



# **UNIVERSIDAD DE MURCIA**

## **ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO**

**La Risposta Educativa agli Alunni in Condizioni di Disabilità: la Percezione dei Docenti delle Scuole Secondarie di Secondo Grado della Città di Messina**

**La Respuesta Educativa a los Alumnos en Condiciones de Discapacidad: la Percepción de los Docentes de las Escuelas Secundarias de Segundo Grado de la Ciudad de Messina**

**D. Gianluca Minutoli**

**2020**





# UNIVERSIDAD DE MURCIA

## ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN  
Línea de Investigación  
Políticas, Prácticas y Evaluación  
en Contextos Formativos y Socioeducativos

La risposta educativa agli alunni in condizioni di disabilità:  
la percezione dei docenti delle Scuole Secondarie di  
Secondo grado della città di Messina.

La respuesta educativa a los alumnos en condiciones de  
discapacidad: la percepción de los docentes de las  
Escuelas de Secundaria de Segundo Grado  
de la ciudad de Messina.

### **DOCTORANDO**

Gianluca Minutoli

### **DIRECTORAS**

D<sup>a</sup>. Josefina Lozano Martínez

D<sup>a</sup>. Antonia Cava

MURCIA, 2020



## **Agradecimientos<sup>1</sup>**

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi directora y tutora, la profesora Josefina Lozano, por ayudarme en este difícil camino y por apoyar mi proyecto. Su gran ayuda, su profesionalidad y su humanidad han sido para mí fuente de valor para seguir adelante, dada también la complejidad de la lengua castellana, para mí nueva. Gracias a su apoyo, he podido emprender este largo camino, lleno de obstáculos, pero también de grandes satisfacciones.

Doy las gracias a mi directora italiana, Antonia Cava, por haber estado siempre disponible, por haber aceptado este cargo y por haberme ayudado en los momentos difíciles.

Doy, también, las gracias al profesor Javier Ballesta, pues con su ayuda ha conseguido darme ese apoyo útil para seguir adelante.

Agradezco a Irina Sherezade por estar a mi lado y por sus enseñanzas.

Gracias a mi esposa por apoyarme y ayudarme con todo su amor.

Doy las gracias a los profesores y a los dirigentes de las Escuelas Secundarias de Segundo Grado de la ciudad de Messina por haber participado en el proyecto. Sin ellos, este proyecto no se habría realizado en la práctica.

Y cómo no, a los miembros de esta Comisión, a quienes doy las gracias por haber aceptado formar parte de la evaluación de esta investigación, así como por la atención y el esfuerzo que han dedicado a mí en este momento tan importante.

Espero no olvidar a nadie y deseo, de todo corazón, que todas estas personas reciban, a través de estas palabras, mi reconocimiento y agradecimiento.

---

<sup>1</sup> Identificamos de igual forma a ambos géneros. En la redacción del documento optamos por la utilización del género masculino entendido como genérico. Nunca hemos tratado de hacer una discriminación sexista. Queremos poner de manifiesto nuestro compromiso con la Coeducación.



## **Ringraziamenti<sup>2</sup>**

Vorrei esprimere i miei più sinceri ringraziamenti alla mia direttrice e tutora profesora Josefina Lozano, per avermi aiutato in questo percorso difficile e per aver sostenuto il mio progetto. Il suo grande aiuto, la sua professionalità e la sua umanità sono stati per me fonte di coraggio ad andare avanti, data anche la complessità della lingua, per me nuova. Grazie al suo sostegno sono riuscito a intraprendere questa lunga strada, piena di ostacoli, ma anche di grandi soddisfazioni.

Ringrazio la mia direttrice italiana, Antonia Cava, per essere stata sempre disponibile, per aver accettato questo incarico e per avermi aiutato nei momenti difficili.

Ringrazio anche il professore Javier Ballesta, che con il suo aiuto è riuscito a darmi quel sostegno utile per andare avanti.

Ringrazio Irina Sherezade per essermi stata vicina e per i suoi insegnamenti.

Ringrazio mia moglie per avermi sostenuto e aiutato sempre con il suo amore.

Ringrazio i docenti e i dirigenti delle Scuole Secondarie di Secondo grado della città di Messina per la disponibilità manifestata nella partecipazione al progetto. Senza di loro questo mio progetto non si sarebbe realizzato.

Ai componenti di questa Commissione, che ringrazio per aver accettato di essere parte di coloro che valuteranno questa ricerca, nonché per l'attenzione e l'impegno profusi in questo momento così importante per me.

Spero di non dimenticare nessuno e che tutte queste persone ricevano, attraverso queste parole, il mio ringraziamento più sincero.

---

<sup>2</sup> Identifichiamo allo stesso modo entrambi i generi. Nella redazione del documento abbiamo optato per l'utilizzo del genere maschile inteso come genere neutro. Non abbiamo mai cercato di fare una discriminazione sessista. Vogliamo sottolineare il nostro impegno per la coeducazione.





# ÍNDICE



<b>INTRODUZIONE<sup>3</sup></b> <b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>QUADRO TEORICO</b> <b>MARCO TEÓRICO</b>	<b>6</b>
<b>CAPITOLO 1: L'INCLUSIONE EDUCATIVA IN EUROPA</b> <b>CAPÍTULO 1: LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EUROPA</b>	<b>7</b>
1.1. La prospettiva dell'inclusione nelle disposizioni internazionali La perspectiva de la inclusión en las disposiciones internacionales	8
1.2. Alunni con disabilità e bisogni educativi speciali nei sistemi scolastici: diversità di approcci e orientamenti prevalenti Alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales en los sistemas escolares: diversidad de enfoques y orientaciones predominantes	11
1.2.1. Alcuni dati europei raggruppabili nei tre principali orientamenti Algunos datos europeos se pueden agrupar en las tres principales orientaciones	13
1.3 Gli alunni con disabilità e i Bisogni Educativi Speciali nel contesto internazionale Los alumnos con discapacidad y las Necesidades Educativas Especiales en el contexto internacional	15
1.3.1. I Bisogni Educativi Speciali nella tripartizione dell'Organization Economic Co-operation and Development (OECD): disabilità, difficoltà e svantaggi Las Necesidades Educativas Especiales en la tripartición del Organization for Economic Co-operation and Development (OECD): discapacidad, dificultad y desventajas	16
1.3.2. Inserimento, integrazione, inclusione Inserción, integración, inclusión	19
1.4. L'inclusione scolastica in Italia La inclusión escolar en Italia	21
1.4.1. Una breve storia della normativa scolastica italiana Una breve historia de la normativa escolástica en Italia	22
1.4.2. L'evoluzione della normativa inclusiva in Italia La evolución de la normativa inclusiva en Italia	24
1.4.2.1. Le novità introdotte dal nuovo Decreto sull'Inclusione Scolastica Las innovaciones introducidas por el nuevo Decreto sobre la Inclusión Escolar	28
1.5. Una fotografia del grado di inclusione degli alunni con disabilità nel sistema scolastico italiano fornita dall'Ufficio Statistica e Studi del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca italiano Una fotografía del grado de inclusión de los alumnos con discapacidad en el sistema escolar italiano provisto por el Despacho de Estadística y Estudios del Ministerio de la Instrucción, de la Universidad y de la Investigación italiano	30

<sup>3</sup> El índice está escrito en italiano y castellano para favorecer la comprensión de los contenidos tratados en los distintos capítulos de la tesis, que no pueden aparecer, en su totalidad en el resumen realizado en castellano dada la extensión del mismo.

1.5.1. Gli alunni con disabilità nei vari ordini di scuole italiane Los alumnos con discapacidad en las órdenes de las escuelas italianas	31
1.5.2. Gli alunni con disabilità nelle scuole statali e nelle scuole non statali (private) Los alumnos con discapacidad en las escuelas estatales y no estatales (subvencionadas)	32
1.5.3. Gli alunni con disabilità nel Nord Ovest, Nord Est, Sud e Centro Italia Los alumnos con discapacidad en el Norte-Oeste, Norte-Este, Sur y Centro Italia	34
1.5.4. I dati relativi alle diverse tipologie di disabilità degli alunni in Italia Los datos relativos a los muchas tipologías de discapacidad de los alumnos en Italia	37
1.5.5. I dati relativi agli alunni stranieri con disabilità in Italia Los datos relativos a los alumnos extranjeros con discapacidad en Italia	39
1.5.6. La disabilità nella scuola secondaria di II grado El discapacidad en la Escuela Secundaria de II grado	42
1.5.7. Le classi/sezioni con alunni con disabilità Los clases/secciones con alumnos con discapacidad	44
1.5.8. Gli alunni con disabilità in Italia: dall'anno scolastico 2004/2005 all'anno scolastico 2016/2017 Los alumnos con discapacidad en Italia: del curso escolar 2004/2005 al curso escolar 2016/2017	46
1.5.9. Gli alunni con disabilità sui posti di sostegno Los alumnos con discapacidad y los puestos de apoyo	46
1.5.10. I dati sui docenti di sostegno in Italia Los datos sobre los docentes de apoyo en Italia	48
1.6. I dati sulla Scuola secondaria di secondo grado della Regione Sicilia, della Città Metropolitana di Messina e del Comune di Messina Los datos sobre la Escuela Secundaria de Segundo Grado de la Región de Sicilia, de la Ciudad Metropolitana de Messina y el Municipio de Messina	50
1.6.1. I dati relativi alle scuole superiori di secondo grado della Città Metropolitana di Messina, situata nella regione Sicilia (comprendente i vari comuni della provincia di Messina) Los datos relativos a las escuelas superiores de segundo grado de la Ciudad Metropolitana de Messina, situado en la región de Sicilia (comprenden los varios municipios de la provincia de Messina)	54
1.6.2. Dati relativi ai docenti nelle scuole secondarie di secondo grado del Comune di Messina Datos relativos a los docentes en las escuelas secundarias de segundo grado del Municipio de Messina	63
1.7. Le problematiche in Italia nella realizzazione dell'inclusione scolastica per gli alunni con disabilità e gli indicatori preoccupanti La problemática en Italia en la realización de la inclusión escolar para los alumnos con discapacidad y los indicadores preocupantes	65
1.7.1. Le difficoltà del lavoro dell'insegnante di sostegno Las dificultades del trabajo del docente de apoyo	68
1.7.1.1. Le modalità di lavoro "tradizionali" dell'insegnante di sostegno Las modalidades de trabajo "tradicional" del profesor de apoyo	68
1.7.1.2. Il clima di collaborazione talvolta assente tra docente curricolare e docente di sostegno El clima de colaboración, en ocasiones ausente, entre docente ordinario y docente de apoyo	69

1.7.1.3. La delega al docente di sostegno o la corresponsabilità La delegación al docente de apoyo o la corresponsabilidad	69
1.7.1.4. Le microespulsioni/microesclusioni: fuori o dentro la classe? Las microexpulsiones/microexclusiones: ¿el alumno fuera o dentro de la clase?	71
1.7.1.5. L'isolamento, la demotivazione e la mancanza di vocazione del docente di sostegno a rischio burn out El aislamiento, la desmotivación y la falta de vocación del docente de apoyo	71
<b>CAPITOLO 2: L'ORGANIZZAZIONE DELLA SCUOLA INCLUSIVA ITALIANA: RISORSE, STRUMENTI FUNZIONALIE RAPPORTI CON IL TERRITORIO</b>	
<b>CAPÍTULO 2: LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA ITALIANA: RECURSOS, INSTRUMENTOS FUNCIONALES Y RELACIONES CON EL TERRITORIO</b>	74
2.1. L'insegnante di sostegno El docente de apoyo	75
2.2. Gli insegnanti curricolari Los docentes de enseñanza estándar (de asignatura/ordinario/no de apoyo)	77
2.3. Gli organi collegiali e i gruppi per l'inclusione scolastica Los órganos colegiales y los grupos para la inclusión escolar	78
2.3.1. L'Osservatorio Permanente per l'inclusione scolastica El Observatorio Permanente para la Inclusión Escolar	79
2.3.2. Il Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale (GLIR) El Grupo de Trabajo Regional Interinstitucional (GLIR)	80
2.3.3. Il Gruppo per l'Inclusione Territoriale (GIT) El Grupo de Inclusión Territorial (GIT)	80
2.3.4. Il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) El Grupo de Trabajo sobre la Inclusión (GLI)	80
2.3.5. Il Collegio dei docenti e il Piano per l'Inclusione La Reunión de todos los docentes en asamblea (Consejo des docentes) y el Plan para la Inclusión	81
2.3.6. Il Consiglio d'istituto El Consejo de instituto	82
2.3.7. Il Consiglio di classe El Consejo de clase	83
2.3.8. Il Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione dei singoli alunni con accertata condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica (GLHO) El Grupo de Trabajo Operativo para la inclusión de Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE en España)	83
2.4. Il processo di inclusione nella comunità scolastica dell'alunno con disabilità El proceso de inclusión en la comunidad escolar del alumno con discapacidad	84
2.4.1. La procedura di certificazione delle condizioni di disabilità Procedimiento de certificación de las condiciones de discapacidad	84

2.4.2. Gli strumenti funzionali al processo educativo e scolastico di un alunno con disabilità Los instrumentos para el proceso educativo y escolar de un alumno con discapacidad	85
2.4.2.1. Il Profilo di funzionamento El Perfil de Funcionamiento	85
2.4.2.2. Il Progetto individuale El Proyecto Individual	87
2.4.2.3. Il Piano educativo individualizzato (PEI) El Plan Educativo Individualizado (PEI)	87
2.5. Il Piano Didattico Personalizzato (PDP) per altri alunni con bisogni educativi speciali El Plan Didáctico Personalizado (PDP) para otros alumnos con necesidades educativas especiales	94
2.6. Il monitoraggio delle risorse interne all'istituto La monitorización de los recursos interiores al instituto	97
2.7. La continuità verticale tra scuole di ordine diverso La continuidad vertical entre escuelas de orden diferente	98
2.8. La continuità orizzontale e i rapporti dell'istituto con il territorio, le agenzie formative e gli enti locali La continuidad horizontal y las relaciones del instituto con el territorio, las agencias formativas y los entes locales	100
2.8.1. La realizzazione della continuità orizzontale nel processo di inclusione sociale: i rapporti con l'Amministrazione comunale e con il Servizio Sanitario Nazionale La realización de la continuidad horizontal en el proceso de inclusión social: las relaciones con la Administración municipal y con el Servicio Sanitario Nacional	101
<b>CAPITOLO 3: LE METODOLOGIE DIDATTICHE NELL'AULA INCLUSIVA</b> <b>CAPÍTULO 3: LAS METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS EN EL AULA INCLUSIVA</b>	105
3.1. La lezione frontale La explicación en el gran grupo	108
3.2. Il mastery learning El mastery learning	108
3.3. La simulazione operativa La simulación operativa	109
3.4. Il laboratorio El laboratorio	109
3.5. Il problem solving El problem solving	109
3.6. La didattica per progetti La didáctica por proyectos	110
3.7. Le esercitazioni di gruppo Los ejercicios de grupo	110
3.8. Il cooperative learning El aprendizaje cooperativo	110

3.9. Il team teaching El team teaching	111
3.10. Il role playing El role playing	111
3.11. L'imparare ad argomentare El aprender a argumentar	112
3.12. La peer education La tutoría entre iguales	112
3.13. Il flipped classroom La clase invertida	112
3.14. Il brainstorming La lluvia de ideas	113
3.15. La ricerca-azione El investigación-acción	113
3.16. La didattica metacognitiva La didáctica metacognitiva	113
3.17. Il circle time La hora del círculo	114
3.18. Le storie di vita Las historias de vida	114
3.19. Il focus group El grupo focal o de discusión	114
3.20. Il metodo coaching El método coaching	114
3.21. Il case study El estudio de casos	115
3.22. Il laboratorio di recupero e lo sviluppo degli apprendimenti (LARSA) El laboratorio de recuperación y el desarrollo de los aprendizajes	115
3.23. Il metodo TEACCH e il metodo ABA per la didattica inclusiva El método TEACCH y el método ABA por la didáctica inclusiva	115
3.24. Il Webquest La Webquest	118
3.25. Le mappe concettuali Los mapas conceptuales	118
<b>CAPITOLO 4: IL PROFILO DEI DOCENTI PER LA SCUOLA INCLUSIVA E LA FORMAZIONE PERMANENTE DELL'INSEGNANTE</b>	119
<b>CAPÍTULO 4: EL PERFIL DE LOS DOCENTES PARA LA ESCUELA INCLUSIVA Y LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE</b>	
4.1. Verso un profilo del docente inclusivo Hacia un perfil del docente inclusivo	121
4.2. La formazione nell'intera carriera dell'insegnante La formación en la carrera del docente	124
<b>QUADRO EMPIRICO</b> <b>MARCO EMPÍRICO</b>	126

<b>CAPITOLO 5: METODOLOGIA DELLA RICERCA</b>	127
<b>CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
5.1. Obiettivi previsti Objetivos previstos	128
5.2. Piano di lavoro e fasi della ricerca Plan de trabajo y fases de la investigación	128
5.3. Disegno metodologico Diseño metodológico	131
5.4. Campione e contesto Muestra y contexto	133
5.5. Le istituzioni scolastiche partecipanti al progetto e i relativi percorsi di studio Centros escolares participantes en el proyecto y sus itinerarios de estudio	137
5.6. Il contesto delle istituzioni scolastiche partecipanti al progetto El contexto de los centros escolares participantes en el proyecto	139
5.7. Il questionario come strumento di raccolta delle informazioni El cuestionario como instrumento de recogida de información	149
5.8. Procedimento Procedimiento	154
<b><i>INTERPRETAZIONE E DISCUSSIONE DEI RISULTATI</i></b>	<b>156</b>
<b><i>INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</i></b>	
<b>CAPITOLO 6: ANALISI DEI DATI E DISCUSSIONE DEI RISULTATI</b>	157
<b>CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	
6.1. Analisi dei dati Análisis de los datos	158
6.2. I risultati ottenuti Los resultados obtenidos	159
6.2.1. Collaborazione Colaboración	165
6.2.2. Ranking Ranking	168
6.2.3. Ranking metodologie Ranking metodologías	171
6.2.4. La percezione di positività del percorso didattico descritto La percepción de positividad del camino didáctico descrito	172
6.3. Le risposte dei docenti alla domanda aperta Las respuestas de los profesores a la pregunta abierta	181
6.4. Analisi delle opinioni dei docenti con e senza titolo di specializzazione sul sostegno Análisis de las opiniones de los profesores con y sin título de especialización sobre el apoyo	184
6.5. Discussione dei risultati e analisi comparativa dei dati della presente ricerca con altre precedenti Discusión de los resultados y comparación de los datos de la presente investigación con otras anteriores	189



<b>CONCLUSIONI E IMPLICAZIONI SOCIO-EDUCATIVE</b> <b>CONCLUSIONES E IMPLICACIONES SOCIO-EDUCATIVAS</b>	<b>214</b>
<b>CAPITOLO 7: CONCLUSIONI E PROPOSTE DI MIGLIORAMENTO</b> <b>CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA</b>	<b>215</b>
7.1. Conclusioni: analisi degli obiettivi specifici Conclusiones: análisis de los objetivos específicos	216
7.2. Proposte di miglioramento e implicazioni socio-educative Propuestas de mejora e implicaciones socio-educativas	224
7.3. Limitazioni della ricerca e prospettive Limitaciones de la investigación y prospectiva	228
<b>RESUMEN DE LA TESIS EN CASTELLANO</b>	<b>232</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>233</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN</b>	<b>236</b>
Introducción	236
2.1. Las dificultades en la realización de la inclusión escolar para los alumnos con discapacidad en Italia	237
2.2. Las dificultades del trabajo del profesor de apoyo	239
2.2.1. Métodos de trabajo tradicionales del profesor de apoyo	239
2.2.2. El clima de colaboración, a veces, ausente entre docente curricular y docente de apoyo	240
<i>La delegación al profesor de apoyo o la corresponsabilidad</i>	241
<i>Las microexpulsiones/ microexclusiones: ¿fuera o dentro de la clase?</i>	242
<i>El aislamiento, la desmotivación, la falta de vocación del profesor de apoyo y el riesgo de agotamiento</i>	243
<b>3. MARCO EMPÍRICO</b>	<b>245</b>
3.1. Objetivos de investigación	245
<i>Objetivo general</i>	245
<i>Objetivos específicos</i>	245
3.2. Diseño metodológico	245
3.3. Contexto investigador y participantes	247
3.4. El cuestionario como instrumento de recogida de información	250
3.5. El procedimiento	254
3.6. Análisis de la información	255

<b>4. INTERPRETAZIONE Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	256
4.1. Los resultados obtenidos	256
4.1.1. Colaboración	261
4.1.2. Ranking	264
4.1.3. Ranking metodologías	267
4.1.4. La percepción de positividad del camino didáctico descrito	268
4.2. Las respuestas de los profesores a la pregunta abierta	275
4.3. Análisis de las opiniones de los profesores con y sin título de especialización sobre el apoyo	277
4.4. Discusión de los resultados y comparación de los datos de la presente investigación con otras anteriores	281
<b>CONCLUSIONES E IMPLICACIONES SOCIO-EDUCATIVAS</b>	302
<b>CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA</b>	302
5.1. Conclusiones: análisis de los objetivos específicos	302
5.2. Propuestas de mejora e implicaciones socio-educativas	310
5.3. Limitaciones de la investigación y prospectiva	314
<b>RIFERIMENTI REFERENCIAS</b>	317
<b>ALLEGATI ANEXOS</b>	331
Allegato I. Questionario (in castigliano) Anexo I. Cuestionario (en Castellano)	332
Allegato II. Questionario (in italiano) Anexo II. Cuestionario (en Italiano)	341
Allegato III. Codifica delle variabili del questionario (in italiano) Anexo III. Codificación de las variables del cuestionario (en Italiano)	349
Allegato IV. Protocollo di Convalida del contenuto del questionario (in castigliano) Anexo IV. Protocolo de validación de contenido del cuestionario (en Castellano)	374
Allegato V. Risposte alla domanda aperta (in castigliano) Anexo V. Respuestas a la pregunta abierta (en Castellano)	396
Allegato VI. Raggruppamento risposte aperte per macro categorie (in castigliano) Anexo VI. Agrupación en macrocategorías de las respuestas dadas por los docentes a la pregunta abierta (en Castellano)	405
Allegato VII. Risposte alla domanda aperta (in italiano) Anexo VII. Respuestas a la pregunta abierta (en Italiano)	407
Allegato VIII. Raggruppamento risposte aperte per macro categorie (in italiano) Anexo VIII. Agrupación en macrocategorías de las respuestas dadas por los docentes a la pregunta abierta (en Italiano)	416
Allegato IX. Lettera di invito ai dirigenti scolastici ad aderire al progetto di ricerca (in castigliano)	418

Anexo IX. Carta de invitación a los dirigentes escolares a participar en el proyecto de investigación (en Castellano)	
Allegato X. Lettera di invito ai dirigenti scolastici ad aderire al progetto di ricerca (in italiano)	
Anexo X. Carta de invitación a los dirigentes escolares a participar en el proyecto de investigación (en Italiano)	419
<b>APPENDICE</b> <b>APÉNDICE</b>	420
A. Analisi statistica descrittiva dei dati della ricerca Análisis estadístico descriptivo de los datos de la investigación	421
B. Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas del cuestionario	489

## INDICE DELLE TABELLE ÍNDICE DE LAS TABLAS

<b>Tabella 1</b> I sistemi di inclusione degli alunni con disabilità (scuola primaria e secondaria di I grado) – a.s. 2014/2015 Los sistemas de inclusión de los alumnos con discapacidad (escuela primaria y secundaria de I grado) - curso escolar 2014/2015	14
<b>Tabella 2</b> Alunni con disabilità e totale alunni per ordine di scuola - a.s. 2016/2017 Alumnos con discapacidad y total alumnos por orden de escuela - curso escolar 2016/2017	32
<b>Tabella 3</b> Alunni con disabilità e totale alunni per gestione - a.s. 2016/2017 Alumnos con discapacidad por orden de escuela y gestión - curso escolar 2016/2017	34
<b>Tabella 4</b> Alunni con disabilità in % del totale alunni per area territoriale e ordine di scuola - a.s. 2016/2017 Alumnos con discapacidad en % del total de alumnos por área territorial y por orden de escuela - curso escolar 2016/2017	36
<b>Tabella 5</b> Alunni con disabilità per ordine di scuola e tipologia (in %) - a.s. 2016/2017 Alumnos con discapacidad por orden de escuela y tipología (en %) - curso escolar 2016/2017	37
<b>Tabella 6</b> Alunni con disabilità e totale alunni per tipo di scuola sec. II grado - a.s. 2016/2017 Alumnos con discapacidad y total alumnos por tipo de escuela secundaria de II grado - curso escolar 2016/2017	42
<b>Tabella 7</b> Classi/sezioni con alunni con disabilità per ordine di scuola e gestione - a.s. 2016/2017 Clases/secciones con alumnos con discapacidad por orden de escuela y gestión - curso escolar 2016/2017	45
<b>Tabella 8</b> Dati sulle scuole secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina Datos de las escuelas secundarias de segundo grado de la Ciudad Metropolitana de Messina	55
<b>Tabella 9</b>	63

Dati complessivi docenti istituti secondari di secondo grado della città di Messina Datos globales de docentes de los institutos de secundaria de segundo grado de la ciudad de Messina	
<b>Tabella 10</b> Dati degli istituti scolastici partecipanti al progetto di ricerca Relación de centros participantes y datos de interés de cada uno de ellos	134
<b>Tabella 11</b> Ripartizione docenti per età Edades de los participantes	135
<b>Tabella 12</b> Ripartizione docenti per area disciplinare Diciplinas impartidas	135
<b>Tabella 13</b> Ripartizione docenti per anni di insegnamento Antigüedad en el cuerpo docente	136
<b>Tabella 14</b> Ripartizione docenti per anni di insegnamento nella scuola attuale Antigüedad en el centro educativo actual	136
<b>Tabella 15</b> Percorsi di studio degli istituti scolastici statali secondari di secondo grado della città di Messina aderenti al progetto Trayectorias de estudio de las escuelas secundarias estatales de la ciudad de Messina que participan en el estudio	138
<b>Tabella 16</b> Tipologia di disabilità e gravità del caso Tipo de discapacidad y gravedad de los casos elegidos por los docentes	159
<b>Tabella 17</b> Programmazione individualizzata per percorsi di inclusione Docentes que realizan la programación individualizada del alumno con discapacidad según las rutas de inclusion	160
<b>Tabella 18</b> Programmazione individualizzata per figura professionale Programación individualizada relacionada con la figura profesional	161
<b>Tabella 19</b> “Programmazione individualizzata ancorata alla programmazione di classe” per percorsi di inclusione Docentes que realizan la programación individualizada del alumno con discapacidad según las rutas de inclusion	162
<b>Tabella 20</b> “Programmazione individualizzata ancorata alla programmazione di classe” per figura professionale “Conexión entre programación individualizada y programación de la clase” relacionados con la figura profesional	162
<b>Tabella 21</b> Percorsi di inclusione, per tipologia di disabilità Itinerarios de inclusión por tipos de discapacidad	164
<b>Tabella 22</b> Soddisfazione frequenza e qualità operativa e progettuale incontri Satisfacción de la colaboración de los docentes con otros profesionales y familia	165
<b>Tabella 23</b> Percorsi di inclusione, per “Soddisfazione sulla frequenza con cui incontra i colleghi della scuola”	166

Itinerarios de inclusión relacionados con “Satisfacción con la frecuencia con la que se reúne con sus colegas de la escuela”	
<b>Tabella 24</b> Percorsi di inclusione, per “Soddisfazione circa la qualità operativa e progettuale degli incontri con i colleghi della scuola” Itinerarios de inclusión relacionados con “Satisfacción con la calidad operativa y de diseño de los encuentros con los colegas de la escuela”	166
<b>Tabella 25</b> Percorsi di inclusione, per “Soddisfazione circa la frequenza con cui incontra le associazioni” Itinerarios de inclusión, relacionados con “Satisfacción con la frecuencia con la que se reúne con las asociaciones”	167
<b>Tabella 26</b> Percorsi di inclusione, per “Soddisfazione circa la qualità operativa e progettuale degli incontri con gli specialisti” Itinerarios de inclusión relacionados con “Satisfacción con la calidad operativa y de diseño de los encuentros con especialistas”	167
<b>Tabella 27</b> Ranking delle metodologie usate “sempre” o “spesso” con la classe per percorsi di inclusione Clasificación de las metodologías utilizadas “siempre” o “a menudo” con la clase para rutas de inclusion	168
<b>Tabella 28</b> Ranking delle metodologie usate con l’alunno con disabilità in classe, nei differenti percorsi di apprendimento Clasificación de las metodologías utilizadas con el alumno con discapacidad en el aula, en las diferentes vías de aprendizaje	169
<b>Tabella 29</b> Per quali motivi l’alunno in alcuni momenti esce dal gruppo classe? ¿Por qué el alumno sale del grupo de clase en algunos momentos?	170
<b>Tabella 30</b> Per quali motivi l’alunno sta fuori dalla classe? ¿Por qué razón está el alumno fuera de la clase?	171
<b>Tabella 31</b> Ranking delle metodologie usate “sempre” o “spesso” con l’alunno con disabilità fuori dalla classe, per percorsi di inclusione Clasificación de las metodologías utilizadas “siempre” o “a menudo” con el alumno con discapacidad fuera de la clase, para itinerarios de inclusion	171
<b>Tabella 32</b> Indichi da 1 a 10 quanto positiva è stata l’esperienza di inclusione scolastica a cui Lei ha fatto riferimento nel corso del questionario Indique de 1 a 10 lo positiva que ha sido la experiencia de inclusión escolar a la que se ha referido durante el cuestionario	173
<b>Tabella 33</b> Opinione n.1 Opinión n.1	174
<b>Tabella 34</b> Opinione n.2 Opinión n.2	175
<b>Tabella 35</b> Opinione n.3	175

Opinión n.3	
<b>Tabella 36</b> Opinione n.4 Opinión n.4	175
<b>Tabella 37</b> Opinione n.5 Opinión n.5	176
<b>Tabella 38</b> Opinione n.6 Opinión n.6	176
<b>Tabella 39</b> Opinione n.7 Opinión n.7	176
<b>Tabella 40</b> Affermazione n. 4 “Sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici comunque all’interno delle scuole normali” associata al “ruolo professionale” Afirmación n. 4: “Sería mejor reunir en pequeños grupos homogéneos alumnos con patologías particularmente complejas y construir itinerarios específicos, en cualquier caso, dentro de las escuelas normales” relacionados con el “papel profesional”	177
<b>Tabella 41</b> Affermazione n. 5 “L’inclusione porta vantaggi di apprendimento a tutta la classe” associata al “ruolo professionale” Afirmación n. 5 “La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase” asociada a la “función profesional”	177
<b>Tabella 42</b> Affermazione n. 6 “L’inclusione porta vantaggi al clima socioaffettivo della classe” associata al “ruolo professionale” Afirmación n. 6 “La inclusión aporta ventajas al clima socioafectivo de la clase” asociado al “papel profesional”	178
<b>Tabella 43</b> Affermazione n. 7 “La presenza di un alunno con disabilità mi permette di crescere professionalmente” associata al “ruolo professionale” Afirmación n. 7 “La presencia de un alumno con discapacidad me permite crecer profesionalmente” asociada al “papel profesional”	178
<b>Tabella 44</b> Relazione tra l’affermazione n.1 “Nell’inclusione, per il coinvolgimento degli insegnanti curricolari è più importante il numero di ore di sostegno assegnate” ed esperienza nell’insegnamento Relación entre la afirmación n.1 “En la inclusión, para la participación de los profesores es más importante el número de horas de apoyo asignadas y experiencia en la enseñanza”	179
<b>Tabella 45</b> Nell’inclusione, per il coinvolgimento degli insegnanti curricolari è più importante il numero di ore di sostegno assegnate, per percorsi di inclusione En la inclusión, para la participación de los profesores curriculares es más importante el número de horas de apoyo concedidas, relacionados con rutas de inclusión	180
<b>Tabella 46</b> Sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici comunque all’interno delle scuole normali, per fasce di età	181

Sería mejor reunir en pequeños grupos homogéneos alumnos con patologías particularmente complejas y construir itinerarios específicos dentro de las escuelas normales, asociados con grupos de edad	
<b>Tabella 47</b> Raggruppamento in macro categorie delle risposte fornite dai docenti alla domanda aperta Agrupación en macrocategorías de las respuestas dadas por los docentes a la pregunta abierta	183
<b>Tabella 48</b> Ha conseguito il titolo di specializzazione per il sostegno? ¿Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista?	184
<b>Tabella 49</b> Possesso del titolo di specializzazione, per programmazione individualizzata ancorata alla programmazione di classe Posesión del título de especialización asociado a la programación individualizada anclada a programación de clase	184
<b>Tabella 50</b> Possesso del titolo di specializzazione, per chi fa realmente la programmazione individualizzata per l'alunno disabile Posesión del título de especialización asociado a quienes realmente hacen programación individualizada para el alumno discapacitado	185
<b>Tabella 51</b> Possesso del titolo di specializzazione, per situazioni in cui la risposta agli alunni con disabilità è stata adeguata Posesión del título de especialización asociado a la situaciones en las que la respuesta al alumnado con discapacidad ha sido adecuada	186
<b>Tabella 52</b> Possesso del titolo di specializzazione, per "l'inclusione porta vantaggi di apprendimento a tutta la classe" Posesión del título de especialización asociado al acuerdo con la afirmación "la inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase"	187
<b>Tabella 53</b> Possesso del titolo di specializzazione, per "l'inclusione porta vantaggi al clima socioaffettivo della classe" Posesión del título de especialización asociado al acuerdo con la afirmación "la inclusión aporta ventajas al clima socio-afectivo de la clase"	187
<b>Tabella 54</b> Possesso del titolo di specializzazione, per "la presenza di un alunno con disabilità mi permette di crescere professionalmente" Posesión del título de especialización asociado al acuerdo con la afirmación "la presencia de un alumno con discapacidad me permite crecer profesionalmente"	188
<b>Tabella 55</b> Differenze nella metodologia utilizzata con l'alunno in base alla formazione dell'insegnante Diferencias en la metodología utilizada con el alumno según la formación del docente	189
<b>Tabella 56</b> L'inclusione porta vantaggi al clima socioaffettivo della classe? (MES/LUB/FGA) La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase. Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)	192
<b>Tabella 57</b> La presenza di un alunno con disabilità mi permette di crescere professionalmente?	193

(MES/LUB/FGA) La presencia de un alumno con discapacidad me permite crecer profesionalmente. Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)	
<b>Tabella 58</b> L'inclusione porta vantaggi di apprendimento a tutta la classe? (MES/LUB/FGA) La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase. Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)	194
<b>Tabella 59</b> Nella maggior parte delle situazioni di inclusione la risposta agli alunni con disabilità è stata adeguata? (MES/LUB/FGA) En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) ha sido adecuada. Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)	194
<b>Tabella 60</b> Il coinvolgimento degli insegnanti curricolari e il numero di ore di sostegno assegnate (MES/LUB) La participación de los docentes curriculares y el número de horas de apoyo asignadas. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	195
<b>Tabella 61</b> Il coinvolgimento degli insegnanti curricolari e il numero di ore di sostegno assegnate (MES/LUB) La abolición de la distinción entre docente de enseñanza regular y docente de apoyo. Universidad de Murcia a Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	196
<b>Tabella 62</b> Gli insegnanti favorevoli ai gruppi separati per alunni con disabilità complesse (MES/LUB/FGA) Los profesores prefieren grupos separados para alumnos con discapacidades complejas. Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)	197
<b>Tabella 63</b> L'esperienza di inclusione scolastica positiva (MES/LUB/FGA) La experiencia de la inclusión escolar positiva. Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)	198
<b>Tabella 64</b> Gravità dell'alunno per percorsi di inclusione (MES/LUB) Gravedad del alumno según itinerarios de inclusión. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	198
<b>Tabella 65</b> Ranking delle metodologie usate "sempre" o "spesso" con la classe, per percorsi di inclusione (MES/LUB) Ranking de las metodologías que se utilizan "siempre" o "con frecuencia" con la clase, para itinerarios de inclusión. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	199
<b>Tabella 66</b> Ranking delle metodologie usate "sempre" o "spesso" in classe con l'alunno con disabilità, per percorsi di inclusione (MES/LUB) Ranking de las metodologías utilizadas "siempre" o "frecuentemente" en clase con el alumno con discapacidad, para itinerarios de inclusión. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	200



<p><b>Tabella 67</b>                      Ranking delle metodologie usate “sempre” o “spesso” con l’alunno con disabilità fuori dalla classe, per percorsi di inclusione (MES/LUB)                      Ranking de la metodología empleada “siempre” o “frecuentemente” con el alumno con discapacidad fuera del aula, para itinerarios de inclusión. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)</p>	201
<p><b>Tabella 68</b>                      I compagni hanno accolto bene l’alunno con disabilità? (MES/LUB)                      ¿Los compañeros han acogido bien al alumno con discapacidad? Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)</p>	202
<p><b>Tabella 69</b>                      A scuola l’alunno con disabilità ha buone relazioni con i compagni (MES/LUB)                      En la escuela el alumno con discapacidad tiene buenas relaciones con los compañeros. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)</p>	202
<p><b>Tabella 70</b>                      I compagni aiutano spontaneamente l’alunno con disabilità nel corso delle attività di apprendimento? (MES/LUB)                      ¿Los compañeros ayudan espontáneamente al alumno con discapacidad durante las actividades de aprendizaje? Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)</p>	202
<p><b>Tabella 71</b>                      I compagni giocano/si intrattengono con l’alunno con disabilità nel corso di momenti informali? (MES/LUB)                      ¿Los compañeros juegan/se mantienen con el alumno con discapacidad durante los momentos informales? Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)</p>	203
<p><b>Tabella 72</b>                      L’alunno con disabilità vede i compagni dopo la scuola? (MES/LUB)                      ¿El alumno con discapacidad ve a los compañeros también después de la escuela? Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)</p>	203
<p><b>Tabella 73</b>                      L’inclusione porta vantaggi di apprendimento a tutta la classe, per ruolo professionale (MES/LUB/FGA)                      La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase, según el papel profesional. Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)</p>	204
<p><b>Tabella 74</b>                      L’inclusione porta vantaggi al clima socio affettivo della classe, per ruolo professionale (MES/LUB/FGA)                      La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase según papel profesional Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)</p>	204
<p><b>Tabella 75</b>                      La presenza in classe degli alunni con disabilità permette ai docenti di crescere professionalmente, per ruolo professionale (MES/LUB/FGA)                      La presencia de un alumno con discapacidad me permite crecer profesionalmente. Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)</p>	205
<p><b>Tabella 76</b>                      Opinioni sull’opportunità di raccogliere gli alunni con disabilità in gruppi omogenei per seguire percorsi specifici o scuole e centri specializzati, per ruolo professionale</p>	206

(MES/LUB/FGA) Opiniones sobre la oportunidad de agrupar a alumnos con discapacidad en grupos homogéneos para seguir caminos específicos en escuelas y centros especializados. Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)	
<b>Tabella 77</b> Opinione sulla risposta adeguata dei bisogni specifici, per chi fa realmente la programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità (MES/LUB) Opinión sobre la respuesta adecuada a las necesidades específicas según quienes realmente hacen programación individualizada para alumnos con discapacidad. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	207
<b>Tabella 78</b> Opinione favorevole a gruppi separati per alunni con disabilità complesse, per opinione sulla risposta adeguata dei bisogni specifici (MES/LUB) Opinión favorable sobre grupos separados para alumnos con discapacidades complejas, y relación con opinión sobre la respuesta adecuada a necesidades específicas. Universidad de Murcia a Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	208
<b>Tabella 79</b> I compagni giocano/si intrattengono con l'alunno con disabilità nel corso dei momenti informali (pausa, mensa, ecc.)? e gravità (MES/LUB) Los compañeros juegan/se mantienen con el alumno con discapacidad durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.) según gravedad del caso elegido. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	209
<b>Tabella 80</b> L'alunno con disabilità vede i compagni anche dopo scuola? e gravità (MES/LUB) ¿El alumno con discapacidad ve a los compañeros también después de la escuela? y gravedad del caso. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad de Libre Bolzano (LUB)	210
<b>Tabella 81</b> I compagni giocano/si intrattengono con l'alunno con disabilità nel corso dei momenti informali (pausa, mensa, ecc.)? e percorsi di inclusione (MES/LUB) ¿Los compañeros juegan/se mantienen con el alumno con discapacidad durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.)? e itinerarios de inclusión. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	210
<b>Tabella 82</b> I compagni aiutano spontaneamente l'alunno con disabilità nel corso delle attività di apprendimento? e opinione sulla risposta adeguata che trovano i bisogni specifici (MES/LUB) ¿Los compañeros ayudan espontáneamente al alumno con discapacidad durante las actividades de aprendizaje? y opinión sobre la respuesta adecuada a las necesidades específicas. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	211
<b>Tabella 83</b> L'alunno con disabilità vede i compagni anche dopo scuola? e opinione favorevole a gruppi separati per alunni con disabilità complesse (MES/LUB) ¿El alumno con discapacidad ve a los compañeros también después de la escuela? y relación con opinión favorable sobre grupos separados para alumnos con discapacidades complejas. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	212
<b>Tabella 84</b> I compagni giocano/si intrattengono con l'alunno con disabilità nel corso dei	213

<p>momenti informali (pausa, mensa, ecc.)? e opinione sui vantaggi di apprendimento a tutta la classe (MES/LUB)</p> <p>¿Los compañeros juegan/se mantienen con el alumno con discapacidad durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.)? y relación con opinión sobre los beneficios de aprender para toda la clase. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)</p>	
<p><b>Tabella 85</b></p> <p>I compagni aiutano spontaneamente l'alunno con disabilità nel corso delle attività di apprendimento? e opinione sui vantaggi al clima socio-affettivo della classe (MES/LUB)</p> <p>¿Los compañeros ayudan espontáneamente al alumno con discapacidad durante las actividades de aprendizaje? y opinión sobre las ventajas para el clima socio-afectivo de la clase. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)</p>	213
<p><b>INDICE DEI GRAFICI</b></p> <p><b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b></p>	
<p><b>Grafico 1</b></p> <p>Alunni con disabilità e totale alunni per gestione - a.s. 2016/2017</p> <p>Alumnos con discapacidad y total de alumnado por gestión – curso escolar 2016/2017</p>	32
<p><b>Grafico 2</b></p> <p>Alunni con disabilità per ordine scuola e gestione - a.s. 2016/2017</p> <p>Alumnos con discapacidad por orden de escuela y gestión - curso escolar 2016/2017</p>	33
<p><b>Grafico 3</b></p> <p>Alunni con disabilità in % del totale alunni per area territoriale - a.s. 2016/2017</p> <p>Alumnos con discapacidad en % de los totales de alumnos por área territorial - curso escolar 2016/2017</p>	35
<p><b>Grafico 4</b></p> <p>Alunni con disabilità per gestione e tipologia di disabilità - a.s. 2016/2017</p> <p>Alumnos con discapacidad por gestión y tipología de discapacidad - curso escolar 2016/2017</p>	38
<p><b>Grafico 5</b></p> <p>Alunni stranieri sul totale alunni e alunni stranieri con disabilità sul totale alunni con disabilità per regione - a.s. 2016/2017</p> <p>Alumnos extranjeros sobre el total de alumnado y alumnos extranjeros con discapacidad sobre el total de alumno con discapacidad por región - curso escolar 2016/2017</p>	39
<p><b>Grafico 6</b></p> <p>Alunni stranieri e alunni italiani con disabilità sul totale stranieri per regione - a.s. 2016/2017</p> <p>Alumnos extranjeros y alumnos italianos con discapacidad sobre el total de extranjeros por región - curso escolar 2016/2017</p>	40
<p><b>Grafico 7</b></p> <p>Totale alunni, alunni stranieri, totale alunni con disabilità e totale alunni stranieri con disabilità: composizione % per area geografica - a.s. 2016/2017</p> <p>Total alumnos, alumnos extranjeros, total alumnos con discapacidad y total alumnos extranjeros con discapacidad: composición % por área geográfica - curso escolar 2016/2017</p>	41
<p><b>Grafico 8</b></p> <p>Totale alunni, alunni stranieri, totale alunni con disabilità e totale alunni stranieri con</p>	42

<p>disabilità: % per ordine di scuola - a.s. 2016/2017                      Total alumnos, alumnos extranjeros, total alumnos con discapacidad y total alumnos extranjeros con discapacidad: % por orden de escuela - curso escolar 2016/2017</p>	
<p><b>Grafico 9</b>                      Alunni con disabilità per tipo di scuola secondaria di II grado - a.s. 2016/2017                      Alumnos con discapacidad por tipo de escuela secundaria de II grado - curso escolar 2016/2017</p>	43
<p><b>Grafico 10</b>                      Percentuale alunni con disabilità sul totale alunni frequentanti - aa.ss. 2004/2005 - 2016/2017                      Porcentual de alumnos con discapacidad sobre el total de alumnos que frecuentan – cursos escolares de 2004/2005 a 2016/2017</p>	46
<p><b>Grafico 11</b>                      Alunni con disabilità sui posti di sostegno nella scuola statale - aa.ss. 2001/2002 - 2016/2017                      Alumnos con discapacidad sobre los puestos de apoyo en la escuela estatal – en los cursos escolares de 2001/2002 a 2016/2017</p>	47
<p><b>Grafico 12</b>                      Alunni con disabilità sui posti di sostegno nella scuola statale - a.s. 2016/2017                      Alumnos con discapacidad sobre los puestos de apoyo en la escuela estatal - curso escolar 2016/2017</p>	47
<p><b>Grafico 13</b>                      Docenti di sostegno in % del totale dei docenti - aa.ss. 2001/2002 – 2016/2017                      Docentes de apoyo en % del total de los docentes - en los cursos escolares de 2001/2002 a 2016/2017</p>	48
<p><b>Grafico 14</b>                      Docenti per il sostegno e totale docenti per ordine scuola - a.s. 2016/2017                      Docentes de apoyo y total de docentes por orden de escuela - curso escolar 2016/2017</p>	49
<p><b>Grafico 15</b>                      Docenti per il sostegno - aa.ss. 2001/2002 - 2016/2017                      Docentes de apoyo en los cursos escolares de 2001/2002 a 2016/2017</p>	50
<p><b>Grafico 16</b>                      Suddivisione per aree geografiche delle Istituzioni Scolastiche secondarie di secondo grado in Italia                      Subdivisión por áreas geográficas de las Instituciones Escolares secundarias de segundo grado en Italia</p>	51
<p><b>Grafico 17</b>                      Rappresentazione grafica delle scuole secondarie di secondo grado nella regione Sicilia                      Representación gráfica de las escuelas secundarias de segundo grado en la región de Sicilia</p>	52
<p><b>Grafico 18</b>                      Rappresentazione grafica degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado nella regione Sicilia e suddivisione per provincia regionale                      Representación gráfica de los estudiantes de las escuelas secundarias de segundo grado en la región de Sicilia y subdivisión por provincia regional</p>	53
<p><b>Grafico 19</b>                      Rappresentazione grafica degli studenti con cittadinanza non italiana delle scuole secondarie di secondo grado statali nella regione Sicilia e suddivisione per provincia regionale                      Representación gráfica de los estudiantes con ciudadanía no italiana de las escuelas</p>	54

secundarias de segundo grado estatal en la región de Sicilia y subdivisión por provincia regional	
<b>Grafico 20</b> Istituzioni Scolastiche secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina Instituciones Escolares secundarias de segundo grado de la Ciudad Metropolitana de Messina	56
<b>Grafico 21</b> Edifici scolastici della Città Metropolitana di Messina Edificios escolares de la Ciudad Metropolitana de Messina	56
<b>Grafico 22</b> Docenti delle scuole secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina Docentes de las escuelas secundarias de segundo grado de la Ciudad Metropolitana de Messina	57
<b>Grafico 23</b> Personale Amministrativo delle scuole secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina Personal Administrativo de las escuelas secundarias de segundo grado de la Ciudad Metropolitana de Messina	57
<b>Grafico 24</b> Popolazione Scolastica delle scuole secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina Población Escolar de las escuelas secundarias de segundo grado de la Ciudad Metropolitana de Messina	58
<b>Grafico 25</b> Popolazione Scolastica per sesso delle scuole secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina Población Escolar por sexo de las escuelas secundarias de segundo grado de la Ciudad Metropolitana de Messina	58
<b>Grafico 26</b> Popolazione Scolastica Portatori di Handicap delle scuole secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina Población Escolar portadores de discapacidad de las escuelas secundarias de segundo grado de la Ciudad Metropolitana de Messina	59
<b>Grafico 27</b> Popolazione Scolastica Extracomunitari delle scuole secondarie della Città Metropolitana di Messina Población escolar extracomunitaria de las escuelas secundarias de segundo grado de la Ciudad Metropolitana de Messina	60
<b>Grafico 28</b> Pendolari delle scuole secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina Oscilatorios de las escuelas secundarias de segundo grado de la Ciudad Metropolitana de Messina	60
<b>Grafico 29</b> Classi e Aule delle scuole secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina Clases y aulas de las escuelas secundarias de segundo grado de la Ciudad Metropolitana de Messina	61
<b>Grafico 30</b> Palestre e Biblioteche delle scuole secondarie di secondo grado della Città	61

<p>Metropolitana di Messina Gimnasios y Bibliotecas de las escuelas secundarias de segundo grado de la Ciudad Metropolitana de Messina</p>	
<p><b>Grafico 31</b> Laboratori delle scuole secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina Laboratorios de las escuelas secundarias de segundo grado de la Ciudad Metropolitana de Messina</p>	62
<p><b>Grafico 32</b> Aule speciali e aule Magne/Auditorium delle scuole secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina Aulas especiales y aulas Magna/Auditorium de las escuelas secundarias de segundo grado de la Ciudad Metropolitana de Messina</p>	62

**INDICE DELLE FIGURE**  
**ÍNDICE DE LAS FIGURAS**

<p><b>Figura 1</b> Distribuzione degli alunni con disabilità (categoria A) e con difficoltà (categoria B) a cui sono destinate risorse aggiuntive nel periodo di istruzione obbligatoria, per tipologia di sede Distribución de alumnos con discapacidad (categoría A) y con dificultades (categoría B) a los que son destinadas recursos adicionales en el período de instrucción obbligatoria, por tipología de sede</p>	18
<p><b>Figura 2</b> Distribuzione degli alunni con svantaggi (categoria C) a cui sono destinate risorse aggiuntive nel periodo di istruzione obbligatoria, per tipologia di sede Distribución de los alumnos con desventajas (categoría C) a los que son destinadas recursos adicionales en el período de instrucción obbligatoria, por tipología de sede</p>	19

<b>ÍNDICE DE LAS TABLAS DEL RESUMEN DE LA TESIS EN CASTELLANO</b>	
Tabla 1. Relación de centros participantes y datos de interés de cada uno de ellos	248
Tabla 2. Edades de los participantes y diciplinas impartidas	249
Tabla 3. Antigüedad en el cuerpo docente y en el centro educativo actual	250
Tabla 4. Tipo de discapacidad y gravedad de los casos elegidos por los docentes	257
Tabla 5. Realización de la programación individualizada según la figura profesional	258
Tabla 6. Docentes que realizan la programación individualizada del alumno con discapacidad según las rutas de inclusión.	258
Tabla 7 “Conexión entre programación individualizada y programación de la clase” según itinerarios de inclusión	259
Tabla 8. “Conexión entre programación individualizada y programación de la clase” según la figura profesional	259
Tabla 9. Itinerarios de inclusión por tipo de discapacidad	260
Tabla 10. Satisfacción de la colaboración de los docentes con otros profesionales y familia	262
Tabla 11. Itinerarios de inclusión y “Satisfacción con la frecuencia con la que se reúne con sus colegas de la escuela”	262
Tabla 12. Itinerarios de inclusión y “Satisfacción con la calidad operativa y de diseño de los encuentros con los colegas de la escuela”	263
Tabla 13. Itinerarios de inclusión y “Satisfacción con la frecuencia con la que se reúne con las asociaciones”	263
Tabla 14. Itinerarios de inclusión y “Satisfacción con la calidad operativa y de diseño de los encuentros con especialistas”	263
Tabla 15. Clasificación de las metodologías utilizadas “siempre” o “a menudo” con la clase y rutas de inclusión	264
Tabla 16. Clasificación de las metodologías utilizadas con el alumno con discapacidad en el aula, en las diferentes vías de aprendizaje	265
Tabla 17. ¿Por qué el alumno sale del grupo de clase en algunos momentos?	266
Tabla 18. ¿Por qué razón está el alumno fuera de la clase?	266
Tabla 19. Clasificación de las metodologías utilizadas “siempre” o “a menudo” con el alumno con discapacidad fuera de la clase, para itinerarios de inclusión	267
Tabla 20. Indique de 1 a 10 lo positiva que ha sido la experiencia de inclusión escolar a la que se ha referido durante el cuestionario	268
Tabla 21. Opinión n.1	268
Tabla 22. Opinión n.2	269
Tabla 23. Opinión n.3	269
Tabla 24. Opinión n.4	269
Tabla 25. Opinión n.5	270

Tabla 26. Opinión n.6	270
Tabla 27. Opinión n.7	270
Tabla 28. Afirmación n. 4: “Sería mejor reunir en pequeños grupos homogéneos alumnos con patologías particularmente complejas y construir itinerarios específicos, en cualquier caso, dentro de las escuelas normales” asociados al “papel profesional”	271
Tabla 29. Afirmación n. 5 “La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase” asociada a la “función profesional”	272
Tabla 30. Afirmación n. 6 “La inclusión aporta ventajas al clima socioafectivo de la clase asociado al papel profesional”	272
Tabla 31. Afirmación n. 7 “La presencia de un alumno con discapacidad me permite crecer profesionalmente” asociada al “papel profesional”	273
Tabla 32. Relación entre la afirmación n. 1 “Inclusión, para la participación de los profesores es más importante el número de horas de apoyo asignadas y experiencia en la enseñanza”	273
Tabla 33. En la inclusión, para la participación de los profesores curriculares es más importante el número de horas de apoyo concedidas, relacionado con rutas de inclusión	274
Tabla 34. Sería mejor reunir en pequeños grupos homogéneos alumnos con patologías particularmente complejas y construir itinerarios específicos dentro de las escuelas normales, por grupos de edad	274
Tabla 35. Agrupación en macrocategorías de las respuestas dadas por los docentes a la pregunta abierta	276
Tabla 36. ¿Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista?	277
Tabla 37. Posesión del título de especialización y relación con programación individualizada anclada a programación de clase	277
Tabla 38. Posesión del título de especialización y relación con quienes realmente hacen programación individualizada para el alumno discapacitado	278
Tabla 39. Posesión del título de especialización y relación con situaciones en las que la respuesta al alumnado con discapacidad ha sido adecuada	279
Tabla 40. Posesión del título de especialización y el acuerdo con la afirmación "la inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase"	279
Tabla 41. Posesión del título de especialización y el acuerdo con la afirmación "la inclusión aporta ventajas al clima socio-afectivo de la clase"	279
Tabla 42. Posesión del título de especialización y el acuerdo con la afirmación "la presencia de un alumno con discapacidad me permite crecer profesionalmente"	280
Tabla 43. Diferencias en la metodología utilizada con el alumno según la formación del docente	280
Tabla 44. La inclusión aporta ventajas al clima socioafectivo de la clase. Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)	283
Tabla 45 La presencia de un alumno con discapacidad me permite crecer profesionalmente. Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)	284
Tabla 46 La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase. Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)	285
Tabla 47. En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) ha sido adecuada. Universidad	285



de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)	
Tabla 48. La participación de los docentes curriculares y el número de horas de apoyo asignadas. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	286
Tabla 49. La abolición de la distinción entre docente de enseñanza regular y docente de apoyo. Universidad de Murcia a Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	287
Tabla 50. Los profesores prefieren grupos separados para alumnos con discapacidades complejas. Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)	287
Tabla 51 La experiencia de la inclusión escolar positiva. Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)	288
Tabla 52. Gravedad del alumno por itinerarios de inclusión. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	289
Tabla 53. Ranking de las metodologías que se utilizan “siempre” o “con frecuencia” con la clase relacionado con itinerarios de inclusión. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	290
Tabla 54. Ranking de las metodologías utilizadas “siempre” o “frecuentemente” en clase con el alumno con discapacidad relacionado con itinerarios de inclusión. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	291
Tabla 55. Ranking de la metodología empleada “siempre” o “frecuentemente” con el alumno con discapacidad fuera del aula relacionado con itinerarios de inclusión. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	292
Tabla 56. ¿Los compañeros han acogido bien al alumno con discapacidad? Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	292
Tabla 57. En la escuela el alumno con discapacidad tiene buenas relaciones con los compañeros. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	293
Tabla 58. ¿Los compañeros ayudan espontáneamente al alumno con discapacidad durante las actividades de aprendizaje? Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	293
Tabla 59. ¿Los compañeros juegan/se mantienen con el alumno con discapacidad durante los momentos informales? Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	293
Tabla 60. ¿El alumno con discapacidad ve a los compañeros, también, después de la escuela? Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	294
Tabla 61. La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase y papel profesional. Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB), Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)	294
Tabla 62. La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase y papel profesional. Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)	295
Tabla 63. La presencia de un alumno con discapacidad me permite crecer profesionalmente. Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)	295
Tabla 64. Opiniones sobre la oportunidad de agrupar a alumnos con discapacidad en grupos homogéneos para seguir caminos específicos en escuelas y centros	296

especializados. Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)	
Tabla 65. Opinión sobre la respuesta adecuada a necesidades específicas, para quienes realmente hacen programación individualizada para alumnos con discapacidad. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	297
Tabla 66. Opinión favorable sobre grupos separados para alumnos con discapacidades complejas, y relación con opinión sobre la respuesta adecuada a necesidades específicas. Universidad de Murcia a Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	297
Tabla 67. Los compañeros juegan/se mantienen con el alumno con discapacidad durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.) y gravedad del caso elegido. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	298
Tabla 68. El alumno con discapacidad ve a los compañeros, también, después de la escuela y gravedad del caso. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	299
Tabla 69. Los compañeros juegan/se mantienen con el alumno con discapacidad durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.) y itinerarios de inclusión. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	299
Tabla 70. Los compañeros ayudan espontáneamente al alumno con discapacidad durante las actividades de aprendizaje y opinión sobre la respuesta adecuada encontrando necesidades específicas. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	300
Tabla 71. El alumno con discapacidad ve a los compañeros, también, después de la escuela y relación con opinión favorable sobre grupos separados para alumnos con discapacidades complejas. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	301
Tabla 72. Los compañeros juegan/se mantienen con el alumno con discapacidad durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.) y relación con opinión sobre los beneficios de aprender para toda la clase. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	301
Tabla 73. Los compañeros ayudan espontáneamente al alumno con discapacidad durante las actividades de aprendizaje, y opinión sobre las ventajas para el clima socio-afectivo de la clase. Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)	302

# INTRODUZIONE



Nel corso degli ultimi anni l'inclusione scolastica in Italia è tornata oggetto di studio da parte di gruppi di ricerca indipendenti e da parte delle statistiche ufficiali. Tuttavia, bisogna riconoscere che sono scarse le ricerche sulle pratiche d'inclusione (Begeny, Martens, 2007) e anche quelle relative al docente specializzato sul sostegno, sebbene questa categoria rappresenti circa il 10% degli insegnanti italiani (Fondazione Agnelli, 2009).

