Por ejemplo, puede haber dificultad para percibir de forma precisa las señales sociales de sus iguales. La comunicación, la conversación y el	El individuo puede funcionar de forma apropiada a la edad en el cuidado personal. Los individuos necesitan cierta ayuda con tareas de la vida cotidiana complejas en comparación con sus iguales. En la vida adulta, la ayuda implica típicamente la compra, el transporte, la

	<p>campos para cumplir las expectativas relacionadas con la edad. En adultos, existe alteración del pensamiento abstracto, la función ejecutiva (es decir, planificación, definición de estrategias, determinación de prioridades y flexibilidad cognitiva) y de la memoria a corto plazo, así como del uso funcional de las aptitudes académicas (p. ej., leer, manejar el dinero). Existe un enfoque algo concreto a los problemas y soluciones en comparación con los grupos de la misma edad.</p>	<p>lenguaje son más concretos o inmaduros de lo esperado por la edad. Puede haber dificultades de regulación de la emoción y el comportamiento de forma apropiada a la edad; estas dificultades son apreciadas por sus iguales en situaciones sociales. Existe una comprensión limitada del riesgo en situaciones sociales; el juicio social es inmaduro para la edad y el individuo corre el riesgo de ser manipulado por los otros (ingenuidad).</p>	<p>organización doméstica y del cuidado de los hijos, la preparación de los alimentos y la gestión bancaria y del dinero. Las habilidades recreativas son similares a las de los grupos de la misma edad, aunque el juicio relacionado con el bienestar y la organización del ocio necesita ayuda. En la vida adulta, con frecuencia se observa competitividad en trabajos que no destacan en habilidades conceptuales. Los individuos generalmente necesitan ayuda para tomar decisiones sobre el cuidado de la salud y legales, y para aprender a realizar de manera competente una vocación que requiere habilidad. Se necesita típicamente ayuda para criar una familia.</p>
Moderada	<p>Durante todo el desarrollo, las habilidades conceptuales de los individuos están notablemente retrasadas en comparación con sus iguales. En preescolares, el lenguaje y las habilidades preacadémicas se desarrollan lentamente. En niños de edad escolar, el progreso de la lectura, la escritura, las matemáticas y del tiempo de comprensión y el dinero se produce lentamente a lo largo de los años escolares y está notablemente reducido en comparación con sus</p>	<p>El individuo presenta notables diferencias respecto a sus iguales en cuanto al comportamiento social y comunicativo a lo largo del desarrollo. El lenguaje hablado es típicamente un instrumento primario para la comunicación social, pero es mucho menos complejo que en sus iguales. La capacidad de relación está vinculada de forma evidente a la familia y los amigos, y el individuo puede tener amistades satisfactorias a lo largo de la vida y,</p>	<p>El individuo puede responsabilizarse de sus necesidades personales, como comer, vestirse, y de las funciones excretoras y la higiene como un adulto, aunque se necesita un período largo de aprendizaje y tiempo para que el individuo sea autónomo en estos campos, y se puede necesitar personas que le recuerden lo que tiene que hacer. De manera similar, se puede participar en todas las tareas domésticas en la vida adulta, aunque se necesita un período largo de aprendizaje, y se</p>

<p>iguales. En adultos, el desarrollo de las aptitudes académicas está típicamente en un nivel elemental y se necesita ayuda para todas las habilidades académicas, en el trabajo y en la vida personal. Se necesita ayuda continua diaria para completar tareas conceptuales de la vida cotidiana, y otros pueden encargarse totalmente de las responsabilidades del individuo.</p>	<p>en ocasiones, relaciones sentimentales en la vida adulta. Sin embargo, los individuos pueden no percibir o interpretar con precisión las señales sociales. El juicio social y la capacidad para tomar decisiones son limitados, y los cuidadores han de ayudar al individuo en las decisiones de la vida. La amistad con los iguales en desarrollo con frecuencia está afectada por limitaciones de la comunicación o sociales. Se necesita ayuda importante social y comunicativa en el trabajo para obtener éxito.</p>	<p>requiere ayuda continua para lograr un nivel de funcionamiento adulto. Se puede asumir un cargo independiente en trabajos que requieran habilidades conceptuales y de comunicación limitadas, pero se necesita ayuda considerable de los compañeros, supervisores y otras personas para administrar las expectativas sociales, las complejidades laborales y responsabilidades complementarias, como programación, transporte, beneficios sanitarios y gestión del dinero. Se pueden llevar a cabo una variedad de habilidades recreativas. Estas personas necesitan típicamente ayuda adicional y oportunidades de aprendizaje durante un período de tiempo largo. Una minoría importante presenta comportamiento inadecuado que causa problemas sociales.</p>
--	---	--

Fuente: American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Tal como se puede apreciar en la tabla, la discapacidad intelectual leve se caracteriza por dificultades en las habilidades académicas asociadas a la lectura, la escritura y las matemáticas además del manejo de conceptos como dinero y tiempo. También se pueden presentar dificultades en el desarrollo de las funciones ejecutivas. Las relaciones sociales de la persona pueden reflejar cierto grado de inmadurez tanto en la manera de comunicarse con los otros como en aspectos relacionados a su comportamiento. El individuo puede requerir

apoyo para completar tareas complejas en su vida cotidiana (American Psychiatric Association, 2013).

En cuanto a los casos de gravedad moderada el desarrollo de las habilidades de cuidado personal, comunicativas y académicas se ve retrasado, las mismas se adquieren de manera más lenta y no alcanzan el mismo nivel que se observa en sus pares. El individuo presenta dificultades en el área social que se caracterizan por una manera de interactuar menos compleja que la del resto (American Psychiatric Association, 2013).

Resistencia de los docentes frente a las Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Un factor que ha demostrado jugar un rol importante en el nivel de éxito de la educación inclusiva es la visión que el docente tiene de la misma y la actitud que como consecuencia se desprende de ésta debido a que ambos factores tendrán un impacto en la interacción que se dé entre las dos partes (Domingo, 1992; Díaz, 2002; Artavia, 2005; Moreno et al, 2006; Moliner, 2008; Alquraini, 2012; Ahmmmed et al, 2012; Cook, 2001). Los maestros han mostrado tener actitudes tanto positivas como negativas respecto a la inclusión de un alumno con necesidades educativas especiales dentro de su aula de clases. Por un lado, existen docentes que realizan las acomodaciones necesarias en su enseñanza para que la misma sea accesible para todos mientras que por el otro, ciertos docentes presentan más resistencia e indiferencia frente al estudiante con necesidades educativas especiales (Damm, 2014).

Es importante mencionar que los docentes suelen presentar variedad de dudas respecto a su capacidad para manejar de manera adecuada un caso de necesidades educativas especiales. En muchas ocasiones la incomodidad y ansiedad que esto genera se debe a que no se han enfrentado previamente a estudiantes con características que difieran de lo usual dentro de la norma y a la percepción de que no cuentan con la información ni la preparación

necesaria para manejar este tipo de casos (Damm, 2014). La resistencia tiende a disminuir tras haber vivido una experiencia exitosa con algún estudiante con necesidades educativas especiales (Ahmmed et al, 2012).

En base a diferentes estudios se ha podido determinar que entre los principales factores que generan la resistencia de los maestros, además de los mencionados anteriormente, se encuentran la ausencia de experiencias previas relacionadas con la inclusión educativa, la falta de contacto con personas que tengan una necesidad educativa especial, la existencia de una visión médica-rehabilitadora de la discapacidad (Tenorio, 2007), la inexistencia de una red de apoyo (Montañés et al, 1990) o la percepción de que no se cuenta con la misma dentro de la comunidad educativa (Ahmmed et al, 2012).

Es importante recalcar que, en ciertos casos, a pesar de existir apertura por parte del docente el mismo no cuenta con los conocimientos necesarios ni ha desarrollado las estrategias requeridas para trabajar con el estudiantado con necesidades educativas especiales. Debido al manejo inadecuado por parte del docente, el estudiante no se beneficia al máximo ni desarrolla totalmente su potencial (Álvarez et al, 2005).

Otro punto a considerar es que los docentes tienden a tener un grado significativo de resistencia al enfrentarse a casos relacionados con problemas de conducta, dificultades emocionales y discapacidad intelectual (Cook, 2001; Cook et al, 2000; Avramidis et al., 2000; Scruggs & Mastropieri, 1996; Soodak et al., 1998; Wilczenski, 1994; Winzer, 1998). La inclusión de la discapacidad intelectual dentro del sistema educativo regular genera un importante nivel de estrés, inseguridad y ansiedad en los maestros (Soodak et al, 1998; Engelbrecht et al, 2003).

De acuerdo con un estudio realizado en la Universidad de Sevilla en el que se evaluó la actitud de estudiantes de las carreras de Psicología, Psicopedagogía y Magisterio en Educación Especial, se pudo determinar que existía una actitud más renuente en aquellos

quienes habían tenido contacto con personas con discapacidad intelectual frente a quienes lo habían tenido con otros tipos de discapacidad (Moreno et al, 2006).

Es clave señalar que algunas de las causas preponderantes de la resistencia del profesorado frente a la inclusión educativa son la desinformación respecto al tema, la falta de preparación y la ausencia de estrategias de trabajo para estos casos, por lo que un proceso psicoeducativo sería beneficioso. Para que la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual sea exitosa es necesaria la sensibilización y preparación del profesorado (Engelbrecht et al, 2003).

Psicoeducación.

La psicoeducación es una intervención que inicialmente se popularizó como un método de trabajo con personas que padecían de esquizofrenia y sus familias, con el objetivo de brindarles información referente a las características y sintomatología de la enfermedad además de ofrecerles herramientas y estrategias para manejar la enfermedad (Penadés et al, 2002; Bedoya & Builes, 2006; Hogarty et al, 1986). Una de las finalidades trascendentales de este método es dotar de una mejor calidad de vida a la persona afectada por la enfermedad además de a quienes se encuentran en su círculo social más cercano que es la familia. Mediante la psicoeducación, se aminora la cantidad de factores que puedan generar ansiedad, estrés y peso excesivos para el paciente y quienes lo rodean (Hogarty et al, 1986).

Es importante mencionar que, a través del proceso psicoeducativo, aplicado en casos de esquizofrenia, se busca aumentar la cantidad y calidad de los conocimientos relacionados al trastorno además de fomentar las habilidades necesarias para su manejo. Otros de los objetivos planteados son el fomentar la inclusión adecuada del sujeto al entorno y la vida social, el reducir la presión que pueden percibir los familiares que se encuentran en continuo

contacto con el enfermo y el fomentar el seguimiento responsable y constante del tratamiento (Díaz et al, 2001).

A su vez, las intervenciones psicoeducativas han sido empleadas en casos de Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). En estos casos dicha metodología se ha usado tanto con los padres como con los maestros que trabajan con el niño (Amado et al, 2014).

Los maestros juegan un papel importante para el niño y su desarrollo. Son participes clave dentro del proceso de detección e intervención de un trastorno ya que comparten mucho tiempo con el estudiante y pueden comparar su comportamiento con el de otros de la misma edad. De ese modo, se pueden identificar síntomas que podrían ser indicadores de alguna discapacidad, trastorno o patología y ser un apoyo en las estrategias de tratamiento establecidas para cada caso (Amado et al, 2014).

Las psicoeducación en el contexto escolar y la implementación de intervenciones por parte de los maestros dentro del aula en casos de TDAH, han tenido resultados positivos en la conducta del individuo. Dentro de los beneficios alcanzados se encuentran la reducción de comportamientos indeseados (Fabiano & Pelham, 2003), aminoramiento de síntomas asociados al trastorno en cuestión y a otros trastornos que podrían presentarse como comórbidos como trastornos de ansiedad o conducta antisocial (Miranda et al, 2006), mejora del rendimiento académico y las relaciones sociales (Presentación et al, 2010).

En base a todo lo mencionado, se puede determinar que el hecho de que los docentes obtengan información y herramientas adecuadas para el manejo de un alumno con necesidades educativas especiales tiene repercusiones positivas para ellos y para la comunidad educativa. Una intervención psicoeducativa moldeada de acuerdo a las necesidades y requerimientos de los maestros que manejan casos de discapacidad intelectual

podría ser empleada con éxito para reducir los niveles de resistencia de los docentes frente a los mismos.

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Diseño y Justificación de la Metodología Seleccionada

La selección del método que se empleará para un estudio depende de la finalidad que el mismo tenga y la manera en la que se plantea. El presente trabajo se centra en cómo y en qué medida la implementación de un proceso de psicoeducación puede aminorar, y/o eliminar, la resistencia que los docentes de educación regular puedan presentar ante un caso de discapacidad intelectual. Para contestar la interrogante propuesta se procederá a realizar un estudio basado en un modelo cuasi-experimental debido a la ausencia de un grupo control. Cabe recalcar que dentro de las diversas ramas de la psicología este diseño es comúnmente utilizado debido a la dificultad existente en muchos casos para cumplir con los requerimientos de un modelo experimental como la distribución aleatoria de los sujetos (Manterola & Otzen, 2015).