Nel 2009 sono stati pubblicati i risultati di alcune ricerche estremamente interessanti sul mondo della scuola in generale e di alcune ricerche specifiche sull'inclusione scolastica, che forniscono alla comunità scientifica alcuni dati che non possono essere ignorati dagli operatori del mondo della scuola.

A distanza di quarant'anni dall'inizio del percorso dell'inclusione scolastica in Italia, nel 2009 un gruppo di ricerca italiano composto da ricercatori di varie Università italiane (Canevaro, D'Alonzo, Ianes e Caldin, 2011) ha raccolto dati sullo stato di salute dell'inclusione rispetto a tre differenti punti di vista, sviluppando un complesso percorso di ricerca a più fasi, finanziato dalla Libera Università di Bolzano.

La prima fase di ricerca ha coinvolto persone con disabilità o familiari di persone con disabilità, che, mediante un questionario a risposte chiuse e aperte, hanno descritto la loro carriera scolastica, il loro inserimento nel mondo del lavoro e alcuni aspetti della vita sociale e familiare.

La seconda fase di ricerca, avviata nel 2009, ha avuto come focus lo sguardo sull'inclusione con parte degli insegnanti e di altri professionisti del mondo della scuola, con un approfondimento sugli alunni con disabilità di origine straniera, mediante la somministrazione di un questionario a più figure professionali di tutta Italia (insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno, educatori sociali e professionali, assistenti alla persona, facilitatori alla comunicazione, psicopedagogisti, insegnanti responsabili per l'inclusione, dirigenti scolastici, coordinatori didattici). Questa seconda fase ha interessato il nostro progetto di ricerca ed è stata riadattata al periodo attuale per essere applicata solo a docenti curricolari e di sostegno delle scuole secondarie di secondo grado della città di Messina – tredicesima città italiana per popolazione residente e terza città della regione Sicilia, isola a Sud dell'Italia – con lo scopo di confrontare i dati del 2009 con quelli ricavati dal questionario, oggetto del presente progetto, che è stato somministrato nell'anno scolastico 2018/2019.

L'opinione dei docenti degli istituti superiori della città di Messina, oggetto della presente ricerca, è stata considerata nella sua totalità a differenza della ricerca realizzata otto anni fa, poiché la provenienza geografica del campione del Sud e Isole nel 2009 è stato solo di 735 partecipanti pari al 22,8% su un totale di 3.230 partecipanti di tutta Italia. La ricerca "L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti" (Canevaro, D'Alonzo, Ianes e Caldin, 2011) coinvolse, infatti, più di 3.200 professionisti del

mondo della scuola che, nel periodo tra novembre 2009 e aprile 2010, volontariamente, compilarono un complesso questionario on line in forma chiusa composto da 67 domande, di cui faremo menzione e che saranno parte integrante della presente ricerca.

L'*obiettivo* della presente ricerca è indagare la risposta educativa agli alunni in condizioni di disabilità e le proposte per risolvere i problemi dell'inclusione attraverso la percezione dei docenti. Il coinvolgimento di 606 docenti curricolari e di sostegno delle scuole secondarie di secondo grado statali della città di Messina ha consentito di ricostruire le ragioni alla base della scelta dei percorsi di inclusione utilizzati, le metodologie didattiche applicate con l'intera classe e solo con l'allievo con disabilità, i vantaggi che l'inclusione può portare all'apprendimento della classe, al clima socio-affettivo e alla crescita professionale. Dall'analisi dei dati emerge la percezione di un maggior bisogno di collaborazione tra quanti oggi sono responsabili dei percorsi scolastici e la richiesta di un superamento delle differenze tra i ruoli professionali attuali. Per la realizzazione di una piena inclusione scolastica non basta la buona volontà degli operatori del settore (docenti, dirigenti, ecc.) ma occorre che le istituzioni non solo emanino leggi ad hoc ma mettano i docenti nelle condizioni di poterle attuare nella pratica di tutti i giorni.

Il presente lavoro, scritto in italiano e contenente un riassunto dello stesso in castigliano, inizia, dal quadro teorico, con un'analisi di una visione d'insieme dell'esperienza di inclusione educativa in Europa, partendo dalla legislazione internazionale per arrivare all'*excursus* storico della normativa inclusiva in Italia. Nel primo capitolo è stata anche presentata la fotografia degli alunni con disabilità distinti per distribuzione scolastica e geografica; sono stati esaminati anche i dati relativi agli alunni stranieri con disabilità presenti in Italia. Il capitolo si conclude con un approfondimento delle problematiche in Italia nella realizzazione dell'inclusione scolastica, con un monitoraggio speciale sulle difficoltà del lavoro dell'insegnante di sostegno (il clima di collaborazione, la delega, l'isolamento, la demotivazione e la mancanza di vocazione).

Nel secondo capitolo si è concentrata l'attenzione sull'organizzazione della scuola inclusive in Italia, con particolare riguardo alle risorse impiegate (insegnante di sostegno, insegnanti curricolari, organi collegiali e gruppi per l'inclusione scolastica) e agli strumenti utilizzati per la certificazione della condizione di disabilità (profilo di funzionamento, progetto individuale, piano educativo individualizzato, piano didattico personalizzato).

Il terzo capitolo è dedicato all'analisi dettagliata di ogni singola metodologia didattica utilizzata nell'aula inclusiva, dalla lezione frontale al cooperative learning, dalla didattica metacognitiva al metodo coaching e alle mappe concettuali.

All'interno del quadro teorico, nel quarto capitolo, si passa, poi, all'analisi del profilo del docente inclusivo e la formazione nell'intera carriera dell'insegnante. Il quadro empirico è

introdotto dal quinto capitolo, laddove sono stati individuati gli obiettivi previsti, il piano di lavoro, il campione ed i metodi tutti della ricerca, compreso il procedimento seguito nella somministrazione del questionario ai docenti.

Nel sesto capitolo sono analizzati i dati e i risultati ottenuti dalla somministrazione del questionario e in particolare dalle risposte fornite dai docenti all'unica domanda aperta sottopostagli. Per fornire più spunti di riflessione, si è ritenuto opportuno fare un'analisi comparativa della presente ricerca con altre aventi il medesimo oggetto e, in particolare, con la ricerca *“L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti”* promossa dalla Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano e sostenuta dalla SIPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale) e la *“Indagine finanziata dalla Fondazione Giovanni Agnelli”* condotta nell'anno scolastico 2009/2010.

Il settimo capitolo è quello conclusivo nel quale sono state presentate le conclusioni in funzione degli obiettivi prefissati, avanzate proposte di miglioramento e individuate le limitazioni della ricerca.

L'obiettivo generale del presente studio intende raccogliere le opinioni, gli atteggiamenti, le convinzioni e le idee degli insegnanti delle scuole superiori statali di secondo grado del Comune di Messina nei confronti degli alunni disabili e la loro inclusione nel sistema scolastico, al fine di offrire proposte di miglioramento, al fine di offrire proposte di miglioramento.

Dall'analisi della letteratura sull'argomento si è constatato che le varie ricerche, così come i dati e le riflessioni che sono emersi dai progetti precedenti, hanno avuto come obiettivo comune quello di comprendere meglio il funzionamento del sistema di inclusione scolastica italiano, i problemi rispetto al panorama scolastico di quegli anni (2009/2010) e le eventuali riforme necessarie per rispondere alle esigenze educative degli alunni e del sistema scolastico in generale. Tra questi, si evidenziano il progetto di ricerca finanziato dalla Libera Università di Bolzano (Ianes, Demo & Zambotti, 2010), altri progetti di ricerca indipendenti e relazioni statistiche a livello nazionale che, durante lo stesso periodo di applicazione, hanno focalizzato l'attenzione sulla scuola italiana, la professionalità del docente e l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità (Canevaro, D'Alonzo & Ianes, 2009; Canevaro, D'Alonzo, Ianes, & Caldin, 2011). Questi studi hanno certamente contribuito ad arricchire l'analisi di questa tematica all'interno della comunità scientifica che si occupa dell'inclusione e della scuola, ed hanno permesso un confronto tra le diverse opinioni in merito.

La ricerca, cui si riferisce il presente studio, è stata avviata nell'anno scolastico 2018/2019 nelle scuole secondarie di secondo grado di Messina e ha inteso analizzare l'evoluzione delle opinioni, gli atteggiamenti, le convinzioni e le idee degli insegnanti di Messina sull'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Si è cercato di comprendere ciò che è cambiato dal 2009 ad oggi,

quali sono le credenze più diffuse tra gli insegnanti, le opinioni generali su ciò che funziona e ciò che non funziona e su ciò che ci si può aspettare dal futuro. A tal fine, nel maggio 2019 è stato somministrato un questionario di 52 domande per approfondire lo stato attuale dell'inclusione nella città siciliana.

È stato possibile confrontare la nostra ricerca con le precedenti citate sopra, partendo dallo studio realizzato nel 2009 dalla Libera Università di Bolzano e pubblicato nel 2010 nel volume *“Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche”* (Ianes et al, 2010) e nel volume *“L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti”* (Canevaro et al., 2011).



# QUADRO TEORICO



# **CAPITOLO 1: L'INCLUSIONE EDUCATIVA IN EUROPA**



## 1.1. La prospettiva dell'inclusione nelle disposizioni internazionali

Dopo una lunga parentesi storica, strutturata secondo un sistema scolastico a doppio binario, normale e separatamente speciale per gli studenti con disabilità, a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, ambiti culturali, in particolare pedagogico-didattici, hanno progressivamente portato all'attenzione delle politiche educative dei paesi dell'Occidente la necessità di inserire gli allievi vulnerabili all'interno delle scuole comuni. Secondo l'impostazione di queste politiche, le difficoltà di scolarizzazione dei minori problematici non sono state ritenute imputabili solamente alla condizione di manchevolezza individuale come deficit, handicap, disturbo, disadattamento, ma anche a cause contestuali (sociali, economiche, familiari, etniche, linguistiche, culturali).

La World Health Organization fin dagli anni Ottanta ha cambiato il modello di descrizione della disabilità/condizione di salute, mentre nel 2001 l'ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health, 2001) ha rappresentato un traguardo avanzato, di sintesi e di rilancio.

Nell'ultimo quarantennio, in parallelo, si è preso atto che il fenomeno dell'insuccesso scolastico non riguarda esclusivamente la categoria degli allievi con disabilità, ma una moltitudine più ampia di minori: quasi il 20% di coloro che frequentano l'aula (Pavone, 2015, p.11). Sono stati quindi identificati i soggetti con <Bisogni Educativi Speciali (BES)> in lingua italiana o <Special Educational Needs (SEN)> in lingua inglese, o in lingua spagnola <Necessità Educative Speciali Certificate (NEAE)> prima a livello europeo e mondiale (alla fine degli anni Settanta, nel Regno Unito; dalla metà degli anni Novanta a seguire, nei pronunciamenti dell'United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO, dell'Organization for Economic Co-operation and Development – OECD e di altri organismi sulla scena internazionale); quindi, in Italia (nel secondo decennio di questo secolo).

A partire dagli anni Novanta del secolo scorso si è andata sviluppando l'idea che una scuola di qualità debba porre al centro le esigenze diversificate di tutti gli allievi, l'affermazione di un orientamento educativo che sia capace di includere tutti, la cosiddetta <Inclusive Education>. L'<Inclusive Education> è un modello teorico sostenuto da importanti organismi internazionali, primo fra tutti l'UNESCO. Una risposta educativa alle diversità dei bisogni dei singoli studenti da parte di sistemi scolastici che accolgano tutti e che si organizzino in maniera flessibile in relazione alle esigenze di ciascuno. L'<Inclusive Education> interessa, infatti, un raggio sempre più ampio di studenti e non soltanto quelli in situazione di disabilità. <Una scuola per tutti> diventerà anche l'orientamento condiviso dalla maggior parte dei Paesi aderenti all'Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) per

rispondere ai bisogni educativi speciali degli allievi.

“[...] Non più, quindi, una scuola organizzata per soddisfare le richieste solo degli allievi <tipici> (o <normali>, ma un sistema educativo che cerca di intercettare le differenze e le specificità di ognuno [...]” (Cottini, 2017).

In passato, però, ed in particolare nel 1978 in Inghilterra, il rapporto Warnock (Warnock Committee, 1978), che aveva introdotto il concetto di <Special Educational Needs>, pur orientando la discussione verso un approccio inclusivo alle diversità e sull'individuazione di obiettivi comuni a tutti gli allievi, stabiliva che a modificarsi non doveva essere la scuola e la sua organizzazione, ma l'alunno, che doveva adattarsi ad essa.

Da circa quarant'anni l'insieme dei pronunciamenti e delle risoluzioni sovranazionali e nazionali indicano ai diversi sistemi educativi un'apertura alle varie diversità delle esigenze di scolarizzazione degli studenti e l'adozione di una cultura della parità dei diritti, dell'equità e della qualità dell'istruzione e della formazione.

Gli organismi internazionali raccomandano ai sistemi scolastici di accogliere ogni allievo, indipendentemente dalle caratteristiche personali e/o sociali, adattandosi alle diversità dei bisogni, piuttosto che concentrarsi esclusivamente sulla disabilità, sul disturbo o sulla difficoltà di apprendimento.

Il concetto di <Inclusive Education> si è affermato con la Dichiarazione di Salamanca adottata nel 1994 nel corso di una conferenza internazionale patrocinata dall'UNESCO. La Dichiarazione, strutturata in 5 articoli e centrata sui temi dell'educazione, riconosce il principio dell'educazione per tutti e per ciascuno, affermando la necessità e l'urgenza che bambini, giovani e adulti con bisogni educativi speciali frequentino percorsi di formazione e istruzione all'interno dei comuni sistemi educativi (Mura, 2016).

Obiettivo principale della Dichiarazione di Salamanca è che la scuola svolga il compito di educare le persone con disabilità predisponendo percorsi educativi in grado di considerare anche i bisogni educativi speciali degli allievi, in modo che siano “i programmi scolastici che devono adattarsi ai bisogni dei bambini e non viceversa” (UNESCO, 1994, p.22).

L'orientamento alla prospettiva inclusiva sarà, poi, trattato e approfondito dall'Unione Europea con la Carta di Lussemburgo nel 1996, documento programmatico per le politiche europee, finalizzato a costruire le condizioni per promuovere una scuola per tutti e per ciascuno. Nel documento, articolato in tre parti, si considerano i principi fondamentali secondo cui si indica ad “ogni Stato membro di adottare una legislazione in grado di garantire, ai minori in età scolare e a tutti gli adulti, il diritto ad accedere a un sistema scolastico ordinario”. Tra gli altri principi, si ricordano, il ruolo importante dei genitori, la valutazione costante dei bisogni dell'individuo e dell'ambiente familiare, l'accesso per tutti alle nuove

tecnologie e alle ricerche scientifiche. La seconda parte del documento riguarda le strategie da mettere in atto per applicare i principi generali, come la qualità dell'insegnamento che deve mirare a un rapporto educativo positivo, in particolare nel caso di persone con bisogni specifici, e l'importanza della rete di rapporti tra famiglia, insegnanti e specialisti a supporto dei processi inclusivi.

Nel 2006, le Nazioni Unite hanno emanato la Convenzione sui diritti delle persone disabili, importante risoluzione per sancire il diritto alla piena inclusione. La convenzione vuole promuovere e garantire alle persone con disabilità il pieno e reale godimento dei diritti in ogni ambito della vita, nella salute, nell'istruzione, nel lavoro, nella società e nella politica.

Scopo comune dei vari Paesi è la piena inclusione sociale, con uno sguardo non riduttivamente focalizzato sul concetto di malattia, di mancanza, di deficit, ma che tende a considerare la persona nella ricchezza di un'identità umanamente più ricca. In tale contesto, i diritti all'apprendimento e alla partecipazione sociale sono universalmente riconosciuti; la persona con disabilità è considerata nella prospettiva del rispetto dei diritti dell'uomo (diritto alla non discriminazione, alla libertà, alla sicurezza, al lavoro, alla pienezza di vita possibile), che si possono riassumere nel grande diritto di godere di piena e riconosciuta cittadinanza.

Nella Convenzione si rinnova l'approccio al tema della disabilità, definita stavolta come il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali e ambientali, in grado di impedire la loro piena ed effettiva partecipazione alla società sulla base di uguaglianze con gli altri (United Nations, 2006, lettera e).

Nel 2009 l'UNESCO ha constatato che gli allievi con disabilità si trovano ancora a combattere contro forme di emarginazione, pertanto, è intervenuto con l'emanazione delle Linee guida sull'educazione inclusiva (UNESCO, 2009).

Nel documento si afferma che “[...] la scuola inclusiva è un processo di fortificazione delle capacità del sistema di istruzione di raggiungere tutti gli studenti [...] un sistema scolastico incluso può essere creato solamente se le scuole comuni diventano più inclusive. In altre parole, se diventano migliori nell'educazione di tutti i bambini della loro comunità ” (UNESCO, 2009, p.8)

L'Unesco ha, pertanto, individuato l'inclusione come quel processo che può rispondere alla diversità delle esigenze di tutti gli studenti, aumentando le possibilità di partecipazione all'apprendimento e alle iniziative comunitarie.

L'Unione Europea ha promosso negli anni diverse iniziative per una scuola sempre più inclusiva; ha creato nel 1996, con una risoluzione del Consiglio Europeo, la European Agency For Development in Special Needs Education. Questa agenzia ha pubblicato diversi documenti per diffondere il modello di educazione inclusiva, uno tra questi è quello del 2009

<Principi guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva>, che individua, perché si attui la scuola inclusiva, sistemi di istruzione flessibili in risposta alle diverse esigenze dei singoli alunni. I principi fondamentali contenuti nel documento sono:

- l'ampliamento dell'accesso all'istruzione da parte di tutti, anche per favorire la loro piena partecipazione e realizzare il loro potenziale;
- il potenziamento della formazione di tutti i docenti;
- l'organizzazione di una struttura di sostegno, con l'interazione di tutte le figure professionali per rispondere alle necessità degli studenti;
- la previsione di sistemi di finanziamento che aiutino ad assicurare le pari opportunità a tutti;
- la certezza di una legislazione che miri sempre all'inclusione. Tutte le norme che riguardano settori pubblici devono avere l'obiettivo di offrire servizi che migliorino lo sviluppo e l'inclusione scolastica.

Nel 2014 la medesima agenzia dell'Unione Europea ha evidenziato che l'inclusione è un processo in evoluzione e ha individuato alcuni punti operativi:

- tutti i bambini hanno diritto a ricevere il sostegno necessario il prima possibile; pertanto, deve esserci una stretta collaborazione tra i genitori e i servizi interessati;
- l'educazione inclusiva deve essere considerato un bene che offre istruzione di qualità a tutti gli alunni;
- devono partecipare al processo professionisti altamente qualificati, formati attraverso specifici percorsi che non considerino solo il lato professionale ma anche quello etico;
- è necessario monitorare i sistemi di sostegno, in maniera tale che vengano concentrati più efficacemente i meccanismi di finanziamento. Gli alunni, posti in ambienti inclusivi, devono ottenere un maggiore sostegno economico.

## **1.2. Alunni con disabilità e bisogni educativi speciali nei sistemi scolastici: diversità di approcci e orientamenti prevalenti**

La storia dell'educazione speciale nei vari Paesi è molto diversa, per ragioni culturali, politiche, economiche, anche se l'attenzione ai Bisogni Educativi Speciali (sin d'ora, BES in lingua italiana) sta indirizzandosi sempre più verso orientamenti condivisi. Il riferimento ai BES (o SEN: Special Educational Needs, in lingua inglese) non riguarda più solo l'area della disabilità, ma tutte le situazioni che compromettono seriamente l'apprendimento e la frequenza scolastica.

In merito, i principi, sui quali si basano gli orientamenti dei vari Paesi, sono sanciti principalmente nelle relative Carte Costituzionali, laddove si afferma il diritto universale delle persone all'educazione e all'istruzione, quali che siano le loro condizioni sul piano personale,



sociale, economico e culturale. Da questo riconoscimento discende, nella legislazione ordinaria dei vari Paesi, una specifica attenzione ai soggetti con disabilità.

Vi sono convergenze tra i vari Paesi, ma non mancano delle differenze, anche importanti. Molti Paesi hanno dovuto scegliere varie strade: a) una a doppio binario, composta da un lato dalle istituzioni e da scuole speciali per i soggetti con disabilità, e dall'altro dalle scuole ordinarie; b) un'altra dell'integrazione degli alunni con disabilità e dell'inclusione di tutti coloro che abbiano BES.

La scelta dell'orientamento dipende dal tipo di approccio del sistema scolastico del Paese di riferimento. Esistono tre grandi tipologie di approccio:

1. per inclusione o unidirezionale (adottato in Italia da quasi 40 anni), che si caratterizza per la volontà di inserire nel sistema scolastico ordinario quasi tutti gli alunni;
2. misto (detto anche multidirezionale), che vede la presenza di un mix di soluzioni, all'interno di un sistema nel quale coesistono scuole ordinarie e scuole speciali, secondo varie situazioni;
3. per distinzione (detto anche bidirezionale), nel quale troviamo due sistemi scolastici paralleli, quello delle scuole ordinarie e quello delle scuole o classi speciali.

L'attuale tendenza vede il rafforzamento dell'approccio per inclusione e la prevalenza dell'approccio misto; in diminuzione, l'approccio per distinzione.

Vi è da dire, riferendosi a quanto già detto, che molto spesso gli approcci adottati nei vari Paesi convergono. Invero, gli stessi Paesi, che sceglievano di adottare il metodo delle scuole speciali, oggi progressivamente si avvicinano alla scuola comune, cercando di sviluppare la collaborazione tra le due tipologie di istruzioni educative. Questa nuova situazione vede l'intensificazione di scambi, come i servizi in comune, gli specialisti che operano nei due contesti, la formazione del personale. In merito, è emblematico il caso della Finlandia, dove il numero di scuole speciali è stato significativamente ridotto; proprio grazie all'impegno delle forze locali, le politiche educative sono sempre più orientate alla strada dell'inclusione.

La formazione degli insegnanti è un ulteriore elemento di convergenza tra i vari Paesi europei: gli insegnanti devono avere di base una buona preparazione in tema di pedagogia e didattica speciale. Nonostante tale principio sia uniforme a livello comunitario, vi è ancora una forte divergenza sulla qualità e quantità dell'offerta formativa e sulle modalità di erogazione dell'insegnamento. Purtroppo, non tutti i Paesi prevedono obbligatoriamente questa ulteriore formazione.

Un approccio decisamente fondamentale adottato da diversi Paesi è quello di considerare i problemi della disabilità all'interno di una visione complessiva, correlandoli a politiche di sostegno alla famiglia, all'abolizione delle barriere architettoniche e all'inserimento lavorativo.

Dove manca questo approccio sistemico, qualsiasi azione di inclusione scolastica risulta fortemente ridimensionata, perché limitata solo all'ambito scolastico e non estesa al vissuto quotidiano.

Tutti gli approcci sopra riferiti hanno un unico punto di convergenza: il superamento della concezione medica di disabilità, che evidenziava solo gli elementi patologici, a favore di una concezione pedagogica che valorizza la persona e gli aspetti educativi. Proprio grazie a questo processo, si può considerare un progressivo superamento del principio di integrazione a favore di una finalità inclusiva per tutte le diversità. Questo processo è stato favorito anche da un valore più ampio riconosciuto alla dimensione psicosociale della salute, non intesa più come assenza di malattia, ma come benessere bio-psico-sociale, ossia piena realizzazione del potenziale di ciascuno nei vari contesti di vita.

Come già detto in precedenza, i vari Paesi europei mirano a superare gli approcci di tipo segregante, a non ritenere i BES esclusivamente in termini di malattie e disabilità, a responsabilizzare gli insegnanti curricolari e ad adottare un approccio sistemico che connette i vari contesti di vita. Nonostante questi orientamenti, il dilemma scuola ordinaria/scuola speciale non è risolto, in quanto principalmente vi è da risolvere la questione interpretativa circa i termini utilizzati, quali inserimento, integrazione, inclusione. Non è solo un'interpretazione letterale quella che crea distinzione tra i predetti termini, ma è soprattutto un problema pedagogico.

### **1.2.1. Alcuni dati europei raggruppabili nei tre principali orientamenti**

Come già indicato, i sistemi di inclusione scolastica esistenti nei vari Paesi europei sono raggruppabili in tre principali orientamenti:

- un sistema scolastico di massima inclusione degli alunni con disabilità, quale è quello italiano, in cui la quasi totalità degli alunni con disabilità è inserita nel sistema scolastico ordinario (sistema inclusivo);
- un sistema scolastico che prevede la presenza di scuole speciali o di classi speciali all'interno di scuole ordinarie, frequentate dalla maggior parte degli alunni con disabilità (sistema con distinzione);
- e un sistema in cui l'istruzione normale coesiste con l'istruzione speciale ed in cui gli alunni con disabilità possono essere inseriti sia nelle scuole ordinarie che nelle scuole speciali, con un insieme di soluzioni diverse (sistema misto).

Dai più recenti dati pubblicati dall'European Agency for Special Needs and Inclusive Education emerge come il grado di inclusione degli alunni con disabilità differisca da Paese a Paese, anche in misura ragguardevole (Tabella 1). Relativamente al sistema inclusivo spicca l'Italia con una

percentuale di alunni con disabilità inseriti in scuole speciali estremamente bassa, pari ad appena lo 0,8%, rispetto al totale degli alunni con disabilità. I dati considerati sono relativi alla scuola primaria e alla scuola secondaria di I grado. Riportiamo i dati relativi ad altri Paesi con un sistema di istruzione inclusivo, ad esempio Scozia, Islanda e Norvegia in cui la percentuale di alunni in scuole speciali o in classi speciali di scuole comuni è al di sotto del 10% ed è rispettivamente pari a 7,1%, 7,8% e al 7,9%.

Diametralmente opposto è il sistema presente in altri Paesi, quali ad esempio il Belgio e la Danimarca, in cui rispettivamente l'89% e il 95% degli alunni con disabilità frequenta scuole speciali o classi speciali di scuole comuni, e la Svizzera e i Paesi Bassi in cui addirittura la totalità degli alunni con disabilità è inserita in percorsi speciali separati dai loro colleghi non disabili (sistema con distinzione) (Associazione Treelle, Caritas Italiana & Fondazione Agnelli, 2011).

In altri Paesi vige un sistema di inclusione più variegato (sistema misto) in cui la quota di alunni con disabilità inserita in scuole speciali o in classi speciali di scuole comuni supera il 10% ma non raggiunge le percentuali riportate dai Paesi con sistema con distinzione. È il caso, ad esempio, della Svizzera, dell'Irlanda, della Finlandia e della Francia dove la percentuale di alunni frequentanti percorsi speciali sul totale alunni con disabilità è pari rispettivamente al 23,4%, 26,3%, 39% e 44,2% (MIUR, Ufficio Statistica e Studi, 2018).

**Tabella 1.** I sistemi di inclusione degli alunni con disabilità (scuola primaria e secondaria di I grado) – a.s. 2014/2015

<b>SISTEMA INCLUSIVO</b>	<b>Italia</b>	<b>Scozia</b>	<b>Islanda</b>	<b>Norvegia</b>
Totale alunni	4.559.425	613.757	43.136	618.996
Totale alunni con disabilità	153.848	125.839	7.043	49.672
Alunni con disabilità in scuole speciali	1.211	5.798	155	1.275
<b>% sul totale alunni con disabilità</b>	<b>0,8</b>	<b>4,6</b>	<b>2,2</b>	<b>2,6</b>
Alunni con disabilità in classi speciali di scuole comuni	0	3.134	395	2.646
<b>% sul totale alunni con disabilità</b>	<b>0,0</b>	<b>2,5</b>	<b>5,6</b>	<b>5,3</b>
Alunni con disabilità in scuole speciali o in classi speciali di scuole comuni	1.211	8.932	550	3.921
<b>% sul totale alunni con disabilità</b>	<b>0,8</b>	<b>7,1</b>	<b>7,8</b>	<b>7,9</b>

<b>SISTEMA CON DISTINZIONE</b>	<b>Belgio</b>	<b>Danimarca</b>	<b>Svizzera</b>	<b>Paesi Bassi</b>
Totale alunni	1.051.849	567.834	752.098	2.024.514
Totale alunni con disabilità	86.301	29.118	29.440	67.052
Alunni con disabilità in scuole speciali	76.836	11.554	15.264	67.052
<b>% sul totale alunni con disabilità</b>	<b>89,0</b>	<b>39,7</b>	<b>51,8</b>	<b>100,0</b>
Alunni con disabilità in classi speciali di scuole comuni	0	16.115	14.176	0
<b>% sul totale alunni con disabilità</b>	<b>0,0</b>	<b>55,3</b>	<b>48,2</b>	<b>0,0</b>
Alunni con disabilità in scuole speciali o in classi speciali di scuole comuni	76.836	27.669	29.440	67.052
<b>% sul totale alunni con disabilità</b>	<b>89,0</b>	<b>95,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

SISTEMA MISTO	Spagna	Irlanda	Finlandia	Francia
Totale alunni	4.619.802	734.256	534.185	7.632.328
Totale alunni con disabilità	136.705	44.369	38.943	235.939
Alunni con disabilità in scuole speciali	25.369	7.334	4.168	49.562
<b>% sul totale alunni con disabilità</b>	<b>18,6</b>	<b>16,5</b>	<b>10,7</b>	<b>21,0</b>
Alunni con disabilità in classi speciali di scuole comuni	6.605	4.337	11.012	54.667
<b>% sul totale alunni con disabilità</b>	<b>4,8</b>	<b>9,8</b>	<b>28,3</b>	<b>23,2</b>
Alunni con disabilità in scuole speciali o in classi speciali di scuole comuni	31.974	11.671	15.180	104.229
<b>% sul totale alunni con disabilità</b>	<b>23,4</b>	<b>26,3</b>	<b>39,0</b>	<b>44,2</b>

Fonte: European Agency for Special Needs and Inclusive Education - (<https://www.european-agency.org>)

### 1.3. Gli alunni con disabilità e i Bisogni Educativi Speciali nel contesto internazionale

Come già anticipato e come peraltro rileva l'OECD, non è semplice comparare i diversi sistemi scolastici con riferimento ai BES, e ciò perché l'espressione BES (Bisogni Educativi Speciali) assume significati diversi a seconda dei Paesi: ad esempio, in alcune nazioni i BES sono riferiti ad alunni con disabilità mentali, fisiche e sensoriali, mentre in altre sono incluse anche le difficoltà di apprendimento come la dislessia; in altri Paesi, ancora, gli alunni con BES sono considerati anche quelli svantaggiati per motivi di ordine sociale o etnico-culturale. Vi è da dire che, ad esempio, in Francia il termine disabilità ha significati diversi a seconda del Ministero in cui viene utilizzato. In Grecia, Irlanda e Svizzera i BES sono riferiti sia alle disabilità comunemente intese, che alle difficoltà di apprendimento riconducibili a disturbi specifici (DSA, in Italia, disturbi specifici di apprendimento) o a situazioni di svantaggio socioeconomico. Altrove, ad esempio in Canada, Spagna e Turchia tra gli studenti con BES non ci sono solo coloro che hanno una disabilità dovuta a deficit, ma anche gli alunni particolarmente talentuosi. In Inghilterra, Norvegia e Danimarca, ad esempio, non ci sono schemi o categorizzazioni in cui inserire le diverse tipologie di disabilità, ma è utilizzato un approccio più pratico, che mira a leggere i bisogni e a disporre i relativi servizi di supporto.

Nel 1997 l'OECD ha sviluppato un modello comparativo internazionale basato sulla definizione di BES presente in ISCED 97 (International Standard Classification of Education). L'ISCED è uno standard creato dall'UNESCO come sistema internazionale di classificazione dei corsi di studio e dei relativi titoli. Il termine BES viene utilizzato in sostituzione di <educazione speciale>, allorché si attivano risorse aggiuntive per sostenere le scuole nell'aiutare alunni con difficoltà ad accedere al programma operativo. L'OECD, pertanto, individua nel surplus di risorse destinate a determinate categorie di studenti il primo requisito necessario per identificare

i BES; tali risorse, in aggiunta a quelle normalmente erogate, possono essere di diverso tipo: personali (ad esempio, insegnanti aggiuntivi e/o specializzati), materiali (specifici supporti didattici, come aiuti uditivi o testi in Braille) e finanziarie (ad esempio, contributi o finanziamenti agevolati).

Nonostante molti Paesi facciano riferimento a categorie di bisogno, queste non hanno una classificazione uniforme a livello internazionale e quindi difficilmente possono essere comparate. Il numero di categorie presenti nei vari Paesi, infatti, può variare notevolmente: da un minimo di due in Inghilterra ad un massimo di 19 in Belgio. Per risolvere questa ulteriore problematica, l'OECD ha deciso di individuare tre grandi categorie sovranazionali: disabilità, difficoltà e svantaggi, ed ha invitato i Paesi ad adottare un sistema di classificazione secondo le cause dell'insuccesso scolastico.

### **1.3.1. I Bisogni Educativi Speciali nella tripartizione dell'Organization Economic Co-operation Development: disabilità, difficoltà e svantaggi**

Di comune accordo, vengono identificate tre grandi categorie sovranazionali:

- studenti le cui difficoltà educative sono chiaramente ascrivibili a cause organiche (ciechi, sordi, soggetti con ritardo intellettivo, con problemi motori, con pluriminorazioni, ecc.; BES di categoria <A>);
- studenti con difficoltà di apprendimento e di comportamento per svariate cause (studenti con DSA, con difficoltà di attenzione e iperattività, ecc.; BES di categoria <B>);
- studenti in difficoltà per ragioni socio-economiche, culturali o linguistiche (BES di categoria <C>).

Delle tre macrocategorie, gli alunni che rientrano in quella della disabilità hanno difficoltà educative dovute a basi organiche. Questi deficit sono misurati secondo criteri diagnostici condivisi e, quindi, sono definiti medico-sanitari, derivando da carenze organico-funzionali attribuibili a menomazioni e/o patologie (deficit sensoriali, motori o neurologici).

Per quanto concerne la categoria della difficoltà, gli alunni che ne sono affetti presentano difficoltà emotive e comportamentali o disturbi specifici dell'apprendimento (DSA: dislessia, discalculia, disturbi del linguaggio) che interferiscono con i normali processi di apprendimento e, conseguentemente, con il rendimento scolastico.

Gli alunni inseribili nella categoria dello svantaggio di ordine socio-culturale necessitano di risorse educative aggiuntive per colmare dei deficit di apprendimento dovuti alla provenienza

da contesti socio-economici problematici o semplicemente differenti sotto l'aspetto linguistico e/o culturale.

La suddetta innovativa classificazione adottata dall'OECD, consentendo di compiere comparazioni internazionali, risolve buona parte dei problemi legati alle diversità che si riscontrano nei diversi Paesi nel trattare i BES; effettivamente, infatti, le difficoltà incontrate dagli alunni dipendono dalla capacità delle scuole di fornire a tutti gli studenti le stesse possibilità di progredire nel sistema educativo.

Il messaggio generale di questo e di precedenti studi dell'OECD è che, comunque, si sia di fronte ad un insieme di realtà estremamente variegate. La stessa nozione di BES, a seconda dei Paesi, può essere diversa, perché può cambiare la classificazione degli alunni che ricevono risorse aggiuntive e può cambiare il modello di classificazione adottato con riferimento alle categorie di disabilità, di difficoltà di apprendimento e di svantaggio sociale.

Anche il numero degli alunni inclusi e le risorse aggiuntive fornite variano all'interno di medesime comparabili categorie di disabilità. Ad esempio, alcuni Paesi identificano e forniscono agli alunni non vedenti e ipovedenti risorse educative aggiuntive dieci volte superiori rispetto ad altri Stati.

Vi sono, poi, alcuni Paesi che educano gli alunni con BES in scuole regolari (ad esempio l'Italia e il Canada) e altri Stati in cui la loro educazione avviene in scuole speciali (ad esempio la Svizzera e la Repubblica Ceca). A prescindere da queste differenze negli ultimi anni vi è stato un aumento degli alunni a cui vengono destinate risorse aggiuntive; in molti Paesi si è verificato un progressivo processo di inclusione degli studenti con BES all'interno di contesti educativi regolari.

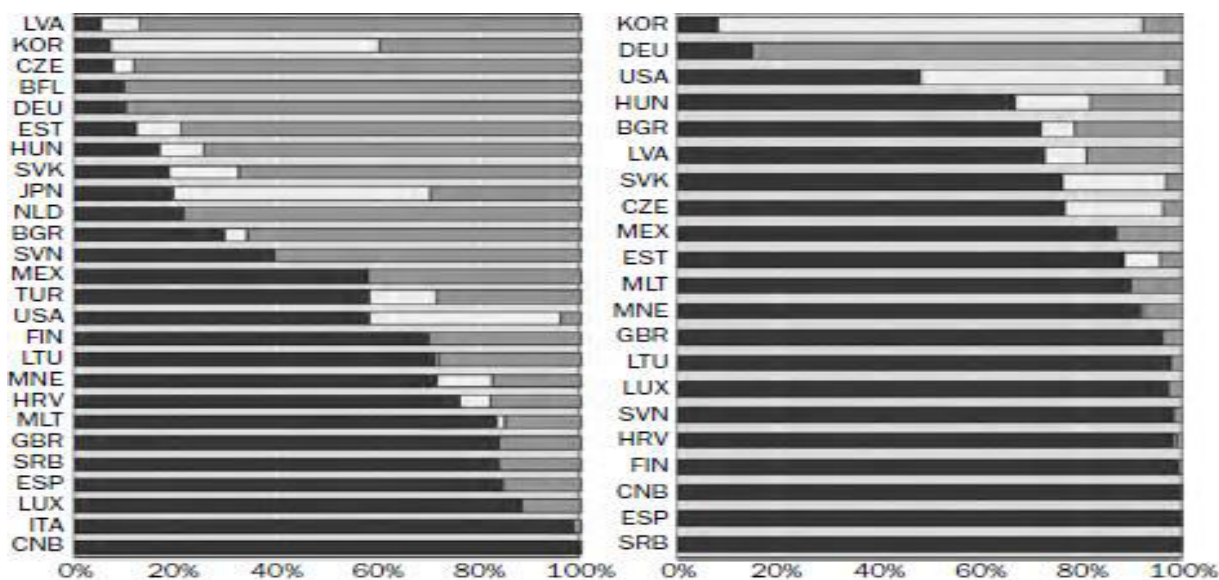
La comunità internazionale da alcuni anni ha adottato un orientamento politico-pedagogico a favore di un'educazione inclusiva che prevede una crescente inclusione di alunni con disabilità e difficoltà di apprendimento in strutture educative regolari. Esiste, tuttavia, ancora un buon numero di sistemi scolastici in cui i servizi educativi speciali sono forniti in scuole o classi speciali; questa metodologia non deve essere intesa necessariamente in termini negativi, in quanto può essere il riflesso di politiche nazionali che risentono di varie caratteristiche delle scuole regolari, della formazione e delle attitudini degli insegnanti. Come tale fenomeno si realizzi in differenti ordinamenti scolastici, con riferimento ad alunni con disabilità e con difficoltà di apprendimento nei gradi dell'istruzione obbligatoria, è schematicamente rappresentato nella sottostante Figura 1.

**Alunni con disabilità (categoria A)\***

**Alunni con difficoltà (categoria B)\*\***

■ Classi regolari    □ Classi Speciali    ▒ Scuole speciali

■ Classi regolari    □ Classi speciali    ▒ Scuole speciali

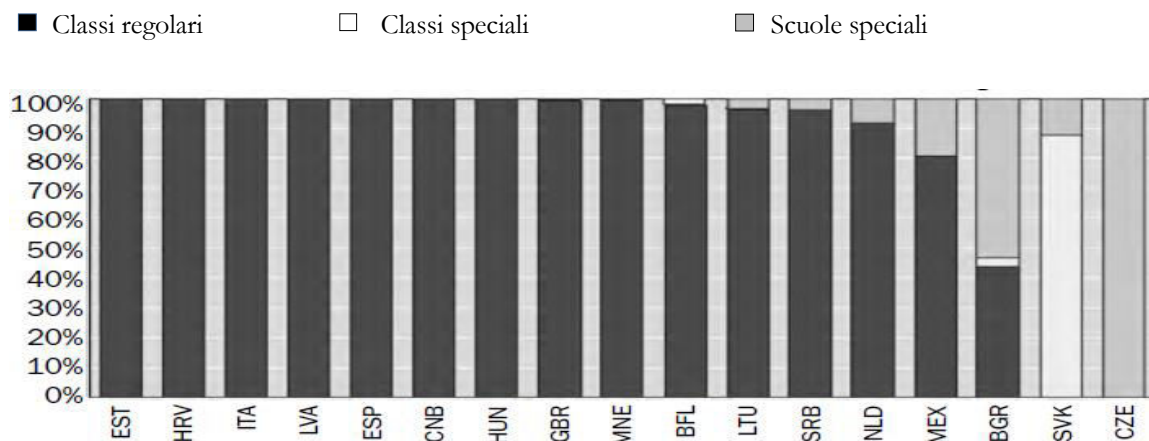


\* Classi speciali. Non applicabile: Belgio Fiammingo, Italia, Olanda; incluse nelle scuole speciali: Germania, Spagna; incluse in classi regolari: Finlandia, Gran Bretagna.

\*\* Classi speciali. Non applicabile: Spagna; incluse nelle scuole speciali: Germania; incluse in classi regolari: Finlandia, Gran Bretagna. Scuole speciali. Non applicabile: Spagna.

**Figura 1.** Distribuzione degli alunni con disabilità (categoria A) e con difficoltà (categoria B) a cui sono destinate risorse aggiuntive nel periodo di istruzione obbligatoria, per tipologia di sede (fonte: OECD SENDDD Database).

Si può notare come, anche in contesti educativi fortemente inclusivi (ad esempio in Spagna, Italia, Lussemburgo e Gran Bretagna) alcuni servizi educativi rivolti ad alunni con disabilità vengono erogati in strutture speciali e dedicate. Vi sono, poi, sistemi scolastici di altri Paesi in cui le strutture formative speciali rispetto a quelle regolari sono decisamente superiori (ad esempio in Germania, Olanda e Giappone) o equiparabili (Stati Uniti). Il livello di inclusione risulta maggiore allorché consideriamo i BES degli alunni con difficoltà di apprendimento la cui formazione avviene (ad eccezione della Corea e della Germania) in classi regolari. Per quanto poi riguarda gli alunni svantaggiati, la maggioranza dei Paesi li educa in contesti regolari (ad eccezione della Repubblica Slovacca, Repubblica Ceca e Bulgaria), come si può evincere dalla sottostante Figura 2.



**Figura 2.** Distribuzione degli alunni con svantaggi (categoria C) a cui sono destinate risorse aggiuntive nel periodo di istruzione obbligatoria, per tipologia di sede

Fonte: OECD SENDDD Database

### 1.3.2. Inserimento, integrazione, inclusione

È bene evidenziare come, ad esempio, i termini handicap, integrazione, BES, abbiano significati diversi a seconda dei Paesi in cui sono utilizzati. Nei Paesi germanofoni, ad esempio, l'aggettivo <speciale>, diversamente che in Italia, ha connotazioni negative, in quanto evoca anche storicamente situazioni come la segregazione e l'esclusione. La European Agency for Development in Special Needs Education ha cercato di risolvere queste problematiche terminologiche, usando come parametro il significato che questi termini hanno nella lingua inglese. Tuttavia, le tre parole chiave, che in Italia costituiscono le tre fasi della pedagogia speciale, sono: inserimento, integrazione e inclusione.

Il termine <inserimento> si riferisce alla presenza di alunni con disabilità nelle scuole comuni e si collega al riconoscimento di un diritto: quello che ha ciascuna persona di vedersi riconosciuta uguale agli altri, quali che siano le proprie condizioni bio-psico-fisiche, sociali e culturali.

Il termine <integrazione> segna, nell'esperienza italiana, un importante passo in avanti; non è sufficiente inserire gli alunni con disabilità nelle classi normali perché sia loro garantita un'autentica accoglienza, ma è necessario agire sul piano organizzativo e didattico e sperimentare modalità di programmazione sempre più efficaci. In altre parole, perché l'inserimento risulti positivo, non basta la disponibilità ricettiva della scuola, ma occorre la capacità dell'istituzione scolastica, come organizzazione complessiva, e della didattica, come azione concreta a rimettersi totalmente in gioco. D'altronde <integro> significa rendere qualcosa concreto, aggiungendovi ulteriori elementi; inserire una persona in un ambiente, in modo che diventi parte organica. Il concetto di integrazione rimanda ad un sistema



educativo, la cui qualità è determinata dal reciproco adattamento attivo tra l'individuo e il contesto. Nella tradizione scolastica italiana, a partire degli anni Settanta del secolo scorso e, in particolare, con la legge quadro sull'handicap, il processo di integrazione scolastica ha visto come protagonisti gli allievi con disabilità.

Nel processo pedagogico si è diffuso recentemente il termine <inclusione>; tale termine deriva soprattutto dalla cultura anglosassone. Invero, nel Regno Unito per indicare il processo di inserimento si utilizza l'espressione <integration>, e ciò che in Italia si indica come integrazione viene definito <inclusion>. Nei documenti internazionali più recenti l'inclusione è il modello prevalente in base al quale gli studenti con bisogni educativi speciali entrano di diritto nella comunità scolastica, al pari di tutti gli altri compagni. L'alterità di tutti e di ciascuno diviene la condizione normale di scuola e d'aula. L'utilizzo del termine <inclusione> nel lessico italiano non dipende, però, da un adeguamento al linguaggio internazionale, ma dal fatto che il riferimento all'inclusione comporta un significativo allargamento semantico, che comprende almeno due piani: il primo è interno alla scuola, il secondo è esterno e richiede collaborazione e alleanze.

La scuola storicamente ha imparato a confrontarsi con una sempre più ampia gamma di diversità degli alunni e si è prestata con sempre maggiore attenzione a bisogni educativi speciali, come quelli posti dai disturbi di apprendimento o di comportamento e dalla presenza sempre più importante di immigrati spesso provenienti da culture e Paesi molto diversi dall'Italia. A tal proposito, il termine <integrazione> è sembrato inadeguato rispetto alla varietà delle situazioni speciali che vi sono nella scuola. La scuola è inclusiva quando sa accogliere tutte le diversità e riformulare le proprie scelte organizzative, progettuali, metodologiche, didattiche e logiche.

Fuori dalla scuola si pensa all'inclusione con riferimento alla società, nella quale la scuola stessa è collocata. L'inclusione si realizza quando vi è collaborazione tra scuola, famiglia, servizi, istituzioni di vario tipo, mondo del lavoro, in una fitta rete di solidarietà sostenuta anche da politiche strutturate e da normative coerenti.

Per procedimento storico, soprattutto dell'Italia, il termine <inclusione> è da porsi alla fine della triade <inserimento, integrazione, inclusione> ma dal punto di vista culturale andrebbe posta all'inizio. L'inclusione rappresenta la disponibilità ad accogliere in maniera incondizionata e solo in tal senso è possibile poi pensare all'inserimento come diritto di ogni persona e all'integrazione come responsabilità della scuola. Pertanto, l'inclusione diventa un paradigma pedagogico, secondo il quale l'accoglienza non è condizionata dalla disponibilità della maggioranza ad integrare una minoranza, ma scaturisce dal riconoscimento del comune

diritto alla diversità, che non si identifica solo con la disabilità ma con la molteplicità delle situazioni personali. L'eterogeneità diviene normalità.

#### **1.4. L'inclusione scolastica in Italia**

All'interno dell'area OECD, l'Italia è stata tra i primi Paesi a promuovere e diffondere politiche e pratiche scolastiche per l'integrazione degli alunni con disabilità: a livello internazionale la scuola italiana è divenuta un esempio di sistema scolastico con maggiore esperienza in tema di politiche scolastiche ispirate ad un approccio inclusivo. Hanno contribuito a tale considerazione anche i numerosi provvedimenti legislativi degli ultimi quarant'anni volti ad affermare orientamenti valoriali, politici e pedagogici che garantissero a tutti gli studenti un'adeguata offerta formativa. A partire dai primi anni Settanta si è concretizzata una linea di politica scolastica ispirata a principi educativi e a pratiche pedagogiche inclusive.

L'Italia, secondo le rilevazioni OECD del 2004, già vantava tassi di integrazione tra i più elevati al mondo, infatti circa il 99% degli alunni con disabilità risultava frequentare strutture scolastiche e classi regolari. Solo l'1% delle strutture educative specializzate vengono utilizzate, ed in particolare con studenti con disabilità visive, uditive e/o con gravi problemi di tipo cognitivo.