El presente estudio tiene un tinte cuantitativo, se empleará una escala tipo Likert mediante la cual se obtendrán datos numéricos para su posterior análisis estadístico (García, 2010). Se procederá a hacer un análisis pretest-postest intrasujeto (Manterola & Otzen, 2015) que consiste en la evaluación del grado de resistencia del mismo grupo de docentes, antes y después de la intervención psicoeducativa.; de este modo se podrá determinar si existe algún efecto tras la aplicación de la mencionada variable (Tejedor, 2000).

Participantes

Dentro del presente estudio participarán docentes de 5 instituciones educativas regulares de la ciudad de Quito que cuenten con todos los niveles educativos: Educación General Básica Elemental, Media y Superior además del Bachillerato. Las mismas serán

seleccionadas de manera aleatoria, considerando que para que los resultados puedan ser generalizados se incluirá dentro de la muestra a colegios privados, fiscales y fiscomisionales.

Tras la elección de las instituciones se procederá a reclutar a los docentes que participarán en el estudio. De cada unidad educativa se requerirá la participación de 16 docentes elegidos aleatoriamente de los cuatro niveles educativos logrando una distribución equitativa en la que existan 4 profesores por cada nivel educativo.; así, se alcanzará un total de 80 participantes.

Herramientas de Investigación Utilizadas

La herramienta que se empleará para medir el nivel de resistencia de los maestros es una escala tipo Likert elaborada específicamente para este estudio en base a dos escalas previamente desarrolladas. La primera escala considerada dentro de este estudio fue establecida por Fredy Rodríguez (2014) dentro de su trabajo de titulación y tiene la finalidad de evaluar la actitud del personal docente frente a la inclusión educativa en una medida general. La segunda escala que se tomó en cuenta fue la escala desarrollada y validada por Boris Villalobos (2012) en Santiago de Chile, su objetivo es valorar la actitud de los profesores ante la inclusión del alumnado con discapacidades en el sistema educativo; cuenta con validez y confiabilidad de 0,93.

Para el presente trabajo, la escala será adaptada para que se centre únicamente en las actitudes del docente frente a casos de discapacidad intelectual, dejando de lado los aspectos referentes a otras necesidades educativas especiales. La escala resultante (Anexo C) busca evaluar el grado de resistencia que tiene el maestro frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en el sistema educativo ordinario. La escala contará con 5 posibles respuestas que representarán el grado de acuerdo o desacuerdo que la persona tiene frente al

enunciado propuesto. Las opciones de respuesta y los puntajes asignados a las mismas se detallan a continuación:

- Totalmente de acuerdo (1)
- De acuerdo (2)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)
- En desacuerdo (4)
- Totalmente en desacuerdo (5)

Es importante mencionar que, en los ítems que lo requieran, los puntajes serán recodificados de modo que los mismos sean equivalentes a lo previamente establecido. Algunos de los enunciados que requieren pasar por este proceso son aquellos que están redactados como una negación o que tienen una connotación negativa frente a la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual.

- Totalmente de acuerdo (5)
- De acuerdo (4)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)
- En desacuerdo (2)
- Totalmente en desacuerdo (1)

De esta manera, mientras más elevado sea el puntaje obtenido mayor será el grado de resistencia que el docente presenta.

Procedimiento de recolección y Análisis de Datos

El estudio iniciará, tal como se mencionó previamente, con la selección aleatoria de 5 colegios de la ciudad de Quito. Tras el proceso de selección, se enviará una carta a la máxima autoridad de la institución educativa en la cual se especificará la metodología y la finalidad de la investigación; a su vez, se solicitará la apertura para realizar la intervención con el

equipo docente y para el uso de sus instalaciones como punto de encuentro para los talleres de psicoeducación. Ante una respuesta positiva de los directivos, se procederá con la selección aleatoria de los 16 maestros que participarán en el estudio por cada institución y se les hará llegar un correo, electrónico y físico, en el que se explique que han sido seleccionados para participar en el estudio. Además, se incluirá una pequeña explicación, tal como se hizo con los directivos, de la finalidad y metodología a emplearse. Luego de contar con la aceptación pertinente por parte de los maestros, cada uno responderá la escala especificada en el punto anterior y se obtendrá la media para cada uno de los sujetos.

Posteriormente, los profesores asistirán a un programa psicoeducativo durante un quimestre a través de sesiones psicoeducativas que se llevarán a cabo una vez por semana bajo un formato de taller y con una duración aproximada de 1 a 2 horas. Durante estos encuentros se trabajará con los docentes en la sensibilización y preparación para el trabajo con casos de discapacidad intelectual, brindándoles información relevante acerca de esta condición y herramientas diversas que sean de utilidad para su trabajo dentro del aula. Las reuniones se conducirán en las instalaciones del colegio en el que trabajan de modo que el factor de movilidad no genere un obstáculo para la participación de los docentes.

Al finalizar el periodo propuesto para el programa psicoeducativo (5 meses) se entregará a los profesores la misma escala que completaron al inicio del proceso para que vuelvan a llenarla. Se sacará nuevamente la media de los puntajes obtenidos de las respuestas de los profesores para luego compararla con la media obtenida previamente mediante una prueba t pareada para determinar si existe una diferencia significativa entre ambas (Sampieri, Fernández & Baptista, 2010).

Consideraciones Éticas

El presente estudio tendrá presentes todas las consideraciones éticas para resguardar la integridad de los participantes. Se procederá a la firma de un consentimiento informado (Anexo B) en el que se especificará la finalidad del estudio y cómo el mismo se llevará a cabo. Quienes formen parte del estudio serán informados de que su participación es totalmente voluntaria y que pueden retirarse del estudio en cualquier momento si así lo decidiesen. Se resguardará el anonimato y la confidencialidad de la información recolectada.

RESULTADOS ESPERADOS

El presente estudio busca tener un impacto en el nivel de resistencia de los maestros de educación regular frente a casos de discapacidad intelectual en el aula mediante la aplicación de un proceso de psicoeducación. Tras el análisis de la evidencia bibliográfica encontrada sobre los efectos positivos de la psicoeducación, tanto en el individuo como en quienes lo rodean (Hogarty et al, 1986; Fabiano & Pelham, 2003; Miranda et al, 2006; Presentación et al, 2010) y la implementación de la metodología planteada, se esperara obtener una reducción general ante el mencionado grado de resistencia.

Mediante la utilización de una escala tipo Likert, referente a la actitud y apertura de los maestros frente a la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual, se pretende obtener puntajes que reflejen la finalidad planteada para este estudio. Se prevé que en la primera aplicación del cuestionario se obtendrán resultados que denoten un grado importante de rechazo y resistencia ante dicho grupo poblacional. Se espera que las respuestas proporcionadas en la segunda aplicación de la escala, llevada a cabo tras la psicoeducación, se modifiquen, mostrando así una disminución significativa de estos indicadores.

Para comprobar la existencia de un efecto real, se realizará una prueba t pareada que, se espera, determine una diferencia significativa entre las medias de los puntajes obtenidos por el mismo grupo de docentes en la escala propuesta antes y después de la intervención psicoeducativa.

Se busca, mediante estos resultados, demostrar que la mayor preparación y dotación de técnicas, herramientas y conocimientos a través de la psicoeducación, permitirá a los docentes tener una mayor apertura frente a la inclusión de casos de discapacidad intelectual dentro de la educación ordinaria. El programa psicoeducativo aplicado pretende lograr un cambio de actitud a través de la sensibilización y preparación del docente en aspectos referentes a la intervención educativa de personas con discapacidad intelectual. Se espera que

se produzca una modificación en la mentalidad del individuo y reflejará una reducción importante en el grado de resistencia existente previo al estudio.

Otro beneficio que se obtendrá con la implementación de los talleres psicoeducativos planteados, es la eliminación de estereotipos y preconcepciones erróneas que comúnmente rodean a los individuos con discapacidad intelectual. El trabajar sobre estas ideas preconcebidas permitirá a quienes participen, basar sus actitudes en hechos reales y dar dirección a sus acciones en base a las características individuales de la persona en cuestión, evitando la generalización.

Es importante mencionar que colateralmente esta investigación tendrá repercusiones en el proceso de aprendizaje, tanto del alumnado con discapacidad intelectual como del resto del alumnado ya que el maestro contará con nuevas herramientas y estrategias de trabajo que son beneficiosas para potencializar y fortalecer el desarrollo académico y social de todos los estudiantes.

Debido a que la inclusión educativa depende en gran medida de la actitud del maestro frente a la misma (Domingo, 1992; Díaz, 2002; Artavia, 2005; Moreno et al, 2006; Moliner, 2008; Alquraini, 2012; Ahmmed et al, 2012; Cook, 2001) los resultados que se desprenderán de la intervención planteada serán un paso hacia la consecución de una verdadera y eficaz atención a la diversidad dentro de las aulas de clase.

Por otro lado, cabe recalcar que otro factor que incrementa el nivel de resistencia es que los maestros consideran que no cuentan con la preparación que se requiere para manejar una necesidad educativa especial en el ambiente educativo (Damm, 2009) por lo que, el desarrollo de conocimientos y habilidades para el trabajo con casos de discapacidad intelectual brindará al maestro un mayor nivel de confianza en cuanto a su capacidad para desenvolverse con este grupo de alumnos que suelen representar un desafío disminuyendo así su resistencia a involucrarse con los mismos dentro de su aula.

La nueva visión que desarrollará el maestro como consecuencia del proceso psicoeducativo, impactará positivamente el ejercicio de su profesión, ya que la necesidad de incluir dentro del aula a alumnos con diferentes características, constituye un reto de aprendizaje y superación.

DISCUSIÓN

Conclusiones

La percepción que las personas tienen de la discapacidad, y su forma de actuar en relación con la misma, han ido modificándose con el paso del tiempo hasta llegar a centrarse en un modelo en el que se prioriza la inclusión de los individuos en todas las esferas de la sociedad (Aguilar, 2004). Una de las áreas de especial importancia dentro del modelo inclusivo propuesto es la educación; dentro del contexto educativo, la actitud de los docentes ante la inclusión juega un rol de gran magnitud en el grado de éxito del mismo (Domingo, 1992; Díaz, 2002; Artavia, 2005; Moreno et al, 2006; Moliner, 2008; Alquraini, 2012; Ahmmed et al, 2012; Cook, 2001).

Como consecuencia, la actitud de los docentes ha sido evaluada y como resultado se ha determinado la existencia de una gama de visiones tanto positivas como negativas referentes a la inclusión educativa (Damm, 2009). La discapacidad intelectual es una de las necesidades educativas especiales que generan un mayor grado de rechazo por parte de los maestros de educación regular (Diebold & VonEschenbach, 1991; Soodak, Podell, & Lehman, 1998; AL-khattani, 2003; Al- khatteeb, 2004; Avramidis & Norwich, 2002).

Las principales razones por las que los docentes podrían presentar resistencia frente a la inclusión de personas con discapacidad intelectual en su aula son: la sensación de que no cuentan con la preparación necesaria, la inexistencia de un equipo de apoyo, la presencia de

estereotipos; la falta de información, herramientas y recursos para el trabajo (Forlin & Chambers, 2011; Engelbrecht et al, 2003). En base a la información analizada y al éxito que se ha observado en otros estudios relacionados a la implementación de la psicoeducación como estrategia generadora de cambio (Hogarty et al, 1986; Fabiano & Pelham, 2003; Miranda et al, 2006; Presentación et al, 2010) se plantea una intervención psicoeducativa para reducir el nivel de resistencia analizado anteriormente. Las sesiones se llevarán a cabo bajo una modalidad de talleres semanales durante un quimestre. Mediante este programa se pretende sensibilizar al docente y brindarle conocimientos, herramientas y estrategias relacionadas con la discapacidad intelectual y su manejo adecuado dentro del aula de clases. Se espera que, tras la intervención propuesta, la actitud de los maestros, que será medida mediante una escala tipo Likert, se modifique reflejando una reducción significativa de su resistencia frente a dicho tipo de discapacidad en el aula.

La implementación del presente estudio generará implicaciones positivas dentro del entorno educativo ordinario, tanto para los docentes como para el estudiantado. Los efectos esperados posibilitarán al docente desarrollarse de una manera más completa y competitiva dentro del medio escolar y representarán un plus dentro de su capacitación, permitiéndole desenvolverse con mayor seguridad que aquellos que no accedieron a este tipo de preparación. A través de este trabajo de titulación, se generará un cambio en la percepción que el docente tiene frente a la discapacidad intelectual provocando así un ambiente de aprendizaje beneficioso para el alumno, que le permita participar activamente del proceso educativo, lograr una nueva y positiva interacción con sus compañeros y desarrollar sus potencialidades al máximo, siendo así un reflejo certero del modelo inclusivo implementado en la actualidad dentro del sistema educativo nacional.