In Italia l'orientamento inclusivo deriva da una storia di integrazione scolastica lunga quasi quarant'anni e che ha concentrato i propri sforzi nel tentativo di evitare qualsiasi forma di discriminazione per gli allievi con disabilità. Laddove questa scelta strutturale è stata coniugata ad una progettualità integrativa forte, i risultati sono stati rilevanti sia per gli allievi con disabilità che per i compagni e l'intera comunità scolastica e sociale. Questo concetto di inclusione pone nuove sfide alla progettazione curricolare: non si tratta di indirizzarsi ad un allievo medio, per poi aggiungere particolari percorsi personalizzati, ma di concepire, sin dall'inizio, una progettualità rivolta a tutti, tenendo conto delle differenze e promuovendo per ciascuno le migliori opportunità per una crescita personale.

Come sostiene Meijer, direttore dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Soriano, 2014, p.5) il dibattito attuale non deve concentrarsi sulla definizione di inclusione e sul perché sia necessaria, ma sulle modalità per promuoverla.

Come già detto, la normativa italiana, a partire dai primi anni Settanta, ha ribadito il diritto per ogni studente alla frequenza del sistema scolastico ordinario. Tale orientamento ha avuto il suo momento più alto e sistematico nella legge 5 febbraio 1992, n.104 (legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate). Sempre dal punto di vista normativo, negli ultimi anni è aumentata l'attenzione agli allievi con DSA, disturbi

specifici dell'apprendimento (legge 8 ottobre 2010, n.170, sui DSA) e a quelli con BES (Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, e successive, sui BES). L'effettiva inclusione riuscirà ad applicarsi concretamente solo se non ci si limiterà a tutelare gli allievi con differenti BES, considerandoli singolarmente, ma a promuovere la scuola come un reale contesto in grado di includere tutti e ciascuno.

#### 1.4.1. Una breve storia della normativa scolastica italiana

La normativa italiana ha attraversato diverse fasi prima di raggiungere lo stato in cui si trova attualmente, prima di interiorizzare il concetto di inclusione.

La prima fase attraversata dalla legislazione italiana riguarda l'istruzione separata, in cui l'approccio all'alunno in situazione di disabilità era prevalentemente medico. La convinzione comune era che l'allievo in situazione di disabilità potesse essere aiutato maggiormente se inserito in gruppi di coetanei con deficit simili. Con la legge n. 1859/1962 è stata prevista l'istituzione di classi differenziali a seconda della tipologia e della gravità del deficit, quindi, gli allievi venivano avviati alla scuola speciale o alle classi differenziali. È evidente che lo scopo era un intervento di tipo tecnico-sanitario sul deficit organico, senza considerare l'aspetto pedagogico per l'allievo in quanto persona.

A partire dagli anni Settanta, constatando i limitati risultati ottenuti con l'inserimento degli alunni in classi differenziali e in classi speciali, sono iniziate le prime esperienze di inserimento degli allievi in situazione di disabilità nelle scuole comuni. È stata la legge n. 118/1971 che ha riconosciuto agli allievi in situazioni di disabilità il diritto all'educazione in classe comune, escludendo però *“i soggetti affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire e/o da rendere difficoltoso l'apprendimento e l'inserimento nelle classi normali”*. Questa legge nel concreto è stata il punto di partenza per l'integrazione: intorno al 1975 gli specialisti hanno cominciato a rifiutarsi di attestare la gravità della disabilità, e una commissione parlamentare, affrontando la questione dell'inserimento dei bambini in situazione di disabilità nella scuola comune, ha elaborato un documento nel quale veniva ribadito il principio che *“il superamento di qualsiasi forma di emarginazione passa attraverso un nuovo modo di concepire e attuare la scuola, così da potere veramente accogliere ogni alunno per favorirne lo sviluppo personale”* (MIUR, 1975). Nel predetto documento si proponeva l'inserimento graduale di alunni problematici nella scuola comune come sperimentazione didattica. Le indicazioni ivi contenute si dimostrano, ad una lettura attuale, innovative e lungimiranti.

Il terzo gradino che ha condotto la legislazione italiana al concetto di inclusione è segnato dalla legge n. 517/1977, che ha reso obbligatoria la presenza di alunni in situazioni di disabilità nella scuola comune con la conseguente abolizione delle classi differenziali e della

scuole speciali ed ha segnato il passaggio dal semplice inserimento all'integrazione. Con una serie di circolari ministeriali successive, il Ministero della Pubblica Istruzione ha cercato di colmare alcune lacune della legge n. 517 per rendere effettivo il processo integrativo. Un passo decisivo è stato segnato da un'importante sentenza della Corte Costituzionale (n. 215 del 1977) che ha finalmente spalancato le porte della scuola media superiore a tutti i disabili, dichiarando illegittima la parte dell'art. 28 della legge n. 118/1971, la quale sosteneva necessario facilitare ma non assicurare la loro presenza. Con una Circolare Ministeriale del 1988 è stata resa possibile l'iscrizione e la frequenza della scuola secondaria di secondo grado a tutti gli allievi in situazione di disabilità, sia fisica, che psichica, che sensoriale, senza limitazione per quanto concerne la gravità.

L'ulteriore tappa nell'evoluzione della normativa in materia di diritto allo studio in situazione di disabilità è rappresentata dalla legge quadro 104/1992 per l'assistenza, l'integrazione e i diritti delle persone con disabilità. Tale normativa, da un lato, raccoglie varie disposizioni precedenti e, dall'altro, tende a riempire i vuoti legislativi che si erano venuti a creare nei diversi ambiti: il sostegno alla famiglia, la scuola, il lavoro, la salute, il tempo libero, l'integrazione sociale. Per quanto riguarda l'integrazione scolastica viene evidenziato come una vera integrazione possa realizzarsi solo ponendo in primo piano non solo i bisogni particolari della persona con disabilità, ma anche i suoi desideri, le sue risorse e le potenzialità nell'ambito dell'apprendimento, della comunicazione e delle relazioni. Viene attribuito alle famiglie un ruolo sempre più attivo, sia nella formulazione del profilo dinamico-funzionale (PDF) che del piano educativo individualizzato (PEI). La legge, per assicurare la piena collaborazione tra scuola ed enti territoriali, ha introdotto il principio della programmazione coordinata tra i servizi scolastici, quelli sanitari, quelli socioassistenziali, culturali, ricreativi e sportivi, anche se tale coordinamento in molte realtà non è realizzato concretamente. Esistono, infatti, tanti punti deboli: mancanza di un percorso formativo iniziale e in servizio specifico e qualificato, mancanza di specializzazione rispetto al tipo di disabilità, disparità della disponibilità delle risorse, ecc. Il gap tra dichiarato e agito è molto forte e costituisce il più grave rischio al modello italiano, perché mina la credibilità dell'approccio e fa riemergere la nostalgia per soluzioni non integrate, ma che anche molte famiglie di alunni con disabilità iniziano a percepire come maggiormente affidabili, tanto che oggi si sta riaccendendo il dibattito sulle scuole speciali.

Si segnalano altri aspetti qualificanti della legge 104:

- la già citata progettazione educativa individualizzata (PEI) che accompagna la frequenza della scuola, di cui è responsabile il gruppo tecnico composto dai docenti di sostegno e curricolari e dai genitori del minore;

- le procedure di valutazione individualizzata e la disciplina degli esami di fine ciclo scolastico e di maturità (anche in presenza di prove di esame differenziate);
- la previsione di presidi necessari a garantire l'integrazione scolastica: insegnanti specializzati; altre figure di aiuto all'autonomia e alla comunicazione; dotazione di attrezzature, sussidi e tecnologie; servizi di trasporto e mensa;
- il potenziamento dell'offerta formativa, sollecitando la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti.

#### **1.4.2. L'evoluzione della normativa inclusiva in Italia**

All'inizio degli anni Duemila, il ciclo della normativa inclusiva italiana, che aveva vissuto i suoi coraggiosi inizi alla fine degli anni Sessanta con l'inserimento prima e l'integrazione poi degli alunni con disabilità nella classi comuni delle scuole statali, si poteva considerare concluso; la legge n. 62/2000 sanciva, infatti, il diritto all'integrazione degli alunni con disabilità anche nelle scuole paritarie (private).

L'Italia era l'unico Stato che aveva realizzato una normativa sull'inclusione generalizzata degli alunni con disabilità. In Europa e nei Paesi anglosassoni, però, si erano affermate una prassi e una normativa inclusiva riguardanti gli alunni con difficoltà di apprendimento non dovute a cause sanitarie, ma a svantaggio socio-culturale e ambientale e a disagio familiare e personale, di cui invece in Italia non si era per nulla tenuto conto a livello normativo. Quando in incontri internazionali l'Italia presentava orgogliosamente la propria normativa inclusiva, gli altri Stati facevano, però, osservare che essa trascurava i tanti casi di difficoltà di apprendimento, molto più numerosi e meno difficili da tutelare. Cominciò, quindi, a sorgere anche in Italia l'interesse per questi ambiti della cultura inclusiva.

La cultura inclusiva in Italia è stata fortemente scossa dall'ingresso massiccio di alunni stranieri che sono arrivati nelle nostre scuole e ai quali inizialmente sono state offerte soluzioni suggerite dall'esperienza e dalla normativa dell'inclusione degli alunni con disabilità, assegnando ad esempio anche a loro ore di sostegno didattico con un insegnante dedicato.

A modificare notevolmente il precedente orientamento sono state anche le ricerche di Gabriel Levi (2012) sui ritardi nell'affrontare situazioni di difficoltà di bambini che, senza un'individuazione precoce, potevano degenerare in vere e proprie disabilità. A questo dibattito culturale ha partecipato anche l'AID (Associazione Italiana per la Dislessia), che ha insistito sempre più sulla necessità di trovare soluzioni didattiche per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento.

L'approvazione nel 2006 a New York della Convenzione dell'ONU sui diritti delle persone con disabilità ha avuto un ruolo determinante nei cambiamenti culturali; essa ha fatto propria ufficialmente l'impostazione degli ICF ed è stata ratificata dall'Italia con la legge n.18/2009.

Nel medesimo anno il Ministero dell'Istruzione ha emanato le <Linee guida sull'inclusione scolastica degli alunni con disabilità>, che costituiscono un fondamentale documento sia sulla storia della normativa inclusiva italiana, sia sulle modalità operative da realizzarsi nelle singole classi e nelle singole scuole ad opera non solo dei docenti per il sostegno ma anche e soprattutto dei dirigenti scolastici, dei docenti curricolari e degli altri operatori sociosanitari di territorio, tutti in costante dialogo con le famiglie.

Su questa scia si inserisce il movimento culturale che porta all'approvazione della legge n.170/2010 sui DSA e delle norme aggiuntive, che inseriscono di pieno diritto i DSA nella cultura e nella normativa inclusiva italiana.

A questa evoluzione contribuisce la direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e la relativa Circolare n. 8 del 6 marzo 2013, che devono necessariamente essere lette insieme poiché la seconda integra la prima, specie dove in quest'ultima non vengono approfonditi o chiariti alcuni problemi di collegamento con le precedenti normative inclusive e relativamente agli aspetti operativi e organizzativi, le quali identificano gli allievi secondo la tripartizione in categorie dettata dall'OECD.

Si può considerare, dunque, completato il ciclo della normativa inclusiva, dal momento che sotto la denominazione di BES si ricomprendono, sia pur con problemi diversi, gli alunni con difficoltà di apprendimento dovute alle disabilità, quelli con DSA e quelli con altri BES dovuti a svantaggio e disagio. La normativa stessa estende a questi ultimi sia il principio di personalizzazione didattica, introdotto dalla legge n. 104/1992, che gli strumenti compensativi e dispensativi previsti dalla legge n. 170/2010 per gli alunni con DSA.

Vediamo ora in dettaglio i diversi aspetti normativi concernenti i BES sotto il profilo dell'individuazione dei beneficiari:

- alunni in condizione di disabilità (mentale, sensoriale visiva, sensoriale uditiva, psichica, multipla)

Per questi alunni si applica la legge 104/1992 la quale definisce *“persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione. La persona handicappata – secondo tale legge – ha diritto alle prestazioni stabilite in suo favore in relazione alla natura e alla consistenza della minorazione, alla capacità complessiva individuale residua e alla efficacia delle terapie riabilitative. Qualora la minorazione, singola o plurima, abbia ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento*

*assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione, la situazione assume connotazione di gravità. Le situazioni riconosciute di gravità determinano priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici. Tale legge si applica anche agli stranieri”.*

Per tali categorie di studenti la legge n.104/1992 ha stabilito la necessità di una certificazione medico-legale di disabilità, in quanto la medesima normativa definisce persona con disabilità solo quella che, a causa di un evento traumatico o morboso, abbia subito una minorazione stabilizzata o progressiva che sia causa di emarginazione. Si precisa, poi, che quando la minorazione richiede un'assistenza continuativa e permanente la disabilità assume connotazione di gravità. Nel 2000 si è chiarito che gli accertamenti medico-legali debbano essere effettuati da un collegio e non più da un singolo professionista, come avveniva in precedenza; ogni regione, pertanto, avrebbe dovuto stabilire commissioni operanti presso le ASL (Aziende Sanitarie Locali). Con la legge n. 102/2009 si stabilì che tutti i predetti accertamenti dovessero essere effettuati solo dalle commissioni vigilate dall'INPS (Istituto Nazionale Previdenza Sociale). Poiché si era verificata una certa facilità nella certificazione della disabilità anche nei casi di DSA, gli USR (Uffici Scolastici Regionali), responsabili anche contabilmente delle spese per il sostegno didattico, stanno ad oggi pretendendo che gli alunni con diagnosi clinica di disabilità, che, però, non abbia espressamente la dicitura “*ai sensi dell'art. 3, comma 1 o comma 3 della legge n. 104/1992*”, non possano fruire del diritto all'insegnante di sostegno. Visto che il numero di tale certificazioni incomplete è notevole, nella prassi si è diffusa la voce che occorre risottoporsi a visita medico-legale per ottenere un nuovo certificato; ciò, però, è da ritenersi insensato, poiché costituirebbe un aggravio di lavoro delle commissioni dell'INPS, che ritarderebbe ulteriormente i tempi.

- alunni con disturbi evolutivi specifici

Per <disturbi evolutivi specifici> si intendono: i DSA (disturbi specifici dell'apprendimento), i disturbi specifici collegati (disturbo di attenzione e/o iperattività ADHD) e altre problematiche evolutive severe (disturbi del comportamento, problematiche emotive gravi, ecc.), i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, mentre il funzionamento intellettivo limite può essere considerato un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico.

In alcuni casi quando il quadro clinico è particolarmente grave, anche per la comorbilità con altre patologie, si può richiedere l'assegnazione dell'insegnante di sostegno, come previsto dalla legge 104/92. Tuttavia, vi sono moltissimi ragazzi con ADHD che, in ragione della minor gravità del disturbo, non ottengono la certificazione di disabilità, ma hanno pari diritto a veder tutelato il loro successo formativo. Vi è, quindi, la necessità di estendere a tutti gli

alunni con bisogni educativi speciali le misure previste dalla legge 170/2010 per alunni e studenti con disturbi specifici di apprendimento.

Nella legge 170/2010 vengono descritti i singoli disturbi che conducono al riconoscimento e alla definizione dei DSA: dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia. Tali patologie possono presentarsi singolarmente o in comorbilità e intervengono a compromettere il positivo svolgersi del percorso di studi. La rilevazione di situazioni sospette di DSA scaturisce dalla stretta collaborazione tra scuola e famiglia. La diagnosi di DSA compete agli specialisti della disciplina del servizio sanitario sia pubblico che privato e va richiesta dalla famiglia e dalla stessa comunicata alla scuola.

Per gli alunni con DSA la direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 richiedeva una diagnosi di un medico generico; era stato precisato che doveva trattarsi di una diagnosi proveniente da uno specialista dell'ASL o di un centro convenzionato e che poteva correttamente essere effettuata solo dopo lo svolgimento della seconda classe della scuola primaria; una diagnosi effettuata prima, visti l'età evolutiva e i problemi di inserimento nella scuola primaria, avrebbe potuto essere imprecisa se non addirittura errata. Tale diagnosi continua a risentire dell'impostazione sanitaria di cui è pervasa tutta la normativa relativa agli alunni con disabilità, ma serve a giustificare alcuni interventi didattici che influiscono direttamente sulla valutazione del profitto; quello italiano, inoltre, è un ordinamento che attribuisce valore legale ai titoli di studio e, quindi, è necessario avere alcune garanzie onde evitare possibili discriminazioni o favoritismi.

La Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 sui BES ha, quindi, considerato tutti gli allievi con disturbi evolutivi specifici, non solo i DSA, ma anche i deficit del linguaggio, della coordinazione motoria, le disprassie, le disfunzioni non verbali, i deficit del linguaggio, della coordinazione motoria, deficit da disturbi di attenzione e iperattività – ADHD, funzionamento cognitivo limite – FIL.

La relazione diagnostica è richiesta sia per gli allievi con disabilità, sia per quelli con DSA; può essere rilasciata anche in presenza di altri disturbi di carattere personale. Le altre condizioni di difficoltà possono essere evidenziate e motivate dai servizi sociali, o direttamente dal Consiglio dei docenti di classe.

- altri BES: alunni con svantaggio socio economico, linguistico, culturale

La Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 e la relativa Circolare n. 8 del 6 marzo 2013 hanno indicato tutti i casi che rientrano nell'area dei BES e tra questi anche gli allievi con svantaggio socio-economico e con difficoltà linguistiche e culturali derivanti da esperienze di immigrazione.



In quest'area non rientrano i casi di svantaggio che possono avere una causa sanitaria e che, quindi, possono essere certificati. La Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 era generica e, opportunamente, la Circolare n. 8 del 6 marzo 2013 ha precisato che, in mancanza di diagnosi mediche, occorre fare riferimento a situazioni oggettive, come la segnalazione dei servizi sociali o lo status di alunni stranieri. In mancanza di dati oggettivi, la Circolare, con una grande innovazione che valorizza la cultura pedagogica, ha stabilito che siano i docenti del Consiglio di classe a decidere (ove sia necessario, a maggioranza) se l'alunno versi in un caso di svantaggio o disagio che meriti dei benefici didattici previsti, ovvero l'estensione degli strumenti compensativi e dispensativi previsti per gli alunni diagnosticati con DSA. A tale decisione si perviene normalmente anche su richiesta dei familiari dell'alunno e nei soli casi in cui i docenti abbiano la certezza che l'alunno, dato il suo comportamento in classe, presenti problemi che possono essere oggetto di ulteriore approfondimento con le famiglie.

Per tutti gli alunni con BES, esclusi gli alunni con disabilità per i quali è previsto il PEI, è sollecitata la predisposizione del PDP (Piano Didattico Personalizzato), che può avere anche carattere transitorio, da cui risultino le strategie e le misure/strumenti di flessibilità educativa e didattica, insieme alle modalità di verifica/valutazione adottate; tale piano, elaborato dalla collegialità dagli insegnanti di classe, serve come strumento di lavoro in itinere ed ha, inoltre, la funzione di documentare alle famiglie le azioni programmate.

#### **1.4.2.1. Le novità introdotte dal nuovo Decreto sull'Inclusione Scolastica**

Il 31 luglio 2019 il Ministero dell'Istruzione ha annunciato l'approvazione in via definitiva del Decreto legislativo 7 agosto 2019, n.96 di revisione del decreto legislativo 13 aprile 2017, n.66, recante <Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n.107>, entrato in vigore il 12 settembre 2019 e pertanto applicabile dall'anno scolastico 2020/2021, sempre che non siano previste proroghe dei tempi di applicazione in seguito all'insediamento del nuovo Governo.

L'avvio delle nuove procedure stabilite dai 16 articoli non sarà immediato, dato che il testo della norma prevede 60 e spesso 120 giorni per l'emanazione dei decreti attuativi. Non manca, quindi, il timore che i tempi di applicazione possano trovare ulteriori proroghe o che addirittura l'applicazione sia a rischio.

La norma è stata messa a punto dal Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca in sinergia con l'Osservatorio Permanente per l'Inclusione Scolastica (introdotto dall'art. 15 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n.66) e con la collaborazione delle maggiori associazioni e degli enti interessati all'inclusione scolastica. I beneficiari sono gli alunni certificati ai sensi

dell'art.3 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, escludendo dal percorso inclusivo le altre tipologie di BES come i DSA (Legge 170/2010), gli altri disturbi evolutivi e il disagio socio-culturale-linguistico (Direttiva 27/12/2012 e Circolare Ministeriale n.8/2013).

Nei principi del D.Lgs. 96/2019 si afferma che l'inclusione scolastica <si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno, nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità della vita>; si legge che l'inclusione si realizza nella <definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio> e che <è impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica>. Il decreto inoltre <promuove la partecipazione della famiglia, nonché delle associazioni di riferimento, quali interlocutori dei processi di inclusione scolastica e sociale>.

Le disposizioni sono finalizzate ad assicurare una maggiore partecipazione dei portatori di interessi nelle decisioni concernenti le misure educative a favore degli alunni con disabilità ed a garantire un significativo supporto alle istituzioni scolastiche nella realizzazione di adeguati processi di inclusione, anche attraverso la previsione di opportune misure di accompagnamento delle istituzioni scolastiche in relazione alle modalità di inclusione degli alunni con disabilità previste dallo stesso decreto.

Il decreto legislativo n.96/2019 intende mettere al centro lo studente e le sue necessità partendo dall'assegnazione delle ore di sostegno che avverrà con il coinvolgimento delle famiglie, lasciate fuori da questo processo fino ad oggi. Il Ministero dell'istruzione scrive in un comunicato che <l'Italia, già all'avanguardia, si allinea definitivamente al principio riconosciuto dalle Nazioni Unite secondo cui la disabilità è tale in relazione al contesto. Con l'approvazione delle nuove norme, dunque, sussidi, strumenti, metodologie di studio più opportune, saranno decisi, non in modo "standard", in relazione al tipo di disabilità, ma con un Piano didattico veramente individualizzato che guarderà alle caratteristiche del singolo studente. L'intera comunità scolastica sarà coinvolta nei processi di inclusione>. Si estende, dunque, l'attenzione dal soggetto a tutto ciò che gli sta intorno, affinché sia adeguato alle sue concrete ed effettive esigenze.

La norma interviene, inoltre, sui Gruppi per l'Inclusione Territoriale, per cui si rimanda ai paragrafi 3.3.2. e 3.3.5.. Il testo originario prevedeva che fossero questi ad autorizzare le ore di sostegno richieste da ogni scuola, sulla base della documentazione, mentre il nuovo decreto 96/2019 introduce dei gruppi di docenti esperti nell'inclusione (GIT ovvero Gruppi per l'Inclusione Territoriale), a disposizione delle scuole per supportarle in tutti i passaggi e per svolgere attività di formazione e miglioramento dei processi di inclusione. Le stesse ore

di sostegno saranno decise anche dai genitori e, dove possibile, se maggiorenni, gli stessi alunni con disabilità, i quali potranno partecipare al processo di attribuzione delle misure di sostegno didattico, fino a quel momento lasciati fuori.

Il decreto contiene novità in merito: alle procedure di certificazione e documentazione per l'inclusione scolastica; alla composizione delle commissioni mediche per l'accertamento delle condizioni di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica; al Profilo di Funzionamento; al Progetto Individuale; al Piano Educativo Individualizzato (PEI); al Piano per l'Inclusione; ai Gruppi per l'Inclusione Scolastica; ai Centri Territoriali di Supporto (CTS); all'assegnazione delle misure di sostegno all'alunno con disabilità; alla continuità didattica e alle misure di accompagnamento in ordine a iniziative formative per il personale scolastico e attivazione di progetti e iniziative per il supporto delle istituzioni scolastiche.

Con la modifica al D.Lgs. 66/2017 sull'inclusione scolastica “si mette sempre più al centro lo studente e le sue necessità. A partire dall'assegnazione delle ore di sostegno, che d'ora in poi, avverrà anche con il coinvolgimento delle famiglie, fino ad oggi lasciate fuori da questo processo”, scrive il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca in un comunicato (De Carli, 2019). Scrive ancora il MIUR in un comunicato “L'Italia, già all'avanguardia si allinea definitivamente al principio riconosciuto della Nazioni Unite secondo cui la disabilità è tale in relazione al contesto”. Ed ancora il sottosegretario al Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca Salvatore Giuliano (Orizzonte Scuola, 2019) in un'intervista afferma: “Questo vuol dire fare nelle nostre scuole, che già sono un modello per l'inclusione scolastica, il luogo di una piena partecipazione degli alunni con disabilità su un piano di uguaglianza. Con questo provvedimento abbiamo voluto promuovere un modello partecipativo che coinvolga tutti. Il passo è importante, è un segno di civiltà e realizza pienamente la natura inclusiva della nostra scuola”.

Si resta in attesa delle modalità attuative del predetto decreto che non è ad oggi operativo, seppur in vigore dal 12 settembre 2019 e applicabile dall'anno scolastico 2020/2021. Le disposizioni della norma, sempre che non siano previste proroghe dei tempi di applicazione, saranno rese operative con apposito decreto del Ministero dell'Istruzione.

### **1.5. Una fotografia del grado di inclusione degli alunni con disabilità nel sistema scolastico italiano fornita dall'Ufficio Statistica e Studi del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca italiano**

L'Ufficio <Statistica e Studi> del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca italiano (MIUR) fornisce, con cadenza biennale, una fotografia del grado di inclusione, riportando, nello specifico, dati sulle scuole a gestione statale e non statale e mostrando la

distribuzione sul territorio italiano per i vari ordini scolastici. La pubblicazione offre anche uno specifico approfondimento per le tipologie di scuola secondaria di secondo grado (MIUR – Ufficio Statistica e Studi, 2018).

I dati raccolti per l'a.s. 2016/2017 mostrano come il totale degli alunni con disabilità sia cresciuto dell'8,3%, rispetto all'ultimo dato pubblicato dal MIUR relativo all'a.s. 2014/2015; questo incremento risulta importante a fronte della diminuzione dell'1,6% del totale degli alunni frequentanti le scuole italiane, registrata tra i due anni. La percentuale degli alunni con disabilità certificati, sul totale dei frequentanti, si aggira intorno ad una media del 2,9%, su tutti gli ordini di scuola.

La pubblicazione fornita dal Ministero mostra i dati relativi alle diverse tipologie di disabilità (intellettiva, motoria, uditiva, visiva o altre forme), agli alunni stranieri con disabilità e offre un quadro della distribuzione totale degli alunni con disabilità in sezioni e classi, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado. Per l'a.s. 2016/2017 viene indicato l'andamento del rapporto tra alunni e posti per il sostegno e il contingente dei docenti per il sostegno. Sono riportati, nello specifico, dati per i vari ordini scolastici, la distribuzione sul territorio italiano e, per i docenti, viene, inoltre, dettagliata la tipologia di contratto.

Dai dati emerge un processo di crescita dell'inclusione degli alunni con disabilità nel sistema scolastico italiano, ricondotto all'aumento degli alunni con certificazione di disabilità e all'incremento del numero degli insegnanti di sostegno, in particolare con contratto a tempo indeterminato, impegnati nelle scuole statali italiane.

### **1.5.1. Gli alunni con disabilità nei vari ordini di scuole italiane**

Per l'a.s. 2016/2017 gli alunni con disabilità frequentanti le scuole italiane risultano pari a 254.366, 2,9% del numero complessivo degli alunni prossimo a 8,7 milioni (Tab. 2). La scuola dell'infanzia presenta, con 28.138 alunni con disabilità, una percentuale sul totale dei frequentanti dell'1,9%; negli ordini di scuola successivi la percentuale di alunni con disabilità è superiore: in particolare, nella scuola primaria è pari al 3,3% e nella scuola secondaria di I grado al 4%. Relativamente alla scuola secondaria di II grado la percentuale di alunni con disabilità si attesta sul 2,5% del totale dei frequentanti.

**Tabella 2.** Alunni con disabilità e totale alunni per ordine di scuola - a.s. 2016/2017

Ordine di scuola	Alunni con disabilità	Totale alunni	% alunni con disabilità
Infanzia	28.138	1.518.843	1,9%
Primaria	90.845	2.792.414	3,3%
Secondaria I grado	69.470	1.729.226	4,0%
Secondaria II grado	65.913	2.664.967	2,5%
TOTALE	254.366	8.705.450	2,9%

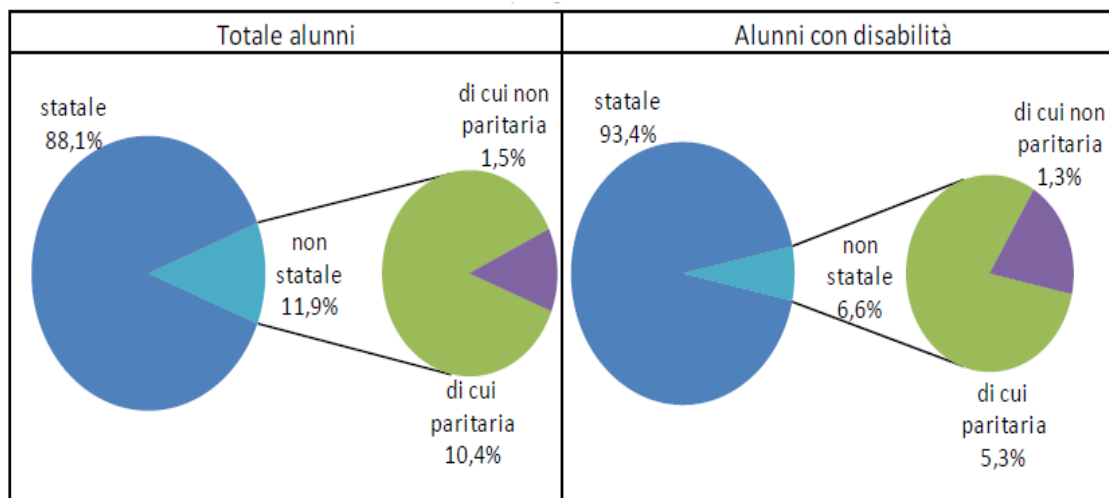
Nota: i dati relativi alla provincia di Bolzano sono di fonte <Istat - Indagine sull'integrazione degli alunni con disabilità nella scuola primaria e secondaria di I grado> e fanno riferimento alla sola scuola primaria e secondaria di I grado. Per la scuola dell'infanzia e la secondaria di II grado i dati per la provincia di Bolzano non sono disponibili.

Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

### 1.5.2. Gli alunni con disabilità nelle scuole statali e nelle scuole non statali (private)

Per quanto riguarda la distinzione tra scuole statali e scuole private si osserva che circa l'88% del totale degli alunni e il 93% degli alunni con disabilità frequenta scuole a gestione statale. Le scuole private sono frequentate dal 10,4% del totale degli alunni e dal 5,3% degli alunni con disabilità, mentre le scuole statali iscritte negli elenchi regionali accolgono l'1,5% del totale degli alunni e l'1,3% degli alunni con disabilità (Grafico 1).

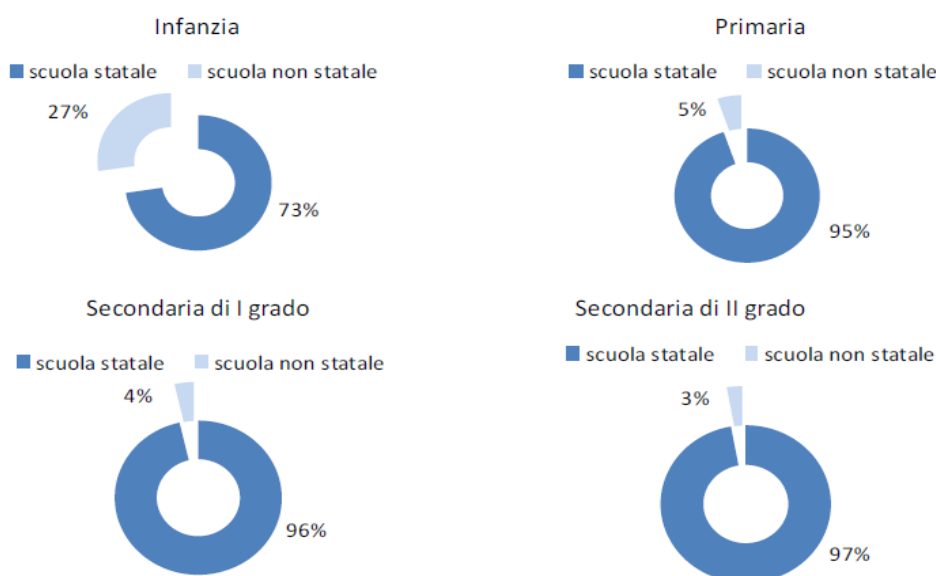
**Grafico 1.** Alunni con disabilità e totale alunni per gestione - a.s. 2016/2017



Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

Nelle scuole non statali (private) gli alunni con disabilità sono più presenti che nella scuola dell'infanzia, con una percentuale pari al 27% del totale degli alunni con disabilità; nella scuola primaria e secondaria di I e di II grado, rispettivamente il 95%, il 96% e il 97% degli alunni con disabilità frequenta scuole a gestione statale (Grafico 2).

**Grafico 2.** Alunni con disabilità per ordine scuola e gestione - a.s. 2016/2017



Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

Come si può evincere dai dati contenuti nella Tabella 3 sottostante, la percentuale di alunni con disabilità sul totale degli alunni è pari al 3,1% per le scuole statali e dell'1,6% per le scuole non statali; nella scuola dell'infanzia la percentuale degli alunni con disabilità è del 2,2% nella scuola statale, contro l'1,3% della scuola dell'infanzia a gestione non statale; nella scuola primaria statale la percentuale degli alunni con disabilità è del 3,4% sul totale degli alunni, contro il 2,1% della scuola primaria a gestione non statale; nella scuola secondaria di primo grado statale gli alunni con disabilità sono il 4,1% del totale dei frequentanti, mentre sono il 2,6% nella scuola secondaria di primo grado non statale; nella scuola secondaria di secondo grado la percentuale degli alunni con disabilità sul totale degli alunni è pari al 2,5% nelle scuole statali, mentre è pari al 1,4% nelle scuole a gestione non statale.

**Tabella 3.** Alunni con disabilità e totale alunni per gestione - a.s. 2016/2017

Ordine di scuola e gestione	Alunni con disabilità	Totale alunni	% alunni con disabilità
Infanzia	28.138	1.518.843	1,9
scuola statale	20.442	945.678	2,2
scuola non statale	7.696	573.165	1,3
di cui paritaria	7.507	559.923	1,3
Primaria	90.845	2.792.414	3,3
scuola statale	86.046	2.558.409	3,4
scuola non statale	4.799	234.005	2,1
di cui paritaria	3.223	173.417	1,9
Secondaria I grado	69.470	1.729.226	4,0
scuola statale	66.925	1.630.470	4,1
scuola non statale	2.545	98.756	2,6
di cui paritaria	1.380	63.033	2,2
Secondaria II grado	65.913	2.664.967	2,5
scuola statale	64.050	2.533.382	2,5
scuola non statale	1.863	131.585	1,4
di cui paritaria	1.491	106.274	1,4
TOTALE	254.366	8.705.450	2,9
scuola statale	237.463	7.667.939	3,1
scuola non statale	16.903	1.037.511	1,6
di cui paritaria	13.601	902.647	1,5

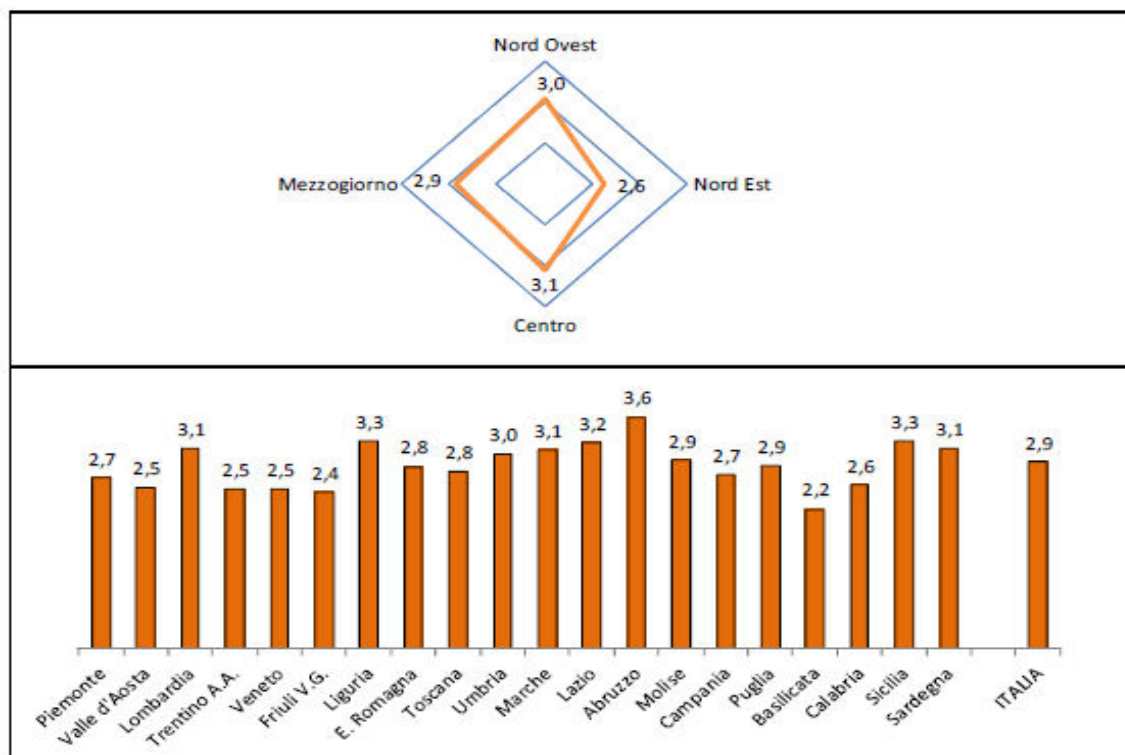
Nota: i dati sugli alunni con disabilità relativi alla provincia di Bolzano sono di fonte <Istat - Indagine sull'integrazione degli alunni con disabilità nella scuola primaria e secondaria di I grado> e fanno riferimento alla sola scuola primaria e secondaria di I grado. Per la scuola dell'infanzia e la secondaria di II grado i dati sugli alunni con disabilità per la provincia di Bolzano non sono disponibili.

Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

### 1.5.3. Gli alunni con disabilità nel Nord Ovest, Nord Est, Sud e Centro Italia

I dati forniti dall'Ufficio <Statistica e Studi> del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) italiano mostrano anche la distribuzione degli alunni con disabilità nelle varie zone dell'Italia con una incidenza percentuale che oscilla complessivamente fra il 2,6% e il 3,1%. Dai dati risultano anche notevoli differenze anche tra le singole regioni. Le regioni dell'Italia centrale presentano mediamente la percentuale più elevata di alunni con disabilità sul totale dei frequentanti: se il sistema scolastico italiano comprende il 2,9% degli alunni con disabilità sul totale di alunni, nel centro Italia si attesta sul 3,1% con 51.259 alunni con disabilità su un totale di 1.676.891 alunni; per le regioni del nord-est si ha, con 42.353 alunni con disabilità su 1.612.421 alunni complessivi, la percentuale più contenuta, pari al 2,6%.

**Grafico 3.** Alunni con disabilità in % del totale alunni per area territoriale - a.s. 2016/2017



Nota: i dati sugli alunni con disabilità relativi alla provincia di Bolzano sono di fonte <Istat - Indagine sull'integrazione degli alunni con disabilità nella scuola primaria e secondaria di I grado> e fanno riferimento alla sola scuola primaria e secondaria di I grado. Per la scuola dell'infanzia e la secondaria di II grado i dati sugli alunni con disabilità per la provincia di Bolzano non sono disponibili.

Fonte: MIUR - DGCA SIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

Nel nord-ovest si registrano 66.804 alunni con disabilità pari al 3% del totale dei frequentanti (2.210.078 alunni). Nelle regioni meridionali si registrano 93.950 alunni con certificazione su un totale di 3.206.060 frequentanti (2,9% del totale).

La percentuale di alunni con disabilità sul totale degli alunni varia da un minimo del 2,2% per la regione Basilicata ad un massimo del 3,6% per la regione Abruzzo (Grafico 3).

Se esaminiamo i diversi ordini di scuola, per la scuola dell'infanzia le regioni dell'Italia centrale presentano mediamente una percentuale di alunni con disabilità sul totale alunni pari al 2,3% contro l'1,9% della media italiana; le regioni con la quota di alunni con certificazione di disabilità più elevata sono, per la scuola dell'infanzia, il Lazio e l'Abruzzo, rispettivamente con una quota del 2,8% e del 2,4% (Tavola 4). Nella scuola primaria la percentuale di alunni con disabilità delle regioni nord occidentali (3,4%) risulta più elevata rispetto alla media nazionale (pari al 3,3%). Le regioni che si distinguono con i valori percentuali più alti sono la Sicilia, con il 3,8% sul totale degli alunni frequentanti nella regione, e la Lombardia, con il 3,7%. Tuttavia, anche altre regioni italiane presentano, nell'ambito della scuola primaria, dei valori particolarmente elevati rispetto alla media nazionale: in particolare, si distinguono Abruzzo con il 3,6%, Lazio e Liguria con il 3,5%. Per quanto riguarda la scuola secondaria di



I grado, le regioni che presentano mediamente una percentuale di alunni con disabilità più alta rispetto alla media nazionale sono quelle localizzate nel nord-ovest: in media la quota di alunni con certificazione è pari, per tale area, al 4,4% del totale degli alunni, contro il 4% del dato nazionale. Dal quadro della distribuzione regionale si notano, nell'ambito della scuola secondaria di I grado, le percentuali di Abruzzo e Molise con il 4,9%; e la Lombardia con il 4,8%. Per la scuola secondaria di II grado, le regioni con la percentuale più elevata sono quelle situate nell'Italia centrale e meridionale. Se in media per la scuola secondaria di II grado gli alunni con disabilità sono pari al 2,5%, le regioni dell'Italia centrale presentano una percentuale media del 2,7% e quelle situate nel meridione una media del 2,5%; tra le singole regioni le percentuali più alte si riscontrano in Abruzzo, con il 3,6% e in Umbria con il 3,1% (Tab. 4).

**Tabella 4.** Alunni con disabilità in % del totale alunni per area territoriale e ordine di scuola - a.s. 2016/2017

Area territoriale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
NORD OVEST	1,9	3,4	4,4	2,3
Piemonte	1,6	2,7	3,6	2,6
Lombardia	2,0	3,7	4,8	2,1
Liguria	2,0	3,5	4,4	3,0
Valle d'Aosta	1,7	2,3	3,0	2,9
NORD EST	1,5	3,0	3,5	2,2
Veneto	1,4	2,9	3,5	2,0
Trentino A.A.	1,5	2,7	3,3	1,5
Friuli V.G.	1,4	2,9	3,5	1,9
Emilia Romagna	1,7	3,2	3,6	2,7
CENTRO	2,3	3,3	3,9	2,7
Toscana	1,6	2,8	3,5	2,9
Umbria	1,6	3,0	4,3	3,1
Marche	2,2	3,4	4,0	2,9
Lazio	2,8	3,5	4,1	2,5
MEZZOGIORNO	1,8	3,3	4,0	2,5
Abruzzo	2,4	3,6	4,9	3,6
Molise	1,4	2,7	4,9	2,8
Campania	1,8	3,2	3,8	2,1
Puglia	1,7	3,1	3,8	2,7
Basilicata	1,3	2,4	2,8	2,1
Calabria	1,3	2,9	3,6	2,3
Sicilia	1,8	3,8	4,5	2,7
Sardegna	1,9	3,2	4,3	3,0
ITALIA	1,9	3,3	4,0	2,5

Nota: i dati sugli alunni con disabilità relativi alla provincia di Bolzano sono di fonte <Istat - Indagine sull'integrazione degli alunni con disabilità nella scuola primaria e secondaria di I grado> e fanno riferimento alla sola scuola primaria e secondaria di I grado. Per la scuola dell'infanzia e la secondaria di II grado i dati sugli alunni con disabilità per la provincia di Bolzano non sono disponibili.

Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

#### 1.5.4. I dati relativi alle diverse tipologie di disabilità degli alunni in Italia

Nella Tabella di seguito esposta, pubblicata dall'Ufficio <Statistica e Studi> del Ministero dell'Istruzione italiano, gli alunni sono ripartiti per tipologia di disabilità sui diversi ordini di scuola: il 96,1% del numero complessivo di alunni con disabilità frequentanti le scuole statali e non statali, di ogni ordine e grado, è portatore di disabilità psicofisica: nello specifico il 67,9% presenta una disabilità intellettiva, il 3,4% una disabilità motoria e il 24,8% è portatore di un altro tipo di disabilità. L'1,5% presenta una disabilità visiva e il 2,4% una disabilità uditiva. Gli alunni con disabilità intellettiva rappresentano la maggioranza degli alunni con disabilità, raggiungendo il 70,7% del totale alunni con disabilità nella scuola primaria e il 71,6% nella scuola secondaria di I grado; nella scuola dell'infanzia e nella scuola secondaria di II grado si attestano su percentuali più contenute, rispettivamente pari a 58,3% e a 64,2% (Tab. 5).

**Tabella 5.** Alunni con disabilità per ordine di scuola e tipologia (in %) - a.s. 2016/2017

Ordine di scuola	visiva	uditiva	psicofisica	di cui		
				intellettiva	motoria	altro
Infanzia	1,5	2,9	95,6	58,3	5,5	31,8
Primaria	1,3	2,2	96,5	70,7	2,8	23,0
Secondaria I grado	1,2	1,9	96,9	71,6	2,6	22,7
Secondaria II grado	1,9	2,8	95,3	64,2	4,2	26,9
TOTALE	1,5	2,4	96,1	67,9	3,4	24,8

Nota: per la provincia di Bolzano non è disponibile il dettaglio per tipologia di disabilità.

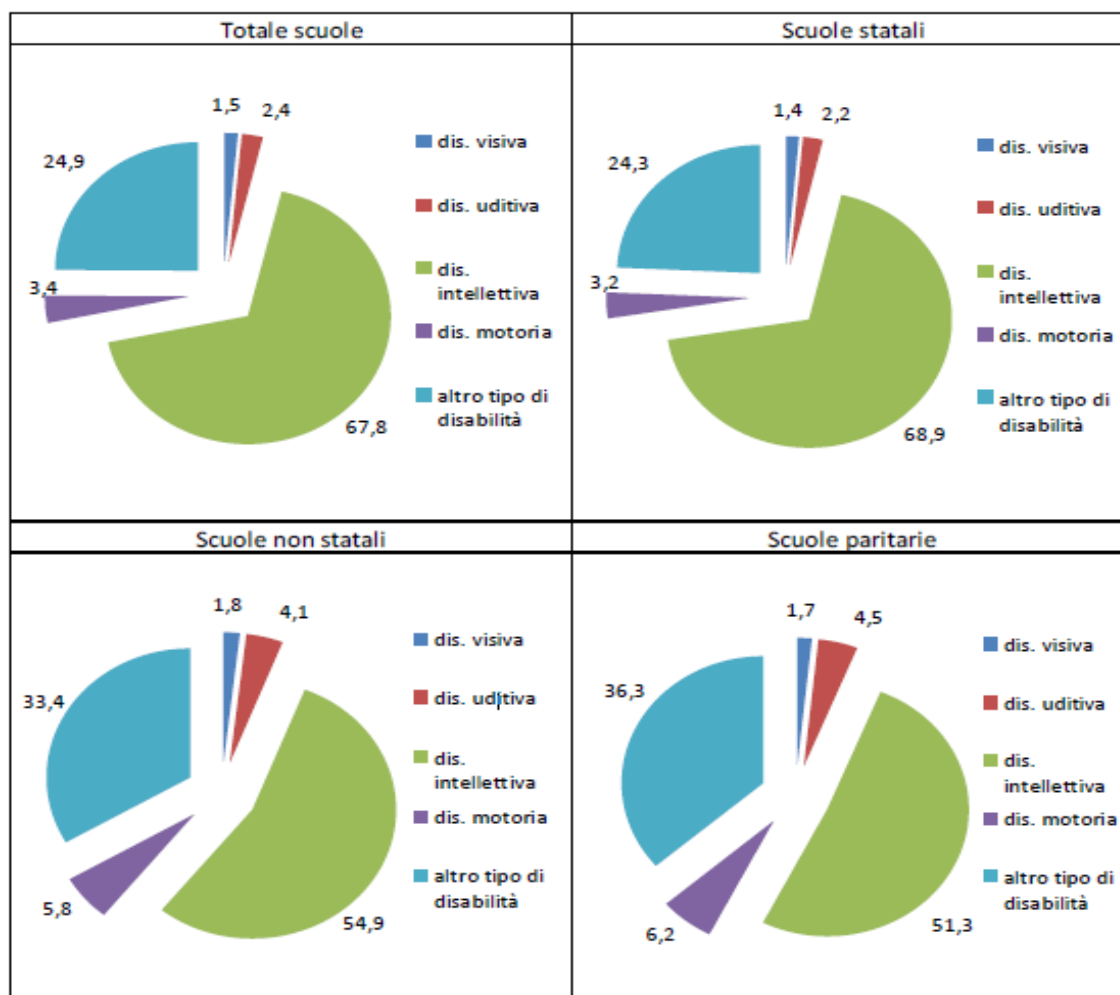
Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

Nel Grafico 4 si può osservare la distribuzione degli alunni per tipologia di disabilità per gestione della scuola. Nelle scuole statali la percentuale degli alunni con disabilità intellettiva sul totale degli alunni con disabilità è più elevata (68,9%) rispetto a quella registrata nelle scuole non statali (54,9%). Relativamente alla disabilità visiva, uditiva, motoria e altro tipo di

disabilità si evidenziano percentuali più elevate nella scuola a gestione non statale: in particolare, gli alunni con disabilità visiva sono l'1,4% del totale degli alunni con disabilità nella scuola statale contro l'1,8% della scuola statale; gli alunni con disabilità uditiva sono il 2,2%, contro il 4,1% della non statale; gli alunni con disabilità motoria sono il 3,2% del totale nella scuola statale rispetto al 5,8% della scuola non statale; quanto alle altre tipologie di disabilità si registra una percentuale del 24,3% nel complesso delle scuole statali contro il 33,4% delle scuole non statali.

Tra le scuole non statali, per le scuole private risalta, in particolare, la percentuale di alunni con disabilità uditiva (pari al 4,5%), la percentuale di alunni con disabilità motoria (6,2% del totale degli alunni con disabilità) e quella degli alunni con altro tipo di disabilità (36,3%).

**Grafico 4.** Alunni con disabilità per gestione e tipologia di disabilità - a.s. 2016/2017



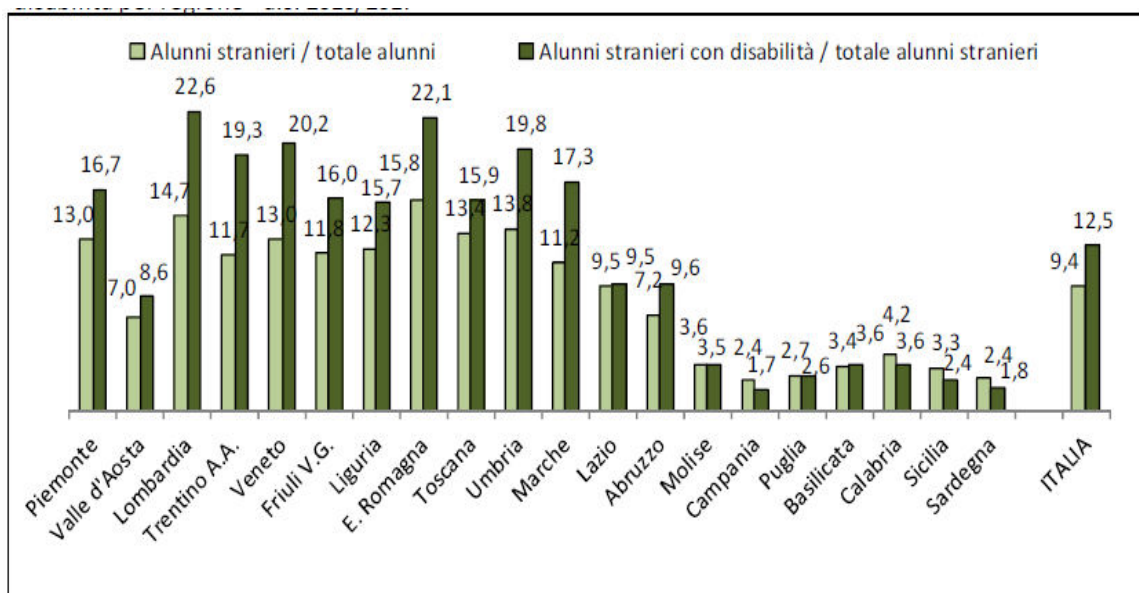
Nota: per la provincia di Bolzano non è disponibile il dettaglio per tipologia di disabilità.

Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

### 1.5.5. I dati relativi agli alunni stranieri con disabilità in Italia

Quanto agli alunni stranieri con disabilità, la percentuale sul totale degli alunni con certificazione di disabilità è pari al 12,5% e la percentuale degli alunni stranieri sul totale degli alunni è pari al 9,4% (Grafico 5). Per quanto riguarda la distribuzione territoriale si osserva una concentrazione degli alunni stranieri con disabilità nelle regioni settentrionali, quali la Lombardia (22,6%), l'Emilia Romagna (22,1%), e il Veneto (20,2). Nelle regioni meridionali tale percentuale scende molto, con punte di appena l'1,7% della Campania fino al 9,6% dell'Abruzzo.