Limitaciones del Estudio

Dentro del presente estudio se pudieron identificar ciertas limitaciones. Una de las principales limitaciones es la inexistencia de una herramienta de medición diseñada específicamente para evaluar la resistencia del personal docente frente a la discapacidad intelectual en el aula, por lo que se procedió a crear una escala usando como referencia otras que se enfocaban en la actitud del docente hacia la inclusión educativa a nivel general considerando una amplia gama de necesidades educativas especiales. Debido a lo mencionado, la validez y confiabilidad de la herramienta usada no han sido probadas anteriormente.

Otro factor que podría actuar como un limitante es que los talleres de psicoeducación se llevarían a cabo fuera del horario de trabajo de los maestros, por lo que podría presentarse cierto grado de resistencia por parte de los mismos para involucrarse en el programa. Además, es importante considerar que los espacios en los que se darían las sesiones son proporcionados por la institución educativa, por lo que, el contar con los mismos depende de la apertura de sus autoridades y éstos pueden variar en aspectos de infraestructura y recursos disponibles.

Por otro lado, no se posee información que refleje el grado de aceptación ni la actitud que tienen los maestros de educación regular frente a la inclusión educativa dentro del contexto ecuatoriano. Como resultado no se cuenta con datos que puedan actuar como un punto de partida en la determinación del grado de aceptación que los docentes tienen frente a casos de necesidades educativas especiales dentro de la educación regular.

Recomendaciones para Futuros Estudios

A partir de lo propuesto, en la presente investigación y de la información recopilada mediante la revisión de la literatura pertinente, se pueden desprender varias temáticas para

futuras investigaciones. Como punto de partida, para el estudio de la percepción de los docentes de educación regular ante la inclusión educativa es necesario enfocarse en la evaluación de la actitud que los mismos tienen frente a estos casos dentro del contexto nacional.

Es importante considerar que en el medio educativo la discapacidad intelectual es apenas una de las muchas necesidades educativas especiales que pueden presentarse. Debido a lo mencionado, estudios futuros podrían enfocarse en evaluar la actitud de los docentes frente a otras necesidades educativas tanto las que se asocian a la discapacidad como aquellas que no. A partir de información obtenida en esas investigaciones se puede realizar un análisis comparativo entre la actitud que presentan los profesores ante ambos escenarios.

Otro aspecto que podría considerarse es evaluar las diferencias existentes en el grado de resistencia de los profesores de acuerdo al nivel educativo con el que trabajan para determinar si existe una relación con la edad del alumno incluido. Otros factores que pueden ser analizados son el género del maestro, su edad, su nivel de preparación, etc.

Por otro lado, se podría realizar un estudio similar enfocado en alumnos universitarios que se están preparando para ser maestros implementando la preparación psicoeducativa dentro de su pensum de estudios a modo de poder identificar la existencia de una posible diferencia entre quienes recibieron este tipo de preparación y quienes no lo hicieron.

REFERENCIAS

- Aguilar, G. (24-25 de septiembre 2003). La educación inclusiva como estrategia para abordar la diversidad. Video conferencia presentada en el I Simposio de Educación: “Por una atención a la diversidad”. Universidad Estatal a Distancia.
- Aguilar, G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad. Departamento de Educación Especial / Ministerio de Educación Pública. V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva.
- Ahmed, M., Sharma, U. y Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers’ attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12(3), 132-140.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. España: Narcea.
- Ainscow, M. (2007). From Special Education to Effective Schools for All: A Review of Progress so Far. In Florian, L. (Ed). *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 146-159). London: SAGE Publications
- AL-khattani, A. (2003). Teachers’ attitudes towards integration in Saudi Arabia. Unpublished M. A. Dissertation, University of Jordan, Amman.
- AL-khatteeb, J. (2004). Teaching students in inclusive schools. Dar Waal, Amman, Jordan.
- Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers’ attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12(3), 170-182.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M.A. & Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Revista Psicothema*, 17(4), 601-606.

- Amado, L., Jarque, S., Signes, M. T., Acereda, A., & López, A. (2014). Propuesta de un programa de intervención psicosocial para maestros de niños con TDAH. *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*, 1(1), 31-41.
- Amador, J. (2013). Escala de Inteligencia de Wechsler para Adultos IV (WAIS IV). Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, España.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Antonson A. E. (2010) Stanford-Binet Intelligence Scale. In: Clauss-Ehlers C.S. (eds) *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology*. Springer, Boston, MA
- Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿qué sabemos y qué nos falta por investigar?. *Revista De La Academia Colombiana De Ciencias Exactas, Físicas Y Naturales*, 34(134), 97-103.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. España: Aljibe.
- Arnaiz, P. (23 de septiembre 2003). Los estudiantes con discapacidad en una escuela para todos. Conferencia presentada en el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión educativa.
- Arnaiz, P. & Azorín, C. (2014). “Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión”, *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227-245.
- Artavia, J. M. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Pensamiento Actual*, 5(6), 61-70.
- Astorga, L. F. (2003). *Discapacidad, perspectiva histórica y desigualdades imperantes*. Disponible en <http://www.codehuca.or.cr/discapabrecha.htm>.

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, 16(3), 277-293.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Bedoya, M, Builes, M.V. (2006). La psicoeducación como experiencia narrativa: comprensiones posmodernas en el abordaje de la enfermedad mental. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 35(4), 463-475.
- Benavent, J. A. (1972). Repertorio de pruebas psicotécnicas. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, (6), 127-160.
- Berry, C. S. (1912). A comparison of the Binet tests of 1908 and 1911. *Journal of Educational Psychology*, 3(8), 444-451.
- Binet, A. & Simon Th, (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11(1), 191-244.
- Brisenden, S. (1986). Independent living and the medical model of disability. *Disability, Handicap & Society*, 1(2), 173-178.
- Brody, N. (2000). History of theories and measurements of intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 16-33
- Brualdi Timmins, A. C. (1996). Multiple intelligences: Gardner's theory. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 5(10), 1-3
- Butcher, H. J. (1974). *La inteligencia humana*. Madrid: Marova.
- Carbajo, M. (2011). Historia de la inteligencia en relación a las personas mayores. *TABANQUE Revista Pedagógica*, 24, 225-242.

- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education, 34*(4), 203–213.
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L. & Landrum, T. J. (2000) Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children, 67*(1), 115–135.
- Damm, X. (2014). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3*(1), 25-35
- De Luca, S. L. (2004). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista iberoamericana de educación, 34*(1), 1-12.
- Díaz, E. M. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado, 6*(1-2), 151-165.
- Díaz, J., González, E., Varela, C. (2001). Psicoeducación: Modelos para Esquizofrenia, Depresión, Trastornos por Déficit de Atención, *Trastornos de Alimentación. Programa de Actualización Continua en Psiquiatría, 6*, 299-320.
- Diebold, M. H., VonEschenbach, J. F. (1991). Teacher educator predictions of regular class teacher perceptions of mainstreaming. *Teacher Education and Special Education, 14*(4), 221-227.
- Domenech, B. (1995). Introducción al estudio de la inteligencia: teorías cognitivas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 23*, 149-162.
- Domingo, H. (1992) La integración escolar: actitudes de profesores y padres (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/2992/1/T18305.pdf>
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., & Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers?. *International Journal of Disability, Development and Education, 50*(3), 293-308.

- Escribano, A. & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid: Narcea.
- Evans, J. (2003). The independent living movement in the UK. Recuperado desde <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.es/&httpsredir=1&article=1438&context=gladnetcollect>
- Fabiano, G.A. y Pelham, W.E. (2003). Improving the effectiveness of behavioural classroom interventions for ADHD: a case study. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11*, 124-130.
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39*(1), 17-32.
- Forlin, C. (1995). Educators beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education, 22*, 179-185.
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International Journal of Special Education, 25*(2), 89-99.
- García González, R. (2010). Utilidad de la integración y convergencia de los métodos cualitativos y cuantitativos en las investigaciones en salud. *Revista Cubana de Salud Pública, 36*(1), 19-29.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goodnough, K. (2001). Multiple intelligences theory: A framework for personalizing science curricula. *School science and Mathematics, 101*(4), 180-193.

- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14(8), 469-479.
- Guilford, J. P. (1968). Intelligence Has Three Facets: There are numerous intellectual abilities, but they fall neatly into a rational system. *Science*, 160(3828), 615-620.
- Guilford, J. P. (1986). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós.
- Hammond, H., & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), 24-30.
- Hogarty, G. Anderson C. Reiss D. (1986). Family psychoeducation, social skills training and maintenance chemotherapy in the aftercare of schizophrenia. *Archives General Psychiatry*, 43, 633-642
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 100(1), 1-14.
- Larivée, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner.¿ Descubrimiento del siglo o simple rectitud política?. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(2), 115-126.
- LOEI (2015) art. 47
- López, L. (2013). Los orígenes del concepto de inteligencia II: El nacimiento de la psicometría de la inteligencia. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 21(1), 49-62.
- Maccarone, S. & Monchietti, A. (2009). Análisis de las dimensiones fluida y cristalizada de la inteligencia, en adultos mayores. Uso de tiempo libre en subescalas de ejecución. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Manterola, C. & Otzen, T. (2015). Estudios experimentales 2ª parte. Estudios cuasi-experimentales. *Int. J. Morphol.*, 33(1), 382-387.
- Ministerio de Educación, Equipo Técnico de DNEEI. (2017). Número de estudiantes con discapacidad intelectual en educación ordinaria. Quito: Autores.
- Miranda, A., Jarque, S. & Rosel, J. (2006). Treatment of children with ADHD: psychopedagogical program at school versus psychostimulant medication. *Psicothema*, 18(3), 335-341.
- Molero, C., Saiz, E., Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44.
- Montañés, J., Jiménez, J., Blanc, P. & González, M. (1990). Estudio sobre las actitudes ante la integración escolar en la Provincia de Albacete. *Revista Ensayos: de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete*, 4, 137-154.
- Mora, J. & Martín, M. (2007). La Escala de la Inteligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la Psicología posterior. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(2), 307-313.
- Moreno, J., Rodríguez, I., Saldaña, D. & Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(5), 1-12.
- Penandés, S., Azpilicueta, S. & Ferrándiz, J. (2002). La intervención familiar en el CRIS. *Informació Psicológica*, 79, 64-69.

- Peña del Agua, A. M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*, 84, 23-38.
- Presentación, M.J., Siegenthaler, R., Jara, P. y Miranda, A. (2010). Seguimiento de los efectos de una intervención psicosocial sobre la adaptación académica, emocional y social de niños con TDAH. *Revista de Neurología*, 22, 778-783.
- Resistir. (2017). En Diccionario de la Lengua Española (23ª edición). Recuperado el 11 de mayo de 2018, desde <http://dle.rae.es/?id=WAYmYNI>
- Resistencia. (s/f). En Oxford English Living Dictionaries. Recuperado el 11 de mayo de 2018, desde <https://en.oxforddictionaries.com/definition/resistance>
- Rodríguez Sanmartín, F. F. (2014). *La actitud docente frente a los estudiantes de inclusión en el ámbito educativo* (Tesis de Pregrado). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.
- Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 97-121.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sampieri, R, Fernández, C, & Baptista, P (2010) *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). D.F., México: McGraw Hill.
- Sánchez, A. & Torres, J. A. (2002). *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Sandhu, R. (2017). A study of attitude of secondary schools teachers toward inclusive education. *Indian Journal Of Health & Wellbeing*, 8(6), 422-426.

- Saricaoglu, A., & Arikan, A. (2009). A Study of Multiple Intelligences, Foreign Language Success and Some Selected Variables. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 110-122.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., & Shogren, K. A. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities*, 45(2), 116-124.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional children*, 63(1), 59-74.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Soodak, L., Podell, D. M., & Lehman, L. (1998). Teacher, students, and school attributes as predictors of teachers' response to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31, 480-497.
- Suriá Martínez, R. (2012). Discapacidad e integración educativa:¿ qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109.
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 319-339.
- Tenorio, S. (2007). *Las Representaciones Sociales de Profesores Básicos de las Comunas De Ñuñoa y Macul Acerca de la Integración Escolar*. Tesis Doctoral no publicada, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.

- Thorne, C., Ráez, M., Claux, M. L., & de la Flor, M. (1988). La Escala de Inteligencia para Niños de Wechsler y las variantes socio-culturales. *Revista de Psicología*, 6(1), 51-62.
- Thurstone, L. L. (1934). The vectors of mind. *Psychological Review*, 41(1), 1-32.
- Thurstone, L.L. (1938). Primary mental abilities.: University of Chicago Press: Chicago.
- Thurstone, L.L. & Thurstone, Th.G. (1996). P.M.A.: Aptitudes Mentales Primarias. Madrid: TEA.
- UNESCO (1994). *Informe Final Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. Marco de Acción y Declaración de Salamanca*. París: UNESCO/MEC.
- Vega, M. T. & Isidro, A. I. (1997). Las creencias académico-sociales del profesor y sus efectos. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 1, 1-6.
- Villalobos, B. (2012). *Construcción de un Instrumento para la Medición de las Actitudes de los Docentes hacia la Integración de Estudiantes con Discapacidad* (Tesis de Maestría). Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de educación*, número extraordinario, 45-73.
- Wechsler, D. (1967). Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence. New York, NY: The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (2005). Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-IV. Madrid: TEA Ediciones.
- Wilczenski, F. L. (1994). Changes in Attitudes toward Mainstreaming among Undergraduate Education Students. *Educational Research Quarterly*, 17(1), 5-17.
- Winzer, M. A. (1998). The inclusion movement and teacher change: Where are the limits? *McGill Journal of Education*, 33(3), 229-251.

ANEXO A: CARTA PARA RECLUTAMIENTO DE PARTICIPANTES**Carta Rector Unidad Educativa**

Quito,

.....

Rector/a Unidad Educativa

Presente.

Mediante la presente yo, María Laura Cedeño Santamaría, estudiante de último semestre de Licenciatura en Psicología en la Universidad San Francisco de Quito, me permito informarle que me encuentro realizando mi trabajo de titulación cuyo objetivo es demostrar cómo y en qué medida la psicoeducación puede influir en el nivel de resistencia que presentan los maestros de educación regular frente a un caso de discapacidad intelectual dentro de su aula. El estudio plantea la implementación de talleres en los que se tratarán temas referentes a las características del alumnado con discapacidad intelectual y su adecuada inclusión dentro del sistema educativo regular. Las sesiones tendrán una duración aproximada de 1 a 2 horas y se llevarán a cabo de manera semanal durante un quimestre.

Debido a lo mencionado solicito su apertura y colaboración para que 16 docentes, que serán escogidos de manera aleatoria, del respetable centro educativo que usted dirige, participen en el mismo. Además, me permito solicitarle un espacio donde llevar a cabo los talleres de modo que los docentes no tengan mayores dificultades para acceder al lugar donde se desarrollen los mismos.

El programa psicoeducativo no repercutirá en las actividades y obligaciones propias de los maestros ya que se llevará a cabo fuera del horario de trabajo y representarán un beneficio para los mismos dentro de su labor educativa.

Agradezco de antemano su favorable respuesta y le deseo éxitos en la importante labor que desempeña. Quedo a su disposición ante cualquier duda.

Atentamente,

María Laura Cedeño Santamaría

Telf. 2560130 – 0985341882

Correo: mcedenos@estud.usfq.edu.ec

Carta Docente

Quito,

Estimado docente

Unidad Educativa

Presente.

Mediante la presente yo, María Laura Cedeño Santamaría, estudiante de último semestre de Licenciatura en Psicología en la Universidad San Francisco de Quito, me permito informarle que me encuentro realizando mi trabajo de titulación cuyo objetivo es demostrar cómo y en qué medida la psicoeducación puede influir en el nivel de resistencia que presentan los maestros de educación regular frente a un caso de discapacidad intelectual dentro de su aula.

Usted ha sido seleccionado para participar en el mencionado estudio que plantea la implementación de talleres en los que se tratarán temas referentes a las características del alumnado con discapacidad intelectual y su adecuada inclusión dentro del sistema educativo regular. Las sesiones tendrán una duración aproximada de 1 a 2 horas y se llevarán a cabo de manera semanal durante un quimestre, en las instalaciones del centro educativo en el que usted labora tras terminar la jornada diaria de trabajo que usted cumple en el mismo.

El participar en este estudio le proporcionará conocimientos, habilidades y herramientas que serán beneficiosas para su ejercicio docente permitiéndole estar preparado de mejor manera para manejar la diversidad que se presenta dentro de su aula.

Es importante recalcar que su participación es voluntaria por lo que le solicito analizar las características y finalidad de este estudio para tomar una decisión informada.

Quedo a su disposición ante cualquier duda.

Atentamente,

María Laura Cedeño Santamaría

Telf. 2560130 – 0985341882

Correo: mcedenos@estud.usfq.edu.ec

ANEXO B: FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos
Universidad San Francisco de Quito
 El Comité de Revisión Institucional de la USFQ
 The Institutional Review Board of the USFQ

Formulario Consentimiento Informado

Título de la investigación: **Intervención Psicoeducativa para reducir la resistencia de los maestros frente a la discapacidad intelectual en la educación inclusiva.**

Organización del investigador **Universidad San Francisco de Quito**

Nombre del investigador principal **María Laura Cedeño Santamaría**

Datos de localización del investigador principal **2560130 – 0985341882 – mcedenos@estud.usfq.edu.ec**

Co-investigadores

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO
Introducción
<p>Este formulario incluye un resumen del propósito de este estudio. Usted puede hacer todas las preguntas que quiera para entender claramente su participación y despejar sus dudas. Para participar puede tomarse el tiempo que necesite para consultar con su familia y/o amigos si desea participar o no.</p> <p>Usted ha sido invitado a participar en un investigación sobre el efecto de la psicoeducación en el grado resistencia de los maestros de educación regular frente a un caso de discapacidad intelectual en sus aulas.</p>
Propósito del estudio
<p>El presente estudio busca implementar un programa psicoeducativo en el que se brinde al maestro información respecto a la discapacidad intelectual además de dotarle de herramientas para el manejo e inclusión de este tipo de casos es su aula. Mediante este proceso se pretende determinar si la psicoeducación puede reducir la resistencia de los docentes frente a la inclusión de un alumno con discapacidad intelectual. Para cumplir este objetivo se requerirá la participación de 80 profesores de 5 instituciones educativas regulares de la ciudad de Quito.</p>
Descripción de los procedimientos
<p>Inicialmente los participantes completarán un cuestionario en el que especificarán que tan de acuerdo o en desacuerdo se encuentran con enunciados relacionados con la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual dentro del sistema de educación regular. Posteriormente los participantes asistirán a 20 sesiones de psicoeducación llevadas a cabo bajo un formato de taller a lo largo de un quimestre. Las sesiones tendrán una duración aproximada de 1 a 2 horas con una frecuencia de una sesión a la semana. En los mencionados talleres se adquirirán conocimientos y herramientas necesarias para trabajar de manera adecuada con alumnos con discapacidad intelectual dentro de sus salones de clase. Finalmente, tras terminar con el programa psicoeducativo los profesores completarán el mismo cuestionario contestado antes de la intervención.</p>