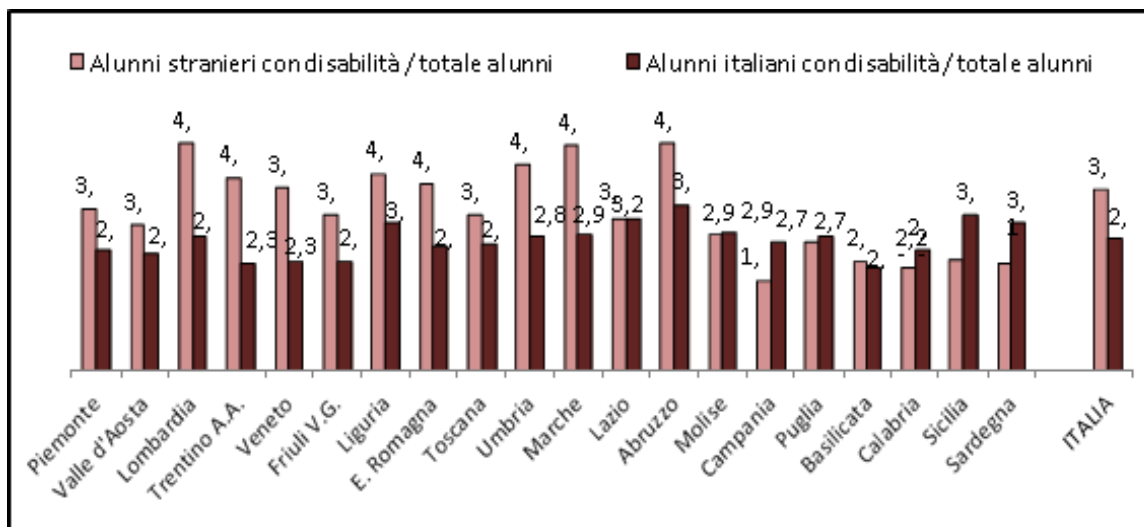
**Grafico 5.** Alunni stranieri sul totale alunni e alunni stranieri con disabilità sul totale alunni con disabilità per regione - a.s. 2016/2017



Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

Gli alunni stranieri con disabilità rappresentano il 3,9% del totale degli alunni stranieri frequentanti le scuole italiane (Grafico 6); questo dato appare piuttosto elevato se confrontato con la percentuale degli alunni italiani con disabilità sul totale degli alunni italiani pari al 2,8%.

**Grafico 6.** Alunni stranieri e alunni italiani con disabilità sul totale stranieri per regione - a.s. 2016/2017

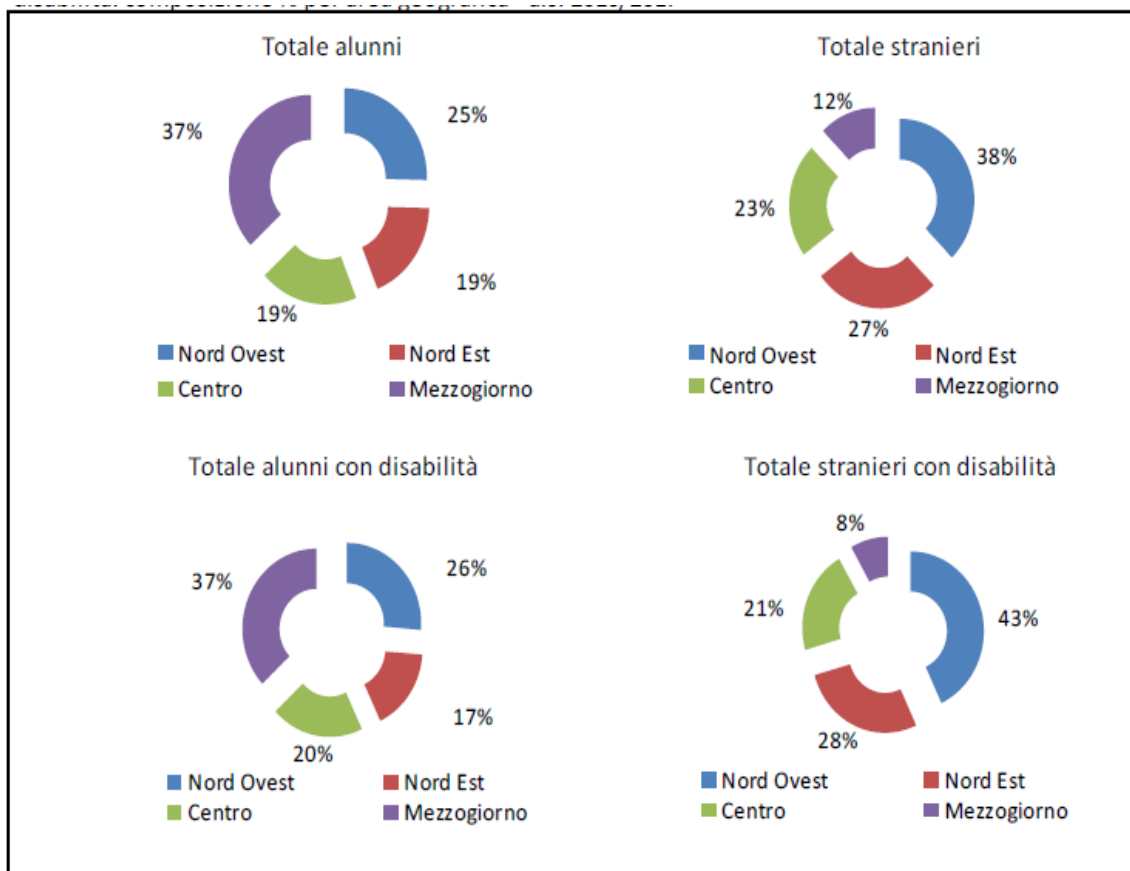


Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

Si può notare, pertanto, che gli alunni stranieri siano più presenti nelle regioni settentrionali (Grafico 7). Se sul totale degli alunni il 44% frequenta scuole delle regioni settentrionali (rispettivamente il 25% nel nord-ovest e il 19% nel nord-est), rispetto al totale degli alunni stranieri ben il 65% si trova nelle regioni settentrionali (rispettivamente il 38% nel nord-ovest e il 27% nel nord-est).

Se si considerano gli alunni con disabilità, si nota che il 43% (di cui il 26% nel nord-ovest e il 17% nel nord-est) del totale alunni con certificazione si colloca nelle regioni settentrionali e, nel caso degli alunni stranieri con disabilità, la stessa percentuale sale al 71% (con il 43% nel nord-ovest e il 28% nel nord-est).

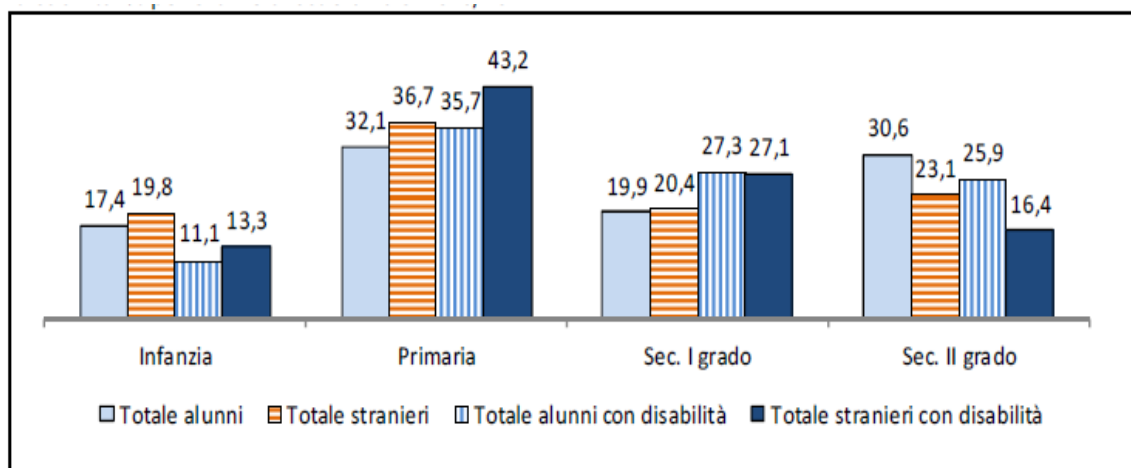
**Grafico 7.** Totale alunni, alunni stranieri, totale alunni con disabilità e totale alunni stranieri con disabilità: composizione % per area geografica - a.s. 2016/2017



Fonte MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

Gli alunni stranieri con disabilità nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado sono presente in misura più elevata rispetto agli altri ordini di scuola: la percentuale di alunni stranieri con disabilità sul totale è rispettivamente pari al 43,2% nella scuola primaria e al 27,1% nella scuola secondaria di I grado; queste percentuali appaiono particolarmente elevate in particolare se confrontate alla distribuzione del totale alunni sui vari ordini di scuola (Grafico 8).

**Grafico 8.** Totale alunni, alunni stranieri, totale alunni con disabilità e totale alunni stranieri con disabilità: % per ordine di scuola - a.s. 2016/2017



Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

### 1.5.6. La disabilità nella scuola secondaria di II grado

Gli studenti con disabilità della scuola secondaria di II grado sono distribuiti nei diversi tipi di scuola, come esposto nella Tabella 6. Nei licei la percentuale degli studenti con disabilità sul totale degli alunni è pari ad appena l'1,2%, percentuale contenuta rispetto alla media della scuola secondaria di II grado vicina al 2,5%. Si nota come gli alunni con disabilità siano più presenti negli istituti tecnici con una percentuale del 2% del totale degli alunni, e ancor più negli istituti professionali dove la percentuale di alunni con certificazione raggiunge addirittura il 6,1% del totale dei frequentanti (Tabella 6).

**Tabella 6.** Alunni con disabilità e totale alunni per tipo di scuola sec. II grado - a.s. 2016/2017

Tipo scuola	Alunni con disabilità	Totale alunni	% alunni con disabilità
Licei	15.585	1.253.915	1,2
Istituti tecnici	17.506	876.165	2,0
Istituti professionali	32.822	534.887	6,1
Totale scuole secondarie II grado	65.913	2.664.967	2,5

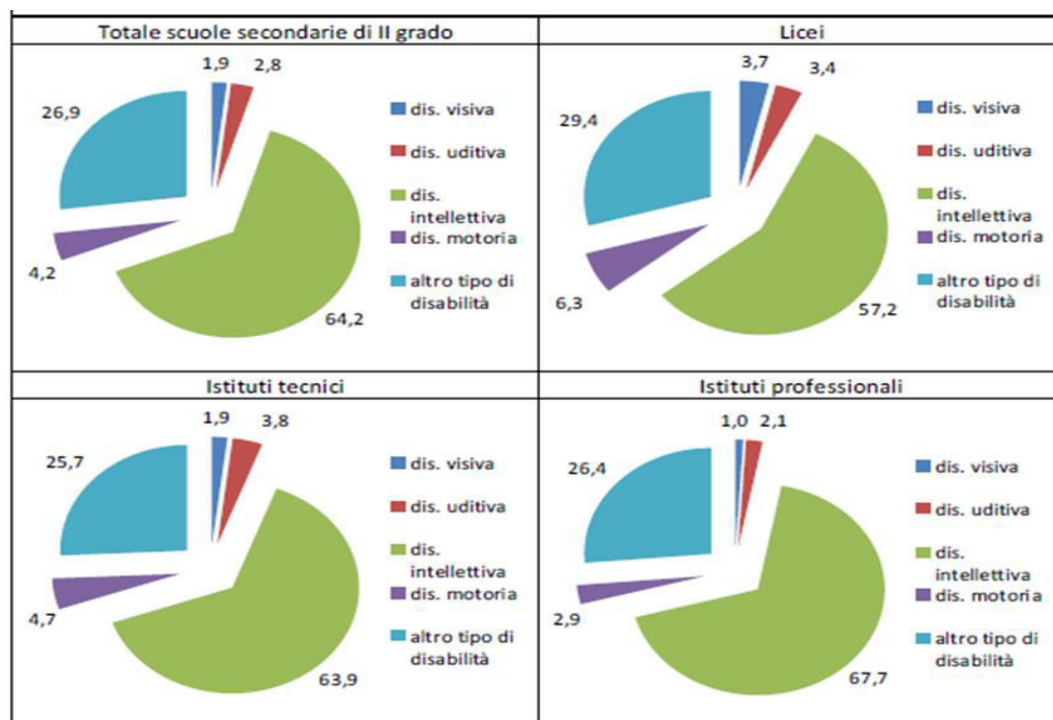
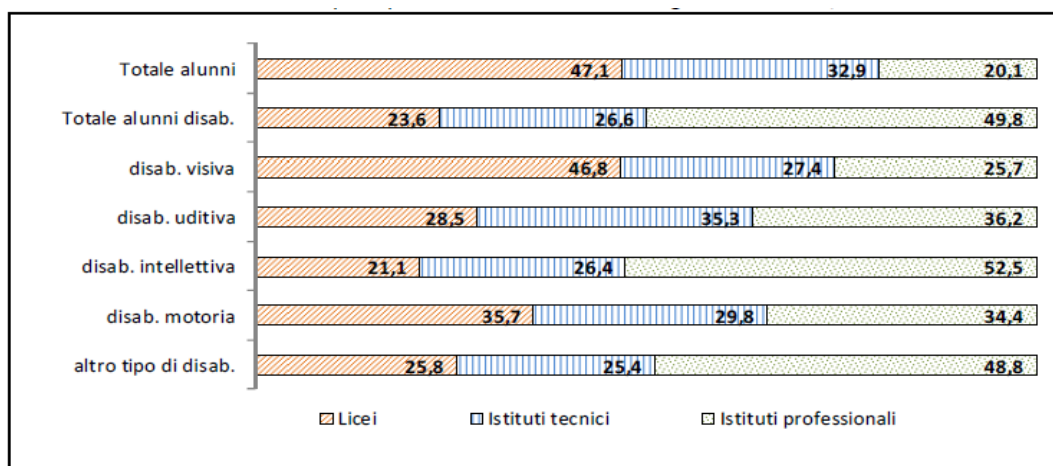
Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

In termini di composizione percentuale, il 23,6% del totale degli alunni con disabilità frequenta un liceo, il 26,6% un istituto tecnico e circa il 50% un istituto professionale. Questa distribuzione differisce dalla composizione per tipo scuola del totale dei frequentanti, i quali per il 47,1% frequentano un liceo, per il 32,9% un istituto tecnico e solo per il 20,1% un

istituto professionale (Grafico 9).

Se consideriamo le diverse tipologie di disabilità le percentuali subiscono notevoli variazioni, in particolare per la disabilità visiva risulta elevata la percentuale che di alunni che frequentano un liceo, pari al 46,8% del totale degli alunni con tale tipologia di disabilità. Per la disabilità uditiva la percentuale più elevata si trova invece negli istituti professionali (con il 36,2%), mentre per la disabilità intellettiva è alta la presenza negli istituti professionali, con ben il 52,5% del totale degli alunni con tale tipo di disabilità. Il 35,7% degli alunni con disabilità motoria frequenta i licei mentre il 48,8% degli alunni con altro tipo di disabilità gli istituti professionali.

**Grafico 9.** Alunni con disabilità per tipo di scuola secondaria di II grado - a.s. 2016/2017



Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole



Se osserviamo la composizione percentuale degli alunni per tipologia di disabilità, si nota come la disabilità visiva è più presente nei licei, con una percentuale di alunni con tale tipologia di disabilità sul totale degli alunni certificati frequentanti i licei del 3,7% (1,9% la percentuale sul totale scuole secondarie di II grado). Nei licei vi è una maggiore presenza degli alunni con disabilità motoria e con altro tipo di disabilità, rispettivamente con il 6,3% (contro una media del 4,2%) e il 29,4% (contro il 26,9% della media della secondaria di II grado). Negli istituti tecnici vi è una percentuale più elevata, rispetto agli altri tipi di scuola, di alunni con disabilità uditiva (3,8% rispetto al 2,8% della media della secondaria di II grado). Negli istituti professionali la quota di alunni con disabilità intellettiva è pari al 67,7% (64,2% per la scuola secondaria di II grado).

### **1.5.7. Le classi/sezioni con alunni con disabilità**

Nell'a.s. 2016/2017 sono state attivate complessivamente 428.046 classi, comprese le sezioni della scuola dell'infanzia. Di queste, quelle con almeno un alunno con disabilità sono 185.539, pari al 43,3% del totale; tale percentuale è più elevata, con il 46,2%, se si considera la scuola a gestione statale. Mediamente il numero di bambini con disabilità per classe/sezione con almeno un alunno con disabilità è pari a 1,37. Nel dettaglio dei diversi ordini di scuola, si registrano per la scuola dell'infanzia 1,2 alunni di disabilità per sezione, nella scuola primaria 1,33 alunni con disabilità, nella scuola secondaria di I grado 1,39 e nella scuola secondaria di II grado 1,51 (Tab. 7).

**Tabella 7.** Classi/sezioni con alunni con disabilità per ordine di scuola e gestione - a.s. 2016/2017

Gestione	Totale ordini di scuola				
	Classi / sezioni con almeno un alunno con disabilità	Totale classi/sezioni	% classi/sezioni con alunni con disabilità sul totale	Alunni con disabilità	Alunni con disabilità per classe / sezione con alunni con disabilità
Totale scuole	185.539	428.046	43,3	254.366	1,37
Statali	173.144	374.481	46,2	237.463	1,37
Non statali	12.395	53.565	23,1	16.903	1,36
Gestione	Scuola dell'infanzia				
	Sezioni con almeno un alunno con disabilità	Totale sezioni	% sezioni con alunni con disabilità / totale sezioni	Alunni con disabilità	Alunni con disabilità per classe / sezione con alunni con disabilità
Totale scuole	23.527	69.735	33,7	28.138	1,20
Statali	17.067	43.176	39,5	20.442	1,20
Non statali	6.460	26.559	24,3	7.696	1,19
Gestione	Scuola primaria				
	Classi con almeno un alunno con disabilità	Totale classi	% classi con alunni con disabilità / totale classi	Alunni con disabilità	Alunni con disabilità per classe / sezione con alunni con disabilità
Totale scuole	68.187	146.492	46,5	90.845	1,33
Statali	65.043	133.633	48,7	86.046	1,32
Non statali	3.144	12.859	24,4	4.799	1,53
Gestione	Scuola secondaria di I grado				
	Classi con almeno un alunno con disabilità	Totale classi	% classi con alunni con disabilità / totale classi	Alunni con disabilità	Alunni con disabilità per classe / sezione con alunni con disabilità
Totale scuole	50.110	82.355	60,8	69.470	1,39
Statali	48.576	77.624	62,6	66.925	1,38
Non statali	1.534	4.731	32,4	2.545	1,66
Gestione	Scuola secondaria di II grado				
	Classi con almeno un alunno con disabilità	Totale classi	% classi con alunni con disabilità / totale classi	Alunni con disabilità	Alunni con disabilità per classe / sezione con alunni con disabilità
Totale scuole	43.715	129.464	33,8	65.913	1,51
Statali	42.458	120.048	35,4	64.050	1,51
Non statali	1.257	9.416	13,3	1.863	1,48

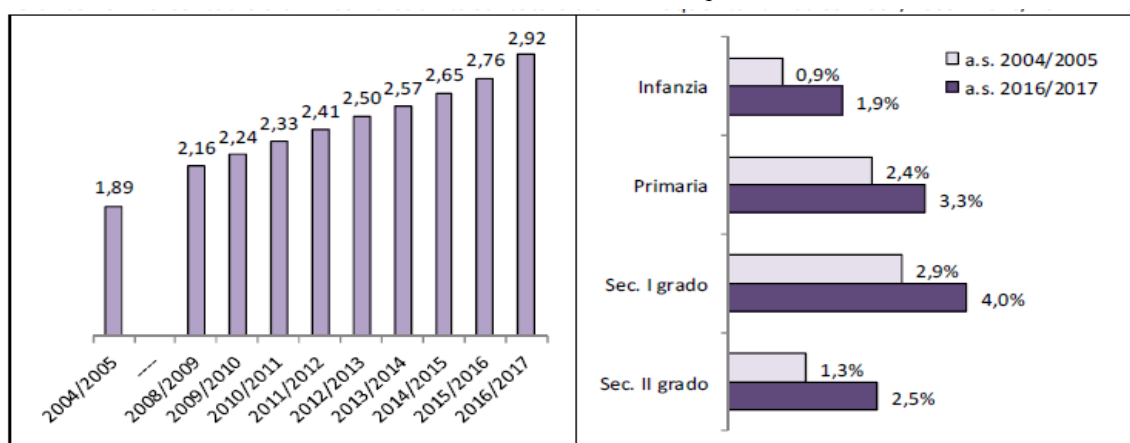
Nota: per la provincia di Bolzano non è disponibile il dettaglio delle classi/sezioni con alunni con disabilità.

Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

### 1.5.8. Gli alunni con disabilità in Italia: dall'anno scolastico 2004/2005 all'anno scolastico 2016/2017

Nel corso degli ultimi anni si è assistito ad un processo di continua crescita dell'inclusione degli alunni con disabilità nel sistema scolastico italiano: se nell'a.s. 2004/2005 la percentuale di alunni con disabilità certificata sul totale degli alunni frequentanti si attestava ad appena l'1,89%, nell'a.s. 2016/2017 tale percentuale è salita al 2,9% (Grafico 10). Da un confronto sui vari ordini di scuola, tra l'a.s. 2010/2011 e l'a.s. 2016/2017 il numero di alunni con disabilità è passato dallo 0,9% del totale alunni all'1,9% nella scuola dell'infanzia, dal 2,4% al 3,3% nella scuola primaria, dal 2,9% al 4% nella scuola secondaria di I grado e dall'1,3% al 2,5% nella scuola secondaria di II grado.

**Grafico 10.** Percentuale alunni con disabilità sul totale alunni frequentanti - aa.ss. 2004/2005 - 2016/2017

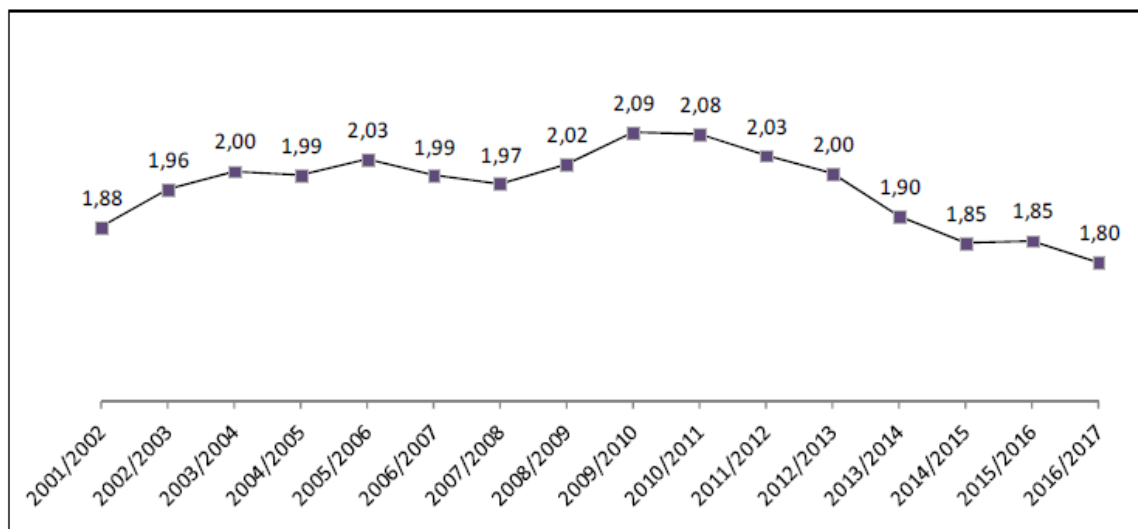


Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Statistica e Studi - Rilevazioni sulle scuole

### 1.5.9. Gli alunni con disabilità sui posti di sostegno

Per quel che riguarda le sole scuole statali, il rapporto tra il numero degli alunni con disabilità e i posti per il sostegno ha avuto nel corso del tempo un andamento variabile, tuttavia negli ultimi sette anni si è assistito ad una progressiva decrescita, così nell'a.s. 2016/2017 questo rapporto si è attestato sul valore di 1,80 alunni con disabilità per posto di sostegno, valore inferiore a quello registrato nell'a.s. 2010/2011 in cui si era attestato su 2,09 (Grafico 11).

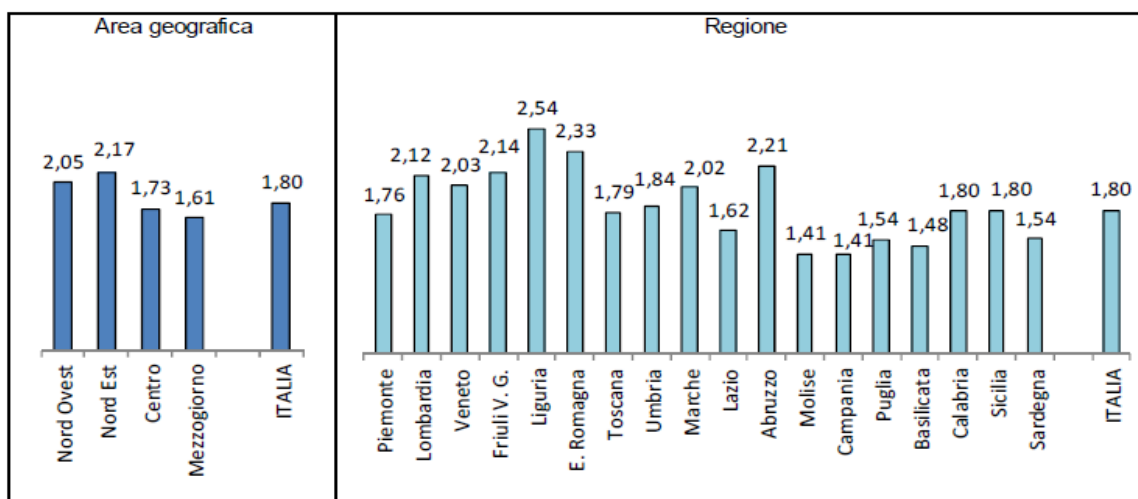
**Grafico 11.** Alunni con disabilità sui posti di sostegno nella scuola statale - aa.ss. 2001/2002 - 2016/2017



Fonte: MIUR - Sistema Informativo dell'istruzione - Organico di Fatto

Nelle regioni del nord-ovest il rapporto tra alunni con disabilità e posti per il sostegno è pari, per l'a.s. 2016/2017, a 2,05, nel nord-est a 2,17, nel centro a 1,73 e nel mezzogiorno a 1,61. Le regioni Campania e Molise hanno i valori più contenuti del rapporto tra alunni con disabilità e posti di sostegno, poiché entrambi pari a 1,41; viceversa, in Liguria ed Emilia Romagna tale rapporto, rispettivamente con 2,5 e 2,3, presenta i valori più elevati (Grafico 12).

**Grafico 12.** Alunni con disabilità sui posti di sostegno nella scuola statale - a.s. 2016/2017



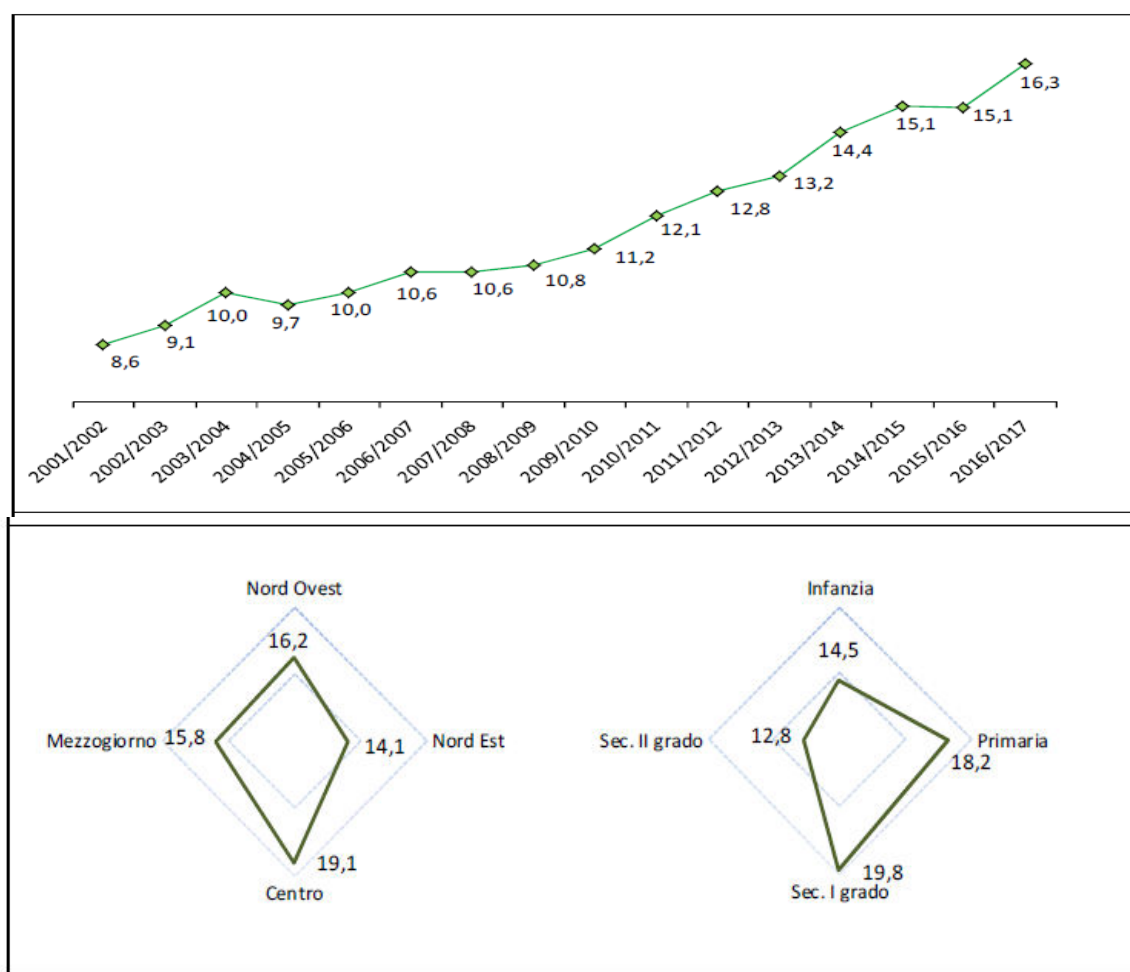
Fonte: MIUR - Sistema Informativo dell'istruzione - Organico di Fatto

### 1.5.10. I dati sui docenti di sostegno in Italia

I dati del Ministero dell’Istruzione italiano forniscono anche il numero dei docenti per il sostegno che indicano una crescita progressiva della relativa dotazione organica, parallela all’aumento degli alunni con disabilità registrato negli ultimi anni. Sul totale dei docenti, la percentuale dei docenti per il sostegno è passata dall’8,6% nell’a.s. 2001/2002 al 16,3% nell’a.s. 2016/2017.

Con riferimento all’ultimo anno scolastico, per le varie aree territoriali sono presenti notevoli differenze, poiché i docenti per il sostegno in percentuale del totale dei docenti si attesta: al 16,2% nel nord-ovest, al 14,1% del nord-est, al 19,1% nelle regioni del centro e al 15,8% nel sud. Per ordine di scuola, la percentuale dei docenti per il sostegno sul totale dei docenti è pari al 14,5% nella scuola dell’infanzia, al 18,2% nella scuola primaria, al 19,8% nella scuola secondaria di I grado e al 12,8% nella scuola secondaria di II grado (Grafico 13).

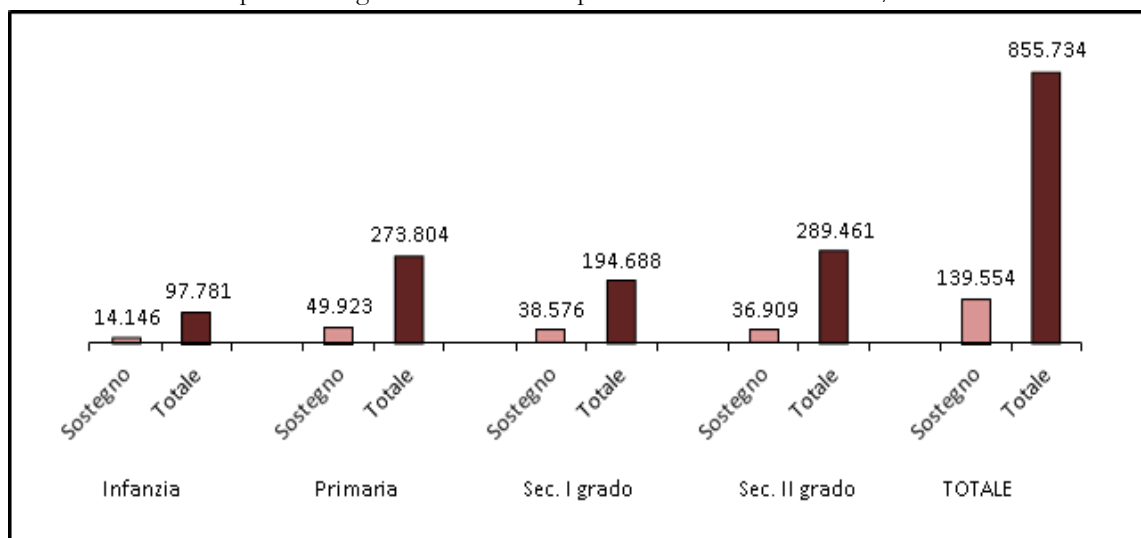
**Grafico 13.** Docenti di sostegno in % del totale dei docenti - aa.ss. 2001/2002 – 2016/2017



Fonte: MIUR - DGCASIS - Sistema Informativo dell’Istruzione – Fascicolo del Personale

Nell'a.s. 2016/2017 in Italia 855.734 è il totale dei docenti; di questi oltre 139.000 sono docenti per il sostegno. Sui vari ordini di scuola essi sono così distribuiti: nella scuola dell'infanzia il numero complessivo dei docenti è pari a 97.781 e i docenti per il sostegno sono 14.146, nella scuola primaria il numero complessivo dei docenti è stato pari a 273.804 e i docenti per il sostegno circa 50 mila, nella scuola secondaria di I grado il totale docenti è stato pari a 194.688 e i docenti per il sostegno 38.576; nella scuola secondaria di II grado il numero complessivo dei docenti si è attestato a 289.461 e i docenti di sostegno circa 37 mila (Grafico 14).

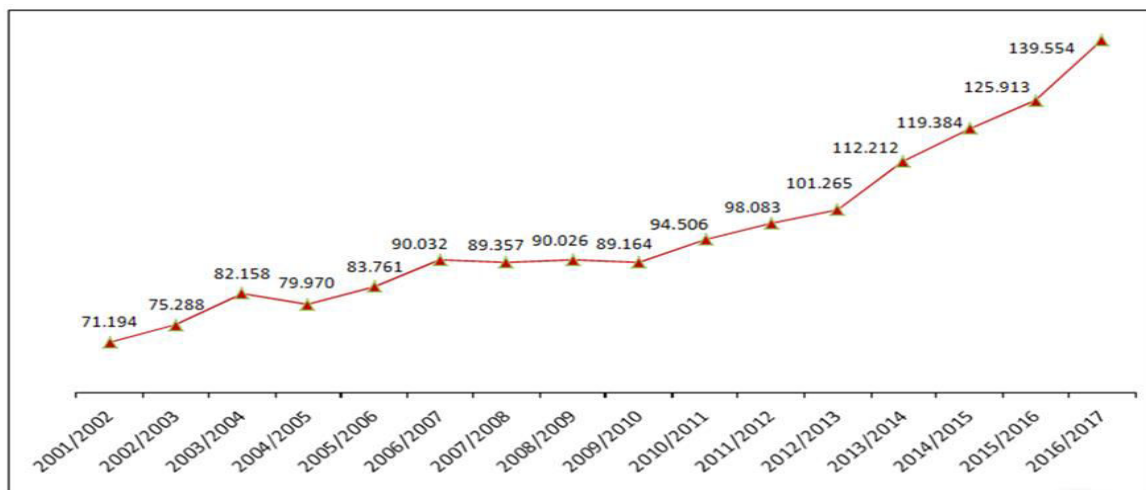
**Grafico 14.** Docenti per il sostegno e totale docenti per ordine scuola - a.s. 2016/2017



Fonte: MIUR - DGCASIS - Sistema Informativo dell'Istruzione – Fascicolo del Personale

Dei 139.554 docenti per il sostegno nell'anno scolastico 2016/2017, 87.605 hanno un contratto a tempo indeterminato e 51.949 un contratto a tempo determinato. La quota di insegnanti per il sostegno a tempo indeterminato sul totale dei docenti per il sostegno è pari al 62,8%; nell'anno scolastico 2001/2002 tale rapporto si attestava sul 60,8%. Negli ultimi quindici anni, la quota di insegnanti per il sostegno a tempo indeterminato sul totale dei docenti per il sostegno ha toccato il suo valore minimo nell'a.s. 2006/2007 con il 48,1%.

**Grafico 15** Docenti per il sostegno - aa.ss. 2001/2002 - 2016/2017

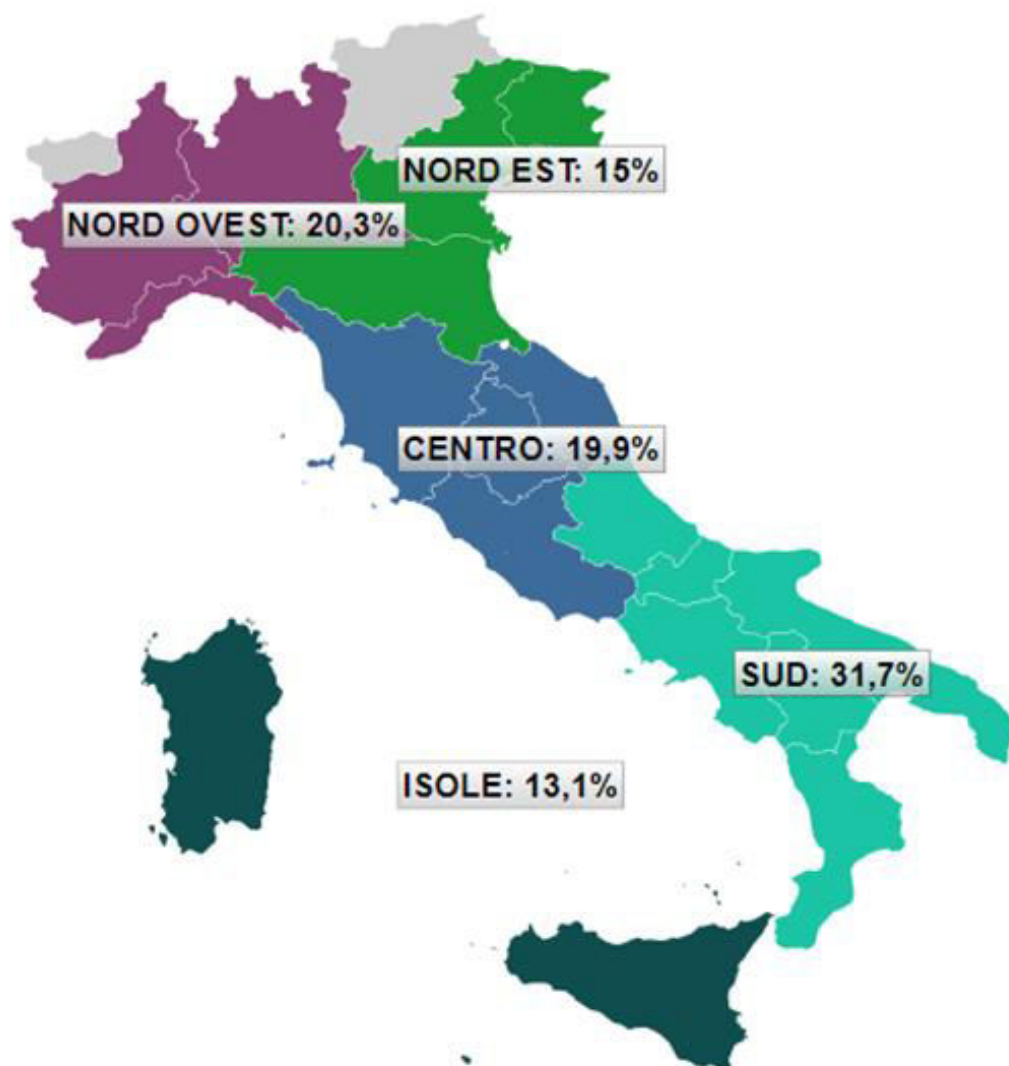


Fonte: MIUR - DGCASIS - Sistema Informativo dell'Istruzione – Fascicolo del Personale

### 1.6. I dati sulla Scuola secondaria di secondo grado della Regione Sicilia, della Città Metropolitana di Messina e del Comune di Messina

In tutta Italia sono state 3.321 le Istituzioni Scolastiche (Scuole Secondarie II Grado, Istituti Superiori, Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti –CPIA– Convitti ed Educandati) nell'anno scolastico 2017/18. Sul sito <Portale Unico dei dati della scuola Anagrafe del MIUR – Ministero della Pubblica Istruzione italiano> <http://dati.istruzione.it/opendata/esploraidati/> (MIUR, 2017) sono visibili i dati suddivisi per aree territoriali (Grafico 16).

**Grafico 16.** Suddivisione per aree geografiche delle Istituzioni Scolastiche secondarie di secondo grado in Italia

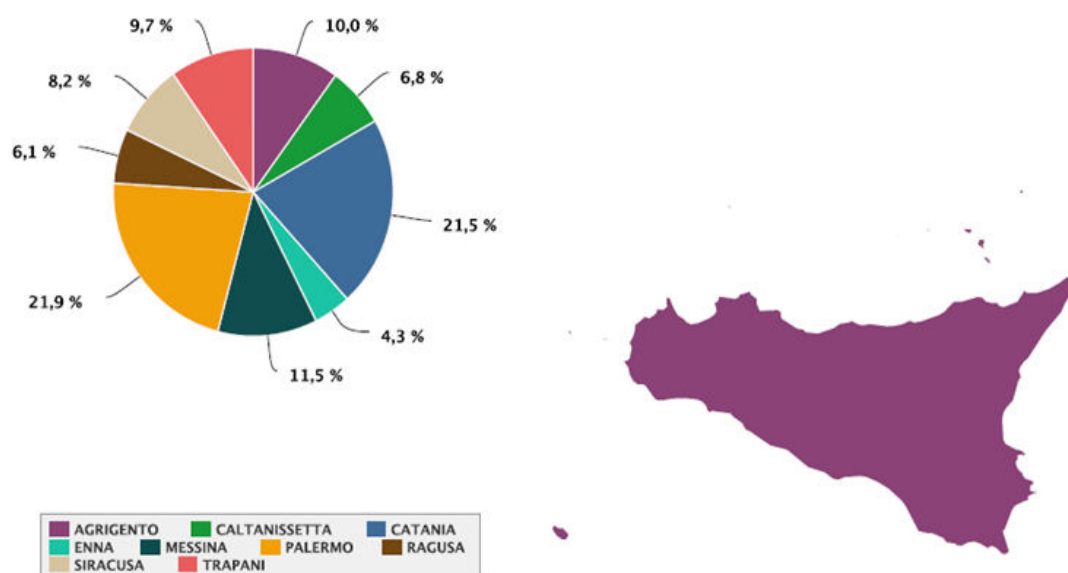


Fonte: MIUR - Portale unico dei dati della scuola, Anagrafe scuola



Di seguito si espone la rappresentazione grafica pubblicata dal MIUR, che riporta i dati relativi al numero di Scuole Secondarie II Grado, Istituti Superiori, CPIA, Convitti ed Educandati, della regione Sicilia nell'anno scolastico 2017/18 (Grafico 17).

**Grafico 17.** Rappresentazione grafica delle scuole secondarie di secondo grado nella regione Sicilia

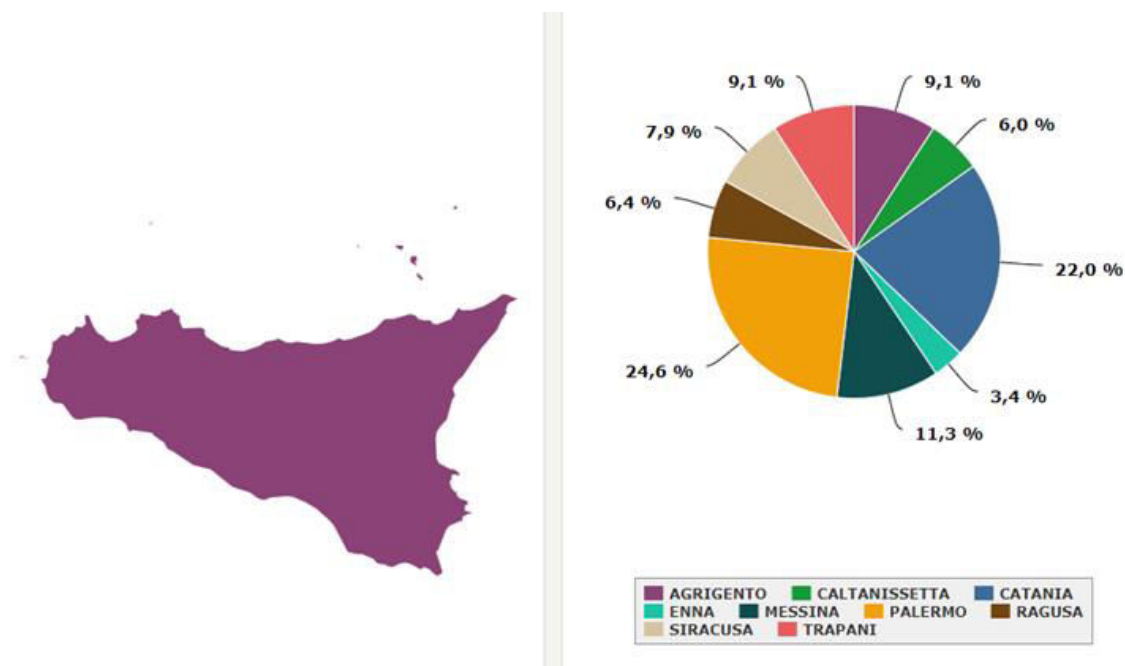


Zona	Valore	Percentuale
AGRIGENTO	28	10%
CALTANISSETTA	19	6,8%
CATANIA	60	21,5%
ENNA	12	4,3%
MESSINA	32	11,5%
PALERMO	61	21,9%
RAGUSA	17	6,1%
SIRACUSA	23	8,2%
TRAPANI	27	9,7%
TOTALE	279	100%

Fonte: MIUR - Portale unico dei dati della scuola, Anagrafe scuola

Nell'anno scolastico 2016/17 sono stati 244.297 gli studenti nella regione Sicilia, mentre quelli della Città Metropolitana di Messina 27.690 pari all'11,3% del totale (Grafico 18).

**Grafico 18.** Rappresentazione grafica degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado nella regione Sicilia e suddivisione per provincia regionale

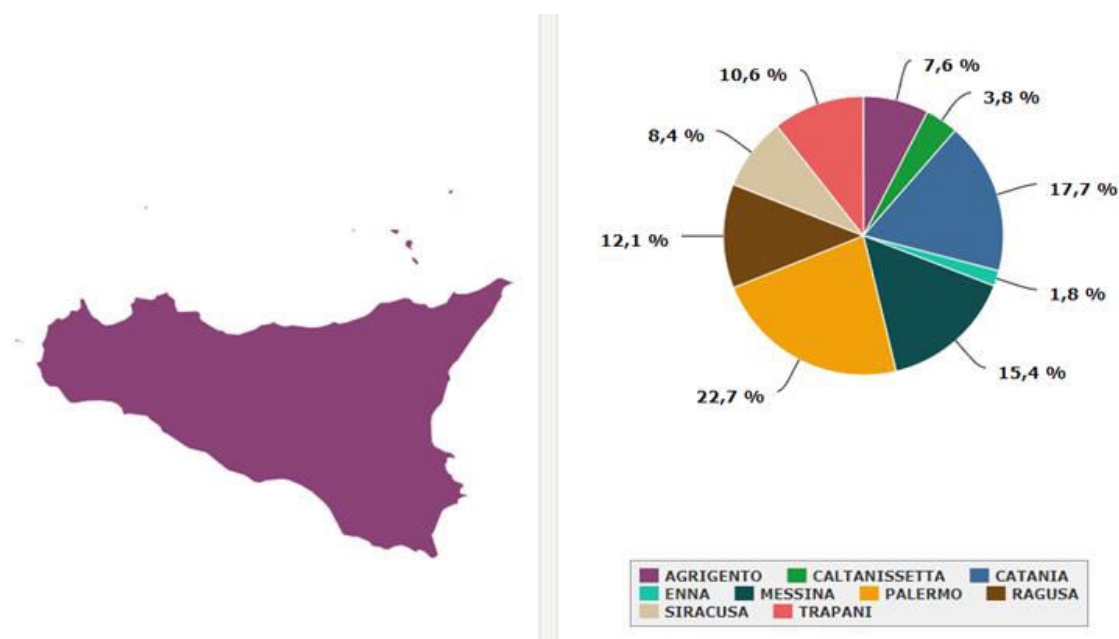


Zona	Valore	Percentuale
AGRIGENTO	22.345	9,1%
CALTANISSETTA	14.671	6%
CATANIA	53.866	22%
ENNA	8.406	3,4%
MESSINA	27.690	11,3%
PALERMO	60.138	24,6%
RAGUSA	15.725	6,4%
SIRACUSA	19.310	7,9%
TRAPANI	22.146	9,1%
TOTALE	244.297	100%

Fonte: MIUR - Portale unico dei dati della scuola, Anagrafe scuola

Del totale degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina (pari a 27.690) nell'anno scolastico 2016/17, sono 1.029 gli studenti con cittadinanza non italiana, di cui 29 frequentanti le scuole private, con una percentuale sul totale regionale pari al 15,4%, come si osserva nel grafico 19.

**Grafico 19.** Rappresentazione grafica degli studenti con cittadinanza non italiana delle scuole secondarie di secondo grado statali nella regione Sicilia e suddivisione per provincia regionale



Zona	Valore	Percentuale
AGRIGENTO	491	7,6%
CALTANISSETTA	245	3,8%
CATANIA	1.147	17,7%
ENNA	115	1,8%
MESSINA	1.000	15,4%
PALERMO	1.467	22,7%
RAGUSA	780	12,1%
SIRACUSA	542	8,4%
TRAPANI	686	10,6%
TOTALE	6.473	100%

Fonte: MIUR - Portale unico dei dati della scuola, Anagrafe studenti

Sul totale di 6.473 studenti con cittadinanza non italiana frequentanti le scuole secondarie di secondo grado statali nella regione Sicilia, sono 3.002 femmine e 3.471 maschi. Nella scuola privata vi sono un totale di 209 studenti con cittadinanza non italiana, di cui 96 femmine e 113 maschi.

### 1.6.1. I dati relativi alle scuole superiori di secondo grado della Città Metropolitana di Messina, situata nella regione Sicilia (comprendente i vari comuni della provincia di Messina)

Di seguito si espongono i dati forniti dalla VII Direzione Affari Territoriali e Comunitari Servizio SITR Ufficio Statistica Generale degli istituti secondari di secondo grado della Città

Metropolitana di Messina, riferiti al comune di Messina e a tutti i comuni della provincia messinese (SITR, 2018).

La Tabella 8 mostra un quadro generale, negli anni scolastici 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018, sul numero di: scuole suddivise tra Istituzioni scolastiche ed edifici; Docenti; Personale Amministrativo; Popolazione Scolastica; Maschi; Femmine; Portatori di Handicap; Extracomunitari; Pendolari; Classi; Aule; Palestre; Biblioteche; Laboratori; Aule Speciali; Aula Magna/Auditorium.

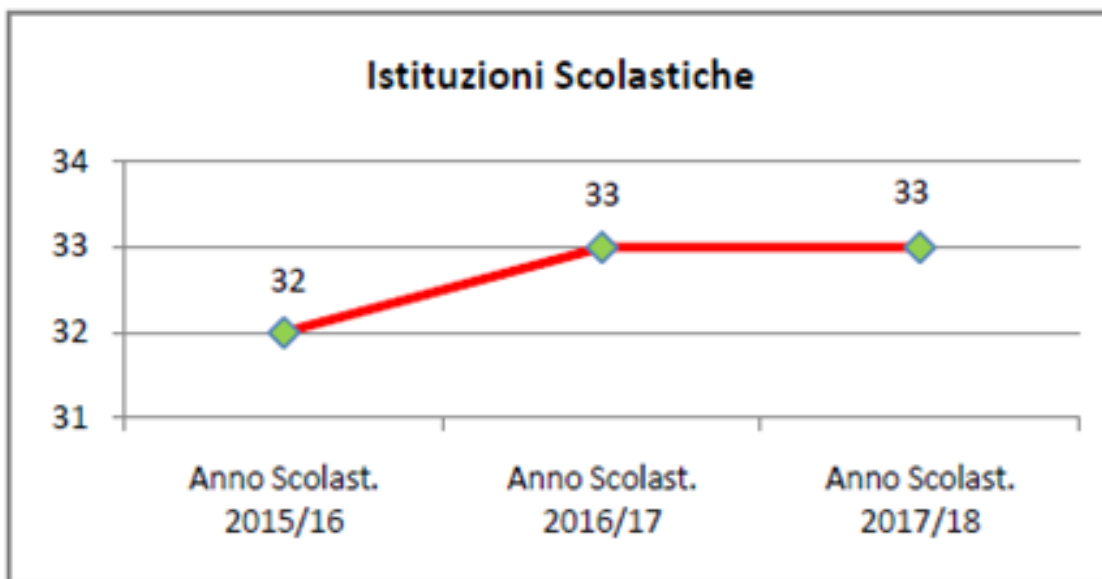
**Tabella 8.** Dati sulle scuole secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina

Descrizione		Anno Scolastico 2015/16 n°	Anno Scolastico 2016/17 n°	Anno Scolastico 2017/18 n°
Scuola	Istit. Scolastiche	32	33	33
	Edifici	71	70	67
Docenti		3.761	3.833	3.975
Personale Amministrativo		1.004	1.034	991
Popolazione Scolastica		27.654	29.229	29.369
Maschi		14.604	15.464	15.488
Femmine		13.050	13.765	13.881
Portatori di Handicap		616	615	687
Extracomunitari		807	1.941	1.737
Pendolari		11.174	11.107	12.032
Classi		1.341	1.526	1.493
Aule		1.371	1.660	1.520
Palestre		47	47	47
Biblioteche		46	46	47
Laboratori		379	372	395
Aule Speciali		71	71	67
Aula Magna/Auditorium		52	51	44

Fonte: Città Metropolitana di Messina Servizio Edilizia Scolastica

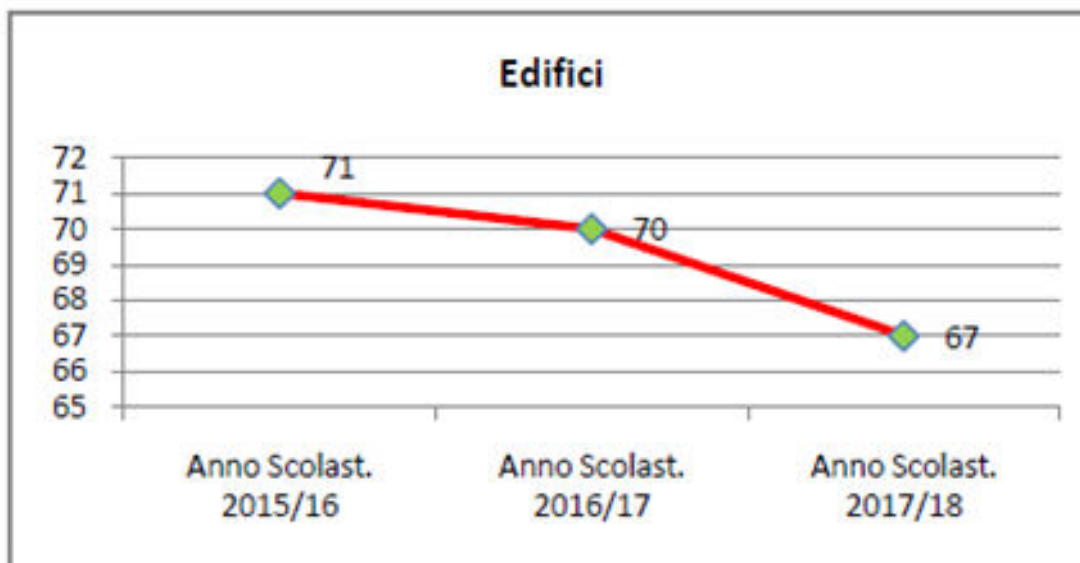
I grafici, di seguito elencati, mostrano l'andamento di ogni voce negli anni scolastici 2015/16, 2016/17, 2017/18 (SITR, 2018):

**Grafico 20.** Istituzioni Scolastiche secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina



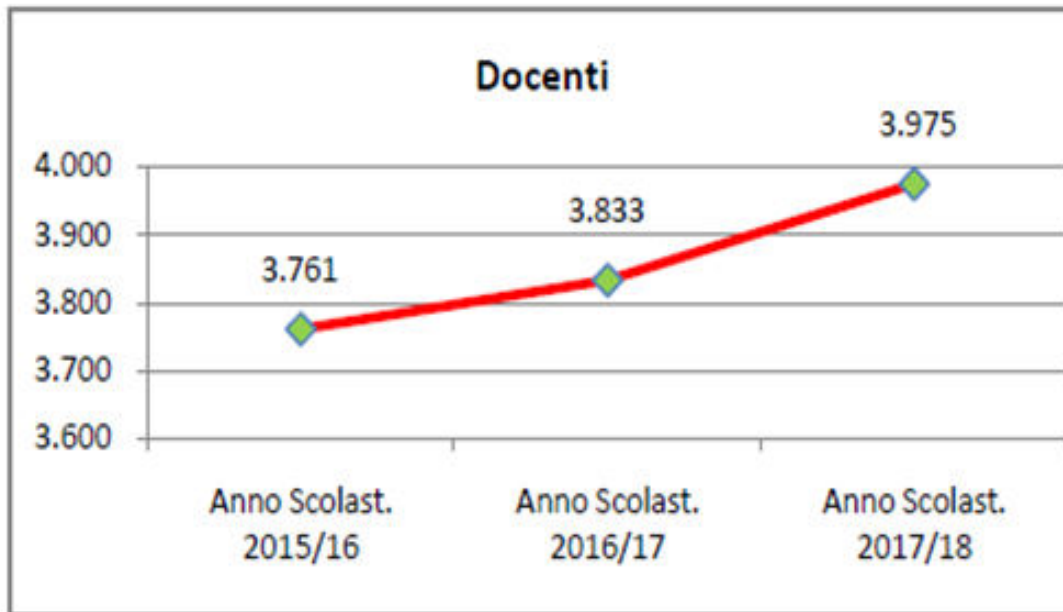
Fonte: Città Metropolitana di Messina Servizio Edilizia Scolastica

**Grafico 21.** Edifici scolastici della Città Metropolitana di Messina



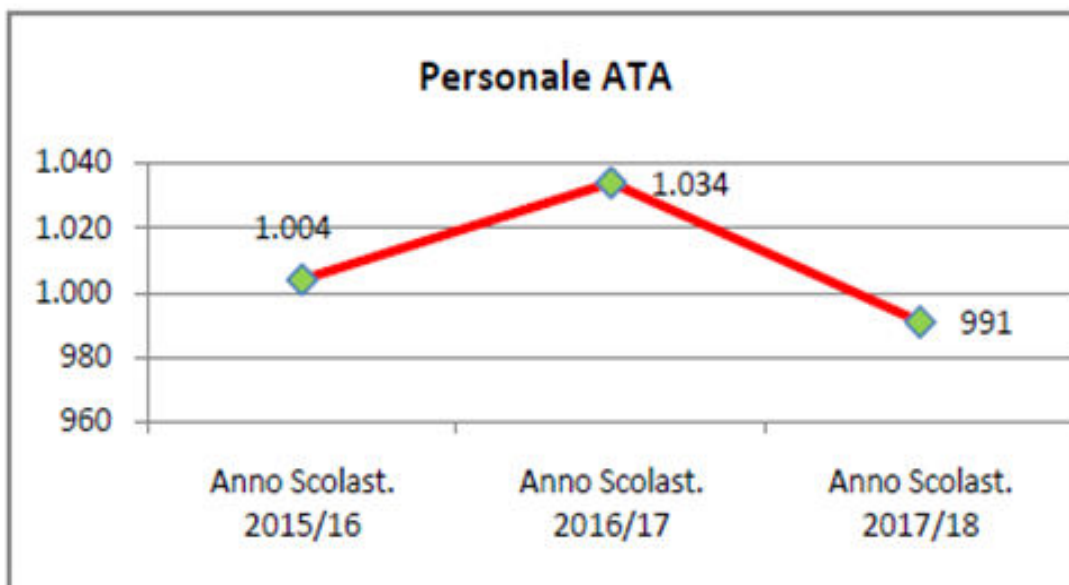
Fonte: Città Metropolitana di Messina Servizio Edilizia Scolastica

**Grafico 22.** Docenti delle scuole secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina



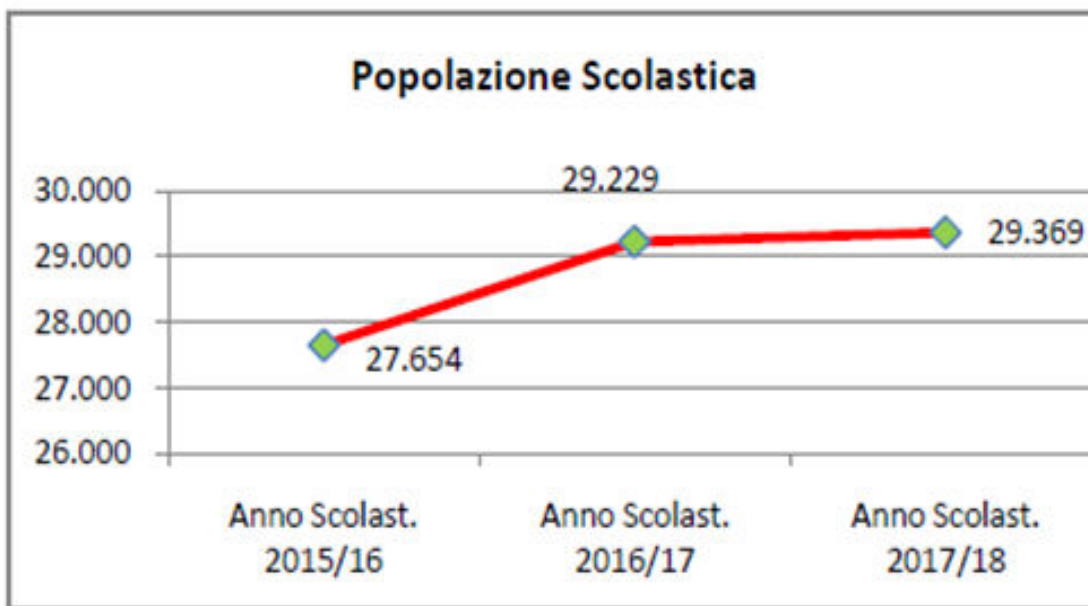
Fonte: Città Metropolitana di Messina Servizio Edilizia Scolastica

**Grafico 23.** Personale Amministrativo delle scuole secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina



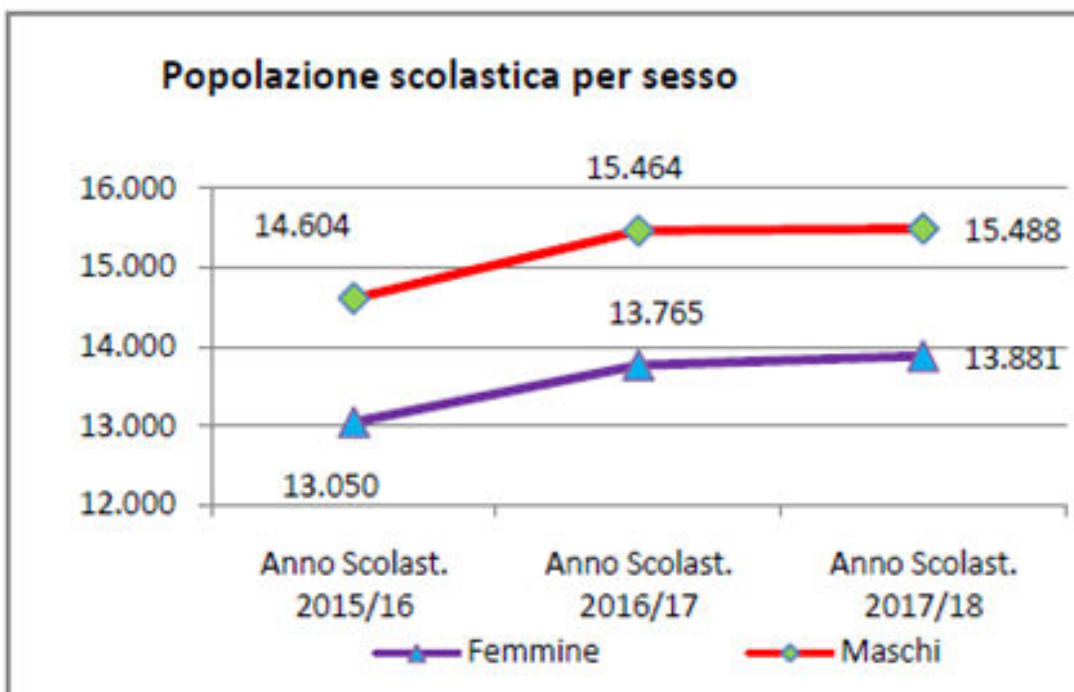
Fonte: Città Metropolitana di Messina Servizio Edilizia Scolastica

**Grafico 24.** Popolazione Scolastica delle scuole secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina



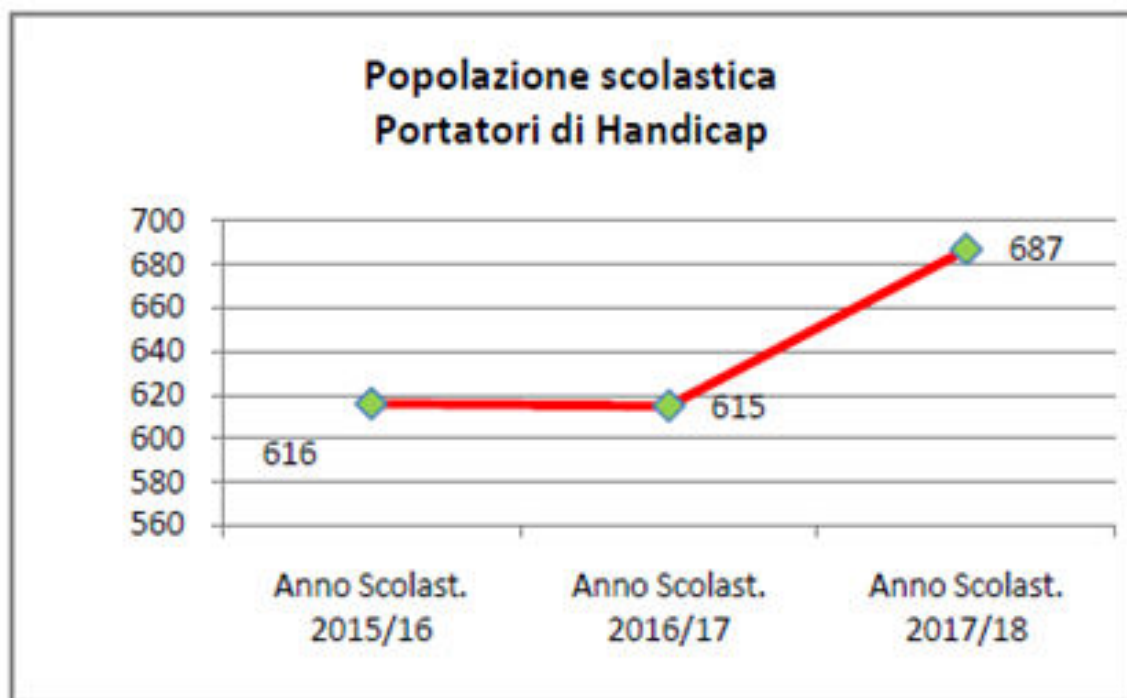
Fonte: Città Metropolitana di Messina Servizio Edilizia Scolastica

**Grafico 25.** Popolazione Scolastica per sesso delle scuole secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina



Fonte: Città Metropolitana di Messina Servizio Edilizia Scolastica

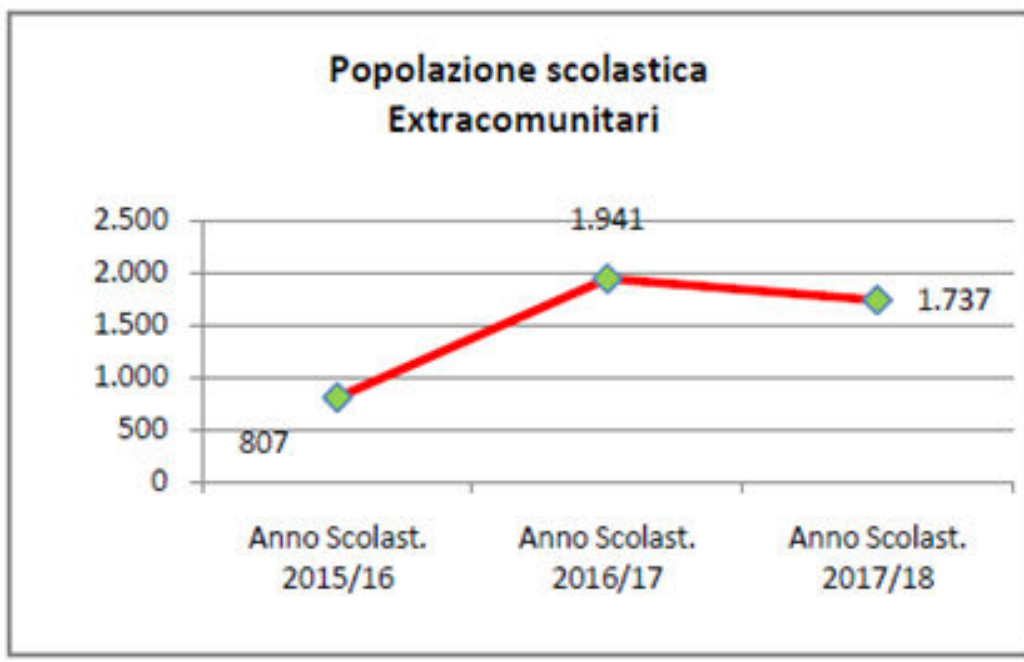
**Grafico 26.** Popolazione Scolastica Portatori di Handicap delle scuole secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina



Fonte: Città Metropolitana di Messina Servizio Edilizia Scolastica

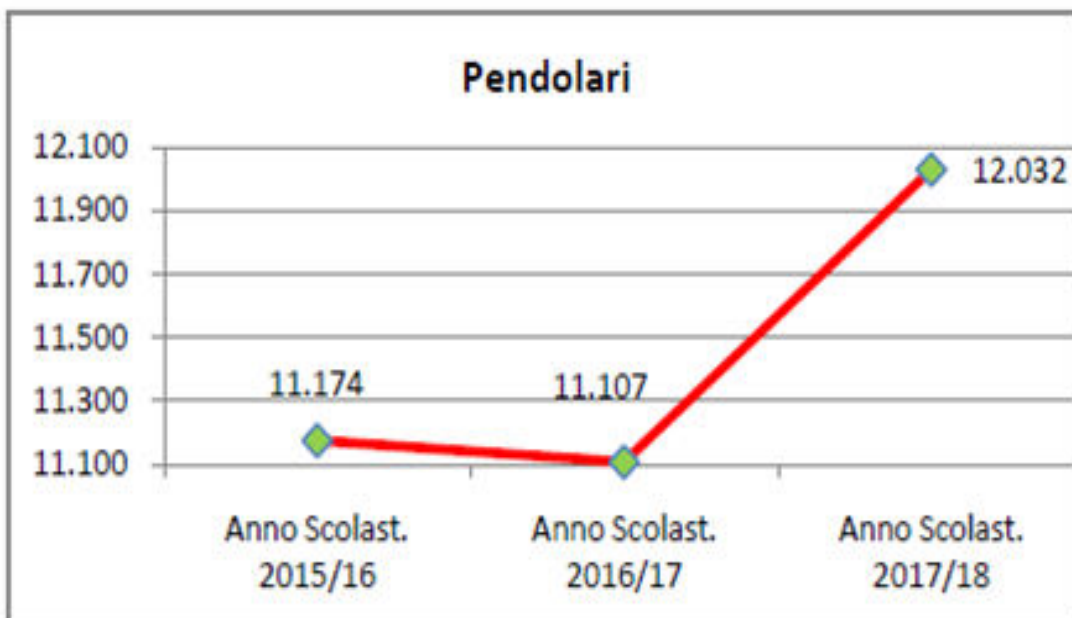


**Grafico 27.** Popolazione Scolastica Extracomunitari delle scuole secondarie della Città Metropolitana di Messina



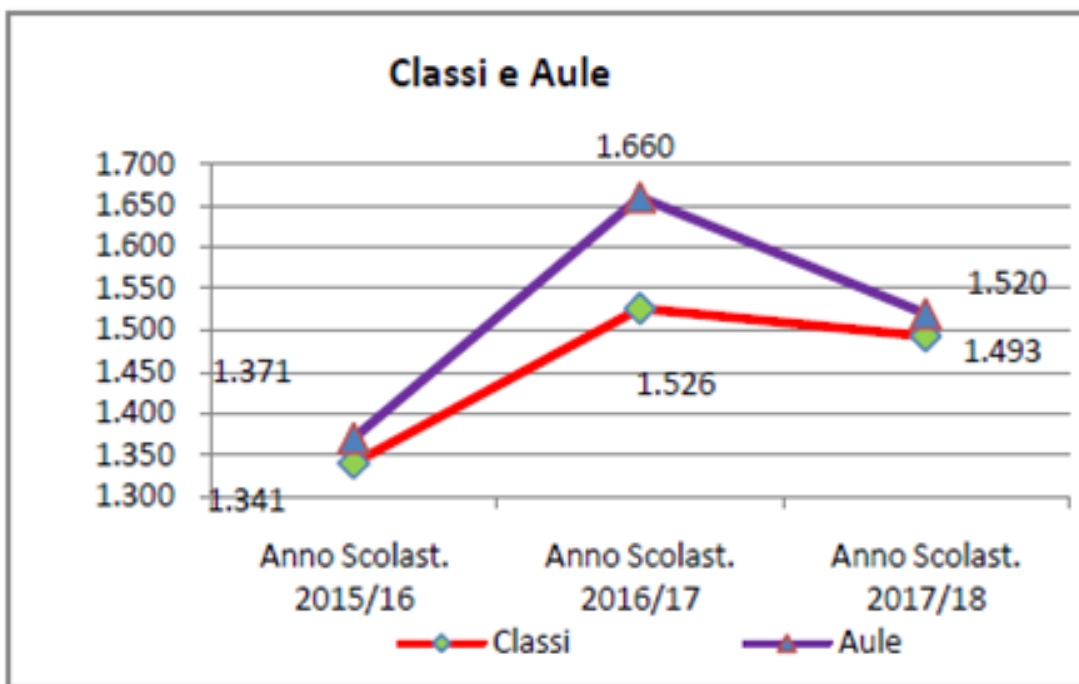
Fonte: Città Metropolitana di Messina Servizio Edilizia Scolastica

**Grafico 28.** Pendolari delle scuole secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina



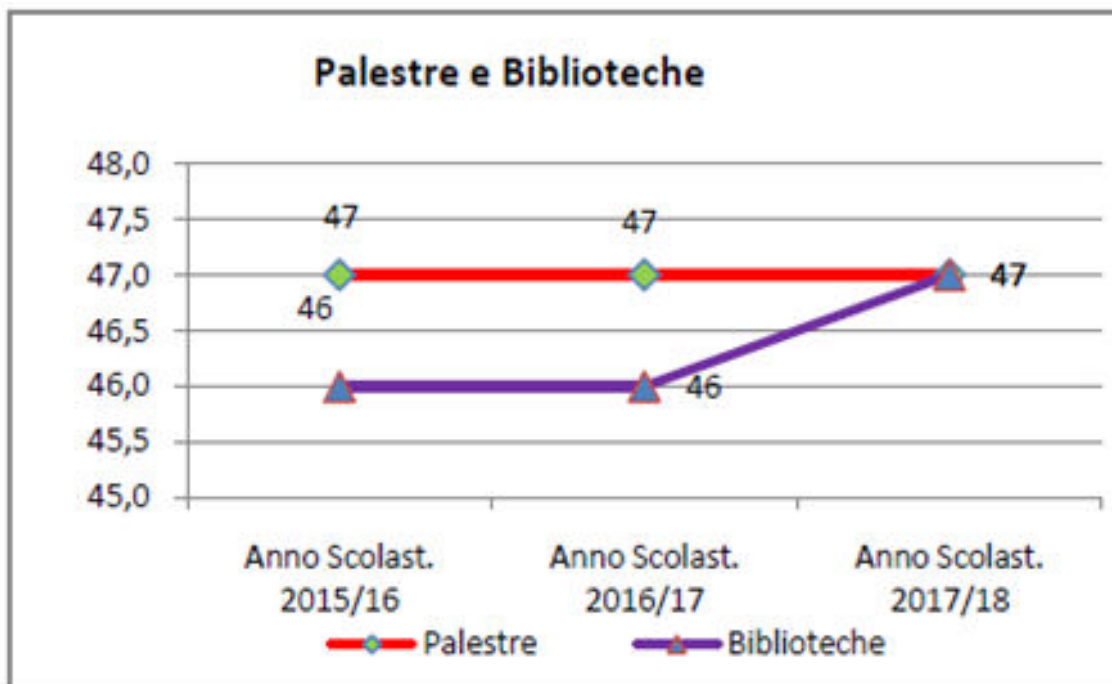
Fonte: Città Metropolitana di Messina Servizio Edilizia Scolastica

**Grafico 29.** Classi e Aule delle scuole secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina



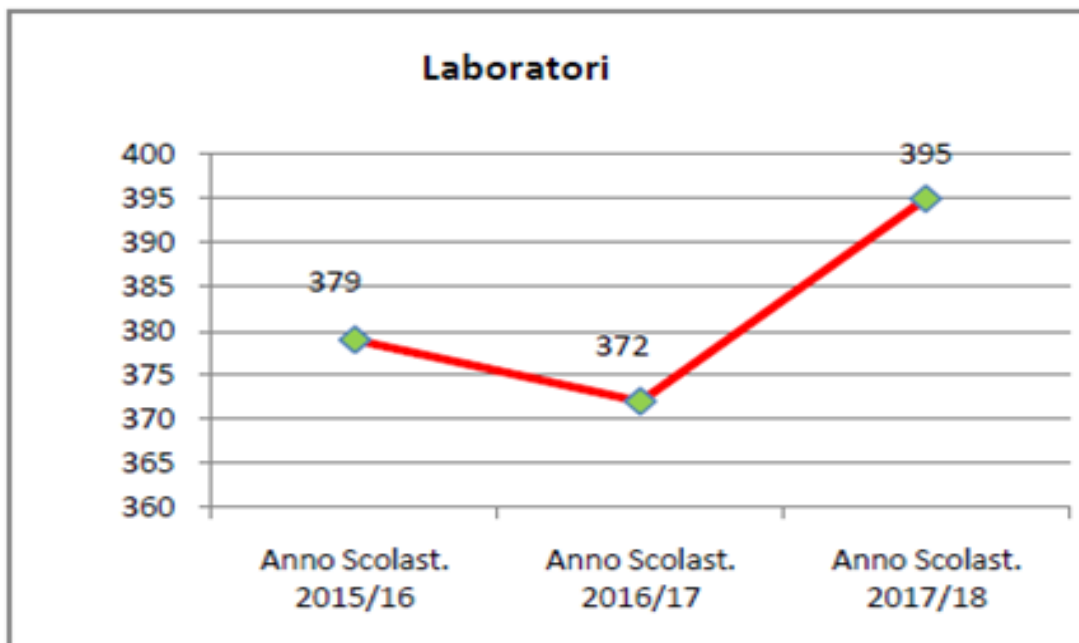
Fonte: Città Metropolitana di Messina Servizio Edilizia Scolastica

**Grafico 30.** Palestre e Biblioteche delle scuole secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina



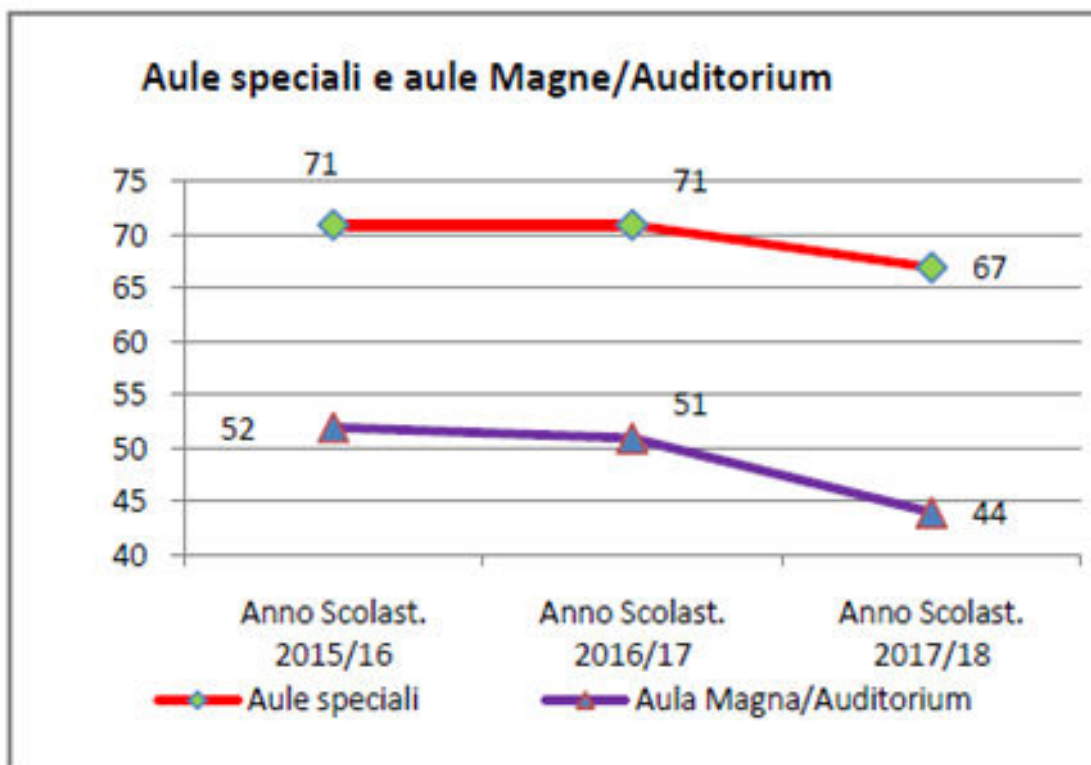
Fonte: Città Metropolitana di Messina Servizio Edilizia Scolastica

**Grafico 31.** Laboratori delle scuole secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina



Fonte: Città Metropolitana di Messina Servizio Edilizia Scolastica

**Grafico 32.** Aule speciali e aule Magne/Auditorium delle scuole secondarie di secondo grado della Città Metropolitana di Messina



Fonte: Città Metropolitana di Messina Servizio Edilizia Scolastica

### 1.6.2. Dati relativi ai docenti nelle scuole secondarie di secondo grado del Comune di Messina

L'Ufficio Scolastico Territoriale di Messina, contattato ai fini della presente ricerca, purtroppo, non è stato in grado di fornire un quadro ufficiale dei dati relativi al numero dei docenti in servizio nelle scuole secondarie di secondo grado del solo Comune di Messina, poiché i dati di cui è in possesso riguardano l'intera provincia. Si è proceduto, pertanto, ad una estrapolazione dei dati dall'organico di diritto dei docenti, ossia di quelli con contratto a tempo indeterminato, pubblicato sul sito dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Messina per l'anno scolastico 2016/2017; i dati ricavati, quindi, sono solo approssimativi, perché non tengono conto dell'organico di fatto, ossia del numero di docenti in possesso di un contratto a tempo determinato assunti durante l'anno scolastico, perché variabile in funzione della formazione delle classi. Si rimane in attesa della pubblicazione dei dati relativi ai docenti delle scuole secondarie di secondo grado del solo Comune di Messina per l'anno scolastico appena concluso.

Come si evince dalla Tabella 9 sottostante, il numero dei docenti curricolari è pari a 1.752, mentre il numero dei docenti di sostegno è pari a 155; il totale è, pertanto, di 1.907 docenti con contratto a tempo indeterminato.

**Tabella 9.** Dati complessivi docenti istituti secondari di secondo grado della città di Messina

DATI COMPLESSIVI DOCENTI ISTITUTI SECONDARI DI SECONDO GRADO DELLA CITTÀ DI MESSINA	
DOCENTI CURRICOLARI	1.752
DOCENTI SOSTEGNO	155
TOTALE DOCENTI	1.907

Il totale è stato calcolato sommando i dati di ogni singola scuola secondaria di secondo grado del Comune di Messina, di cui si mostrano di seguito le singole tabelle con i rispettivi codici meccanografici, che le identificano:

LICEO CLASSICO "F. MAUROLICO" CODICE: MEPC029017	
Docenti curricolari	60
Docenti sostegno	1
LICEO CLASSICO "G. LA FARINA" CODICE: MEPC031017	
Docenti curricolari	73

Docenti sostegno	2
ISTITUTO MAGISTRALE "AINIS" CODICE: MEPM010009	
Docenti curricolari	123
Docenti sostegno	23
ISTITUTO MAGISTRALE LICEO LINGUISTICO E SCIENZE UMANE "BISAZZA" CODICE: MEPM01301T	
Docenti curricolari	71
Docenti sostegno	3
LICEO SCIENTIFICO "S. QUASIMODO" CODICE: MEPS009011 SEZIONE ASSOCIATA ALL' ISTITUTO SUPERIORE "MINUTOLI"	
Docenti curricolari	20
Docenti sostegno	3
LICEO SCIENTIFICO "ARCHIMEDE" CODICE: MEPS010008	
Docenti curricolari	178
Docenti sostegno	2
LICEO SCIENTIFICO "BISAZZA" CODICE: MEPS01301R	
Docenti curricolari	30
Docenti sostegno	1
LICEO SCIENTIFICO "SEGUENZA" CODICE: MEPS03000D	
Docenti curricolari	182
Docenti sostegno	2
ISTITUTO PROFESSIONALE PER I SERVIZI COMMERCIALI "ANTONELLO" CODICE: MERC019018	
Docenti curricolari	211
Docenti sostegno	28
ISTITUTO PROFESSIONALE INDUSTRIA E ARTIGIANATO "MAJORANA" CODICE: MERI02701X SEZIONE ASSOCIATA ALL' ISTITUTO SUPERIORE I. I.S. "VERONA TRENTO"	
Docenti curricolari	44
Docenti sostegno	12
LICEO ARTISTICO "E. BASILE" CODICE: MESD03101R SEZIONE ASSOCIATA ALL'ISTITUTO SUPERIORE "LA FARINA – BASILE"	
Docenti curricolari	92
Docenti sostegno	19
ISTITUTO TECNICO AGRARIO "P. CUPPARI" CODICE: META00901E SEZIONE ASSOCIATA ALL'ISTITUTO SUPERIORE "MINUTOLI"	
Docenti curricolari	52
Docenti sostegno	17

ISTITUTO TECNICO COMMERCIALE “QUASIMODO” CODICE: METD009011 SEZIONE ASSOCIATA ALL’ISTITUTO SUPERIORE “MINUTOLI”	
Docenti curricolari	43
Docenti sostegno	7
ISTITUTO TECNICO COMMERCIALE ECONOMICO “A. M. JACI” CODICE: METD04000X	
Docenti curricolari	121
Docenti sostegno	2
ISTITUTO TECNICO COMMERCIALE ECONOMICO “A.M. JACI” CODICE: METD040509 CORSO SERALE DELL’ISTITUTO TECNICO ECONOMICO “A. M. JACI”	
Docenti curricolari	10
Docenti sostegno	0
ISTITUTO TECNICO INDUSTRIALE TECNOLOGICO “VERONA TRENTO” CODICE: METF02701R	
Docenti curricolari	173
Docenti sostegno	13
ISTITUTO TECNICO NAUTICO “CAIO DUILIO” CODICE: METH01000T	
Docenti curricolari	172
Docenti sostegno	4
ISTITUTO TECNICO PER GEOMETRI “G. MINUTOLI” CODICE: METL00901B	
Docenti curricolari	81
Docenti sostegno	16
ISTITUTO TECNICO PER GEOMETRI “G. MINUTOLI” CODICE: METL00951R CORSO SERALE DELL’ISTITUTO TECNICO PER GEOMETRI “G. MINUTOLI”	
Docenti curricolari	16
Docenti sostegno	0

### 1.7. Le problematiche in Italia nella realizzazione dell’inclusione scolastica per gli alunni con disabilità e gli indicatori preoccupanti

La crescita di una persona con disabilità, per e con la quale si strutturano processi di inclusione, necessita dell’attivazione di una collaborazione tra specialisti, insegnanti, educatori, riabilitatori, genitori. Nella progettazione dell’intervento educativo/didattico si devono cogliere i legami tra tutti gli insegnanti, la famiglia e la rete istituzionale (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2013; Arnaiz, Martínez, De Haro y Escarvajal (2013); Lozano y Cerezo, 2020; Moya, 2015; Nadal, Grau y Peirat, 2017;). La progettazione integrata, che la normativa italiana concentra nel PEI (Piano Educativo Individualizzato), ha bisogno di non

trasformarsi nella programmazione didattica dell'insegnante di sostegno; la scuola non può partecipare investendo esclusivamente su questo insegnante, ma deve emergere un rapporto adeguato tra gli obiettivi pensati per l'alunno con disabilità e quelli ipotizzati per la classe. Può succedere che, se gli obiettivi prefissati per l'alunno non tengono conto di quelli prefissati per la classe, si assista all'emarginazione della coppia insegnante di sostegno/alunno; se, invece, gli obiettivi sono pensati per entrambi e, quindi, sono inclusivi, la didattica sarà promotrice di modelli di insegnamento e apprendimento flessibili, disponibili all'adeguamento e allo scambio (Crisol, 2019; Lozano, Cerezo y Alcaraz, 2018; Moya, 2015)). Oltre ad una collaborazione tra insegnanti, occorre una collaborazione reale tra la scuola e la famiglia e tra la scuola e gli operatori che agiscono nelle istituzioni (Arnaiz, De Haro y Maldonado, 2019), ma soprattutto è fondamentale un rapporto tra compagni. All'interno dello stesso istituto possono convivere situazioni educative-didattiche diverse: classi in cui vi è indifferenza nella relazione insegnante e alunni e classi dove, invece, gli alunni vivono la loro esperienza formativa con benessere; gruppi scolastici che riescono ad ottenere risultati scolastici positivi rispetto alla media nazionale e altri che invece hanno insuccessi scolastici (Lozano, Ballesta, Castillo y Cerezo, 2018).

Nelle scuole in cui la proposta formativa è basata sul rinnovamento didattico, sull'accoglienza delle diversità, sull'apertura ai contributi esterni e sul lavoro in team, si è garantita nella pratica l'inclusione scolastica e il diritto dei soggetti con disabilità di essere rispettati come persone, diritto sancito dalla Costituzione della Repubblica Italiana.

Da alcune ricerche italiane degli ultimi anni emerge (Canevaro et al, 2009, 2011; De Carli, 2019 a e b; Demo, 2014; Ianes, Demo & Zambotti, 2010), purtroppo, la convinzione da parte degli educatori dei soggetti con disabilità, degli insegnanti e delle famiglie, che la scuola italiana in alcuni contesti abbia perso quell'attenzione ai bisogni che, invece, in passato le aveva permesso di vincere sfide importanti. Di seguito si elencano alcuni indicatori preoccupanti (Canevaro, D'Alonzo, Ianes, & Caldin, 2011), che confermano la riduzione delle risorse per l'inclusione da parte della scuola italiana:

- il malessere degli insegnanti specializzati che si riflette nella fuga verso l'insegnamento curricolare; esso contribuisce all'aumento di carenza di insegnanti di sostegno specializzati e, pertanto, di persone professionalmente preparate;
- le lamentele degli insegnanti che non si sentono gratificati dallo Stato e dalla comunità sia dal punto di vista economico che dal punto di vista sociale;
- il problema della gestione delle classi e l'aumento dei comportamenti irrispettosi da parte di alcuni alunni e dei genitori nei confronti della figura del docente;

- il carico di lavoro degli insegnanti nello svolgimento del proprio lavoro;
- la limitata continuità dell'insegnamento, che rende difficile l'esperienza scolastica di molti allievi, in quanto non risponde all'attuale bisogno che hanno gli adolescenti di sperimentare una relazione educativa forte sul piano umano;
- la scarsa preparazione degli insegnanti per poter fronteggiare determinate situazioni a rischio, accentuata dalla scarsità dei mezzi economici a disposizione e dalla tradizionale resistenza degli insegnanti a lavorare in gruppo. L'arte dell'insegnamento deve fondarsi su una solita preparazione pedagogica basata sui principi di diversità e sulla conoscenza del disagio minorile e giovanile;
- l'aumento del numero degli allievi certificati, come risulta dai dati ufficiali pubblicati dal Ministero della Pubblica Istruzione;
- la disomogenea distribuzione delle risorse tra nord d'Italia e sud d'Italia, e anche all'interno delle singole regioni;
- la crescente richiesta di un sempre più alto numero di ore di sostegno da parte delle famiglie; ciò diventa un ostacolo all'inclusione perché non pone l'insegnante specializzato come una risorsa per l'intera classe, ma come unico assegnatario dell'allievo con disabilità. Questa situazione ha come conseguenza un aumento della delega all'insegnante di sostegno, tale che peggiora la condizione di solitudine dello stesso con l'alunno con disabilità, con implicazioni negative sul piano della comunicazione, dell'autonomia, della socializzazione, della vita relazionale e dell'apprendimento;
- l'eccesso di documentazione, che è tenuta a gestire e ad aggiornare frequentemente la scuola, contenente i dati sulla Diagnosi Funzionale, il Piano Educativo Individualizzato (PEI) e il Piano Didattico Personalizzato (PDP). Tutti questi adempimenti burocratici rischiano di distogliere l'attenzione dei responsabili dall'obiettivo della qualità dell'inclusione;
- la indisponibilità e la mancanza collaborazione con i servizi sanitari e sociali dovuta a volte anche da una difficoltà di individuare non solo le responsabilità di ciascun intervento, ma anche la struttura di competenza territoriale. A causa di questa confusione territoriale e di responsabilità, nella pratica i vari attori, individuati dal legislatore come coprotagonisti dei processi di inclusione degli alunni con disabilità, collaborano poco.



### 1.7.1. Le difficoltà del lavoro dell'insegnante di sostegno

La percezione che attualmente i dirigenti e gli insegnanti curricolari hanno degli insegnanti di sostegno è, purtroppo, spesso critica, in quanto non li considerano adeguati ad affrontare i casi assegnati o perché sono giovani alla prima esperienza o perché soggetti a continui spostamenti che impediscono di consolidare competenze ed esperienze. A queste valutazioni si aggiungono delle effettive carenze che riducono l'efficacia dell'attività di sostegno: contrariamente a quanto stabilito dalla normativa, che prescrive che l'insegnante di sostegno venga incaricato molto prima dell'inizio della attività didattiche, queste risorse vengono spesso assegnate ad anno scolastico iniziato. Vi è da dire, poi, che non esiste un codice deontologico dell'insegnante di sostegno, né un profilo professionale specifico e, conseguentemente, una valutazione delle prestazioni professionali dello stesso (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Tutte queste problematiche scaturiscono da un tradizionalismo diffuso delle pratiche didattiche; l'inclusione di qualità può, invece, avvenire solo in un ambiente innovativo, stimolante e non umiliante per l'allievo con disabilità.

#### 1.7.1.1. Le modalità di lavoro “tradizionali” dell'insegnante di sostegno

Vi è consapevolezza che le modalità di lavoro dell'insegnante di sostegno sono tra i maggiori nodi critici rilevabili all'interno del modello italiano di inclusione, che oggi presenta un forte gap tra ciò che le indicazioni normative dichiarano e quanto viene realmente fatto nelle scuole, un gap tra la teoria e la pratica, tra gli obiettivi di apprendimento prefissati e i risultati di profitto raggiunti (Associazione Treelle, Caritas Italiana & Fondazione Agnelli, 2011).

È stato, infatti, rilevato che le attività di sostegno hanno una scarsa efficacia e possono anche creare una sorta di esclusione interna alla scuola quando sono realizzate con modalità definite <tradizionali>, quindi, all'interno del binomio alunno con disabilità-insegnante di sostegno, isolato dai momenti vitali della scuola, dalla progettazione di classe e dalla sua realizzazione e verifica. Tra i maggiori elementi di criticità vi sono la mancata collaborazione tra docenti in servizio su posto comune e docenti su posto di sostegno (Chiappetta Cajola, 2007; Ianes, Demo & Zambotti, 2010) ai fini della progettazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) e l'aumento delle attività svolte con modalità separate fuori dalla classe (Demo, 2014). Nella scuola secondaria di secondo grado tali criticità sono evidenti e saranno approfonditi in prosieguo.

Questa ricerca intende ricavare anche un quadro di ciò che accade a livello di metodologie applicate nei percorsi di inclusione in classe e fuori dalla classe e comprendere cosa pensano i docenti del ruolo dell'insegnante di sostegno come accompagnatore dell'intera classe e non solo dello studente assegnato (Signorelli, 2015), al fine di dimostrare che se si include l'insegnante di sostegno si includeranno anche gli studenti con disabilità e si realizzerà una vera inclusione così come prospettata dalla teoria e dalla normativa.

### **1.7.1.2. Il clima di collaborazione talvolta assente tra docente curricolare e docente di sostegno**

Uno dei principali problemi degli insegnanti di sostegno, oltre alla contitolarità e alla parità effettiva non applicata, è la collaborazione con gli insegnanti curricolari (Arnaiz, De Haro y Maldonado, 2019; Ianes, 2004; Moya, 2012; Sales, Moliner, Amiama y Lozano 2018). La situazione scolastica migliorerebbe molto se venissero applicate meglio le teorie pedagogiche e la legislazione vigente.

Non ci sarebbero tanti problemi se ci fosse più comunicazione e collaborazione attiva nel progettare, insegnare e valutare (Sales, Lozano y Ozerinjauregi, 2019) se ci fosse sinergia tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno decadrebbe la differenza tra i due ruoli, con grandi benefici per tutti, soprattutto per l'alunno con disabilità.

L'inclusione richiede a tutti gli insegnanti di collaborare insieme. La collaborazione e il lavoro in team sono un approccio essenziale per tutti gli insegnanti, perché favoriscono l'apprendimento professionale a tutti i livelli (Moya, 2015; Lozano, Cerezo y Acaraz, 2015). Gli insegnanti devono usare approcci di problem solving cooperativo, usando una vasta gamma di strategie di comunicazione verbale e non verbale per facilitare il lavoro in cooperazione con altri professionisti.

Attraverso l'uso del questionario come strumento di raccolta di informazioni per lo sviluppo del lavoro oggetto di studio, si analizzerà se sia importante per i docenti la collaborazione e quanto essa sia concretamente realizzata; se sono più importanti per l'inclusione il numero di ore di sostegno assegnate all'alunno o il coinvolgimento degli insegnanti curricolari nelle attività didattiche.

### **1.7.1.3. La delega al docente di sostegno o la corresponsabilità**

La legge 104/1992 afferma che il soggetto con disabilità non appartiene all'insegnante di sostegno, ma è membro effettivo della classe, e quindi merita tutte le attenzioni dovute agli altri allievi. L'insegnante di sostegno, infatti, non è l'insegnante del soggetto con disabilità, ma

come recita all'art. 13, comma 6, la legge 104/1992: *“Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità della classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla rielaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di classe e dei collegi dei docenti”*.

Oggi assistiamo, purtroppo, ad una delega costante al docente di sostegno da parte del Consiglio di classe e alla mancata collaborazione tra docenti; tutti questi sono ostacoli per l'inclusione scolastica, che rendono fragile il relativo processo e che potrebbero essere superati con una continua condivisione delle strategie didattiche tra docenti.

Ad oggi, la delega all'insegnante specializzato in tutti i compiti connessi alla formazione degli allievi con disabilità, in particolare nel compito educativo riferito ai singoli allievi, comporta una deresponsabilizzazione del restante corpo docente curricolare, ed è questa una delle questioni aperte che merita di essere approfondita: i ruoli del docente curricolare e del docente di sostegno sono diversi, ma devono interagire senza processi di delega o deresponsabilizzazione (Lozano, 2007; Moya, 2015).

Gli insegnanti specializzati per le attività di sostegno e gli insegnanti curricolari sono corresponsabili delle classi in cui operano, ma tale aspetto è trascurato e l'insegnante di sostegno è tuttora considerato di categoria inferiore (Gelati, 1996; Ianes, 2004; Ianes y Cramerotti, 2015, 2016; Moya, 2002). Pertanto, un'altra questione aperta è la legittimazione del suo ruolo come garante delle prassi di inclusione scolastica e a tutela dei processi di inclusione.

Una sola figura non può farsi carico di tutti i processi di insegnamento-apprendimento volti all'inclusione di un allievo nel gruppo classe e all'interno dei percorsi scolastici dedicati all'autonomia di vita o di metodo di studio e all'incremento dell'autostima per ragazzi con programmazione semplificata (Crescioli, 2016). Se l'unico responsabile dell'alunno diversamente abile è il docente di sostegno, la piena inclusione educativa non viene raggiunta (Moya Maya, 2012; Sandoval, Simon e Echeita, 2012).

*“Un insegnante competente che permetta al contesto scolastico di essere competente non limiti e chiuda, quindi, la competenza alla sua presenza ma la colleghi all'investimento strutturale dell'ambiente scolastico”* (Canevaro, 2002, pag.120). Secondo Moya Maya (2015) l'approccio di un sistema inclusivo che risponda ai reali bisogni della classe dovrebbe trasformare le funzioni ed il ruolo della figura del docente specializzato, mentre secondo Guerrero (2001) è cambiato nel tempo questo profilo professionale e sono in via di definizione le sue funzioni. Come indica Lozano (2007), ogni anno scolastico esse dovrebbero essere prioritarie in funzione delle esigenze, nonché degli obiettivi proposti.

#### **1.7.1.4. Le microespulsioni/microesclusioni: fuori o dentro la classe?**

Molti docenti di sostegno non sono contenti della loro situazione, si sentono demotivati, emarginati e frustrati, anche perché frequentemente invitati dal docente curricolare a recarsi fuori dalla classe, nella cosiddetta aula di sostegno, con l'alunno diversamente abile, per portare avanti un programma che altro non è che lo stesso dei compagni, ridotto e semplificato. Il docente di sostegno, invece, potrebbe essere una risorsa da utilizzare per la collaborazione con tutta la classe.

Le microespulsioni e microesclusioni dalla classe, dalle attività e dal gruppo dei pari non contribuiscono alla realizzazione degli obiettivi dell'inclusione fisica, psicologica e affettiva dell'alunno disabile, perché è dentro la classe il luogo positivo della normalità e dell'appartenenza al gruppo (Ianes, 2015).

Anche in Spagna si indaga sulle motivazioni delle microespulsioni e microesclusioni. Asunción Moya Maya (2015) ha condotto una ricerca nella città di Huelva per capire quali sono i motivi che spingono i docenti di sostegno ad intervenire dentro o fuori l'aula e altre ricerche sono state condotte nel 2007 in Italia (Canevaro, D'Alonzo, Ianes, 2009) sulle famiglie, chiedendo ad esse e a persone con diverse disabilità come avessero realizzato i percorsi di inclusione nei vari livelli di scuole.

Questa ricerca intende anche capire quali sono le metodologie didattiche usate con tutto il gruppo classe e con l'alunno con disabilità quando si trova in classe e fuori dalla classe; per quali motivi l'alunno con disabilità esce fuori dalla classe e con quale frequenza.

#### **1.7.1.5. L'isolamento, la demotivazione e la mancanza di vocazione del docente di sostegno a rischio burn out**

L'insegnante di sostegno è spesso delegato alla formulazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) e ciò accentua il suo senso di isolamento e di insoddisfazione (Canevaro, D'Alonzo & Ianes, 2009). Secondo Piazza (2009), l'insegnante di sostegno è considerato, all'interno della categoria professionale degli insegnanti, la figura a maggior rischio di burn out. Questo disagio può andare a discapito dell'apporto che questa figura professionale può fornire alla realizzazione di una didattica inclusiva, vantaggiosa per tutti gli allievi.

La mancanza di vocazione e di formazione necessaria da parte di chi copre il posto di docente di sostegno è uno dei problemi sul quale si sono interrogate anche le associazioni italiane F.I.S.H. (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap) e F.A.N.D. (Federazione tra le Associazioni Nazionali delle Persone con Disabilità), intervenute sul

dibattito circa le competenze sui temi dell'integrazione e dell'inclusione che ogni insegnante debba possedere alla fine del suo percorso formativo iniziale. Le associazioni hanno presentato una proposta di legge, con la quale hanno chiesto al Parlamento italiano la separazione di formazione e di ruoli tra docenti curricolari e docenti di sostegno, l'attivazione di una laurea dedicata con una separazione nella formazione universitaria e nella carriera professionale, per garantire che insegnante di sostegno diventi solo chi possiede effettivamente la vocazione.

La demotivazione dei docenti di sostegno ha contribuito al calo del prestigio sociale di questa figura: in verità, tutt'oggi, obiettivo principale di coloro che mirano a diventare insegnanti specializzati per il sostegno è quello di ottenere più rapidamente un contratto a tempo indeterminato, con il fine di diventare, dopo qualche anno, docente curricolare.

Vi è, poi, l'ulteriore problema della mancanza di docenti specializzati, in particolare nel nord Italia, per cui molti alunni disabili sono seguiti da insegnanti non specializzati senza alcun tipo di continuità didattica per l'eccessivo turn over. In merito è, inoltre, intervenuto il decreto legislativo n.96/2019 di integrazione e correzione del decreto legislativo n.66/2017, attuativo della legge 107/2015 che, all'articolo 14, dedicato alla continuità educativo-didattica, da garantire agli alunni con accertata condizione di disabilità, ai fini dell'inclusione scolastica, prevede che al docente con contratto a tempo determinato possa essere proposta la conferma per l'anno scolastico successivo, qualora ricorrano le condizioni di seguito riportate:

- il docente sia in possesso del titolo di specializzazione di cui all'articolo 12 del decreto;
- sia stato valutato, da parte del dirigente, l'interesse dell'alunno con disabilità;
- fermo restando la disponibilità dei posti e le operazioni relative al personale a tempo indeterminato.

Non è specificato, però se tale continuità didattica "agevolata" dal docente supplente in quale grado di istruzione sarà prevista. Le modalità attuative di quanto detto sopra saranno definite con apposito decreto del Ministero dell'Istruzione, pertanto non è ad oggi applicabile.

<La continuità, secondo Evelina Chiocca (2017) Presidente del Coordinamento Italiano Insegnanti di Sostegno, è pensata solo per il docente specializzato precario, come se l'inclusione derivasse dalle relazione dell'alunno con un unico insegnante. La norma sottolinea questo legame fra l'alunno e l'insegnante specializzato, legittimando la delega e la divisione fra gli specializzati e i curricolari, come se l'alunno non stesse in classe con gli insegnanti curricolari>.

A causa della mancanza di investimenti pubblici nella scuola italiana, numerose famiglie di discenti disabili sono state costrette a ricorrere alla magistratura per lamentare lo scarso numero di ore di sostegno assegnato ai loro figli. Solo con l'approvazione del decreto legislativo 7 agosto 2019, n.96 di revisione del decreto legislativo 13 aprile 2017, n.66, recante <Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articoli 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n.107>, in vigore dal 12 settembre 2019 e pertanto applicabili dall'anno scolastico 2020/2021 sempre che non siano previste proroghe dei tempi di applicazione, anche i genitori e, dove possibile, se maggiorenni, gli stessi alunni con disabilità, potranno partecipare al processo di attribuzione delle misure di sostegno didattico, fino a quel momento lasciati fuori.