Riesgos y beneficios	
El presente estudio no presenta riesgos significativos para sus participantes. El mismo será beneficioso ya que les brindará información y habilidades útiles para el ejercicio de su profesión como docentes. La intervención planteada será un aporte positivo para su formación de educadores y les brindará herramientas para el trabajo en las aulas caracterizadas por la diversidad del alumnado.	
Confidencialidad de los datos	
Para nosotros es muy importante mantener su privacidad, por lo cual aplicaremos las medidas necesarias para que nadie conozca su identidad ni tenga acceso a sus datos personales:	
1) La información que nos proporcione se identificará con un código que reemplazará su nombre y se guardará en un lugar seguro donde solo el investigador tendrá acceso.	
2) Si usted está de acuerdo, los resultados obtenidos en los cuestionarios empleados serán utilizados para esta investigación y luego se guardarán para futuras investigaciones removiendo cualquier información que pueda identificarlo.	
3) Su nombre no será mencionado en los reportes o publicaciones.	
4) El Comité de Bioética de la USFQ podrá tener acceso a sus datos en caso de que surgieran problemas en cuando a la seguridad y confidencialidad de la información o de la ética en el estudio.	
Derechos y opciones del participante	
Usted puede decidir no participar y si decide no participar solo debe decírselo al investigador principal o a la persona que le explica este documento. Además aunque decida participar puede retirarse del estudio cuando lo desee, sin que ello afecte los beneficios de los que goza en este momento.	
Usted no recibirá ningún pago ni tendrá que pagar absolutamente nada por participar en este estudio.	
Información de contacto	
Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor llame a los siguientes teléfonos 2560130 - 0985341882 que pertenecen a María Laura Cedeño, o envíe un correo electrónico a mcedenos@stud.usfq.edu.ec	
Si usted tiene preguntas sobre este formulario puede contactar al Dr. William F. Waters, Presidente del Comité de Bioética de la USFQ, al siguiente correo electrónico: comitebioetica@usfq.edu.ec	

Consentimiento informado	
Comprendo mi participación en este estudio. Me han explicado los riesgos y beneficios de participar en un lenguaje claro y sencillo. Todas mis preguntas fueron contestadas. Me permitieron contar con tiempo suficiente para tomar la decisión de participar y me entregaron una copia de este formulario de consentimiento informado. Acepto voluntariamente participar en esta investigación.	
Firma del participante	Fecha
Firma del testigo <i>(si aplica)</i>	Fecha

Nombre del investigador que obtiene el consentimiento informado	
Firma del investigador	Fecha

ANEXO C: HERRAMIENTAS PARA LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

El presente cuestionario tiene por objetivo evaluar la actitud de los docentes de educación regular frente a la inclusión de casos de discapacidad intelectual. Por favor conteste con la mayor sinceridad posible. Agradezco su colaboración.

Datos informativos:

Institución: _____ Años de docencia: _____

Edad: _____ Sexo: _____

Recibió formación en educación inclusiva: SI _____ NO _____

Nivel educativo en el que trabaja: EGBE _____
 EGBM _____
 EGBS _____
 BGU _____

Materia que imparte: _____

Tiene alumnos de inclusión:

SI _____ NO _____ Cuantos: _____

Tipo de Necesidad Educativa Especial: _____

Marque el círculo correspondiente a su respuesta.

1. Los estudiantes con discapacidad intelectual leve deben asistir a instituciones de educación especial.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

2. Los estudiantes con discapacidad intelectual moderada deben asistir a instituciones de educación especial.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

3. Como profesor estoy preparado para recibir en clase estudiantes con discapacidad intelectual leve.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

4. Como profesor estoy preparado para recibir en clase estudiantes con discapacidad intelectual moderada.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

5. Los estudiantes con discapacidad intelectual leve alteran el orden de la clase.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

6. Los estudiantes con discapacidad intelectual moderada alteran el orden de la clase.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

7. Adaptaría los recursos usados en clase de acuerdo a las necesidades de un alumno con discapacidad intelectual.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

8. Me gustaría trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

9. Los estudiantes con discapacidad intelectual enriquecen el desarrollo de la clase.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

10. Considero que los estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada retrasan el ritmo de la clase.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

11. Adaptaría las actividades que realizo en mi clase para un estudiante con discapacidad intelectual.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

12. Estoy dispuesto a realizar trabajo extra para educar a estudiantes con discapacidad intelectual.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

13. Si dependería de mí, aceptaría estudiantes con discapacidad intelectual leve dentro de mi clase.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

14. Si dependería de mí, aceptaría estudiantes con discapacidad intelectual moderada dentro de mi clase.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

15. Los estudiantes con discapacidad intelectual leve no son capaces de participar en las actividades planteadas para la clase.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

16. Los estudiantes con discapacidad intelectual moderada no son capaces de participar en las actividades planteadas para la clase.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

17. El incluir a un alumno con discapacidad intelectual en la educación regular genera un impacto negativo para el resto de miembros de la comunidad educativa.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

18. Existen casos de discapacidad intelectual que pueden ser incluidos en la educación regular.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

19. Creo que los estudiantes con discapacidad intelectual tienen el mismo derecho a la educación que los demás.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

20. El incluir a un estudiante con discapacidad intelectual dentro del aula regular tiene un impacto negativo para el resto de sus compañeros.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

21. Un alumno con discapacidad intelectual dificulta mantener un clima propicio para el aprendizaje.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

22. No tengo las herramientas para manejar un caso de discapacidad intelectual dentro de mi clase.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

23. Adaptaría los contenidos de mi clase para un estudiante con discapacidad intelectual.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

24. Tener alumnos con discapacidad intelectual dentro de un colegio regular es un problema.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

25. No me sentiría a gusto trabajando con estudiantes con discapacidad intelectual.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

26. Los alumnos con discapacidad intelectual leve pueden aprender como todos los demás alumnos.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

27. Los alumnos con discapacidad intelectual moderada pueden aprender como todos los demás alumnos.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

28. Un alumno con discapacidad intelectual influye negativamente en el ambiente del aula.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

29. El trabajar con un alumno con discapacidad intelectual me genera ansiedad.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

30. El incluir a un alumno con discapacidad intelectual dentro de una clase de educación regular es una carga para el maestro.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

31. Un alumno con discapacidad intelectual limita las oportunidades de aprendizaje dentro del aula.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

32. Me sentiría molesto al tener un alumno con discapacidad intelectual.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

33. Un maestro especializado es el que debe trabajar con el estudiante con discapacidad intelectual.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

34. Incluir a un estudiante con discapacidad intelectual genera cambios positivos en el aula.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---

35. Cuento con los recursos necesarios para trabajar con un alumno con discapacidad intelectual.

Totalmente de acuerdo <input type="radio"/>	De acuerdo <input type="radio"/>	Ni de acuerdo ni en desacuerdo <input type="radio"/>	En desacuerdo <input type="radio"/>	Totalmente en desacuerdo <input type="radio"/>
--	-------------------------------------	---	--	---