Tutte queste problematiche rendono difficile il lavoro del docente di sostegno, sempre più spesso, purtroppo, scarsamente riconosciuto professionalmente, e relegato in ruoli più assistenziali che di docenza; egli è erroneamente visto dai colleghi curricolari e dall'opinione pubblica come un insegnante delegato all'alunno disabile, quindi di serie B (Ianes y Cramerotti, 2015, 2016), mentre è e deve essere considerato un insegnante per il sostegno, che ha il dovere di attivare le varie forme di sostegni che la comunità scolastica deve offrire (Ianes, 2015b).

**CAPITOLO 2:**  
*L'ORGANIZZAZIONE  
DELLA SCUOLA  
INCLUSIVA ITALIANA:  
RISORSE, STRUMENTI  
FUNZIONALI E RAPPORTI  
CON IL TERRITORIO*





## 2.1. L'insegnante di sostegno

La Legge 4 agosto 1977, n. 517 ha introdotto nella scuola dell'obbligo italiana la figura dell'insegnante di sostegno, quale docente specializzato nella didattica speciale per l'integrazione di alunni diversamente abili (certificati "in situazioni di handicap" nei modi e nei termini previsti dalla legge 5 febbraio 1992, n.104).

La funzione del docente di sostegno rappresenta la fondamentale risorsa attraverso cui l'inclusione scolastica si concretizza. Questi insegnanti operano in qualità di specialisti e a loro si richiede una responsabilità tecnica articolata rispetto alla gestione delle classi. A loro sono richieste particolari abilità comunicative in quanto considerati mediatori pedagogici.

Gli insegnanti di sostegno sono presenti nelle scuole dell'ordinamento scolastico italiano, nelle classi ove sono inseriti uno o più alunni certificati. Uno dei principali compiti è l'assunzione della contitolarità della classe e la firma dei documenti di valutazione di tutti gli alunni. L'insegnante di sostegno ha il compito di predisporre il Piano Educativo Individualizzato (PEI) per ciascun alunno diversamente abile presente nella classe, nel quale, in sintonia con gli Operatori Socio Sanitari, la famiglia e i docenti contitolari, si definiscono i criteri di verifica e valutazione.

L'insegnante di sostegno è, pertanto, un'essenziale figura di sistema, perno intorno al quale può essere costruita la rete di sostegni necessari per promuovere politiche reali e prassi inclusive (Cottini, 2014). È coordinatore delle attività relative all'allievo con disabilità e docente particolarmente esperto e competente con possibilità di svolgere azione didattica di sostegno con tutti gli allievi che frequentano la classe, anche senza alcuna diagnosi o certificazione.

Non deve essere l'unico insegnante a doversi occupare dell'allievo; infatti, egli deve risultare una risorsa per l'intero Consiglio di classe e, più in generale, per il gruppo tecnico di cui fa parte. Per tale motivo, è necessario che si caratterizzi come insegnante specializzato, ossia che svolga un percorso formativo aggiuntivo che lo renda esperto e competente ad affrontare le varie situazioni, in particolare quelle problematiche e complesse, che si possono presentare nelle diverse occasioni. Si tratta di un insegnante che necessita di una preparazione in ambito psicologico e pedagogico, metodologico e didattico, normativo e giuridico, così come in possesso di conoscenze relative alle diverse disabilità e alle difficoltà di apprendimento da esse condizionate o meno.

L'insegnante di sostegno dovrebbe:

- facilitare la costruzione di un contesto inclusivo, agendo come mediatore entro la scuola e tra la scuola e le istituzioni/realità territoriali;

- attuare la politica dell'inclusione interagendo con i diversi attori della comunità scolastica (alunni disabili, alunni della classe, dirigente scolastico, colleghi docenti di sostegno, docenti curricolari, famiglie, operatori sanitari, personale non docente);
- progettare attività per alunni con disabilità, considerando le barriere o i facilitatori quali fattori ambientali;
- scegliere e applicare le metodologie più appropriate;
- adottare pratiche di osservazione e documentazione, conoscere lo sviluppo e le modalità di apprendimento in relazione ai diversi deficit;
- possedere buone abilità di comunicazione, empatia e negoziazione;
- saper affrontare le situazioni con una buona dose di creatività.

Il ruolo dell'insegnante di sostegno diventa, pertanto, fondamentale per assicurare questa concreta attivazione di raccordo della rete di supporto alle politiche inclusive, che assicuri un bagaglio di competenze all'alunno in difficoltà. La scuola che mirerà ad una forte progettualità integrativa, in cui interagiranno tutti i protagonisti della comunità scolastica, riuscirà ad essere una scuola inclusiva per tutti. La sfida che oggi la scuola si pone è, infatti, quella di coniugare la didattica curricolare con la politica dell'inclusione, raccordando i programmi di apprendimento dei compagni di classe con quelli del coetaneo in difficoltà.

La sua preparazione gli consente di fornire aiuti opportuni a tutti i colleghi che, abituati a un lavoro tendenzialmente limitato alla propria disciplina, possono non avere le competenze specifiche per operare con allievi che mostrano le difficoltà maggiori. Da questo punto di vista, l'insegnante di sostegno, quale insegnante di classe, può naturalmente accompagnare l'attività didattica anche di allievi con difficoltà e svantaggi, ai quali non venga necessariamente riconosciuta una disabilità. Le Linee Guida per l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, diffuse nel 2009 dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, affermano esplicitamente che l'insegnante di sostegno deve disporre di registri recanti i nomi di tutti gli alunni della classe, di cui è contitolare; egli, quindi, funge da punto di riferimento per gli altri insegnanti anche su allievi per i quali non è stata individuata la disabilità.

L'insegnante di sostegno, se specializzato, ha, dunque, la funzione di coordinamento delle attività ed è un punto di riferimento per gli allievi e i colleghi, anche in merito a metodi, strategie e didattiche speciali. Uno dei suoi obiettivi è quello di favorire l'inclusione dell'allievo non solo in classe, ma anche, soprattutto, aiutando il minore nella creazione dell'ambiente più favorevole con gli altri docenti. Per ottenere questo risultato l'insegnante di sostegno si deve confrontare con due tipologie di relazioni nell'ambito scolastico: la prima

nei confronti degli alunni, la seconda nei confronti dei colleghi. Per quanto riguarda la prima relazione tra alunni e insegnante, perché il docente espliciti al meglio la sua funzione educativa, non deve farsi condizionare dai propri sentimenti e dalle proprie emozioni, per comprendere in fondo le necessità dell'allievo, al di là dei suoi comportamenti più difficilmente controllabili. L'ostacolo della soggettività non è l'unico che l'insegnante di sostegno deve affrontare: quando nella classe è inserito un allievo con disabilità grave possono sorgere tra i docenti dinamiche conflittuali, tali da rendere molto difficile la collaborazione; questo avviene soprattutto quando la disabilità riguarda disturbi della relazione ed è non solo di tipo intellettuale, ma anche accompagnata da difficoltà di gestione del comportamento. Perché si verifichi una corretta relazione tra docenti, è necessario che l'insegnante di sostegno raggiunga con i colleghi il medesimo stato di empatia raggiunto con l'alunno: è importante che il docente sappia distaccarsi, allo stesso modo in cui si distacca emotivamente dal coinvolgimento emotivo con l'allievo, dalla situazione di contrasto con gli altri insegnanti. È difficile mantenere la pazienza quando gli altri docenti si rifiutano di collaborare, ritenendo che sia di competenza esclusiva dell'insegnante di sostegno preparare i materiali per le ore di lezione dell'allievo, in quanto loro devono già provvedere alla programmazione per gli altri allievi. Se l'insegnante di sostegno non trova il modo di non lasciarsi coinvolgere da tale situazione conflittuale, essa può solamente degenerare, al punto da divenire incontrollabile, impendendo poi a tutti di lavorare. Se l'insegnante di sostegno accetta lo scontro, l'unico risultato che ottiene è il proprio completo isolamento ed evitare questa situazione deve essere il suo obiettivo primario, anche per il bene degli allievi con disabilità. Essi, infatti, hanno necessità assoluta di sostegno emozionale oltre che didattico; l'insegnante di sostegno, quindi, deve tranquillizzare i colleghi per rassicurare l'alunno e, per questo motivo, la funzione dell'insegnante di sostegno non può limitarsi a poche ore di lezione dedicate al singolo alunno, ma ne va ben oltre.

## 2.2. Gli insegnanti curricolari

Se l'insegnante di sostegno è, quindi, insegnante della classe e non solo dell'allievo con disabilità, conseguentemente gli insegnanti curricolari non sono insegnanti solo degli altri allievi ma anche dell'allievo con disabilità e di quelli con difficoltà e svantaggi non dovuti a disabilità. Pertanto, nel programmare l'attività relativa alla propria disciplina, gli insegnanti curricolari devono organizzare il lavoro in maniera tale da far partecipare alle attività e far apprendere la disciplina stessa anche agli allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi, al livello che risulta possibile a ciascuno di loro. La professionalità dei docenti comprende, quindi, la

capacità di risolvere i problemi educativi e didattici connessi con le situazioni di difficoltà di ciascun allievo.

Affinché l'insegnante svolga appieno questa funzione, è necessaria una adeguata formazione culturale e professionale, che gli permetta di essere in grado di rispettare non solo la diversità, ma anche la garanzia del diritto allo studio di ciascun cittadino come presupposto del suo ruolo. Ovviamente, chi sceglie di svolgere il ruolo di insegnante non prova la sua competenza professionale e umana sulla capacità di insegnare a quegli allievi che imparano da soli, ma sulla capacità di far apprendere proprio coloro che manifestano le maggiori difficoltà.

È risaputo che lo sviluppo delle capacità cognitive si raggiunge attraverso lo studio delle discipline teoriche, ma questo non è sufficiente per formare pienamente un individuo: non si impara a svolgere un'attività soltanto ricordando a memoria gesti e tecniche di esecuzione, è necessario, invece, comprendere e riflettere su ciò che si fa e, quindi, coniugare la teoria con la pratica, in maniera tale che quest'ultima sia svolta in maniera più consapevole. Nella nostra epoca, tecnologicamente avanzata, il lavoro puramente manuale, inteso come connubio tra teoria ed esperienza, non esiste quasi più, limitandosi ad essere un'attività puramente ripetitiva. In questo contesto culturale il problema principale è dato dal cosiddetto analfabetismo funzionale, cioè dall'incapacità di utilizzare strumenti tecnologicamente avanzati per svolgere attività normali anche nella vita di tutti i giorni. Per questo motivo, è importante che anche gli allievi con i più gravi problemi nell'apprendimento studino tutte le discipline, in maniera tale che possano esercitare il pensiero riflessivo oltre i limiti della concretezza: solo lo sviluppo cognitivo permette all'individuo di interagire socialmente in modo consapevole ed efficace, anche in ambito professionale e lavorativo.

### **2.3. Gli organi collegiali e i gruppi per l'inclusione scolastica**

Tutti gli insegnanti, ciascuno per le proprie competenze, e tutti gli organi collegiali della scuola partecipano alla preparazione e alla programmazione a livello generale del Piano dell'Offerta Formativa (POF) e del contratto formativo per il singolo allievo. L'inclusione delle diversità e la conseguente attività rappresenta soltanto un ambito particolare della più vasta programmazione della scuola; non è possibile né è lecito sul piano normativo, che tutto ciò che riguarda l'inclusione sia affidata alla responsabilità del singolo insegnante di sostegno e al Consiglio di classe.

Il Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n.96 di revisione del decreto legislativo 13 aprile 2017, n.66, recante <Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015,

n.107> ha modificato l'art.15 della legge 104 del 1992 innovando le norme in materia ed istituendo i "Gruppi per l'inclusione scolastica" individuati su tre livelli:

- presso l'Ufficio Scolastico Regionale (USR) istituisce il Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale (GLIR);
- presso ciascuno degli Ambiti Territoriali (AT) istituisce il Gruppo per l'Inclusione Territoriale (GIT);
- presso ciascuna istituzione scolastica conferma il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) già attivo ed istituito con la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 (cosiddetta Circolare BES).

Gli organi collegiali che operano a livello d'istituto e che possono, pertanto, agire per favorire i processi di inclusione, sono anche il Collegio dei docenti, il Consiglio d'istituto, e, a livello di classe, il Consiglio di classe e il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione dei singoli alunni con disabilità (GLHO).

### **2.3.1. L'Osservatorio Permanente per l'inclusione scolastica**

L'art. 15 del D.Lgs. 66/2017 recante "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'art.1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n.107", modificato in seguito dal D.Lgs. 96/2019, istituisce l'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. L'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica, che si raccorda con l'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità, svolge analisi e studi sulle tematiche relative all'inclusione delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti con accertata condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica a livello nazionale e internazionale; monitora le azioni per l'inclusione scolastica; propone accordi inter-istituzionali per la realizzazione del progetto individuale di inclusione; propone sperimentazioni in materia di innovazione metodologico-didattica e disciplinare e rilascia pareri e proposte sugli atti normativi inerenti l'inclusione scolastica.

L'Osservatorio è presieduto dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca o da un suo delegato, ed è composto da un rappresentante del Ministro delegato per la famiglia e le disabilità, nonché, dai rappresentanti delle Associazioni delle persone con disabilità maggiormente rappresentative sul territorio nazionale nel campo dell'inclusione scolastica, da studenti nonché da altri soggetti pubblici e privati, comprese le istituzioni scolastiche, nominati dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

### **2.3.2. Il Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale (GLIR)**

Il Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale (GLIR), attivato dal 1 settembre 2017, è un Gruppo di Lavoro che ha compiti di consulenza e proposta all'Ufficio Scolastico Regionale (USR), per la definizione, l'attuazione e la verifica degli accordi di programma sull'inclusione scolastica la cui istituzione è prevista nell'art.15 comma 1 (modificato) della legge 104/1992. Il GLIR supporta i Gruppi per l'Inclusione Territoriale (GIT) e le reti di scuole per la progettazione e la realizzazione dei Piani di formazione in servizio del personale.

Il GLIR è presieduto dal dirigente preposto all'Ufficio Scolastico Regionale (USR) o da un suo delegato, mentre gli altri membri saranno individuati tramite un apposito decreto del Ministero dell'Istruzione che ne definirà anche l'articolazione, le modalità di funzionamento, la sede, la durata e l'assegnazione di altre funzioni per il supporto all'inclusione.

### **2.3.3. Il Gruppo per l'Inclusione Territoriale (GIT)**

Per ciascun ambito territoriale provinciale, ovvero a livello delle città metropolitane maggiori, è costituito il Gruppo per l'Inclusione Territoriale (GIT). Il GIT è composto da personale docente esperto nell'ambito dell'inclusione, anche con riferimento alla prospettiva bio-psico-sociale, e nelle metodologie didattiche inclusive e innovative. Il GIT è nominato con decreto del direttore generale dell'Ufficio scolastico regionale ed è coordinato da un dirigente tecnico o da un dirigente scolastico che lo presiede. Il GIT conferma la richiesta inviata dal dirigente scolastico all'ufficio scolastico regionale relativa al fabbisogno delle misure di sostegno ovvero può esprimere su tale richiesta un parere difforme. Il GIT, che agisce in coordinamento con l'Ufficio Scolastico Regionale, supporta le istituzioni scolastiche nella definizione dei PEI secondo la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione su base ICF, nell'uso ottimale dei molteplici sostegni disponibili, previsti nel Piano per l'Inclusione della singola istituzione scolastica, nel potenziamento della corresponsabilità educativa e delle attività di didattica inclusiva.

Il GIT non ha più il compito di formulare all'Ufficio Scolastico Regionale la proposta delle risorse di sostegno didattico da assegnare a ciascuna scuola.

### **2.3.4. Il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI)**

Presso ciascuna istituzione scolastica è istituito il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI). Il GLI è composto da docenti curricolari, docenti di sostegno e, eventualmente da personale ATA, nonché da specialisti della Azienda Sanitaria Locale del territorio di riferimento

dell'istituzione scolastica. Il gruppo è nominato e presieduto dal dirigente scolastico ed ha il compito di supportare il Collegio dei docenti nella definizione e realizzazione del Piano per l'inclusione nonché i docenti contitolari e i consigli di classe nell'attuazione dei PEI.

In sede di definizione e attuazione del Piano di inclusione, il GLI si avvale della consulenza e del supporto degli studenti, dei genitori e può avvalersi della consulenza dei rappresentanti delle associazioni delle persone con disabilità maggiormente rappresentative del territorio nell'inclusione scolastica. In sede di definizione dell'utilizzazione delle risorse complessive destinate all'istituzione scolastica ai fini dell'assistenza di competenza degli enti locali, alle riunioni del GLI partecipa un rappresentante dell'ente territoriale competente. Al fine di realizzare il Piano di inclusione e il PEI, il GLI collabora con il GIT e con le istituzioni pubbliche e private presenti sul territorio.

### **2.3.5. Il Collegio dei docenti e il Piano per l'inclusione**

Il Collegio dei docenti è costituito da tutti gli insegnanti di ruolo e non della scuola ed è presieduto dal Dirigente Scolastico. Come già detto, ha competenza sulla programmazione generale della scuola, quella che costituisce il Piano dell'offerta formativa (POF). In questo contesto, un aspetto fondamentale della programmazione, sia educativa che didattica, è proprio l'inclusione degli allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi; da questo punto di vista, il POF si può considerare una sorta di indice di qualità del servizio, che mira a verificare il valore dell'offerta e del lavoro svolto dalla scuola stessa. Proprio il servizio che la scuola offre a coloro che hanno maggiori difficoltà e con i problemi più gravi sul piano cognitivo, relazionale, dell'apprendimento può dare un'indicazione specifica sulle competenze e capacità di chi opera in un'istituzione educativa. Chi rinuncia all'inclusione, rinuncia alla propria crescita professionale e umana, manifestando così la propria incapacità di svolgere il ruolo e la funzione di insegnante, se non nelle condizioni più semplici e più facili. Nel programmare il POF, ai fini dell'inclusione, il Collegio dei docenti deve affrontare i seguenti ambiti:

- finalità e obiettivi educativi e didattici;
- utilizzo delle strutture e degli arredi scolastici esistenti, nonché richiesta di nuovi orientati al conseguimento dei suddetti obiettivi;
- modelli di scuola e attività organizzate nell'istituto;
- strumenti di programmazione e metodologie utilizzate;
- valutazione degli apprendimenti;
- attività degli organi collegiali e istituzione di commissioni di lavoro;
- progetti di sperimentazione;

- programmazione delle attività di aggiornamento;
- proposta di criteri per la formazione e la composizione delle classi;
- proposta di Carta dei servizi per ciò che concerne gli aspetti educativi e didattici;
- proposte di variazione del regolamento d'istituto.

Nell'ambito della definizione del Piano triennale dell'offerta formativa, il Collegio docenti predispone il Piano per l'inclusione, che definisce le modalità per l'utilizzo coordinato delle risorse, compreso l'utilizzo complessivo delle misure di sostegno sulla base dei singoli PEI di ogni alunno. Il Piano definisce e contiene, inoltre, le modalità per il superamento delle barriere e l'individuazione dei facilitatori del contesto di riferimento, nonché per progettare e programmare gli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica, ed è attuato nei limiti delle risorse finanziarie, umane e strumentali disponibili.

### **2.3.6. Il Consiglio d'istituto**

Il Consiglio d'istituto è composto dai rappresentanti di tutte le componenti della scuola: docenti, genitori, studenti e personale amministrativo; membro di diritto è il Dirigente Scolastico; il presidente è eletto tra i rappresentanti dei genitori. Quest'organo, anche tenendo conto della presenza degli allievi con disabilità nella scuola, elabora gli indirizzi generali e determina le forme di autofinanziamento della scuola; delibera il bilancio preventivo e il conto consuntivo e stabilisce come impiegare i mezzi finanziari per il funzionamento amministrativo e didattico. È quest'organo ad adottare il regolamento d'istituto, a provvedere all'acquisto e alla conservazione di tutti i beni necessari alla vita della scuola, a decidere in merito alla partecipazione dell'istituto ad attività culturali o sportive. Nei limiti delle disponibilità economiche il Consiglio d'istituto ha potere deliberante sulla programmazione della vita e dell'attività della scuola; in particolare, adotta il POF, elaborato dal Collegio dei docenti, indica i criteri generali relativi alla formazione delle classi e all'assegnazione dei singoli docenti. Per quanto riguarda l'approvazione dei criteri generali per la formazione delle classi, il Consiglio d'istituto nella redazione del relativo regolamento deve considerare come fondamentali l'accoglienza, l'inclusione e l'offerta formativa di tutti gli allievi. La sensibilità del Consiglio d'istituto al problema formativo dell'alunno con disabilità, difficoltà e svantaggi può fare orientare gli investimenti in una direzione piuttosto che in un'altra, rendendo possibili diversi livelli di qualità nell'offerta del servizio.



### **2.3.7. Il Consiglio di classe**

Il Consiglio di classe è composto da tutti i docenti della classe e dai rappresentanti dei genitori e dai rappresentanti degli studenti; è presieduto dal Dirigente Scolastico o da un docente da lui delegato. Compito di quest'organo collegiale è trasformare la programmazione generale del Collegio dei docenti in programmazione specifica al gruppo degli allievi della classe; pertanto, quest'organo può iniziare ad operare solo dopo la formazione delle classi e l'inizio della scuola. Ovviamente, anche il Consiglio di classe, nella programmazione dell'attività didattica, deve tenere in considerazione la situazione dell'allievo con disabilità, difficoltà e svantaggi e, quindi, adeguare la propria organizzazione in base alle caratteristiche dell'alunno. Non si può ritenere che spetti al singolo allievo adeguarsi alla programmazione del Consiglio stesso, né alle caratteristiche degli altri compagni; spetta al Consiglio di classe formalizzare il contratto formativo individuale, identificando gli strumenti e le strategie che saranno necessarie, a seconda delle caratteristiche dell'alunno, e utilizzare le risorse di ogni tipo messe a disposizione dall'organizzazione della scuola. Il Consiglio di classe ovviamente non può prevedere attività dalle quali l'allievo con disabilità, difficoltà e svantaggi sia escluso in partenza, ma deve individuare e programmare attività che possano coinvolgere, ciascuno al proprio livello, tutti gli allievi della classe. Pertanto, è compito soprattutto del Consiglio di classe trasformare la diversità tra gli allievi in un'opportunità di miglior apprendimento per tutti.

### **2.3.8. Il Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione dei singoli alunni con accertata condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica (GLHO)**

I Gruppi di Lavoro Operativo per l'inclusione dei singoli alunni con accertata condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica (GLHO) sono costituiti presso ogni Istituzione scolastica al fine della definizione dei PEI e della verifica del processo di inclusione, compresa la proposta di quantificazione di ore di sostegno e delle altre misure di sostegno, tenuto conto del Profilo di Funzionamento. Ogni Gruppo di lavoro operativo è composto dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori dell'alunno con disabilità, o di chi esercita la responsabilità genitoriale, delle figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica che interagiscono con la classe e l'alunno con disabilità nonché con il necessario supporto dell'unità di valutazione multidisciplinare. All'interno del Gruppo di Lavoro Operativo è assicurata la partecipazione

attiva degli studenti con accertata condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica nel rispetto del principio di autodeterminazione.

## **2.4. Il processo di inclusione nella comunità scolastica dell'alunno con disabilità**

### **2.4.1. La procedura di certificazione delle condizioni di disabilità**

In Italia le famiglie che intendono richiedere l'insegnante di sostegno per gli alunni in condizioni di disabilità di cui alla legge 5 febbraio 1992, n. 104 devono presentare la domanda per l'accertamento della disabilità in età evolutiva, ai fini dell'inclusione scolastica, all'Istituto Nazionale della Previdenza Sociale (INPS), che deve darvi riscontro non oltre 30 giorni dalla data di presentazione, come modificato dal decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96, recante Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107".

Tale accertamento è propedeutico alla redazione di un documento denominato profilo di funzionamento, predisposto secondo i criteri del modello bio-psico-sociale della Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), ai fini della formulazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI), facente parte del progetto individuale di cui all'articolo 14 della legge 8 novembre 2000, n. 328.

Alla domanda presentata all'INPS si allega il certificato medico diagnostico-funzionale contenente la diagnosi clinica e gli elementi attinenti alla valutazione del funzionamento a cura della Azienda sanitaria locale.

Il decreto Legislativo 96/2019 apporta modifiche alla Legge 104/1992 all'art.4 aggiungendo il comma 1-bis che stabilisce la composizione delle commissioni mediche di cui alla legge 15 ottobre 1990, n. 295, che accertano la disabilità di persone in età evolutiva. Le commissioni mediche sono composte da:

- un medico legale, che assume le funzioni di presidente;
- due medici: uno specialista in pediatria o in neuropsichiatria infantile e un altro specialista nella patologia che caratterizza la condizione di salute del soggetto;

e sono integrate da:

- un assistente specialistico od operatore sociale o da uno psicologo in servizio presso strutture pubbliche individuati dall'ente locale o dall'Inps quando l'accertamento sia svolto dal medesimo Istituto nonché, negli altri casi, da un medico INPS.

I criteri, i contenuti e le modalità di redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica, tenuto conto della Classificazione Internazionale delle Malattie (ICD) e della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) dell'OMS saranno indicati in apposite Linee guida che:

- dovranno essere definite con decreto del Ministro della salute, di concerto con i Ministri dell'Istruzione, del Lavoro e delle Politiche sociali, dell'Economia e delle Finanze, per gli Affari Regionali e le Autonomie, sentito l'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica, da adottate entro 180 giorni dalla data di entrata in vigore del decreto.
- a fronte di nuove evidenze scientifiche, sono aggiornate con cadenza almeno triennale.

## **2.4.2. Gli strumenti funzionali al processo educativo e scolastico di un alunno con disabilità**

### **2.4.2.1. Il Profilo di funzionamento**

Dopo l'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva, ai fini dell'inclusione scolastica, è redatto il profilo di funzionamento (PF) che con l'approvazione del D.Lgs. 66/2017 poi modificato dal D.Lgs. 96/2019 sostituisce, ricomprendendoli, la diagnosi funzionale e il profilo dinamico funzionale, documenti che si redigevano in passato.

Il Profilo di Funzionamento, di cui all'articolo 12, comma 5, della legge 5 febbraio 1992, n. 104, come modificato dal decreto legislativo 96/2019, è redatto da una unità di valutazione multidisciplinare, nell'ambito del Servizio Sanitario Nazionale, composta da:

- a) uno specialista in neuropsichiatria infantile o un medico specialista, esperto nella patologia che connota lo stato di salute del minore;
- b) almeno due delle seguenti figure: un esercente di professione sanitaria nell'area della riabilitazione, uno psicologo dell'età evolutiva, un assistente sociale in rappresentanza dell'Ente locale di competenza.

Il Profilo di Funzionamento:

- è il documento propedeutico e necessario alla predisposizione del “Piano Educativo Individualizzato (PEI) e del Progetto Individuale”;
- definisce anche le competenze professionali e la tipologia delle misure di sostegno e delle risorse strutturali utili per l'inclusione scolastica;

- è redatto con la collaborazione dei genitori dell'alunno, nonché, nel rispetto del diritto di autodeterminazione, nella massima misura possibile, dello studente con disabilità, con la partecipazione del dirigente scolastico ovvero di un docente specializzato sul sostegno didattico della scuola;
- è aggiornato al passaggio di ogni grado di istruzione, a partire dalla scuola dell'infanzia, nonché in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona;
- è trasmesso dai genitori o da chi esercita la responsabilità genitoriale alla scuola e all'ente locale competente, ai fini della predisposizione rispettivamente del PEI e del Progetto individuale, qualora questo venga richiesto.

Il D.Lgs. 66/2017 poi modificato dal D.Lgs. 96/2019 stabilisce che il Profilo di funzionamento debba essere redatto secondo i criteri del modello bio-psico-sociale della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) adottata dall'OMS. L'adozione di tali criteri consentono, secondo il sottosegretario al Ministero dell'Istruzione Giuliano (De Carli, 2019), l'affermazione anche in Italia di un principio riconosciuto dalle Nazioni Unite secondo cui la disabilità è data non solo e non tanto dalle condizioni di salute della persona, ma da quanto il contesto sia in grado di garantire la massima autonomia e uguaglianza. Se il contesto è senza barriere ed è più ricco di opportunità, cambia il modo in cui la persona vivrà la propria condizione di disabilità: si adeguano le concrete esigenze dell'alunno con disabilità dando importanza a tutto ciò che gli sta intorno. Il modello ICF-CY non è affatto una novità in Italia e già da anni gli esperti in materia d'inclusione insistono sull'utilizzo di tale strumento nell'elaborazione del Profilo di Funzionamento, finora, però, non vi era un esplicito richiamo normativo affinché venisse utilizzato nei documenti dell'inclusione e nella progettazione didattica per alunni con disabilità.

Sia i criteri, i contenuti e le modalità di redazione del Profilo di funzionamento, tenuto conto della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) dell'OMS, saranno indicati in apposite Linee guida che:

- dovranno essere definite con decreto del Ministro della salute, di concerto con i Ministri dell'Istruzione, del Lavoro e delle Politiche sociali, dell'Economia e delle Finanze, per gli Affari Regionali e le Autonomie, sentito l'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica, da adottate entro 180 giorni dalla data di entrata in vigore del decreto;
- a fronte di nuove evidenze scientifiche, sono aggiornate con cadenza almeno triennale.

### 2.4.2.2. Il Progetto Individuale

In seguito alla redazione del Profilo di Funzionamento la famiglia dell'alunno con disabilità o chi ne esercita la responsabilità, può richiedere la stesura di un Progetto Individuale di cui all'articolo 14, comma 2, della legge 8 novembre 2000, n. 328. Si tratta di uno degli strumenti finalizzato alla realizzazione della piena integrazione delle persone con disabilità nell'ambito della vita familiare e sociale, nonché nei percorsi dell'istruzione scolastica o professionale e del lavoro.

Il Progetto individuale, redatto dal competente Ente locale d'intesa con la competente Azienda Sanitaria locale sulla base del Profilo di funzionamento, prevede che le prestazioni, i servizi e le misure, siano definite anche con la partecipazione di un rappresentante dell'istituzione scolastica interessata, come definito dall'art. 6 comma 2 del D.Lgs. 96/2019.

Esso comprende:

- il Profilo di Funzionamento;
- le prestazioni di cura e di riabilitazione a carico del Servizio sanitario nazionale;
- il Piano Educativo Individualizzato (PEI) a cura delle scuole;
- i servizi alla persona cui provvede il Comune in forma diretta o accreditata, con particolare riferimento al recupero e all'integrazione sociale;
- le misure economiche necessarie per il superamento di condizioni di povertà, emarginazione ed esclusione sociale;
- le potenzialità e gli eventuali sostegni per il nucleo familiare.

### 2.4.2.3. Il Piano educativo individualizzato (PEI)

Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) di cui all'articolo 12, comma 5, della legge 5 febbraio 1992, n. 104, come modificato dal D.Lgs. 96/2019, è un documento che esiste già dall'avvio del processo inclusivo, ed è elaborato e approvato dal Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione di cui al comma 10 dell'articolo 9 dello stesso decreto.

Il PEI:

- “tiene conto dell'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica” di cui all'articolo 12, comma 5, della Legge 5 febbraio 1992, n. 104, “e del Profilo di funzionamento, avendo particolare riguardo all'indicazione dei facilitatori e delle barriere, secondo la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF dell'OMS”;

- “individua obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell’interazione, dell’orientamento e delle autonomie, anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall’intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati”;
- “esplicita le modalità di sostegno didattico, compresa la proposta del numero di ore di sostegno alla classe, le modalità di verifica, i criteri di valutazione, gli interventi di inclusione svolti dal personale docente nell’ambito della classe e in progetti specifici, la valutazione in relazione alla programmazione individualizzata, nonché gli interventi di assistenza igienica e di base, svolti dal personale ausiliario nell’ambito del plesso scolastico e la proposta delle risorse professionali da destinare all’assistenza, all’autonomia e alla comunicazione, secondo le modalità attuative e gli standard qualitativi previsti dall’accordo di cui al comma 5-bis dell’articolo 3”;
- “definisce gli strumenti per l’effettivo svolgimento dei percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento, assicurando la partecipazione dei soggetti coinvolti nel progetto di inclusione”;
- “indica le modalità di coordinamento degli interventi ivi previsti e la loro interazione con il Progetto individuale”;
- “è soggetto a verifiche periodiche nel corso dell’anno scolastico al fine di accertare il raggiungimento degli obiettivi e apportare eventuali modifiche ed integrazioni”.

Si tratta, dunque, di un percorso didattico che prevede l’uso di strumenti anche tecnologicamente avanzati e prove equipollenti (prove cioè differenti nelle modalità di somministrazione, come prove scritte invece che orali o viceversa), che metta in grado la commissione di verificare se l’alunno conosca bene gli elementi essenziali delle discipline.

Il Piano è redatto in via provvisoria entro giugno e in via definitiva, di norma, non oltre il mese di ottobre, tenendo conto degli elementi previsti nel decreto ministeriale di cui al comma 2-ter (articolo 7 del D.Lgs. 96/2019). È redatto a partire dalla scuola dell’infanzia ed è aggiornato in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona. Nel passaggio tra i gradi di istruzione, è assicurata l’interlocazione tra i docenti della scuola di provenienza e quelli della scuola di destinazione. Nel caso di trasferimento di iscrizione è garantita l’interlocazione tra le istituzioni scolastiche interessate e il Piano è ridefinito sulla base delle eventuali diverse condizioni contestuali della scuola di destinazione.

Il diritto, che conferisce agli alunni certificati il diritto di avere assegnate ore con un docente specializzato per il sostegno didattico è già stabilito dall’art. 3, comma 1 e 3 della legge

104/1992. La normativa e l'opinione pubblica sono state molto dibattute sul tema, poiché si ritiene erroneamente che il sostegno sia l'unica, o quasi, risorsa in grado di soddisfare il diritto allo studio degli alunni con disabilità; e lo stesso erroneo convincimento è divenuto oggetto prevalente di migliaia di decisioni della magistratura. Un tempo la situazione era differente, poiché le risorse principali erano costituite dai docenti curricolari e dai compagni di classe; tutto è cambiato allorquando la formazione in servizio, che prima era un obbligo, è divenuta scelta volontaria dei docenti, ed è aumentato il numero degli alunni nelle classi. A seguito di questa situazione, i genitori di alunni con disabilità, vedendo che il proprio figlio non aveva un docente dedicato e veniva, quindi, abbandonato o portato fuori dalla classe, hanno preteso, con numerosi ricorsi al TAR (Tribunale Amministrativo Regionale) un aumento delle ore di sostegno, senza poter avere un "ruolo" nel processo di richiesta di attribuzione.

Con l'approvazione del D.Lgs. 96/2019 correttivo del D.Lgs. 66/2017 il Ministero dell'Istruzione ha annunciato, però, che l'assegnazione delle ore di sostegno sarà decisa d'intesa con le famiglie, mentre sussidi, strumenti e metodologie di studio non saranno più elaborati in modo "standard", in base al tipo di disabilità, ma con un Piano didattico individualizzato che guarderà alle caratteristiche del singolo studente (Policarpio, 2019). L'approvazione del PEI sarà un compito del Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione dei singoli alunni composto dai docenti della classe, dalle figure professionali specifiche interne o esterne all'istituzione scolastica che interagiscono con la classe, con il necessario supporto dell'unità di valutazione multidisciplinare e, stavolta, con la partecipazione della famiglia dell'alunno con accertata condizione di disabilità. Sul testo del decreto diverse sono state le opinioni in merito. Da un lato, la Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap, una delle federazioni che insieme alla Federazione tra le Associazioni Nazionali delle persone con Disabilità (FAND) nell'Osservatorio Permanente per l'inclusione scolastica rappresenta le associazioni, in un comunicato "plaude al raggiungimento di questo traguardo, rivolgendo la sua attenzione e le sue energie alla fase successiva, quella necessaria a rendere operative le disposizioni della norma" (FISH, 2019). Dall'altro, il Coordinamento Italiano Insegnanti di Sostegno (C.I.I.S.) critica il decreto spiegando che le ore di sostegno "sono soggette a più passaggi, perché sono richieste dal dirigente scolastico, che dovrebbe ricavarle interamente dai singoli PEI, sono poi approvate dal Gruppo per l'inclusione Territoriale (GIT), che peraltro partecipa alla definizione dei singoli PEI e all'utilizzo delle risorse nelle singole scuole". Il GIT, secondo il C.I.I.S., sembra un organo chiamato a svolgere una funzione di "controllo" delle ore di sostegno, al fine di "contenere" la richiesta delle risorse e per questo motivo chiede la sua abolizione (C.I.I.S., 2019). L'affermazione riportata dal Ministero dell'Istruzione in un comunicato del 31 luglio 2019 (MIUR, 2019) con

il quale annuncia che “anche i genitori potranno partecipare al processo di attribuzione delle misure di sostegno” lascia perplesso il C.I.I.S., che nota che la parola “anche” mette in risalto la “marginalità della famiglia dell’alunno” nonostante sia essa parte integrante del Gruppo di Lavoro Operativo per l’Inclusione. La stessa “marginalità della famiglia” è stata constatata da parte delle famiglie, dal momento che il testo normativo, suscitando preoccupazione, ha confermato l’abrogazione del comma riguardante la “definizione e la condivisione del PEI”. Se già nel D.Lgs. 66/17 si prevedeva che il PEI fosse elaborato e approvato dai docenti contitolari o dal consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori, sorge il timore (Naccarato, 2019) che con la definizione del PEI la famiglia sia stata marginalizzata in maniera crescente. L’utilizzo del termine “approvazione” anziché di “condivisione”, rinvia alla logica del voto, in cui la famiglia si potrebbe trovare in situazione di minoranza. L’abrogazione della necessaria “condivisione” non farebbe, pertanto, che confermare questa ipotesi. Genitori e docenti stanno ribadendo con determinazione la necessità che un documento così importante nasca dalla “condivisione” dei soggetti coinvolti.

Nonostante il coinvolgimento delle famiglie previste dal recente decreto sull’inclusione, i cui effetti si vedranno effettivamente nell’anno scolastico 2020/21, i numerosi tagli alla spesa scolastica pubblica degli ultimi anni, hanno, comunque, fatto sorgere il problema della conseguente delega ai soli docenti per il sostegno del progetto inclusivo, snaturando così l’impostazione iniziale della cultura inclusiva. Di fronte alle oggettive difficoltà di apprendimento nel seguire la programmazione rivolta alla classe e alle altre forme di partecipazione sociale ai vari ruoli della vita di alunno, gli insegnanti si trovano nella necessità di elaborare forme di didattica individualizzata; ciò significa costruire obiettivi, attività didattiche e atteggiamenti educativi su misura per la specifica peculiarità del singolo alunno, ponendo particolare attenzione ai suoi punti di forza, dai quali si potrà partire per impostare il lavoro. Come già detto la costruzione del PEI e la sua applicazione concreta non dovrebbero essere mai essere delegate unicamente all’insegnante di sostegno: tutti gli insegnanti devono esserne partecipi, perché l’inclusione degli alunni in difficoltà deve riguardare tutti gli ambiti della vita scolastica e non essere limitata a qualche ora o a qualche attività svolta con l’insegnante specializzato.

In quest’ottica, che cerca di superare la vecchia logica di emarginazione della coppia <alunno con disabilità-insegnante di sostegno>, si sono sperimentate molte attività didattiche alternative, che mettono in primo piano il ruolo attivo degli alunni, lo sviluppo di reti di rapporti di amicizia e di aiuto, il lavoro con gruppi di apprendimento cooperativo, il tutoring o insegnamento reciproco tra alunni, il coinvolgimento delle famiglie e delle realtà sportive, culturali e di volontariato della comunità territoriale. Affinchè si verifichi una efficace



inclusione scolastica, è necessario che vi sia alla base un buon PEI visto in un'ottica di Progetto di vita, propedeutico ad un Profilo di Funzionamento su base ICF-CY (Organizzazione Mondiale della Sanità – OMS), ove siano definiti obiettivi a lungo, medio e breve termine; attività, materiali e metodo di lavoro; verifica e valutazione (in itinere e finale). Le modalità del modello di PEI che dovranno adottare le istituzioni scolastiche saranno stabilite con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, come previsto dall'art. 7 comma 2-ter del D.Lgs. 96/2019.

Il PEI si pone come obiettivo fondamentale la conoscenza approfondita dell'alunno in difficoltà, utile alla realizzazione concreta e quotidiana di attività didattiche ed educative efficaci. Nel Profilo di Funzionamento si esplora la situazione globale dell'alunno, si cerca di conoscerne i vari aspetti, i punti di forza e di debolezza, le risorse, ciò che facilita e ciò che invece ostacola. Proprio per questo motivo il Profilo di Funzionamento deve risultare da un lavoro interdisciplinare, che veda la collaborazione di un insegnante specializzato dell'istituzione scolastica e dei familiari. La sua stesura, nella pratica, non dovrebbe essere delegata allo psicologo, al neuropsichiatra, che devono solo fornire i loro contributi di conoscenze; in passato la diagnosi funzionale sostituita oggi dal Profilo di funzionamento veniva intesa e utilizzata in Italia come una componente del PEI prevalentemente clinico-medica e molto spesso, per tale motivo, forniva ben pochi aiuti concreti agli insegnanti impegnati a definire una programmazione individualizzata. Perdeva, pertanto, della sua dimensione funzionale e si limitava ad essere una diagnosi. Il ruolo della scuola deve, invece, essere centrale: gli insegnanti possono ormai utilizzare una vasta gamma di strumenti di raccolta di dati e di conoscenze per la comprensione profonda e utile dell'alunno in difficoltà, attivando un gruppo di lavoro che integri i vari contributi che provengono dagli ambiti sanitario, familiare e sociale. Per questo motivo il D.Lgs. 96/2019 ha stabilito che il Profilo di funzionamento debba essere redatto secondo i criteri del modello bio-psico-sociale della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) adottata dall'OMS, in modo che renderlo ancora più vicino ai bisogni e alle caratteristiche di queste fasi dello sviluppo umano.

Affinchè la struttura del Profilo di Funzionamento sia il più possibile completa e utile alla progettazione scolastica/esistenziale, è necessario che si esamini la situazione globale di una persona, del suo stato di salute e di funzionamento nei suoi contesti reali di vita. A tal fine devono essere messe in relazione informazioni su: condizioni fisiche, funzioni corporee, strutture corporee, attività personali, partecipazione sociali, fattori contestuali ambientali, fattori contestuali personali.

Nel PEI si individuano le linee concrete degli obiettivi a lungo, medio e breve termine: funge, quindi, da strumento di raccordo tra la conoscenza dell'alunno, prodotta dal Profilo di Funzionamento e la definizione di attività, tecniche, mezzi e materiali per la prassi didattica di ogni giorno. La notevole quantità di dati (medici, familiari, sociali) raccolti e prodotti dal Profilo di Funzionamento sono ordinati e resi operativi nel PEI, che trasforma i predetti dati in obiettivi collegati a precise priorità.

Il PEI è stato finora articolato come un processo a quattro fasi: nella prima fase si analizza la situazione dell'alunno e gli si propone un programma di lavoro realmente rispondente ai suoi bisogni speciali; nella seconda fase si definiscono gli obiettivi a lungo termine; nella terza fase si scelgono gli obiettivi a medio termine; nella quarta e ultima fase si definiscono gli obiettivi a breve termine e le sequenze di sotto-obiettivi.

Nel PEI sono individuate le attività, i materiali e il metodo di lavoro, si elaborano le soluzioni di insegnamento-apprendimento per favorire il raggiungimento degli obiettivi definiti nel Profilo di Funzionamento. In primo luogo, si identificano gli spazi, i tempi, le persone e le altre risorse materiali, organizzative, strutturali e metodologiche che serviranno per realizzare attività didattiche, educative e di stimolazione; si pensi ai materiali specifici, all'adattamento dei testi scolastici, all'uso dei luoghi, alle tecniche didattiche che in alcuni casi sono necessarie per superare determinate difficoltà di apprendimento. Senza dimenticare l'importanza della cornice relazionale, al cui centro si colloca la qualità della relazione insegnante-alunno, e la cornice affettiva orientata verso un'attenzione continua alle emozioni, agli stati d'animo e ai sentimenti, fattori che tutti insieme contribuiscono ad arricchire profondamente i processi di insegnamento-apprendimento.

Il PEI deve contenere anche una parte relativa verifica e alla valutazione (in itinere e finale), la prima delle quali non deve essere prevista soltanto alla fine dell'anno scolastico, ma deve accompagnare, come una prassi costante, le varie attività realizzate. La verifica, operativamente, dovrebbe essere rivolta a qualcosa di più della semplice acquisizione degli obiettivi: occorrerebbe valutare anche il grado di generalizzazione delle abilità e il loro sviluppo in reali competenze, il grado di mantenimento nel tempo delle competenze acquisite e il livello raggiunto rispetto alla capacità di autoregolazione autonoma dell'alunno nell'esecuzione di una data abilità. Oltre a ciò, ci si dovrebbe chiedere se le abilità che si cerca di far acquisire all'alunno (o che l'alunno ha appreso) siano davvero significative per lui, cioè se migliorino in modo effettivo la sua competenza quotidiana: cioè, se sono congruenti con il suo Progetto individuale. La verifica del PEI è, quindi, un momento fondamentale e non deve essere sottovalutato.

Anche la valutazione degli alunni con disabilità è una parte fondamentale del loro PEI e compito di tutti gli insegnanti. La valutazione degli alunni con disabilità nella scuola primaria e secondaria di primo grado è sempre valida per la promozione alla classe successiva, anche quando è completamente differenziata; nella scuola secondaria di secondo grado essa può essere curricolare, cioè riconducibile alla programmazione normale del corso di studi, o differenziata e consente la frequenza alla classe successiva con il diritto di ricevere un attestato delle competenze al termine del percorso scolastico, ma non di un diploma. Anche nel caso di programmazione curricolare va definito un PEI, che può prevedere piccoli adattamenti rispetto alla programmazione della classe; in questo caso, all'inizio dell'anno scolastico il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione, in passato era il Consiglio di classe, definirà se il PEI è valido per il conseguimento del titolo di studio, e alla fine dell'anno scolastico, in sede di scrutinio, valuterà se gli obiettivi sono stati raggiunti o meno.

Un elemento importantissimo del PEI degli studenti che seguono una programmazione curricolare o per obiettivi minimi è la definizione dei criteri o dei metodi di valutazione. Anche se gli obiettivi didattici sono sostanzialmente uguali a quelli dei compagni, la situazione di disabilità può a volte richiedere che vengano attivate delle procedure molto diverse nel momento in cui si va ad accertare il loro raggiungimento. Occorre quindi definire bene il concetto di equipollenza: usare metodi diversi per verificare il raggiungimento degli stessi obiettivi.

Esempi di applicazione del concetto di equipollenza sono:

- prove diverse rispetto alla modalità di espressione-comunicazione: ad esempio, una prova scritta o grafica diventa orale, una prova orale diventa scritta;
- prove diverse rispetto alla modalità di somministrazione: ad esempio, domande aperte diventano chiuse, a scelta multipla;
- prove diverse rispetto ai tempi: oltre all'assegnazione di un tempo maggiore a disposizione, si può variare anche la frequenza delle verifiche o interrogazioni e definire la loro programmazione;
- prove diverse rispetto alla quantità: ad esempio, numero di esercizi, di domande. Se non è possibile aumentare i tempi o se la risposta fisica del soggetto non consente la somministrazione dell'intera prova, si possono selezionare solo le parti più significative.
- prove diverse rispetto ai contenuti, che rimangono però idonei a valutare il raggiungimento degli obiettivi.

Quando gli obiettivi del PEI sono nettamente difforni rispetto a quelli della classe, la programmazione viene dichiarata differenziata e l'alunno, pertanto, non può conseguire il

titolo di studio. La famiglia va informata di questa scelta e ha facoltà di opporsi; in questo caso, l'alunno seguirà ugualmente il suo PEI, ma la valutazione sarà effettuata in base ai criteri definiti per tutta la classe. Alla fine dell'anno, l'alunno, che segue una programmazione differenziata, viene ammesso alla classe successiva, ma di fatto non vi sarà una promozione e sulla pagella andrà annotato che la valutazione è stata effettuata in base al proprio PEI. Il Consiglio di classe in passato e d'ora in poi il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione, come previsto dal D.Lgs. 96/2019, poi, se ne riconoscerà l'opportunità, potrà deliberare il rientro dalla programmazione differenziata modificando il PEI dell'alunno con disabilità consentendo con questa decisione che il percorso dell'alunno riacquisti valore legale.

## **2.5. Il Piano Didattico Personalizzato (PDP) per altri alunni con bisogni educativi speciali**

Le famiglie degli alunni, per i quali è richiesta una speciale attenzione per una varietà di ragioni (svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse - Direttiva MIUR del 27/12/12) e che, quindi, non si trovano in condizioni di disabilità (legge 104/1992), hanno la possibilità di ottenere dalla scuola l'elaborazione di un percorso individualizzato e personalizzato. Per gli alunni e gli studenti con bisogni educativi speciali è redatto un Piano Didattico Personalizzato (PDP), individuale o anche riferito a tutti gli alunni con BES della classe, ma articolato, che serva come strumento di lavoro in itinere per gli insegnanti ed abbia la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate.

Le scuole, con determinazioni assunte dai Consigli di classe, risultanti dall'esame della documentazione clinica presentata dalle famiglie e sulla base di considerazioni di carattere psicopedagogico e didattico, possono avvalersi per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previste dalle disposizioni attuative della Legge 170/2010.

La Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 in riferimento all'area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale ricorda che *“ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta”*. Tali tipologie di BES dovranno essere individuate sulla base di elementi oggettivi (come, ad esempio, una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche.

La stessa Circolare stabilisce che per gli stranieri in particolare:

- “[...] è possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e dispensativi (ad esempio la dispensa dalla lettura ad alta voce e le attività dove la lettura è valutata, la scrittura veloce sotto dettatura) [...]”;
- “[...] le due ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di I grado possono essere utilizzate anche per potenziare l’insegnamento della lingua italiana per gli alunni stranieri che non son in possesso delle necessarie conoscenze e competenze nella medesima lingua italiana, nel rispetto delle autonomie delle istituzioni scolastiche [...]”.

Nella nota del 22 novembre 2013 si ribadisce che, anche in presenza di richieste di genitori con una diagnosi che, però, non dà diritto alla certificazione di disabilità (legge 104/1992) o di DSA (legge 170/2010), il Consiglio di classe è autonomo di decidere se formulare o non formulare il PDP, avendo cura di verbalizzare i motivi di tale decisione.

I neuropsichiatri infantili prescrivono la Certificazione per DSA, ADHD, BES (legge 170/2010, Circolare Ministeriale 15/6/2010 per ADHD e Circolare Ministeriale 27/12/2012 per i BES) e la Relazione Clinica per tutti gli altri casi.

Di seguito si elenca un quadro riassuntivo riadattato degli strumenti compensativi consigliati per il Piano Didattico Personalizzato (PDP), secondo la legge 170/2010 e le Linee Guida del 12 luglio 2011, tratto dai siti degli Uffici Scolastici della Regione Piemonte e della Regione Lombardia:

- la programmazione di tempi più lunghi per prove scritte e un tempo per l’autocorrezione;
- l’organizzazione di interrogazioni programmate, indispensabile per consentire un’organizzazione efficace dello studio;
- il frazionamento, se necessario, nello svolgimento dei compiti, per evitare affaticamento nell’esecuzione, al fine di valutare le reali competenze (anche durante le verifiche è possibile presentare un esercizio alla volta e concluderlo entro un certo tempo scandito dall’insegnante);
- l’attenzione alla compilazione del diario;
- la possibilità di utilizzare il computer e tablet (possibilmente con stampante), se viene richiesto, consentendo all’alunno scrivere direttamente i testi, evitando la brutta copia;
- l’utilizzo di programmi di video-scrittura con correttore ortografico (possibilmente vocale) e con tecnologie di sintesi vocale (anche per le lingue straniere);
- l’utilizzo di risorse audio (file audio digitali, audiolibri...);
- l’uso del registratore digitale o di altri strumenti di registrazione per uso personale;

- l'utilizzo di ausili per il calcolo (tavola pitagorica, linee dei numeri...) ed eventualmente della calcolatrice con foglio di calcolo (possibilmente calcolatrice vocale);
- l'utilizzo di dizionari digitali (cd rom, risorse on line);
- l'utilizzo di software didattici e compensativi (free e/o commerciali);
- la creazione/utilizzo di mappe riassuntive e formulari come supporto alla memoria da utilizzare anche durante le interrogazioni (eventualmente anche su supporto digitalizzato, presentazioni multimediali, per facilitare il recupero delle informazioni);
- la formulazione di riepiloghi organizzati per le varie discipline (schemi, linee del tempo, tabelle riassuntive, formulari, glossari, tavole dei verbi, delle regole grammaticali);
- l'adattamento della quantità dei compiti e la concentrazione più sulla qualità della preparazione che sulla quantità;
- il non considerare gli errori ortografici, soprattutto nella lingua straniera e puntare più sul riconoscimento delle parole più che sulla totale rievocazione dalla memoria;
- la valutazione dei procedimenti e non degli errori dei calcoli nella risoluzione dei problemi;
- la prediligere dell'uso di tecniche metacognitive di rinforzo positivo dei successi ottenuti;
- la fornitura una piccola guida (scaletta) anche per lo svolgimento di testi scritti, che favorisca il fluire e l'organizzazione delle idee.

Per quanto riguarda le misure dispensative e gli interventi di individualizzazione suggeriti, l'alunno potrà essere dispensato:

- dalla lettura ad alta voce in classe;
- dall'uso dei quattro caratteri di scrittura nelle prime fasi dell'apprendimento;
- dall'uso del corsivo e dello stampato maiuscolo;
- dalla scrittura sotto dettatura di testi e/o appunti;
- dal ricopiare testi o espressioni matematiche dalla lavagna;
- dallo studio mnemonico delle tabelline, delle forme verbali, delle poesie;
- dall'utilizzo di tempi standard;
- da un eccessivo carico di compiti con riadattamento e riduzione delle pagine da studiare, senza modificare gli obiettivi formativi;
- dal copiare dalla lavagna e dalla dettatura lunga di appunti;
- dallo studio parziale della lingua straniera in forma scritta, che verrà valutata in percentuale minore rispetto all'orale non considerando errori ortografici e di spelling.

## 2.6. Il monitoraggio delle risorse interne all'istituto

L'inclusione dell'allievo si attua realizzando la programmazione personalizzata educativa e didattica, ma affinché essa si verifichi gli organi competenti della scuola devono avere chiaro il quadro di riferimento delle risorse disponibili da scegliere per l'allievo. Il Dirigente Scolastico, il Gruppo di Studio e di Lavoro sull'Handicap (GLH), la Commissione formazione classi e ogni altro organo collegiale che debba prendere decisioni nei confronti dell'inclusione di ogni singolo allievo con disabilità, difficoltà e svantaggi, devono analizzare le risorse messe a disposizione dell'istituto scolastico, nei seguenti settori:

- competenze dei docenti della scuola, sia dal punto vista personale che professionale; in tale maniera si dà la giusta importanza, all'interno della scuola, a chi possiede maggiori competenze (titoli di studio, esperienze pregresse, titoli di servizio ed eventuali pubblicazioni in merito al problema) rispetto agli altri;
- insegnanti specializzati per il sostegno agli allievi con disabilità: questi possiedono le caratteristiche più importanti per realizzare il processo di inclusione;
- esperienza pregressa sull'inclusione, sia di allievi con disabilità che con difficoltà e/o svantaggi; ciascuna tipologia di disabilità, di difficoltà o di svantaggio ha necessità di conoscenze e di interventi differenti che solo chi opera a diretto contatto con l'allievo riesce a conoscere;
- disponibilità del personale docente e non ad occuparsi di situazioni di disabilità, difficoltà o svantaggi, in quanto è indispensabile conoscere il numero degli operatori della scuola che siano pronti ad affrontare i diversi problemi che possono presentarsi; a tal proposito, è necessario che il Dirigente Scolastico conosca le inclinazioni e le attitudini sia sul piano morale che intellettuale di ciascun operatore scolastico;
- disponibilità di personale docente e non presente nella scuola: è necessario considerare la stabilità del personale nella scuola, in quanto la continuità del rapporto umano costituisce la base per il rapporto educativo e didattico;
- iniziative di formazione e aggiornamento interne ed esterne: il Collegio dei docenti nel programmare le attività di aggiornamento dell'intero istituto deve tener presente i problemi degli allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi presenti nella scuola, in maniera tale da creare risorse umane necessarie ad affrontare i diversi tipi di ostacoli all'attività scolastica nei casi concreti;

- diversi modelli di scuola presenti nell'istituto, quali tempo pieno, tempo normale, in quanto tempi differenti consentono diverse modalità di approccio all'azione didattica e diversi utilizzi degli strumenti presenti nella scuola;
- laboratori già presenti nell'istituto: è necessario che nella scuola vi sia il maggior numero possibile di laboratori di ogni genere, affinché si possa ricorrere alla maggior quantità possibile di esperienze e sperimentazioni;
- ausili e strumenti didattici e sanitari presenti nella scuola o che possono essere ottenuti dall'Azienda Sanitaria Locale, dagli enti locali o dalla famiglia stessa; a tal fine, è importante attivare una forma di inventario delle risorse disponibili e scambiare le stesse con gli altri istituti, laddove non vengano temporaneamente utilizzate, per evitare di attingere ai fondi in denaro;
- fondi in denaro per l'acquisto di materiale o per il finanziamento di progetti in favore degli allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi; il fondo presente nel bilancio della scuola non è l'unica fonte di finanziamento possibile, in quanto la legge 104/1992 prevede l'obbligo per il Ministero della Pubblica Istruzione di disporre annualmente a favore degli Uffici Scolastici Provinciali della apertura di credito da utilizzare a questo scopo. Per ottenere questi finanziamenti le scuole devono presentare annualmente progetti scritti, che devono essere proposti e redatti dal Gruppo di Studio e di Lavoro sull'Handicap (GLH) e approvati dal Collegio dei docenti e dal Consiglio d'istituto. La legge 59/1997, poi, ha dato la possibilità alle scuole di ottenere finanziamenti anche da privati.

Ogni istituzione scolastica può avvalersi, inoltre, del supporto dei Centri Territoriali di Supporto (CTS), «scuole polo» di riferimento individuate con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca da cui ricevono consulenza, formazione, collegamento e monitoraggio dei processi di inclusione, per lo sviluppo, la diffusione e il miglior utilizzo di ausili, sussidi didattici e di nuove tecnologie per la disabilità. I CTS, al fine di ottimizzare l'erogazione del servizio, collaborano con i GIT per supportare le scuole del territorio nei processi di inclusione.

## **2.7. La continuità verticale tra scuole di ordine diverso**

La continuità tra le scuole di ordine e grado diverso è importante per lo sviluppo della personalità dell'alunno con disabilità, difficoltà o svantaggio durante il suo periodo di frequenza scolastica. Organizzare la continuità significa affrontare insieme con l'allievo la discontinuità; la sua organizzazione consente il passaggio da un istituto all'altro, senza traumi



e con le minori difficoltà possibili. In passato tutto ciò non era neppure preso in considerazione.

Il tema della continuità per gli allievi con disabilità è prevista dall'art.14 della legge 104/1992; oggi si estende anche agli allievi con difficoltà e svantaggi.

Occorre creare una continuità verticale tra le scuole, permettendo all'insegnante di sostegno di seguire l'allievo, anche temporaneamente, nella nuova scuola e creando attività comuni per porre al centro le esigenze educative degli allievi, fissando obiettivi condivisi. È necessario che le scuole che operano sullo stesso territorio organizzino iniziative congiunte e momenti di riflessione sulle proprie esperienze, per scambiare idee, proposte e impressioni.

Ogni scuola, che accoglierà il nuovo allievo, dovrà provvedere alla programmazione di una serie di attività che mirino alla conoscenza dello stesso, della sua famiglia, delle sue caratteristiche e competenze e delle sue necessità, in maniera tale da attuare il processo di accoglienza.

È opportuno, ad esempio, che l'alunno, prima dell'inizio delle lezioni, visiti la nuova scuola e che sia organizzato un incontro con i genitori per conoscere i docenti e chiarire gli aspetti della vita scolastica; che siano organizzati scambi di incontri tra gli insegnanti della scuola presente e di quella precedente, per approfondire le caratteristiche dell'allievo e perché lo stesso familiarizzi con i nuovi insegnanti e con l'edificio stesso, evitando che lo percepisca come un ambiente estraneo. In questa fase è anche importante il contributo che può offrire il medico specialista, che ha in carico l'allievo, e i servizi sociali, qualora presenti; la nuova scuola, pertanto, raccoglierà informazioni sulle condizioni dell'allievo dal punto di vista medico-sanitario e psicologico. Tutte queste iniziative permettono di predisporre la vera accoglienza, che si basa proprio sulla raccolta delle informazioni, sulle caratteristiche della personalità degli allievi e sulle loro condizioni individuali.

Il D.Lgs. 96/2019 apporta una novità fondamentale nel processo di inclusione e nel sistema di analisi dei bisogni dell'alunno con disabilità, perché finalmente mette al centro la continuità didattica del progetto educativo garantita dal personale della scuola, dal Piano per l'inclusione e dal PEI. Il dirigente scolastico può, infatti, proporre ai docenti con contratto a tempo indeterminato di svolgere anche attività di sostegno didattico, purché in possesso della specializzazione e può riconfermare l'insegnante di sostegno, con contratto a tempo determinato e con titolo di specializzazione per il sostegno, che ha seguito l'alunno con disabilità l'anno precedente, previa valutazione dell'interesse dell'alunno e l'eventuale richiesta della famiglia.

## 2.8. La continuità orizzontale e i rapporti dell'istituto con il territorio, le agenzie formative e gli enti locali

Oltre a trascorrere buona parte della propria giornata a scuola, l'alunno vive anche l'altra parte della giornata sul territorio. La scuola, infatti, non è la sola a partecipare al processo di formazione della personalità dell'allievo e a contribuire alla realizzazione del suo progetto di vita, ma vi sono altre agenzie educative formali che ricoprono un ruolo non secondario. Esse non devono raggiungere mete solo educative, ma svolgono attività rilevanti a livello educativo e si tratta delle istituzioni religiose, i circoli culturali, i centri ricreativi, le società sportive. Le finalità di queste agenzie possono essere il proselitismo religioso, la diffusione della cultura, il passatempo, l'attività sportiva, ecc., ma la loro azione produce effetti sull'educazione delle persone che frequentano la loro attività.

Oltre a queste agenzie formali esistono anche quelle informali, le quali non sono rappresentate da vere e proprie istituzioni, associazioni o enti, ma da situazioni informali della vita quotidiana. Si tratta di persone che contribuiscono con il loro rapporto affettivo a sviluppare la personalità dell'alunno, ad esempio ex insegnanti o educatori, parenti, amici che si incontrano al bar, in discoteca, ai giardini o nella sala giochi. La loro azione è importante se essi hanno carisma e capacità di suggestionare la persona. Talvolta sulla personalità dell'allievo influiscono anche coloro che comunicano dalla televisione o dai siti internet, come ad esempio calciatori, attori famosi; anche loro contribuiscono alla formazione e allo sviluppo della personalità di un soggetto.

Con le agenzie formali è possibile che la scuola organizzi forme di collaborazione, mentre non è possibile progettarle con le agenzie informali, che comunque svolgono un ruolo, come già detto, abbastanza importante.

La continuità verticale tra scuola e altre agenzie educative formali si realizza grazie alla conoscenza del territorio da parte dell'insegnante di sostegno. L'organizzazione dell'attività didattica (stage, laboratori, tirocinio, alternanza scuola-lavoro) sono rese possibili grazie alla conoscenza del territorio che consente la possibilità di una collaborazione con privati, aziende e istituti. L'insegnante di sostegno può, pertanto, orientare la formazione dell'allievo rispetto alle possibilità di lavoro presenti sul territorio.

Il Dirigente Scolastico e gli organi collegiali di gestione della scuola devono conoscere i mezzi a loro disposizione per poter svolgere il loro ruolo e, quindi, la presenza, la funzionalità e l'efficienza sul territorio dei servizi di:

- istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado;
- servizi sociali;

- Servizio Sanitario Nazionale;
- assistenza ai disabili, agli anziani, situazioni di emarginazione, ecc.;
- centri educativi diurni, comunità alloggio, centri terapeutici, ecc.;
- trasporti per tutti, per disabili e per altre categorie in difficoltà;
- parchi e giardini;
- impianti sportivi;
- strutture organizzate per il tempo libero;
- politica scolastica delle amministrazioni locali, come, ad esempio, il Comune per l'invio di educatori, di operatori del servizio civile, del personale ausiliario, la fornitura di sussidi e attrezzature, la realizzazione di strutture e l'erogazione di finanziamenti;
- agenzie che organizzino la vita sociale: istituzioni pubbliche per giovani, anziani, istituzioni e associazioni religiose, partiti politici, associazioni e circoli ricreativi;
- biblioteche, teatri, musei, sedi per mostre, gallerie d'arte, cinema, centri e associazioni culturali.

### **2.8.1. La realizzazione della continuità orizzontale nel processo di inclusione sociale: i rapporti con l'Amministrazione comunale e con il Servizio Sanitario Nazionale**

Ad ogni singolo istituto scolastico è consentita dalla legge l'autonomia di organizzare attività con enti pubblici e privati per rendere l'attività scolastica più adeguata alle caratteristiche dei singoli allievi.

Già dal 1861 con la nascita il Regno d'Italia, il Comune ha competenza per quanto riguarda l'assistenza ai cittadini, poiché esso è l'ente locale più vicino ai cittadini.

Ai Comuni sono attribuite tutte le competenze relative all'assistenza materiale degli alunni con disabilità (art. 13 legge 104/1992):

- fornitura e adeguamento di edifici scolastici e arredi;
- assegnazione di personale assistente per i soggetti non autonomi al fine di garantire e favorire la loro partecipazione alla vita scolastica;
- la prestazione di servizi diversi quali: trasporti, mensa, assistenza, libri, sussidi, materiali necessari per l'attuazione dell'attività scolastica;
- le prestazioni dei servizi sociali;

- l'adeguamento dell'organizzazione e del funzionamento degli asili nido e delle scuole dell'infanzia comunali alle esigenze di alunni disabili, al fine di avviare precocemente il recupero, la socializzazione e l'inclusione;
- l'organizzazione e la gestione di centri ricreativi, di attività pratiche e socio-educative, di corsi di formazione e dell'addestramento professionale (art. 17 legge 104/1992).

I Comuni prendono decisioni e finanziano istituzioni ed enti molto importanti per l'integrazione scolastica e sociale, quali centri educativi diurni, comunità alloggio, case-famiglia, centri socio-riabilitativi, centri socio-terapeutici, ma anche attività svolte da organizzazioni di volontariato, cooperative sociali, ecc.

L'allievo con disabilità, al termine dell'orario scolastico, anziché tornare a casa, è accompagnato in uno di questi centri in cui può svolgere attività extrascolastica, per essere riaccompagnato a casa la sera, in famiglia. In alcuni casi più problematici, l'allievo con disabilità risiede presso un centro durante tutta la settimana, per rientrare in famiglia nel week end.

I rapporti tra la scuola e il Servizio Sanitario Nazionale sono regolati dalla legge 104/1992 per quanto riguarda gli allievi con disabilità, dalla legge 170/2010, dalla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e dalla Circolare Ministeriale n.8 del 6 marzo 2013 per gli allievi con DSA e altri BES e dal D.Lgs. 96/2019 correttivo del D.Lgs. 66/2017.

In seguito alla richiesta del riconoscimento della disabilità, competenza esclusiva della famiglia, la legge 104/1992 stabilisce all'art.12 la stesura della documentazione per l'inclusione scolastica: il Profilo di funzionamento, che ricomprende la diagnosi funzionale e il profilo dinamico-funzionale, redatto da una unità di valutazione multidisciplinare composta da medici specialisti, nell'ambito del Servizio Sanitario Nazionale (SSN) e il Piano Educativo Individualizzato (PEI) che, redatto dal Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione con il supporto dell'unità di valutazione multidisciplinare, contiene la richiesta del numero di ore per il sostegno didattico.

L'art.10 "Individuazione e assegnazione delle misure di sostegno" del D.Lgs. 96/2019, in attuazione di quanto previsto dall'articolo 15, commi 4 e 5, della legge 5 febbraio 1992, n. 104 stabilisce che sarà poi il dirigente scolastico, sulla base del PEI di ciascun alunno, raccolte le osservazioni e i pareri del GLI, sentito il GIT, tenendo conto delle risorse didattiche, strumentali, strutturali presenti nella scuola, nonché della presenza di altre misure di sostegno, al fine di realizzare un ambiente di apprendimento favorevole allo sviluppo dell'autonomia degli alunni con accertata condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica, invia all'Ufficio Scolastico Regionale la richiesta complessiva dei posti di sostegno.

Per gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e o altri Bisogni educativi speciali (BES) la situazione è più complessa: anche in questo caso è la famiglia che richiede il riconoscimento, ma è l'unico soggetto a trasmettere alla scuola il risultato della procedura di riconoscimento. Sono autorizzati a rilasciare la certificazione dei BES l'organo sanitario pubblico o anche centri privati. Per i DSA e altri BES non vi sono medici specialisti che collaborano con la scuola, pertanto per essi non si costituisce il GLHO, come invece avviene per gli alunni con accertata condizione di disabilità.

La redazione del Piano Didattico Personalizzato per ogni allievo con DSA o altri BES spetta al Consiglio di classe. I docenti componenti il Consiglio di classe devono rispettare quanto previsto dalle certificazioni; le misure dispensative possono prevedere l'esclusione di parti del programma di alcune discipline o l'intera frequenza alle lezioni per una di esse (per esempio, le lezioni di lingua straniera). I medici, pertanto, hanno un forte potere decisionale in merito, ma non hanno certamente esperienza di didattica, di modelli e di metodologie sul processo di insegnamento-apprendimento.

Nel corso della frequenza scolastica dell'allievo con disabilità sono molto importanti le relazioni e gli incontri tra i medici specialisti che lo hanno in carico e la scuola; ma, come sostiene Martinelli (2015) i medici specialisti propongono, nei confronti di allievi con disabilità, il raggiungimento di obiettivi a lungo termine, come terapie, che non hanno risultati in tempi brevi, mentre la scuola, al contrario, deve affrontare i problemi di comportamento di un allievo giorno per giorno, ora per ora, attimo per attimo. La scuola deve, pertanto, essere in grado di dare immediatamente una risposta ai problemi posti alla gestione della condotta di un alunno con gravi difficoltà di socializzazione e di relazione con gli altri.

Se gli insegnanti ritardano la risposta, si può assistere alle reazioni dei membri della classe, ai comportamenti difficilmente controllabili da parte dell'allievo, proteste ed interventi da parte dei genitori degli alunni, dei colleghi, del Dirigente Scolastico. È importante, dunque, la collaborazione con i servizi sanitari che con il loro contributo possono aiutare i docenti alla comprensione dei comportamenti degli allievi. Sono necessari incontri regolari e frequenti per lo scambio di notizie ed esperienze tra insegnanti e psicologi o psicopedagogisti che possono spiegare i comportamenti degli allievi individuando i motivi che scatenano le reazioni inspiegabili e suggerendo le migliori metodologie da utilizzare per venire incontro alle sue esigenze.

Spesso molti insegnanti non riescono a sostenere nel tempo il rapporto umano con l'allievo che manifesta disturbi nella relazione e nel lungo periodo, per superare questi ostacoli, essi hanno bisogno di aiuto. Agli insegnanti potrebbe spegnersi l'entusiasmo, la volontà e

l'interesse a fare; è necessario, in questo caso, un rapporto frequente e collaborativo tra l'insegnante e il medico referente, che aiuti il primo a superare le difficoltà.

Le informazioni più aggiornate sull'evoluzione dell'allievo sono fornite dagli insegnanti, perché essi vivono e operano insieme all'alunno tutti i giorni, mentre i medici incontrano il ragazzo solo saltuariamente e solo in ambulatorio.

Se gli operatori sanitari non hanno competenze didattiche e non possono dare suggerimenti ai docenti, sono questi ultimi che, per programmare e realizzare le attività per l'apprendimento scolastico, hanno bisogno di acquisire la formazione continua con la frequenza di corsi di specializzazione di aggiornamento specifici.

**CAPITOLO 3:**  
**LE METODOLOGIE**  
**DIDATTICHE**  
**NELL'AULA**  
**INCLUSIVA**





I metodi della ricerca pedagogica e lo studio delle modalità dei processi di insegnamento-apprendimento sono le azioni strategiche di insegnamento che sono rese flessibili dal docente in base alle concrete situazioni formative ed alle particolari caratteristiche degli alunni. In tutte le discipline (anche in quelle più teoriche) si dovrebbero attivare metodi diversi per: sviluppare processi di apprendimento diversi e più autonomi (non solo quello per ricezione, ma anche per scoperta, per azione, per problemi, ecc.); garantire un'offerta formativa personalizzabile (l'allievo che non impara con un metodo, può imparare con un altro); promuovere e/o consolidare l'interesse e la motivazione degli studenti (poiché nel tempo ogni metodo annoia, soprattutto se si tratta di un adolescente). Le tecniche attive sono le attività procedurali che coinvolgono attivamente lo studente nel processo di apprendimento e che, utilizzate nelle attività didattiche proposte, si caratterizzano per: la partecipazione vissuta degli studenti (coinvolgono tutta la personalità dell'allievo); il controllo costante e ricorsivo (feed-back) sull'apprendimento e l'autovalutazione; la formazione in situazione; la formazione in gruppo.

Esistono diversi livelli o direzioni entro cui raggruppare le strategie di intervento didattico in classe a favore degli allievi con bisogni educativi speciali:

- strategie di ordine generale di supporto all'apprendimento per tutta la classe;
- strategie specifiche e mirate di aiuto per gli allievi con differenti tipologie di BES;
- azioni di prevenzione primaria e secondaria per tutta la classe;
- livello misto di integrazione delle tre direzioni/azioni sopra esposte.

Le scelte strategiche e metodologiche operate dagli insegnanti devono essere adeguate alle caratteristiche dei minori e dei contesti e coerenti con le finalità formative.

Esistono varie visioni dell'apprendimento: quelle di tipo costruttivista, che mirano alla valorizzazione della dimensione collettiva, alle sinergie, al ruolo dei mediatori e alle relazioni con i compagni, favoriscono il miglioramento dei processi di apprendimento del singolo e della comunità (Pavone, 2015); quelle di tipo cognitivo-comportamentale, che sono più centrati sulla persona e sugli aspetti di tipo cognitivo a seconda che vadano ad agire su processi cognitivi basici come l'attenzione, la memoria, la percezione, su aspetti di tipo cognitivo alti come la metacognizione, forme di intelligenza, capacità di problem solving, o su processi specifici deficitari motori, visuospatiali, automatismi. La scelta del modello dipende dall'oggetto e/o dalla focalizzazione dell'intervento didattico: può essere centrata sul processo oppure sul compito, sulla singola prestazione scolastica.

Tra le strategie di ordine generale per il supporto all'apprendimento di tutta la classe che contemplano tutti i dispositivi, le metodologie, le tecniche, ma anche gli strumenti e i

materiali, finalizzati al miglioramento del clima di classe e dell'ambiente di apprendimento rientrano: i modelli della didattica metacognitiva, laboratoriale, il cooperative learning, il peer tutoring, il mentoring, il problem posing e solving, l'uso didattico delle tecnologie e dei materiali; le flipped classroom e tutte quelle altre forme e modalità di insegnamento-apprendimento descritte come innovative e inclusive. Esse, oltre a migliorare la qualità dei processi didattici e il clima della classe, stimolano la motivazione, l'autostima, le emozioni, il pensiero, la memoria, le relazioni interpersonali e la cooperazione. Questi aspetti sono importanti per tutti gli allievi, in particolare per gli allievi con disturbi specifici.

Le strategie mirate di sostegno agli allievi con BES sono raggruppate in base alle azioni di potenziamento o di rinforzo per il trattamento didattico di processi cognitivi deficitari e di comportamenti problematici. Esistono diverse tipologie di intervento per gli allievi con disturbi specifici di apprendimento: strategie individuali, strategie per piccoli gruppi, strategie per la classe, ognuna delle quali può portare vantaggi e svantaggi. Ad esempio, il problem solving e il peer tutoring sono efficaci se attuati nel piccolo gruppo. Per l'area dei disturbi svolge un ruolo fondamentale l'utilizzo di strumenti compensativi e il ricorso a misure dispensative, trattate per i DSA e per gli altri BES. Un ruolo importante svolgono le mappe concettuali: forme di rappresentazione grafica del pensiero che aiutano a collegare, ricordare, pianificare e prendere decisioni, favorendo un lavoro di riorganizzazione mentale e di individuazione delle strutture concettuali della disciplina (Pavone, 2015).

Gli interventi di prevenzione primaria tendono ad evitare le manifestazioni di disturbo e/o l'insorgere delle difficoltà, mentre gli interventi di prevenzione secondaria mirano a ridurre gli effetti o l'aggravarsi di un disturbo/difficoltà già manifestati. Possono essere rivolti sia alla classe (prevenzione primaria), sia al singolo allievo o al gruppo di allievi con difficoltà (prevenzione secondaria). Esempi di attività di prevenzione possono essere le attività di potenziamento che stimolino a livello didattico le aree di forza o le dimensioni positive per tutti gli allievi in base alle caratteristiche del contesto, come ad esempio: le capacità di empatia e di collaborazione, la motivazione, la creatività, l'intelligenza emotiva.

Di seguito si tratteranno le principali metodologie didattiche e le strategie della didattica inclusiva: la lezione frontale; il mastery learning (apprendimento per abilità); la simulazione operativa; il laboratorio come apprendimento; il problem solving (risolvere il problema); la didattica per progetti; le esercitazioni di gruppo; il cooperative learning (l'apprendimento cooperativo); il team teaching (insegnamento cooperativo); il role playing (il gioco di ruolo); l'imparare ad argomentare; la peer education (l'educazione tra pari); il flipped classroom (la classe capovolta); il brainstorming (la tempesta di cervelli); la ricerca-azione; la didattica metacognitiva; il circle time; le storie di vita; il focus group (intervista focalizzata); il metodo

coaching; il case study (lo studio di casi); il laboratorio di recupero e lo sviluppo degli apprendimenti (in italiano LARSA); il metodo ABA per la didattica inclusiva; Webquest; le mappe concettuali come metodologia per l'apprendimento.

### **3.1. La lezione frontale**

La lezione frontale è la forma didattica maggiormente impiegata ed è la più antica e tradizionale attività metodologica. Con questa metodologia il docente espone in maniera unidirezionale gli argomenti che insegna e l'allievo, ascoltando e memorizzando, apprende. Le nozioni si trasmettono solo se il docente riesce a farsi ascoltare. Anche se la lezione frontale si basa sulla centralità dell'insegnamento e sul ruolo protagonista dell'insegnante, deve essere impostata sul coinvolgimento attivo degli allievi, in particolare sulla dialogica-dialettica e sulla comunicazione empatica.

### **3.2. Il mastery learning**

Il mastery learning (apprendimento per abilità) è una pratica didattica personalizzata diffusa che mette al centro l'apprendimento anziché l'insegnamento. È nata negli anni Cinquanta del Novecento con la teoria di Benjamin S. Bloom e negli anni Sessanta con la teoria di Bruner. La finalità di questa metodologia è la creazione di condizioni in cui in un gruppo di allievi non vi è disparità di rendimenti, ossia non si catalogano gli allievi in base al loro rendimento: l'obiettivo finale è un risultato ottimale per tutti i membri del gruppo. Nel mastery learning sono importanti la qualità dell'insegnamento-apprendimento, l'acquisizione dei prerequisiti e degli obiettivi, l'efficacia nella loro presentazione e la continua verifica con interventi correttivi. Il mastery learning definisce l'obiettivo da realizzare organizzando intorno ad esso i contenuti delle unità didattiche predisponendo le prove di valutazione; è efficace per far acquisire agli studenti una padronanza delle conoscenze e delle competenze. Per la costruzione degli obiettivi formativi, secondo il metodo di Bloom, si deve partire dall'analisi che ogni istituzione scolastica persegue sia nella costruzione dei test di verifica e di profitto, sia nel corso degli esami. Bisogna operare, per Bloom, per obiettivi, in modo che tutti possano raggiungere un traguardo. Esistono in questa metodologia vari livelli organizzati secondo una crescente complessità in un sistema di categorie: conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sintesi, valutazione.

Secondo Bloom, non bisogna basare l'insegnamento sull'esperienza e sulla socializzazione, ma è indispensabile che il programma di ogni disciplina sia finalizzato a comprendere in modo approfondito i principi costitutivi della struttura della disciplina stessa.

### **3.3. La simulazione operativa**

La simulazione operativa è oggi una tecnica diffusa attraverso la quale si apprende la realtà simulandola, osservandola e sperimentandola in laboratorio ed elaborando teorie. Questa tecnica simula le funzioni del mondo reale e ha una valenza formativa che si realizza orientando gli allievi e i docenti all'operatività, alla collaborazione, al team-learning e al gioco di ruoli. Favorisce la didattica attiva e l'apprendimento collaborativo e consente la personalizzazione degli stili di insegnamento-apprendimento. Essa permette non solo di identificare le differenze tra il comportamento atteso e quello reale dei partecipanti, attraverso le esercitazioni pratiche, ma anche di apprendere, tramite l'interazione con il gruppo. Per impiegare tale metodologia è necessario che siano calcolati i tempi di attuazione, comprese la discussione e la restituzione dei risultati finali da parte del coordinatore.

### **3.4. Il laboratorio**

Utilizzare il laboratorio come strumento didattico favorisce lo sviluppo e il potenziamento delle attività creative e del lavoro di gruppo. L'attività di laboratorio favorisce l'uso di un metodo e la capacità di elaborare; potenzia le abilità e le conoscenze di un soggetto sino a trasformarle in competenze da spendere in futuri contesti professionali e di studio. Il fattore motivazionale è al centro della pratica laboratoriale e questo consente di valorizzare i bisogni sociali, affettivi e relazionali; nella pratica di laboratorio il soggetto ha la possibilità di relazionarsi nelle diverse situazioni e di stimolare la propria intelligenza emotiva. È molto efficace, per inserire il soggetto in un'ottica di collaborazione per raggiungere obiettivi comuni in maniera non competitiva, utilizzare la metodologia dell'apprendimento cooperativo.

### **3.5. Il problem solving**

Il metodo del problem solving si può sintetizzare nella domanda "come fare?"; etimologicamente esso significa <risolvere il problema> e si compone di tre fasi fondamentali: problem reading (comprendere il problema), problem setting (definire il

problema) e problem analysis (scomporre il problema). Dal punto di vista didattico, poi, il problem solving può essere suddiviso in quattro fasi: la prima riguarda l'analisi del problema e la comprensione delle sue caratteristiche; la seconda permette all'allievo di ricercare le soluzioni possibili; la terza fase è caratterizzata dalla decisione e dalla pianificazione, non solo individuando le risorse disponibili, ma anche prevedendo le azioni da intraprendere; l'ultima fase è rappresentata dall'esecuzione e dalla valutazione dei risultati, applicando la soluzione e verificando se l'obiettivo prospettato è stato raggiunto.

### **3.6. La didattica per progetti**

Tale pratica educativa ha un forte impatto motivazionale sulle persone, chiamate ad impegnarsi a favore di un'attività condivisa. Essa è messa in pratica attraverso un progressivo succedersi di fasi: osservazione, situazione problematica, individuazione dell'oggetto di studio, documentazione, formulazione, verifica delle ipotesi, risultati. I criteri fondamentali per elaborare un progetto di lavoro possono essere così sintetizzati: il titolo del lavoro, che deve riprodurre il contenuto del progetto; il contesto, che deve essere adeguatamente descritto; il problema, sul quale bisogna intervenire e che deve essere sinteticamente definito; le ipotesi, che devono essere analiticamente descritte; gli obiettivi che il progetto vuole realizzare; le procedure impiegate e le azioni.

### **3.7. Le esercitazioni di gruppo**

Tale metodologia didattica tende a potenziare le interazioni tra i partecipanti ad un gruppo di lavoro, favorendo lo scambio di idee ed esperienze, il confronto e la critica costruttiva per mezzo del feedback. Ovviamente perché un lavoro di gruppo sia efficace è necessario prendere in considerazione la dimensione dello stesso, la sua composizione, la chiarezza espositiva con cui il docente presenta i lavori e la capacità di ciascuno di partecipare.

### **3.8. Il cooperative learning**

Questo metodo didattico, se applicato nella maniera corretta, non solo facilita lo sviluppo delle attività cognitive, ma predispone l'allievo a collaborare e ad avere fiducia in sé stesso. Esso mira all'inclusione sociale, sviluppando un maggiore senso di solidarietà e di responsabilità individuale e collettiva, in quanto rende gli allievi partecipi in attività di gruppo, al fine di raggiungere risultati comuni. Nel cooperative learning i partecipanti sono portati a

pianificare le fasi di lavoro: definire i gruppi, gli obiettivi, i metodi, i ruoli e i materiali; identificare dei criteri di valutazione dei risultati; controllare ogni gruppo e intervenire per migliorare il lavoro; verificare e valutare sia la quantità che la qualità dei risultati, eventualmente compilando una scheda di autovalutazione degli obiettivi raggiunti. Per mezzo di questo metodo didattico si riesce a stimolare una positiva interdipendenza, una responsabilità individuale e a far risaltare le abilità collaborative.

### **3.9. Il team teaching**

È un metodo didattico che mira al lavoro di gruppo e alla collaborazione; tutti gli insegnanti operano con tutti gli alunni, utilizzando così al meglio le rispettive competenze. La formazione che si viene a delineare è quindi di tipo collettivo. Vengono individuati quattro modelli per gli interventi educativi con la tecnica del team teaching: il modello tematico (un insegnante dà il suo contributo su un tema scelto); il modello coordinato (si affrontano temi diversi, ma tutti vengono fatti confluire in una forma di interrelazione); il modello cumulativo (l'apprendimento si realizza con il procedere di un'attività da svolgere); il modello concentrico (si procede dal vicino e per gradi si arriva al mondo esterno).

### **3.10. Il role playing**

È sostanzialmente la tecnica di gestione dei laboratori teatrali, in cui si recitano ruoli sociali e organizzativi, con i relativi comportamenti. Tale tecnica è nata come forma terapeutica nella psicologia sociale. Recentemente la sua natura teatrale è stata sostituita da quella computerizzata, in quanto di ruolo sono diventati i videogiochi e i film dalla fantascienza al genere horror. Questo metodo didattico oggi è impiegato in numerosi contesti da quelli aziendali a quelli scolastici e formativi, in quanto esso consente l'emergere sia di una componente interna connessa al carattere e alla personalità, che di una componente esterna, costituita da aspettative e prescrizioni che arrivano al soggetto dal contesto del role playing, con lo scopo di favorire e valutare la crescita personale in contesti di relazione. Questa tecnica è strutturata in quattro momenti fondamentali: quello introduttivo (warming up), quello del gioco vero e proprio, quello dell'analisi in gruppo, e quello della discussione (cooling off). Solitamente i gruppi del role playing sono composti in maniera eterogenea e vengono gestiti dai formatori con prescrizioni e ruoli ben strutturati, al fine di valorizzare le componenti individuali nella rappresentazione dei ruoli. Il role playing è una tecnica molto efficace proprio perché consente la riflessione sui ruoli sociali attraverso la simulazione e

l'immedesimazione, che consente anche l'emergere di specifiche caratteristiche di chi si immedesima, in quanto permette di esprimere se stessi in maniera esplicita. Uno strumento ritenuto molto utile nell'attività laboratoriale del role playing è il cineforum, in quanto la sua caratteristica primaria di un film è l'immediatezza e la facilità di identificazione che consente di veicolare emozioni e desideri, stati d'animo e aspettative.

### **3.11. L'imparare ad argomentare**

Saper argomentare significa elaborare ed esporre un ragionamento in maniera chiara e ordinata; per fare ciò occorre imparare a ragionare ed è quindi necessario essere anche consapevoli che la propria posizione può non essere condivisa. Per saper argomentare bisogna catturare l'attenzione dell'altro, elaborando la propria opinione con considerazioni logiche e con l'uso di un linguaggio semplice. È una delle abilità fondamentali per una buona relazione con gli altri. Lavorare in gruppo, infatti, non significa annullare la propria personalità ma procedere con un confronto costruttivo, affinché il lavoro che ne deriva non sia solamente la somma del lavoro dei singoli.

### **3.12. La peer education**

Gli adolescenti considerano il confronto tra pari una delle migliori tecniche formative in quanto esso si basa sulla condivisione dell'esperienza e della conoscenza. Per realizzare la peer education è necessario selezionare degli alunni come formatori, prestare attenzione allo studio del materiale da essi fornito e facilitare un'attività di tutoring con gli stessi alunni-formatori. Questa metodologia didattica fa acquisire agli allievi responsabilità, competenza e cittadinanza attiva.

### **3.13. Il flipped classroom**

Questa metodologia didattica inverte il ruolo dove si svolge la lezione con quello in cui si studia, si fa ricerca e si compiono le attività didattiche: il primo diventa la casa dell'alunno piuttosto che la scuola, il secondo diventa la scuola piuttosto che casa. Questo metodo deve essere ben supportato e guidato dai docenti, che devono coordinare le attività che gli alunni svolgono a casa. Perché questa metodologia risulti vincente è necessario sia che i docenti siano attenti ad orientare e a indicare le conoscenze e le abilità che devono essere acquisite, sia che ogni allievo abbia la giusta motivazione all'apprendimento.

### 3.14. Il brainstorming

Questa tecnica didattica è stata introdotta negli Stati Uniti alla fine degli anni Trenta del secolo scorso e consiste nel raccogliere tutte le opinioni dei partecipanti al dibattito, i quali sono invitati ad esprimersi con la massima spontaneità sull'argomento assegnato. Obiettivo di questa tecnica è di liberare tutto il potenziale congenito che ogni soggetto possiede, per svilupparne la creatività. Il *brainstorming* inizia quindi come lavoro di gruppo, ma deve terminare con una forma di attività creativa a livello individuale. Ciascuno deve esprimersi in piena libertà sull'argomento trattato e il moderatore deve accogliere qualsiasi idea che possa costituire uno stimolo creativo per la definizione dei contenuti del prodotto finale e schematizzare tutte le considerazioni su carta. A conclusione del dibattito, i partecipanti possono porre domande sulle idee proposte, che vengono valutate e organizzate.

### 3.15. La ricerca-azione

Questo metodo permette di coinvolgere attivamente l'allievo, che diventa attore del processo formativo. Con questa metodologia pratica e teoria diventano contestuali, anzi la pratica precede la teoria, perché nasce come un riflesso dell'indagine. I principi di questo metodo sono stati così sintetizzati: pianificare-agire-osservare per ripianificare-agire-osservare. Il livello di scientificità della ricerca-azione dipende dai risultati conseguiti, che si fondano su: il coinvolgimento di tutti i docenti che partecipano al gruppo di lavoro; l'esame della realtà scolastica che viene coinvolta; un'adeguata consapevolezza dei docenti; il potenziamento del servizio educativo da offrire agli alunni.

### 3.16. La didattica metacognitiva

È una metodologia che indica la capacità per un soggetto di pensare e riflettere sul pensiero. Chi insegna può sviluppare la metacognizione in diversi modi: ponendo domande, stimolando e attivando iniziative per la sperimentazione. La didattica metacognitiva sviluppa sia il *modus vivendi et operandi* de <l'imparare ad imparare> che il metodo di studio e le modalità di apprendimento e di memoria. Essa propone un approccio pratico per tutte le discipline e si presenta come metodo didattico positivo, in quanto propone strategie flessibili che possono essere calibrate alle esigenze di ogni età.



### **3.17. Il circle time**

Con questa metodologia gli alunni di un gruppo o di una classe si posizionano seduti a cerchio e, in tale maniera, riescono a percepirsi come soggetti con le stesse potenzialità e liberi di esprimersi. Anche l'insegnante assume la stessa posizione degli alunni e ricopre sia il ruolo di coordinatore che di mediatore. Naturalmente l'insegnante che progetta argomenti da trattare con tale metodologia deve essere molto attento ad impostare le fasi operative, poiché diversamente sarebbe un metodo inefficace per sviluppare le competenze e raggiungere gli obiettivi di apprendimento progettati.

### **3.18. Le storie di vita**

Questa metodologia ricostruisce la biografia di alcuni soggetti sui quali vengono rivolti la ricerca e l'interesse. Essa viene svolta mediante interviste e questionari informativi che servono non solo ad ottenere notizie necessarie sul soggetto esaminato per conoscerlo ma anche informazioni per poterne prevedere il comportamento presente e futuro.

### **3.19. Il focus group**

La tecnica dell'intervista focalizzata è nata allo scopo di far emergere relazioni tra i partecipanti e capire come si formano e cambiano le opinioni su un particolare argomento; essa si svolge come un'intervista di gruppo guidata da un moderatore e con uno schema di domande per stimolare e creare partecipazione tra coloro che sono coinvolti, i quali non devono rispondere individualmente, ma discutere e confrontarsi sul tema prescelto. Il gruppo deve essere omogeneo dal punto di vista psicologico, territoriale e caratteriale e ciascun partecipante deve avere buone capacità di interazione con gli altri.

### **3.20. Il metodo coaching**

È molto simile al colloquio clinico ed è praticato da un professionista detto coach, il quale cerca di fare riscoprire nei soggetti qualità inesprese affinché acquisiscano sicurezza e responsabilità nell'affrontare i problemi quotidiani. Tale metodo non è considerato un'attività di insegnamento in senso proprio in quanto si prefigge l'obiettivo di creare le condizioni favorevoli all'apprendimento e alla crescita professionale; non si insegna qualcosa ma si aiuta il soggetto ad imparare per massimizzare le sue prestazioni. Il coaching è soprattutto

utilizzato in ambienti lavorativi per motivare i dipendenti e risolvere problemi relazionali. Gli ambiti di applicazione del metodo coaching:

- individual coaching, orientato a sviluppare al massimo le potenzialità, le motivazioni e gli interessi del soggetto coinvolto;
- business coaching, volto allo sviluppo professionale dei soggetti coinvolti e mirato a far acquisire ad ognuno il successo nel proprio ruolo professionale;
- sport coaching, diretto a motivare chi fa attività sportiva e a un'alta ambizione nell'ottenere risultati positivi. Questo metodo nello sport contribuisce a sviluppare e migliorare le capacità degli atleti, tenendone elevata la concentrazione e fortificandone le relazioni interpersonali.

### **3.21. Il case study**

Con questo approccio metodologico si rappresenta un fatto o un fenomeno in un contesto problematico, affinché chi è coinvolto possa determinare l'azione appropriata a intraprendere. È un approccio che simula la realtà e serve, come una palestra, per accrescere la propria competenza a: esaminare situazioni complesse; indicare la migliore soluzione dei problemi, individuando le possibili opzioni; assicurare le opportune linee di azione, tenendo conto del confronto tra le posizioni che i soggetti coinvolti assumono.

### **3.22. Il laboratorio di recupero e lo sviluppo degli apprendimenti (LARSA)**

Questo metodo è utilizzato soprattutto come strumento metodologico-organizzativo per il recupero dei debiti formativi. Il docente-tutor sviluppa un processo per l'alunno che abbia come scopo l'apprendimento e la maturazione, nella piena consapevolezza che spesso non è necessario agire sulla quantità ma sulla qualità e far acquisire all'alunno un metodo. Gli alunni che, attraverso i laboratori di recupero e lo sviluppo degli apprendimenti, non riescano ad acquisire le conoscenze né a raggiungere gli obiettivi prefissati, sono affidati al docente della disciplina che impiegherà specifiche attività differenziate.

### **3.23. Il metodo TEACCH e il metodo ABA per la didattica inclusiva**

Il modello TEACCH e il metodo ABA sono due dei principali programmi di intervento psicoeducativo utilizzati nell'autismo. Si tratta, cioè, di due programmi volti a insegnare ai genitori e al personale che si occupa del bambino autistico una metodologia atta a bloccare

comportamenti inadeguati e aumentare quelli adeguati. Di seguito si tratteranno le caratteristiche principali di questi programmi e i punti di contatto e le differenze principali tra i due.

L'autismo è un disordine estremamente complesso, i cui sintomi cambiano molto da bambino a bambino, pertanto è difficile, se non impossibile, fornire indicazioni di trattamento universali, che vadano bene per tutti. I programmi di trattamento possono contemplare l'impiego di farmaci, allo scopo di ridurre o estinguere alcuni comportamenti problematici (stereotipie, azioni autolesive, ecc.) o disturbi associati (come l'epilessia e i deficit di attenzione) e/o interventi psicoeducativi, volti cioè a insegnare ai genitori e al personale che si occupa del bambino autistico una metodologia atta a bloccare comportamenti inadeguati e aumentare quelli adeguati. Lo scopo di ogni trattamento è il raggiungimento della più ampia autonomia possibile del soggetto e il miglioramento della qualità di vita della famiglia.

I principali programmi psicoeducativi sono il modello TEACCH e il metodo ABA, che hanno aspetti che si assomigliano e altri che invece differiscono (Centro Studi Erickson, 2018).

Il modello TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) è un modello di intervento nato agli inizi degli anni Ottanta, nella Carolina del Nord (USA) ad opera del dottor E. Schopler e della sua équipe, e rappresenta una modalità di presa in carico globale della persona con autismo. Il modello pone molta attenzione all'organizzazione degli spazi fisici, ai compiti e ai materiali di tipo visivo-spaziale. Lo sforzo educativo è rendere l'ambiente il più adatto possibile alle abilità del bambino. Gli sforzi di educatori, terapisti, genitori non sono limitati all'insegnamento di nuove abilità, ma concentrati anche nella facilitazione dell'uso indipendente delle abilità possedute, creando un ambiente strutturato. È, quindi, utile pensare a come organizzare lo spazio fisico. I genitori devono stare molto attenti a questo aspetto, perché la chiarezza della struttura dello spazio fisico, dei mobili, dei materiali può aiutare grandemente il bambino e ridurre le difficoltà e i problemi nell'apprendimento, nel comportamento e nelle attività pratiche quotidiane. Un'altra dimensione molto curata nel TEACCH è l'organizzazione concreta della sequenza di azioni o attività che si svolgono nel tempo. Uno schema della giornata visualizzato, composto da oggetti, immagini, fotografie, scritte, vere e proprie agende, a seconda delle abilità della persona che lo usa. La chiarezza delle azioni/attività da svolgere permette di ridurre nel bambino lo stress e il nervosismo causato il più delle volte dalla mancata comprensione di ciò che si deve fare, dove si deve andare, ecc. Ciò, di conseguenza, diminuirà la frustrazione da parte dei genitori, degli insegnanti ed educatori, gli scontri per

convincere il bambino ad esempio a vestirsi, a uscire di casa, dalla macchina, ecc., migliorando automaticamente la relazione tra genitore e figlio. I genitori, così come i docenti di sostegno a scuola, vengono coinvolti nell'intervento, svolgendo un lavoro parallelo a quello dei terapisti: il genitore è dunque un compagno di giochi e una guida che conduce il bambino lungo un suo personale percorso evolutivo. Due forze che si completano a vicenda: da una parte l'esperienza del professionista che conosce le problematiche dell'autismo da un punto di vista tecnico, dall'altra il genitore e il docente, massimi conoscitori delle caratteristiche di quello specifico bambino.

Il metodo ABA (Applied Behavior Analysis), cioè l'analisi applicata del comportamento, usa metodi basati su principi comportamentali al fine di costruire repertori comportamentali utili e ridurre quelli problematici. Negli anni Settanta, Lovaas e i suoi collaboratori (UCLA) affermarono che l'intervento comportamentale precoce e intensivo eseguito a casa, utilizzando i metodi dell'ABA, può consentire a molti bambini con autismo di arrivare ad avere una vita normale. Lo scopo più importante del metodo è aiutare i bambini a vivere e funzionare in un mondo reale e non in uno artificiale come è un'istituzione; per questo motivo il luogo del trattamento è quello naturale del bambino (casa, scuola) e il modo di intervenire consiste nell'insegnamento, affidato ai genitori e ai parenti.

Le caratteristiche principali del metodo ABA sono:

- la programmazione dell'intervento al fine di ampliare il repertorio dei comportamenti adattivi e di controllare quelli disfunzionali (stereotipie, rituali comportamentali, ecc.);
- l'inizio precoce dell'intervento, in genere prima che il bambino abbia compiuto 4 anni. Un programma tardivo è molto meno efficace;
- il trasferimento dell'intervento ai contesti naturali. I progressi sono migliori se tutto l'ambiente diventa educativo. Se, invece, i genitori non sanno quali sono le finalità dei programmi e i risultati raggiunti, vi è il rischio che il bambino regredisca;
- il programma è intensivo, coinvolge il bambino e i suoi genitori in quasi tutti i momenti della giornata. Altre persone (fratelli, amici, studenti o volontari) curano aspetti differenti dell'intervento (ad esempio, gli amici il tempo libero, i fratelli l'autonomia personale, ecc.).

I metodi TEACCH e ABA hanno in comune una matrice culturale (le teorie dell'apprendimento), e le differenze tecniche tra i due sono piccole: entrambi i modelli utilizzano le tecniche comportamentali di intervento orientate al decremento dei comportamenti inadeguati e allo sviluppo di competenze maggiormente adattive. Entrambi puntano molto sul piano comunicativo. Esistono delle differenze tra i due metodi, poiché

L'ABA è più spinto sul versante della normalizzazione: tenta di insegnare al bambino a comportarsi in modo normale, ad adattarsi per quanto possibile al contesto sociale in cui vive, mentre il TEACCH, invece, è più orientato verso una sorta di cultura autistica (organizzazione dell'ambiente e creazione di contesti facilitanti).

### **3.24. Il Webquest**

È una metodologia didattica per avvicinare i soggetti alla tecnologia, migliorando le capacità di autoformazione e rendendo l'alunno abile nell'impiego delle tecnologie. La struttura di questa metodologia di apprendimento è di tipo costruttivo, visto che, da un lato si fonda sull'uso di internet e di altre risorse off line, e dall'altro è organizzata con strategie di lavoro cooperativo e di problem solving.

### **3.25. Le mappe concettuali**

Una mappa concettuale è composta da elementi di informazione ed elementi di conoscenza. Essa è il contrario dell'apprendimento meccanico e mnemonico, in quanto mira ad un apprendimento significativo e utile a trasformare le strutture cognitive di chi apprende. Le caratteristiche fondamentali di una mappa concettuale sono: nodi concettuali, dove ogni nodo rappresenta un concetto essenziale descritto graficamente; nodi concettuali collegati attraverso relazioni di connessione; struttura complessiva a forma reticolare. I metodi per realizzare una mappa concettuale possono essere: l'individuazione della domanda focale, lo sviluppo della domanda focale, l'impiego di una logica per la rappresentazione della mappa con elementi tra loro connessi. Molto spesso gli alunni adottano un tipo di apprendimento meccanico a causa, a volte, di una scarsa familiarità con il linguaggio tecnico utilizzato per una data disciplina, non credendo più di essere capaci di apprendere mediante un'elaborazione logica. Questo tipo di apprendimento può essere definito per ricezione ed è diverso dall'apprendimento per scoperta, nel quale invece l'allievo, anche solo psicologicamente crea una mappa concettuale dell'argomento.



**CAPITOLO 4:**  
*IL PROFILO DEI DOCENTI  
PER LA SCUOLA  
INCLUSIVA E LA  
FORMAZIONE  
PERMANENTE  
DELL'INSEGNANTE*





Per avere una scuola inclusiva di qualità è necessario che il personale che vi opera, in particolare i docenti, sia di qualità. L'OECD nel 2005 ha suggerito che l'innalzamento del rendimento scolastico degli alunni e la loro capacità di vivere in maniera serena e proficua l'esperienza formativa dipende dall'azione di miglioramento della professionalità degli insegnanti. L'European Agency for Development in Special Needs Education sostiene che la preparazione di docenti di qualità in grado di *“rispondere alla diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che incontreranno in classe, è l'iniziativa politica che con maggiore probabilità avrà un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive”* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, p.11).

I principi enunciati sulla qualità della professione dell'insegnante sono, però, molto difficili da mettere in pratica, poiché il lavoro del docente è molto complesso e articolato, perché costituito da saperi (competenze culturali e didattiche), valori (responsabilità educative) e da una riflessività sul proprio operato (consapevolezza professionale) che non può mancare. Queste dimensioni si acquisiscono in maniera combinata, non come elementi staccati da assemblare, affinché si possano manifestare nel contesto scolastico, in cui sono necessarie capacità organizzative e relazionali all'interno e all'esterno dell'istituto in cui si opera.

Una scuola in grado di porre l'inclusione e il successo formativo al centro della propria progettualità è una scuola pensata <per tutti e per ciascuno>, che ha bisogno di un profilo dell'insegnante, come definito dalla Carta di Lussemburgo dell'Unione Europea (European Commission, 1996). Il profilo è definito dalla progettazione del percorso formativo per tutti i docenti, sia a livello iniziale che in servizio, e dalla chiara delineazione del ruolo e della formazione dell'insegnante specializzato per le funzioni di sostegno.

In effetti per le famiglie, così come per gli allievi, un buon insegnante, un cattivo insegnante, un ottimo insegnante, un insegnante come tanti può cambiare la vita di un allievo, può condizionare il rapporto con la scuola e/o con le singole discipline di studio e perfino con le scelte di vita dopo la scuola. Secondo il pedagogista Damiano, l'uso sociale del termine <insegnante> richiama sempre, positivo o negativo che sia, un marcatore della qualità (2004).

Il ruolo delicato del docente è quello di essere responsabile dell'educazione di una persona che cresce; aiutarla a collocarsi al di là della sua stretta attualità, per entrare in una storia che l'ha preceduta e che contribuirà a far evolvere (Jonas, 1979); accompagnarla a realizzare un armonico rapporto tra lo spazio di esperienza e le aspettative. È unanime la convinzione che i docenti siano la chiave di volta del sistema scolastico e che senza buoni insegnanti non si ottengano buoni risultati. Per questo, sempre di più, ci si pone il problema di voler verificare la qualità dell'insegnamento (Pavone, 2015, pag. 69).

La formazione degli insegnanti è, dunque, il tema tradizionalmente visto dalla letteratura scientifica come *“la leva per cambiare la scuola, la condizione necessaria per poter raggiungere tale cambiamento, ma anche il risultato atteso della stessa azione che è ancora da intraprendere”* (Damiano, 2004, p. 235).

In questo capitolo ci occuperemo inizialmente dei contributi a livello nazionale e internazionale che hanno delineato il profilo del docente della scuola del terzo millennio; non ci soffermeremo, invece, sulla formazione iniziale degli insegnanti che si sta prefigurando in Italia, poiché per essa si sta procedendo ad un profondo processo di riforma di tutta la materia, alla luce delle deleghe della legge 107/2015 di recente approvate, tanto che con l'insediamento del nuovo governo lo scorso giugno potrebbero esserci dei cambiamenti, ma tratteremo solo la formazione in servizio per i docenti della scuola secondaria di secondo grado italiana, contenuta nelle disposizioni applicative della suddetta legge.

#### **4.1. Verso un profilo del docente inclusivo**

Sono stati numerosi i contributi sul profilo del docente che sono stati delineati sia a livello nazionale che internazionale. Il contesto sociale, in cui opera l'insegnante oggi, muta continuamente ed egli è chiamato ad operare in classi sempre più eterogenee e a relazionarsi all'interno e all'esterno dell'aula. I modelli dei profili di docenti di qualità, fino ad oggi delineati, si sono basati sulle conoscenze, competenze e abilità riferite agli aspetti professionali e alle caratteristiche di personalità. Nei modelli più tecnici, come sostiene Grion (2011), si elencano gli obiettivi dei percorsi di preparazione all'insegnamento, come la gestione della classe, la pianificazione delle lezioni, lo sviluppo e la trasmissione delle conoscenze, le attività di valutazione. In essi la professionalità rispecchia le caratteristiche del buon insegnante, descritta in modo rigido e standardizzato, tralasciando i contesti e le situazioni diverse e singolari.

Un importante modello tecnico è quello proposto da Perrenoud (1999), nel quale sono selezionati dieci domini di competenze, in cui sono evidenziati i settori di competenza necessari per svolgere la funzione di docente:

- organizzare e animare le situazioni di apprendimento;
- gestire la progressione dell'apprendimento;
- progettare e far evolvere serie di attività per la differenziazione;
- coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro;
- lavorare in gruppo;
- partecipare alla gestione della scuola;

- informare e coinvolgere i genitori;
- servirsi delle nuove tecnologie;
- affrontare i doveri e i problemi etici della professione;
- curare la propria formazione continua.

Un docente efficace deve essere caratterizzato da tutta una serie di competenze di tipo professionale e personale: una profonda conoscenza della materia che insegna; la capacità di collegare le nuove esperienze acquisite dagli alunni con quelle precedenti; l'abilità di facilitare negli alunni l'acquisizione di metodi e tecniche personali di studio; la competenza nel valutare gli alunni in modo affidabile ed obiettivo; l'abilità di creare un clima di collaborazione tra gli allievi, facendogli percepire il senso della comunità. È, quindi, di fondamentale importanza che l'insegnante sia un leader emotivo, che riesca a gestire la propria emotività e quella di tutti gli allievi, guidandoli nei comportamenti. Condizione di base perché il docente possa essere definito di qualità è che abbia la capacità di riflettere sul proprio operato; in particolare, deve possedere: un comportamento corretto e imparziale nella classe; un atteggiamento positivo verso la professione di insegnante; buone capacità interattive; capacità di suscitare motivazione. Tutte queste caratteristiche, che l'insegnante deve possedere, sono state individuate da teorici del calibro di Stronge, Tucker e Hindman (2004). Ponendo al centro la capacità del docente di riflettere su sé stesso e sulla propria attività, ciò crea le basi per una crescita professionale dello stesso, che lo conduce ad approfondire le proprie competenze di ricerca e sperimentazione e a individuare i percorsi didattici e le metodologie più efficaci.

L'approfondimento di queste competenze professionali e personali porta inevitabilmente l'insegnante a maturare l'intelligenza sociale, base per una considerazione positiva del valore della differenza in un'ottica di inclusione. La classe diventa la metafora della costruzione sociale della conoscenza: <insieme ce la possiamo fare>, questo è il messaggio che forse salverà gli insegnanti e il senso del loro lavoro (Zoletto, 2007).

Nel 2007 la Commissione Europea (Commissione Europea – Direzione Generale Istruzione e Cultura, 2010). ha analizzato approfonditamente la condizione del docente in Europa ed ha evidenziato che la professione dell'insegnante, se ispirata dai valori dell'inclusività e dal bisogno di nutrire le potenzialità di tutti gli alunni, può avere una profonda influenza sulla società e contribuire a formare le nuove generazioni. La Commissione Europea ha elencato una serie di competenze necessarie per svolgere un'azione tanto importante:

- identificare le esigenze specifiche di ciascun allievo e rispondere conseguentemente con mirate strategie didattiche;

- sostenere lo sviluppo dei giovani affinché maturino l'autonomia necessaria per la loro vita;
- lavorare in contesti multiculturali, comprendendo il valore della diversità e il rispetto della differenza;
- lavorare in stretta collaborazione con colleghi, genitori e comunità tutta.

Il profilo dell'insegnante inclusivo, pertanto, si fonda su quattro valori essenziali ai quali corrispondono specifiche aree di competenza basate su tre elementi: comportamenti, conoscenze e competenze. Questi quattro valori possono essere così sintetizzati:

- valutare la diversità degli alunni, considerando la differenza come una risorsa e una ricchezza;
- sostenere gli alunni;
- lavorare con gli altri per approfondire il principio della collaborazione e del lavoro di gruppo;
- sviluppare un aggiornamento professionale personale continuo.

All'interno di questa crescita professionale, per la quale è necessaria la disponibilità al cambiamento e l'autoriflessione, la formazione non può che essere considerata un percorso continuo, che non si esaurisce con il momento iniziale e con l'accumulo di esperienza sul campo.

La creazione di contesti inclusivi, per non sottovalutare i bisogni specifici di alcuni individui, richiede che tutti i docenti abbiano competenze inclusive, conoscenze e capacità metodologico-didattiche speciali, che fanno parte del bagaglio specifico dell'insegnante di sostegno. Occorre che i tutti docenti conoscano le diverse situazioni di disabilità, possiedano strategie didattiche per favorire apprendimenti funzionali anche in allievi con gravi compromissioni, utilizzino metodologie di facilitazione della comunicazione, seguano delle procedure per contenere i problemi comportamentali, ecc. (Cottini, 2014).

Questi compiti appartengono già al profilo dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno, che rappresenta, come già detto, la figura strategica intorno alla quale si può costruire una scuola inclusiva e valorizzare le differenze.

La sfida rimane quella di coniugare la didattica curricolare con le prospettive dell'inclusione. L'esistenza di ruoli diversi, curricolare e di sostegno, che interagiscono senza processi di delega o deresponsabilizzazione, rappresenta una ricchezza e non un impedimento (Cottini, 2014).

La formazione per tutti gli insegnanti sui temi della didattica inclusiva e per gli insegnanti di sostegno sugli approcci specifici connessi alle diverse situazioni di disabilità o di difficoltà di

apprendimento e di relazione, diventa necessaria per la costruzione della scuola inclusiva del futuro (Cottini, 2017).

## 4.2. La formazione nell'intera carriera dell'insegnante

È riconosciuto che il percorso universitario di base per diventare insegnanti non fornisce tutte le conoscenze e le competenze necessarie per lo sviluppo professionale continuo e progressivo, pertanto, la formazione degli insegnanti deve essere vista come un processo che occupa e qualifica l'intera carriera di ogni docente, con l'accompagnamento alla professione e la formazione in servizio che rivestono un ruolo non supplementare o secondario.

Le ultime disposizioni della legge 107/2015, ossia il D.Lgs. 59/2017 e il D.Lgs. 66/2017, hanno stabilito le politiche della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti curricolari e di sostegno; hanno delineato il modello che costituirà, per i prossimi anni, il riferimento dal quale partire per formare figure sempre più orientate nella direzione dell'inclusione. Non ci soffermeremo su questi testi normativi che rimandano a successive decretazioni per la definizione dei piani formativi e di molti aspetti applicati, poiché in Italia nel mese di giugno si è insediato un nuovo governo che potrebbe modificare ancora una volta l'impianto normativo. Tratteremo la politica della formazione continua in servizio riferita ai docenti della scuola secondaria di secondo grado, come stabilita dal D.Lgs. 66/2017, applicativo dei principi espressi nella legge 107/2015 di riforma della scuola.

La legge 107/2015, al comma 124 dell'art. 1, fissa il principio secondo cui la formazione in servizio debba essere “*obbligatoria, permanente e strutturale*”. Nel piano nazionale di formazione, definiti per il triennio 2016/2019, vengono indicate nove priorità tematiche, fra le quali compare quella relativa all'inclusione e alla disabilità. Le scuole, facendo riferimento a queste linee e sulla base delle esigenze formative espresse dai singoli docenti, organizzano la formazione del personale, che ogni docente dovrà raccogliere nel proprio portfolio digitale. Oltre ai docenti, la formazione deve riguardare anche le altre componenti che esercitano un ruolo nei processi inclusivi, come il personale tecnico amministrativo.

Il Ministero della Pubblica Istruzione ha definito le modalità della formazione in ingresso e in servizio dei dirigenti scolastici sugli aspetti pedagogici, organizzativi e gestionali, giuridici e didattici dell'inclusione scolastica.

La formazione continua assume, pertanto, il carattere di un progetto organico e a lungo termine, in grado di consolidare il profilo dell'insegnante inclusivo.

Sarebbe opportuno favorire la collaborazione tra università e scuola per istituire master riguardanti situazioni di disabilità (autismo, disabilità intellettiva, disabilità sensoriali), disturbi specifici e di apprendimento e di educazione interculturale.

Le nuove disposizioni applicative della legge 107/2015 hanno, quindi, dato centralità alla formazione in servizio di tutti i docenti della scuola secondaria di secondo grado, nella prospettiva di una scuola sempre più inclusiva e di qualità, in grado di coniugare la valorizzazione delle differenze e una didattica curricolare integrata. Si attendono dal Ministero della Pubblica Istruzione i dati dello scorso anno scolastico sulle scelte effettuate dai docenti a livello nazionale riguardanti i corsi e i seminari cui hanno partecipato o cui vorranno partecipare e se, aventi oggetto la tematica dell'inclusione, di come affrontare le situazioni di disabilità, dell'utilizzo di metodologie didattiche o altro. Perché *“la chiave di volta verso il cambiamento è una robusta formazione iniziale e continua, durante il servizio, sui temi della pedagogia e della didattica”*.

# QUADRO EMPIRICO





**CAPITOLO 5:**  
*METODOLOGIA*  
*DELLA*  
*RICERCA*



## 5.1. Obiettivi previsti

Una volta definiti gli aspetti teorici più importanti dello studio, è necessario chiarire l'obiettivo principale dello stesso. La sua definizione ci consentirà di verificare i traguardi e cosa ci attendiamo dalla ricerca.

L'**obiettivo generale** del presente studio intende raccogliere le opinioni, gli atteggiamenti, le convinzioni e le idee degli insegnanti delle scuole superiori statali di secondo grado del comune di Messina nei confronti degli alunni disabili e la loro inclusione nel sistema scolastico, al fine di offrire proposte di miglioramento, al fine di offrire proposte di miglioramento.

Gli **obiettivi specifici** perseguiti nel processo di ricerca sono volti a:

1. Analizzare la percezione dei docenti (di sostegno e curricolari) della realtà scolastica dell'alunno secondo il suo grado di disabilità e la socializzazione tra questi e i compagni in classe, secondo i percorsi di inclusione adottati.
2. Descrivere, secondo la valutazione dei docenti, i percorsi di inclusione e le metodologie didattiche adottati in classe e fuori dalla classe con l'alunno con disabilità e con i compagni di classe.
3. Conoscere le modalità di programmazione condivisa e di collaborazione interna tra docenti dell'istituto per quanto riguarda la risposta educativa agli alunni con disabilità.
4. Valutare le opinioni dei docenti (di sostegno e curricolari) sull'inclusione in relazione alle sue caratteristiche personali e all'esperienza di inclusione descritta.
5. Presentare le proposte di miglioramento in seguito ai suggerimenti dei docenti (di sostegno e curricolari) relativi alla formazione per l'inclusione.

## 5.2. Piano di lavoro e fasi della ricerca

Il progetto di tesi dottorale ha previsto le seguenti fasi, di seguito descritte:

- 1<sup>a</sup> Fase: Preparazione del processo e verifica delle condizioni della ricerca
- 2<sup>a</sup> Fase: Apertura dell'inchiesta
- 3<sup>a</sup> Fase: Raccolta delle informazioni
- 4<sup>a</sup> Fase: Analisi delle informazioni ottenute
- 5<sup>a</sup> Fase: Elaborazione delle informazioni
- 6<sup>a</sup> Fase: Presentazione della ricerca

### 1<sup>a</sup> Fase. Preparazione del processo e verifica delle condizioni della ricerca

Questa prima fase è stata dedicata alla specificazione dei dettagli che hanno guidato i contenuti e il processo della ricerca. È stata effettuata una ricerca approfondita delle fonti bibliografiche e, una volta identificate, si è proceduto alla programmazione temporale delle fasi in cui si è svolta la ricerca. In questa fase è stata contattata la dirigenza dell'istituto scolastico disponibile alla ricerca. Sono stati, pertanto, identificati e selezionati successivamente i docenti coinvolti. In questa fase si è verificata l'eventuale collaborazione con altri enti, come il Provveditorato agli Studi, l'Università e altri esperti esterni.

### 2<sup>a</sup> Fase. Apertura dell'inchiesta:

- Aggiornamento e revisione teorica;
- Identificazione e selezione del campione;
- Elaborazione delle procedure per la raccolta delle informazioni.

La ricerca ha contenuto un concetto teorico che ha permesso di contestualizzare lo studio realizzato.

Questa attività è stata svolta durante tutta la ricerca, soprattutto nelle prime fasi del progetto, in modo da poter analizzare e interpretare meglio i risultati che si sono raggiunti successivamente.

Per questo motivo, in questa seconda fase, è stata elaborata la questione del nostro oggetto di studio.

Durante tutto il processo di elaborazione della tesi dottorale sono state aggiornate le conoscenze teoriche disponibili, coerenti con la parte empirica della ricerca.

Un altro compito chiave sviluppato durante questa fase è consistito nell'analisi delle caratteristiche delle scuole da selezionare e della popolazione scolastica, ai fini dell'identificazione del campione rappresentativo oggetto di ricerca.

Le decisioni riguardanti l'oggetto di studio e la selezione dell'approccio di ricerca nella metodologia hanno avuto le loro implicazioni nei casi che compongono il campione dello studio (Simons, 2011). Sono stati, poi, considerati altri requisiti:

- obiettivi dello studio;
- progettazione della ricerca;
- definizione delle scuole e delle classi in cui sia inserito almeno un alunno con disabilità (identificazione e limiti);
- natura delle classi (dimensioni, distribuzione, accesso, eterogeneità);
- disponibilità di risorse;
- considerazioni etiche e giuridiche.

Sono stati contattati i dirigenti delle scuole superiori selezionate per la presentazione del progetto e sono state chiarite e negoziate le condizioni del rapporto al fine di procedere alla selezione dei partecipanti allo studio.

È stato previsto il ricorso ad interviste, in casi necessari, che hanno consentito di portare a termine una identificazione preliminare degli insegnanti da selezionare.

Infine, sono state adottate delle decisioni circa le procedure e gli strumenti di raccolta di informazioni e si è proceduto alla progettazione, allo sviluppo e convalida degli stessi.

### 3ª Fase. Raccolta delle informazioni:

- Rapporti con i partecipanti
- Lavoro sul campo

Questa terza fase ha mirato all'ottenimento dei dati utili come prove empiriche, mediante la realizzazione delle interviste ai partecipanti attraverso la somministrazione di questionari. Questi sono stati anonimi, a risposta chiusa, tali da consentire di raccogliere una grande quantità di dati obiettivi, percezioni soggettive e opinioni in maniera rapida e semplice. È stata inclusa una domanda aperta. Le domande poste sono servite a fornire risposte alla realizzazione degli obiettivi dalla ricerca.

### 4ª Fase. Analisi delle informazioni ottenute

In questa fase sono state applicate tecniche di analisi quantitativa in base alla natura dei dati raccolti. Si è portato a termine il processo di informatizzazione ed il trattamento statistico dei dati in base agli obiettivi prefissati. In questa ricerca sono stati utilizzati i programmi statistici SPSS (Versione 20.0). Per valutare le relazioni tra le variabili sono state utilizzate, a seconda della scala di misurazione, la prova del Chi-quadrato e l'analisi della varianza (Anova). Il livello di significatività critico-tradizionale di fiducia ottenuto come riferimento per la verifica delle ipotesi, tenuto conto del numero di partecipanti (606) su un totale di 3038 nel Comune di Messina nel corso 2019/2020, risulta del 95% con un errore di  $\pm 5$  e, pertanto è considerato adeguato.

### 5ª Fase. Elaborazione delle informazioni

Il processo di analisi dei dati ha consentito di disporre della base necessaria per orientare questa fase della ricerca, che ha richiesto l'interpretazione sintetizzata e organizzata delle informazioni raccolte, tenendo conto del corpus teorico elaborato, e che ha portato all'elaborazione delle conclusioni dello studio.

Il processo di elaborazione delle informazioni, dopo le opportune revisioni, si è concluso con la stesura per iscritto della relazione finale o tesi dottorale.

#### 6<sup>a</sup> Fase. Presentazione della ricerca

Il progetto di ricerca sarà concluso con la presentazione e la difesa della tesi dottorale. Da quel momento si darà inizio alla diffusione dei dati alla comunità scientifica.

### **5.3. Disegno metodologico**

In linea generale, il progetto di ricerca intende far emergere le percezioni e gli atteggiamenti del corpo docente nei riguardi dell'inclusione e della disabilità, elementi che svolgono un ruolo centrale e predittivo per la messa in campo e la gestione di pratiche didattico-educative inclusive. Una prima analisi di una selezione di dati ricavati da questo studio avviato nel 2009 è stata oggetto di pubblicazione nel 2010 nel volume *<Gli insegnanti e l'integrazione, atteggiamenti, opinioni e pratiche>* (Ianes, Demo e Zambotti, 2010) e nel volume *<L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti>* (Canevaro, D'Alonzo, Ianes e Caldin, 2011).

A questa ricerca finanziata dalla Libera Università di Bolzano si sono affiancati altre ricerche indipendenti e rapporti statistici su scala nazionale che, nello stesso periodo di attuazione, hanno messo al centro di interesse la scuola italiana, la professionalità insegnante e l'inclusione scolastica di alunni con disabilità. La presenza di questi studi ha certamente arricchito l'analisi, ha apportato un contributo alla tematica all'interno della comunità scientifica che si occupa di inclusione e scuola, e ha permesso un confronto tra le opinioni diverse.

Le diverse ricerche, così come confermano i dati e le riflessioni emersi dai progetti, hanno avuto il comune scopo di comprendere in maniera più approfondita il funzionamento del sistema dell'inclusione scolastica, le sue problematiche rispetto al panorama scolastico di quegli anni e le possibili riforme necessarie per rispondere ai bisogni educativi degli alunni e del sistema scolastico in generale.

Con questo progetto, nell'anno scolastico 2018/2019 nelle scuole secondarie di secondo grado di Messina, si mira ad analizzare l'evoluzione delle opinioni, degli atteggiamenti, delle credenze, delle idee degli insegnanti di una città del Sud d'Italia in fatto di inclusione scolastica di alunni con disabilità. Si tratta di capire cosa è cambiato dal 2009 ad oggi, quali sono le credenze fra gli insegnanti di oggi, le opinioni generali su quello che funziona e quello che non funziona e su quello che può prospettare il futuro.

Si confronteranno i dati del 2009 (Ianes, Demo & Zambotti, 2010) con i dati che emergeranno dalla nostra ricerca sulle opinioni generali sull'efficacia dei ruoli professionali e sulle ipotesi di

percorsi separati. Questa indagine si propone di descrivere gli aspetti problematici, e non, che si riscontrano nelle relazioni professionali tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari, quanto la figura del docente di sostegno è considerata una risorsa per i docenti curricolari e se entrambi realizzano nella pratica la contitolarietà prevista dalla normativa e dalla pedagogia. Si conosceranno i motivi per cui si praticano le microespulsioni/microesclusioni "fuori-dentro" la classe, in inglese "pull out e push out". Seguirà una descrizione delle percezioni di positività attraverso la valutazione dell'efficacia di una situazione specifica di inclusione. Nella percezione di positività gli insegnanti fanno riferimento ad una classe o ad un alunno specifico, a differenza delle opinioni dove prendono posizione rispetto a situazioni di ordine generale. Verranno, inoltre, descritte le metodologie utilizzate dagli insegnanti e saranno illustrati alcuni dati sullo sviluppo di relazioni di sostegno tra l'alunno con disabilità e i compagni di classe.

Dalle risposte dei docenti intervistati, emergeranno le soluzioni efficaci utili al miglioramento del rapporto di lavoro e alla realizzazione di una completa inclusione dell'alunno con difficoltà.

Attraverso la ricerca si conosceranno il livello di comunicazione e di relazione professionale tra i docenti, le aspettative, le metodologie didattiche affrontate per l'alunno con disabilità, il clima instaurato e le strategie efficaci di collaborazione tra i colleghi, l'opinione sulla compresenza didattica inclusiva (in inglese, co-teaching) proposta per promuovere l'inclusione scolastica, l'esistenza e la valutazione delle pratiche di <pull e push out>, situazioni in cui alcuni alunni con disabilità trascorrono parte del proprio tempo a scuola in luoghi diversi da quelli dei compagni di classe, come per esempio l'aula di sostegno (Moya Maya 2015; Canevaro et al., 2009; Canevaro et al., 2011; D'Alessio, 2011; Demo, 2014; Ianes et al., 2010; ISTAT, 2012, 2013, 2014; Zanobini, 2013).

Questa indagine intende approfondire lo stato attuale dell'inclusione nella città di Messina, attraverso le opinioni dei docenti curricolari e di sostegno, delle scuole secondarie di secondo grado, sui vantaggi che può portare all'apprendimento della classe, al clima socio-affettivo e alla crescita professionale; conoscere le ragioni degli insegnanti sulla scelta dei percorsi di inclusione utilizzati in classe e fuori dalla classe e le metodologie applicate con l'intera classe e solo con l'allievo con disabilità.

Sarà riadattato il questionario (v. Allegati I e II) già somministrato nel 2009 intitolato <L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti>, nell'ambito del progetto di ricerca finanziato dalla Libera Università di Bolzano (LUB) e supportato dalla SIPsE (Società Italiana di Pedagogia Speciale), con il coordinamento scientifico di Andrea Canevaro (Università di Bologna), Luigi D'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Dario Ianes (Libera Università di Bolzano) e Roberta Caldin (Università di Bologna).

L'obiettivo principale del lavoro di ricerca riguarda la necessità di comprendere in maniera più approfondita il sistema dell'inclusione scolastica, raccogliendo le voci non più dei professionisti di tutto il mondo della scuola, ma solo degli insegnanti di sostegno e della classe. Il precedente progetto di ricerca realizzato nel 2009 metteva in primo piano, invece, gli insegnanti curricolari e di sostegno, ma anche le voci delle molte professioni che affiancano l'insegnante nella quotidianità del percorso di inclusione, a partire dai dirigenti e dai coordinatori didattici, passando per le figure che hanno compiti specifici nella gestione dei progetti di inclusione, fino ad arrivare alle professionalità con ruoli specifici diretti all'alunno con disabilità quali i facilitatori alla comunicazione, gli educatori e gli operatori scolastici, così come gli assistenti alla persona.

#### **5.4. Campione e contesto**

Il campione della ricerca è stato costituito dai docenti curricolari e di sostegno delle scuole superiori statali di secondo grado del comune di Messina, comune italiano di 237.603 abitanti, capoluogo dell'omonima città metropolitana della regione Sicilia, isola situata nel sud d'Italia. Sono stati 606 tra curricolari e specializzati, i docenti in servizio presso le scuole diverse per indirizzo scolastico (Istituto Professionale, Liceo Classico, Liceo Scientifico, Istituto Tecnico Commerciale, Istituto Tecnico Industriale) che hanno compilato il questionario.

Nella Tabella 10 sono indicati per ogni scuola che ha partecipato al progetto: il numero dei docenti di ogni scuola; il numero totale degli alunni; il numero degli alunni con disabilità italiani e non; il numero dei questionari richiesti dai dirigenti scolastici, compilati e ritirati. Si evince che l'unica istituzione scolastica che non ha aderito al progetto è l'Istituto Superiore "Bisazza" comprendente il Liceo Linguistico e delle Scienze Umane e il Liceo Scientifico, mentre l'Istituto Superiore "Maurolico" comprendente il Liceo "F. Maurolico" con sede a Messina e il Liceo "G. Galilei" ubicato in altro comune della provincia, nonostante avesse manifestato la volontà di aderire, non ha riconsegnato alcun questionario compilato.



Tabella 10. Dati degli istituti scolastici partecipanti al progetto di ricerca

Istituti scolastici statali secondari di secondo grado della città di Messina – dati raccolti nell’anno scolastico 2018/2019 (maggio 2019)	numero totale dei docenti (curricolari + sostegno)	n. quest. consegnati	numero totale degli alunni	numero degli alunni con disabilità	numero degli alunni con disabilità non italiani	numero degli alunni stranieri (non disabili)	numero dei docenti di sostegno	Tot. questionari compilati	% partec. c/o ogni istituto scolastico	% valida partecipazione
<b>Istituto Tecnico Professionale “Antonello”</b> (Turismo, Grafica e Commun.,Alberghiero)	204	210	1195	88	0	113	54	68	33%	11,2%
<b>Liceo “Emilio Ainis”</b> (Linguistico, Scienze Umane, Musicale)	130	150	839	35	1	21	30	74	56,9%	12,2%
<b>Liceo “Archimede”</b> (Scientifico, Linguistico)	115	110	1191	2	0	43	2	35	30,4%	5,8%
<b>Liceo “Felice Bisazza”</b> (Linguistico, Scienze Umane, Scientifico)	82	ND	ND	7	ND	ND	8	0	-	-
<b>Istituto Tecnico Tecnologico “Caio Duilio”</b> (Trasporti e Logistica)	125	128	934	6	0	30	6	67	53,6%	11,1%
<b>Istituto Tecnico Economico “A. M. Jaci”</b> (Amministr., Finanza, Marketing, Turismo)	76	80	676	12	0	15	7	31	40,7%	5,1%
<b>Istituto Superiore “La Farina – Basile”</b> Liceo classico “G. La Farina” Liceo artistico “E. Basile”	155	120	1074	40	3	30	40	42	27,1%	6,9%
<b>Liceo classico “F. Maurolico”</b>	90	90	ND	3	ND	ND	4	0	-	-
<b>Istituto Superiore “Minutoli”</b> (Liceo Scientifico “S. Quasimodo”, Ist. Agrario “P. Cuppari”, Ist. Tecnico Economico “S. Quasimodo”, Ist. Tecnico Tecnologico “G. Minutoli”)	220	200	1425	116	0	10	80	155	70,4%	25,6%
<b>Liceo “G. Seguenza”</b> (Artistico, Linguistico, Scientifico)	130	30	1411	3	ND	ND	3	12	9,2%	2,0%
<b>Istituto Superiore “Verona Trento”</b> (Ist. Tecnico Tecnologico “Verona Trento” e Ist. Professionale Industria Artigianato “E. Maiorana”)	177	200	990	43	0	50	35	122	68,9%	20,1%
<b>Totale</b>	1502	1318	9735	348	4	312	261	606	-	100%

Il campione di docenti che ha volontariamente partecipato all’iniziativa di ricerca risulta molto ampio. Tale notevole coinvolgimento ci ha consentito di compiere interessanti analisi dal punto di vista professionale, con il 77,8% di docenti curricolari e un’ottima percentuale di docenti di sostegno (22,2%) rispetto a quella esistente nella provincia di Messina e resa nota dall’Ufficio VIII – Ambito Territoriale di Messina per l’anno scolastico 2019/20. Quest’ultimo ha disposto la determinazione della dotazione organica di diritto del personale docente delle Scuole Secondarie di II grado della provincia di Messina in complessivi n. 3038 posti, ripartiti in n. 2666 insegnamenti curricolari e di potenziamento (87,7%) e n. 372 insegnamenti di sostegno (12,3%), senza rendere note, però, le percentuali delle dotazioni organiche di diritto del personale docente delle Scuole Secondarie di II grado del solo Comune di Messina.

La percentuale di genere scaturita dall'analisi a nostra disposizione ha visto partecipare il 65,2% di donne, cifra superiore a quella degli uomini pari al 34,8%. Tale maggioranza di genere femminile può fare pensare a un forte sbilanciamento del campione, invece essa rispecchia le percentuali di genere presenti nella scuola superiore di secondo grado della scuola italiana. Nel "Quaderno bianco della scuola" pubblicato nel settembre 2007 dal Ministero della Pubblica Istruzione e dal Ministero dell'Economia e delle Finanze si legge che "con i suoi quasi otto decimi dell'intero corpo docente costituito da maestre e professoressa, l'Italia è il Paese europeo con il più alto tasso di femminilizzazione dell'insegnamento" (MIUR, MEF, 2007).

Come può evincersi dalla Tabella 11, l'età media del nostro campione è 52 anni, con un intervallo che va dai 20 ai 67 anni d'età. Il 60% è rappresentato dai docenti con più di 50 anni, con la più alta percentuale dei docenti aventi 55 anni (5,5%).

**Tabella 11.** Ripartizione docenti per età

Età	Validi	%	% valida
Dai 20 a 30 anni	12	2,0	2,1
Dai 31 a 40 anni	49	8,1	8,7
Dai 41 a 50 anni	165	27,2	29,2
Dai 51 a 60 anni	251	41,4	44,4
Dai 61 a 70 anni	88	14,5	15,6
Totale	565	93,2	100,0
Non validi	41	6,8	
Totale	606	100,0	

La notevole diversità di discipline ha imposto il raggruppamento secondo la vecchia corrispondenza fra aree disciplinari e classi di concorso ai fini dell'insegnamento del sostegno nella scuola secondaria di secondo grado, oggi non più applicata. Si nota che a prevalere sono le discipline umanistiche – linguistiche – musicali con il 41,6% (Tab.12).

**Tabella 12.** Ripartizione docenti per area disciplinare

Docenti	Validi	%	% valida
Docenti discipline tecniche-professionali-artistiche	153	25,2	29,7
Docenti discipline scientifiche	118	19,5	22,9
Docenti discipline umanistiche – linguistiche - musicali	214	35,3	41,6
Docenti discipline motorie	30	5,0	5,8
Totale	515	85,0	100,0
Non validi	91	15,0	
Totale	606	100,0	

Un ulteriore dato interessante rispetto alla professionalità dei partecipanti ci deriva dall'anzianità di servizio, che è maggiore tra chi lavora nel sistema scuola da più di 20 anni (59,7%), che, se comprende anche chi lavora tra gli 11 e 20 anni (25%), arriva quasi all'85% (Tab.13).

**Tabella 13.** Ripartizione docenti per anni di insegnamento

Anni di insegnamento	Validi	%	% valida
Meno di 1	7	1,2	1,2
Tra 1 e 5	43	7,1	7,1
Tra 6 e 10	42	6,9	7,0
Tra 11 e 20	151	24,9	25,0
Più di 20	360	59,4	59,7
Totale	603	99,5	100,0
Non validi	3	0,5	
Totale	606	100,0	

Anche per quanto riguarda gli anni di svolgimento della professione di insegnante all'interno dell'attuale istituto scolastico risulta significativa la percentuale di chi lavora da più di 10 anni con il 34,5% e dalle due fasce da 1 a 3 anni e da 3 a 6 anni corrispondenti al 38,9%, che evidenzia ancora un elevato turnover di docenti all'interno dell'istituzione scolastica (Tab.14).

**Tabella 14.** Ripartizione docenti per anni di insegnamento nella scuola attuale

Anni di insegnamento nella scuola attuale	Validi	%	% valida
Meno di 1	67	11,1	11,2
Tra 1 e 3	126	20,8	21,1
Tra 3 e 6	106	17,5	17,8
Tra 6 e 10	92	15,2	15,4
Più di 10	206	34,0	34,5
Totale	597	98,5	100,0
Non validi	9	1,5	
Totale	606	100,0	

## 5.5. Le istituzioni scolastiche partecipanti al progetto e i relativi percorsi di studio

Nel Comune di Messina sono presenti:

- 23 Licei, di cui: 2 Licei Artistici (statali); 4 Licei Classici (di cui 2 statali e 2 paritari); 8 Licei Scientifici (di cui 4 statali e 4 paritari); 5 Licei Linguistici (di cui 4 statali e 1 paritario); 3 Licei Scienze Umane (di cui 2 statali e 1 paritario); 1 Liceo Musicale e Coreutico (statale);
- 13 Istituti Tecnici, di cui: 6 Istituti Tecnici Economici (di cui 5 statali e 1 paritario); 7 Istituti Tecnici Tecnologici (di cui 6 statali e 1 paritario);
- 1 Istituto Professionale Servizi (statale);
- 1 Istituto Professionale Industria e Artigianato (statale).

Le finalità delle varie istituzioni scolastiche presenti nel Comune di Messina, i cui cicli di studio sono per tutti quinquennali:

- Licei Artistici sono istituti con percorsi indirizzati allo studio ed alla pratica artistica (pittura, scultura, design, architettura, audiovisivi e multimedia, ...);
- Licei Scientifici sono istituti indirizzati all'approfondimento della cultura scientifica (matematica, fisica, scienze naturali) in sintonia con lo studio delle materie umanistiche;
- Licei delle Scienze Umane sono istituti finalizzati allo studio delle teorie esplicative e dei fenomeni collegati alla costruzione dell'identità personale e delle relazioni umane e sociali.
- Licei Classici sono istituti indirizzati allo studio della civiltà classica e della cultura umanistica, senza tralasciare le scienze matematiche, fisiche e naturali;
- Licei Linguistici sono istituti indirizzati allo studio di tre lingue e culture straniere all'interno delle tipiche materie liceali sia di carattere umanistico che scientifico;
- Licei Musicali e Coreutici sono istituti indirizzati, nelle rispettive sezioni, allo studio teorico e tecnico-pratico della musica o della danza nel quadro delle tipiche materie liceali;
- Istituti Tecnici del settore Economico sono istituti finalizzati allo studio del diritto, dell'economia, del commercio e della finanza. Hanno un ciclo quinquennale con biennio comune e triennio con materie specifiche dell'indirizzo scelto;
- Istituti Tecnici del settore Tecnologico sono istituti finalizzati agli insegnamenti pratici su tecnologia, salute e storia naturale. Hanno un ciclo quinquennale con biennio comune e triennio con materie specifiche dell'indirizzo scelto;
- Istituti Professionali del settore Servizi sono istituti che forniscono una preparazione tecnica e pratica nel settore dei servizi commerciali, socio-sanitari, per l'agricoltura e l'enogastronomia;

- Istituti Professionali del settore Industria e Artigianato sono istituti che forniscono una preparazione tecnica e pratica per gli indirizzi di manutenzione e assistenza tecnica e produzioni industriali e artigianali.

I sei Istituti Superiori presenti nella città di Messina sono Istituzioni scolastiche dalle quali dipendono istituti superiori di diversa tipologia.

Si elencano, di seguito, le schede tecniche delle istituzioni scolastiche statali partecipanti al progetto con i relativi percorsi di studio.

**Tabella 15.** Percorsi di studio degli istituti scolastici statali secondari di secondo grado della città di Messina aderenti al progetto

Istituti scolastici statali secondari di secondo grado della città di Messina aderenti al progetto	Percorsi di studio
<b>Istituto Tecnico Professionale “Antonello”</b> <i>(Turismo, Grafica e Comun., Alberghiero)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Turismo</li> <li>• Grafica e Comunicazione</li> <li>• Servizi per l'Enogastronomia e l'Ospitalità Alberghiera</li> </ul>
<b>Liceo “Emilio Ainis”</b> <i>(Linguistico, Scienze Umane, Musicale)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liceo Linguistico</li> <li>• Liceo Scienze Umane</li> <li>• Liceo Scienze Umane - Opzione Economico Sociale</li> <li>• Liceo Musicale E Coreutico - Sezione Musicale</li> </ul>
<b>Liceo “Archimede”</b> <i>(Scientifico, Linguistico)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liceo Scientifico</li> <li>• Liceo Scientifico - Opzione Scienze Applicate</li> <li>• Liceo Linguistico</li> <li>• Liceo Linguistico - Esabac</li> </ul>
<b>Istituto Tecnico Tecnologico “Caio Duilio”</b> <i>(Trasporti e Logistica)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trasporti e Logistica</li> </ul>
<b>Istituto Tecnico Economico “A. M. Jaci”</b> <i>(Amministr., Finanza, Marketing, Turismo)</i>	<p><i>comprendente le seguenti scuole:</i></p> <p><b>Istituto Tecnico Economico A.M. Jaci</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amministrazione, Finanza E Marketing</li> <li>• Turismo</li> </ul> <p><b>Istituto Tecnico Economico A.M. Jaci (Corso serale)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amministrazione, Finanza e Marketing</li> <li>• Turismo</li> </ul>
<b>Istituto Superiore “La Farina – Basile”</b> <i>Liceo classico “G. La Farina”</i> <i>Liceo artistico “E. Basile”</i>	<p><i>comprendente le seguenti scuole:</i></p> <p><b>Liceo Classico G. La Farina</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liceo Classico</li> </ul> <p><b>Liceo Artistico E. Basile</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liceo Artistico Architettura e Ambiente</li> <li>• Liceo Artistico Arti Figurative Plastico-Scultoreo</li> <li>• Liceo Artistico Artistico Nuovo Ordinamento</li> <li>• Liceo Artistico Design - Arte dei Metalli, dell'Oreficeria e del Corallo</li> <li>• Liceo Artistico Scenografia</li> </ul>
<b>Istituto Superiore “Minutoli”</b> <i>(Liceo Scientifico “S. Quasimodo”,</i> <i>Ist. Agrario “P. Cuppari”,</i> <i>Ist. Tecnico Economico “S. Quasimodo”, Ist. Tecnico</i> <i>Tecnologico “G. Minutoli”)</i>	<p><i>comprendente le seguenti scuole:</i></p> <p><b>Liceo Scientifico Quasimodo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liceo Scientifico</li> </ul> <p><b>Istituto Tecnico Tecnologico Pietro Cuppari</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agraria, Agroalimentare e Agroindustria</li> </ul> <p><b>Istituto Tecnico Economico Quasimodo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amministrazione, Finanza e Marketing</li> <li>• Turismo</li> </ul> <p><b>Istituto Tecnico Tecnologico G. Minutoli</b></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chimica, Materiali e Biotecnologie</li> <li>• Costruzioni, Ambiente e Territorio</li> </ul> <b>Istituto Tecnico Tecnologico G. Minutoli (Corso Serale)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Costruzioni, Ambiente e Territorio</li> </ul>
<b>Liceo “G. Seguenza”</b> <i>(Artistico, Linguistico, Scientifico)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liceo Artistico Artistico Nuovo Ordinamento</li> <li>• Liceo Artistico Audiovisivo Multimediale</li> <li>• Liceo Scientifico</li> <li>• Liceo Scientifico - Opzione Scienze Applicate</li> <li>• Liceo Linguistico</li> <li>• Liceo Linguistico - Esabac</li> </ul>
<b>Istituto Superiore “Verona Trento”</b> <i>(Ist. Tecnico Tecnologico “Verona Trento” e Ist. Professionale Industria Artigianato “E. Majorana”)</i>	<p><i>comprendente le seguenti scuole:</i></p> <b>Istituto Tecnico Tecnologico Verona Trento</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Meccanica, Meccatronica, Energia – Biennio Comune</li> <li>• Elettronica ed Elettrotecnica – Biennio Comune</li> <li>• Informatica e Telecomunicazioni – Biennio Comune</li> <li>• Costruzioni, Ambiente e Territorio – Biennio Comune</li> <li>• Tecnologie del Legno nelle Costruzioni - Opzione</li> <li>• Chimica e Materiali</li> <li>• Elettronica</li> <li>• Energia</li> <li>• Elettrotecnica</li> <li>• Informatica</li> <li>• Meccanica e Meccatronica</li> </ul> <b>Istituto Professionale Industria Artigianato Majorana</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manutenzione e Assistenza Tecnica</li> <li>• ApparatI Impianti Servizi Tecnici Industriali e Civili – Opzione</li> <li>• Manutenzione dei mezzi di trasporto – Opzione</li> <li>• Operatore Elettrico</li> <li>• Operatore alla riparazione dei veicoli a motore</li> </ul>

## 5.6. Il contesto delle istituzioni scolastiche partecipanti al progetto

Si descrivono in questo paragrafo le analisi del contesto e dei bisogni del territorio, la posizione, il bacino d’utenza e alcuni tra i punti di forza e di debolezza di ogni istituzione scolastica partecipante al progetto, ricavate da ciascun Piano Triennale dell’Offerta Formativa (PTOF), previsto dall’art.1, comma 14 della legge 107/2015 elaborato dal collegio dei docenti e pubblicato sui siti internet istituzionali.

### *Istituto Tecnico Professionale* **ANTONELLO**

Nel Piano Triennale dell’Offerta Formativa (PTOF), approvato dal Collegio Docenti il 19 novembre 2018, adottato dal Consiglio di Istituto il 4 dicembre 2018, triennio di riferimento 2019/22, pubblicato sul sito dell’Istituto, si legge nel paragrafo “Contesto socio-culturale e caratteristiche dell’utenza” che l’Istituto: “è situato in una zona pre-collinare alla periferia nord della città di Messina nel quartiere Giostra. All’interno del contesto cittadino prevale il ceto medio, legato prevalentemente ai settori terziario, commerciale, impiegatizio e professionale, ma il contesto socio-economico territoriale in cui opera l’Istituzione scolastica, è caratterizzato da forti problematiche sociali ed occupazionali,

*tipiche delle zone a rischio, che determinano un alto tasso di abbandono scolastico ed un incremento del disagio culturale. La fisionomia sociale della popolazione scolastica è contrassegnata da una marcata eterogeneità soprattutto se si considera la diversità dei territori di provenienza. Dalle periferie e dai quartieri provengono giovani appartenenti a tutti i ceti con una prevalenza di quello medio-basso, caratterizzato da un livello culturale modesto. Non risulta omogeneo neppure il contesto socio-culturale di provenienza extraurbana, poiché i fattori economici, demografici e storici legati al territorio sono estremamente diversificati. Il profilo si completa considerando gli aspetti comuni all'intero territorio, ossia una forte disoccupazione giovanile che molte volte spinge a cercare occupazione al di fuori della Regione.*

*Il quadro sopra delineato lascia immaginare un compito non certo facile per la nostra Scuola, chiamata ad interpretare e a rispondere ai bisogni di una utenza proveniente da un contesto socialmente e culturalmente non omogeneo che, indipendentemente dalle condizioni economiche medie delle famiglie, presenta studenti con scarse motivazioni allo studio insieme a casi di eccellenza in cui è vivo l'interesse per la cultura. È in questa realtà che l'Istituto deve far fronte alle attese, ai bisogni e alle esigenze dei giovani non solo di carattere formativo, ma anche di crescita morale e civile, arricchendo l'offerta formativa con strumenti idonei a sviluppare le potenzialità di ciascuno.*

*La popolazione studentesca si attesta sull'ordine di mille e quattrocento studenti. Ulteriori fattori di complessità sono costituiti dall'alto tasso di pendolarismo degli alunni provenienti da villaggi mal serviti dal servizio di trasporto pubblico e dalla presenza di giovani provenienti da vari paesi comunitari ed extracomunitari che richiedono strategie educative speciali [...]”.*

### **Liceo AINIS**

Nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), periodo di riferimento: 2016/17 – 2017/18 – 2018/19, approvato dal Consiglio di Istituto il 22/01/2016 e pubblicato su <https://www.ainis.edu.it/index.php/il-pof>, si legge tra le “priorità strategiche” che l'istituto: “[...] trova la sua specificità tanto negli indirizzi attivati (Liceo delle Scienze Umane, Liceo delle Scienze Umane opzione Economico Sociale, Liceo Linguistico, Liceo Musicale) quanto in un assetto più generale in cui risulta prioritaria la cura e l'attenzione per la persona [...]”.

Nel paragrafo riguardante la “progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa” si legge che: “Il Liceo “E. Ainis” da anni è ben noto nel territorio – non solo quello fisico in cui la scuola è ubicata, ma si intende fare riferimento alla città ed all'intero ambito provinciale, dal quale proviene buona parte dell'utenza – per l'attenzione e la cura che pone nell'accoglienza degli alunni, nella lotta alla dispersione scolastica e nelle attività di orientamento e riorientamento [...] La scuola è ubicata in una zona logisticamente abbastanza accessibile con i servizi pubblici, seppur non centrale per la città [...]. Il territorio di pertinenza della scuola è caratterizzato da una popolazione di estrazione culturale medio-bassa, in un contesto più generale di una città che vive un momento economico molto difficile. Nonostante i ragazzi possano

*usufruire delle risorse culturali tipiche di una città di media grandezza e sede di università, molto importanti risultano per loro le attività che la scuola organizza: fruizione di film e spettacoli teatrali, incontri ed esperienze a contatto col mondo universitario o con soggetti operanti in diversi settori dell'economia e del volontariato. La stessa scuola possiede una biblioteca molto ricca, altra risorsa preziosa per gli studenti, e che si sta cercando di rendere fruibile al territorio [...]”.*

Nel paragrafo sulla "Inclusione ed integrazione" si legge che: "Le attività di inclusione nella nostra scuola partono, come esperienza storica, dalle opportunità create nella scuola da molti anni per l'integrazione dei ragazzi H; si sono inoltre sviluppate attività di attenzione e personalizzazione del lavoro didattico ed educativo nei confronti dei ragazzi con disagio socio-economico-familiare, per estendersi negli ultimi anni ai ragazzi con DSA ed in generale con Bisogni Educativi Speciali, come anche alle situazioni di integrazione culturale e linguistica degli studenti stranieri, ancora però poco numerosi nella nostra scuola. Le attività sono programmate sulla base di una metodologia consolidata come viene di seguito illustrata:

#### *Punto di partenza*

- a) Analisi attenta del contesto in cui operiamo. È infatti necessario concentrare il nostro lavoro sul "microcosmo scolastico locale", per poi progettare percorsi educativi attenti al singolo e alla valorizzazione dei suoi punti di forza, per accompagnarlo nella realizzazione del proprio progetto personale di vita.*
- b) Basare il lavoro scolastico sull'identificazione dei nuclei fondanti delle discipline, al fine di poter puntare alle competenze chiave di cittadinanza europea.*
- c) Utilizzo del curriculum verticale, strumento prezioso che, come una sorta di bussola ideale, indica i traguardi di arrivo, lasciando a tutti la libertà su come perseguirli, in modo da ritagliare un percorso "tailor made" su misura di tutti e di ciascuno.*

#### *Metodologie e spazi*

- a) Applicazione di metodologie adatte ai diversi stili di apprendimento, personalizzando il più possibile i percorsi.*
- b) Attivazione di metodologie laboratoriali, quando necessario, per insegnare agli alunni a lavorare in piccoli gruppi, cercando i modi più opportuni per valorizzare il loro apprendimento.*
- c) Valorizzazione dell'aspetto motivazionale, come punto nodale, soprattutto per chi è in difficoltà e per combattere la dispersione scolastica.*
- d) Potenziamiento linguistico per gli alunni stranieri, affiancati da un tutor preso fra i pari.*
- e) Uso delle aule, palestra, laboratori di informatica, di lingue, di scienze e spazi esterni alla scuola.*

#### *Strategie e strumenti adottati:*

- a) Collaborare sempre, nell'ottica della condivisione dei problemi e delle "best practices".*
- b) Attribuire la massima importanza alla qualità di lavoro svolto e alla partecipazione di tutti, secondo le proprie capacità e interessi, al fine del conseguimento del successo scolastico per tutti gli alunni*



c) Favorire un clima di benessere e di accoglienza affinché le ore trascorse a scuola siano gradevoli e utili per tutti studenti e docenti.

d) La valutazione è un punto cruciale, bisogna focalizzare l'attenzione sui punti di forza degli alunni e privilegiare i momenti valutazione formativa.

e) Utilizzo degli strumenti compensativi e dispensativi indicati nella stesura del PDP.

Progetti curricolari coordinati:

a) Anch'io sono capace: imparo ad imparare;

b) Le mani e l'argilla;

c) Volare con lo sport;

d) Musicoterapia [...].

Nel paragrafo relativo alla “gestione delle risorse umane e infrastrutturali” si rileva che: “[...] Anche per l'organico di Sostegno è possibile fare analoghe considerazioni, prendendo in esame la serie storica delle iscrizioni di ragazzi H nella scuola (30 ragazzi H iscritti, con l'80% di gravità – 24 Docenti assegnati di cui 7 in deroga). In questo caso non si tiene conto della differenziazione per area, che dipenderà dalla tipologia delle iscrizioni [...]”.

#### Liceo ARCHIMEDE

Nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), periodo di riferimento: triennio 2016–2019, approvato dal Consiglio di Istituto il 14/12/2018 e pubblicato il 14 giugno 2018 su <https://www.liceoarchimedeme.it/index.php/ptof>, si legge che: “Il Liceo Scientifico Statale “Archimede”, nato nel 1969, è ubicato nel Viale Regina Margherita, all'uscita dello svincolo autostradale “Bocchetta”. [...] La scuola si è notevolmente caratterizzata nel passato per l'avvio di tutta una serie di sperimentazioni autonome soprattutto nel settore scientifico, linguistico ed informatico. Le sperimentazioni adottate nel corso degli anni hanno favorito il delinearsi di un'immagine ben definita dell'Archimede, un liceo sempre disposto all'innovazione, ed hanno caratterizzato a tal punto la sua fisionomia didattica da renderlo un punto di riferimento non solo per altre scuole, ma anche per il Ministero che gli ha affidato il ruolo di “Scuola Polo”, nell'ambito delle sperimentazioni didattiche [...]”.

Nel paragrafo del documento riguardante la posizione, la struttura il bacino d'utenza si legge che: “L'istituto, pur essendo leggermente decentrato dal contesto cittadino, è però collocato a ridosso di uno degli svincoli autostradali e, pertanto, risulta facilmente raggiungibile dall'utenza proveniente dai comuni limitrofi [...]. La popolazione scolastica è costituita da 1341 alunni (571 iscritti al liceo Scientifico d'ordinamento, 468 iscritti al liceo Scientifico opzione scienze applicate, 302 al liceo Linguistico tra ordinario ed Esabac), 115 docenti e 35 unità di personale ATA.

La maggior parte degli studenti proviene da un ceto sociale medio borghese, che attinge le risorse soprattutto dal pubblico impiego e in parte da attività artigianali, che in quest'ultimo periodo hanno subito un netto declino.

*Il contesto socio-economico, in questi ultimi anni diventato sempre più debole, incide nettamente sulle condizioni economiche delle famiglie, sicché pochi ragazzi sono nelle condizioni di organizzare percorsi di studio universitario fuori dalla nostra città, mentre un'alta percentuale li continua in sede e, dopo aver conseguito il titolo accademico, è costretta spesso a cercare l'inserimento nel mondo del lavoro in altre regioni italiane o addirittura all'estero. Venti sono gli studenti stranieri con cittadinanza italiana frequentanti e venti con cittadinanza non italiana; non si rileva alcun problema d'integrazione”.*

#### *Istituto Tecnico Tecnologico –Trasporti Logistica* **CAIO DUILIO**

È dotato di 5 plessi tutti ubicati nella città di Messina, il primo dei quali rappresenta la parte principale dell'Istituto e l'ultimo che consiste in una rimessa a mare, utilizzabile all'uopo quale ambiente didattico per attività pratiche.

Nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) triennio di riferimento: 2015/2018, revisionato il 7 maggio 2017 e pubblicato su <http://www.nauticomessina.edu.it/didattica/pof/>, si legge nel paragrafo intitolato “Piano per l'inclusione” che: *“La scuola è chiamata a leggere e rispondere in modo adeguato e articolato ad una pluralità di studenti che manifestano bisogni educativi speciali con difficoltà di apprendimento, di sviluppo di abilità e competenze nonché con disturbi del comportamento stabili o transitori. L'attenzione agli studenti è favorita non solo dalla capacità di tutti i docenti di osservare e cogliere i segnali di disagio, ma anche dalla consapevolezza delle famiglie di trovare nella scuola un alleato competente per affrontare un percorso positivo per i loro figli e dall'utilizzo di mirati strumenti diagnostici in età evolutiva. Un approccio integrato, scuola - famiglia - servizi sanitari, consente di assumere la prospettiva dell'integrazione e dell'inclusione come fondamento, riconoscimento e valorizzazione delle differenze e rivolge particolare attenzione al superamento degli ostacoli, all'apprendimento e alla partecipazione che possono determinare l'esclusione dal percorso scolastico e formativo[...].”*

#### *Istituto Tecnico Economico* **A.M. JACI**

Nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), periodo di riferimento: 2019/20-2021/22, pubblicato il 20 gennaio 2019 su <http://www.jaci.gov.it/wordpress/didattica/pof/> approvato dal Consiglio di Istituto il 14/12/2018 si legge che l'Istituto è un unico plesso e *“sorge nel centro storico del Comune di Messina, vicino ad Enti culturali ed istituzionali del territorio. La zona centrale, nel cuore della città, caratterizzata da attività del settore terziario e commerciale, ne fa un eccellente punto di partenza per visite didattiche rivolte al ricco patrimonio artistico e culturale. Le attività economiche presenti nel territorio riguardano i settori legati all'artigianato, commercio al dettaglio, impiego pubblico e privato, libera professione, turismo, alta tecnologia, agenti e rappresentanti di commercio. In questo contesto socio-economico variegato, gli alunni presentano bisogni socio-culturali diversificati e il bacino di utenza risulta medio-alto. La scuola si impegna, pertanto, ad organizzare varie attività di recupero/potenziamento anche in orario curricolare.*

*L'Istituto è frequentato anche da studenti e studentesse di diverse nazionalità: infatti nel contesto urbano ed extraurbano vivono da diversi anni numerose comunità asiatiche (filippini, cinesi e srilankesi) e di altre nazionalità non europee. Gli studenti non italofofoni sono generalmente ben integrati nel contesto scolastico.*

*L'attivazione, a seguito dell'auspicata autorizzazione dell'Assessorato Regionale Istruzione della Sicilia, di corsi inediti sul territorio, in particolare il corso professionale - arti ausiliarie delle professioni sanitarie - di Ottica che sicuramente attrae studenti che provengono anche da fuori provincia e dell'indirizzo liceale di Scienze Umane con opzione economico-sociale.*

#### *Vincoli*

- *Presenza di culture diverse che necessitano di una integrazione socio culturale;*
- *Presenza di alunni stranieri che necessitano di un percorso di alfabetizzazione della lingua italiana come L2;*
- *Presenza di alunni stranieri di seconda generazione nati in Italia, ma fermamente legati alle loro tradizioni;*
- *Presenza di alcuni studenti pendolari con qualche difficoltà nel partecipare alle attività extrascolastiche.*

#### *Territorio e capitale sociale*

#### *Opportunità*

*L'aumento del flusso migratorio, proveniente dai territori extra comunitari, offre alla scuola la possibilità di incrementare la partecipazione degli stessi al percorso scolastico. All'utenza residente nell'area centrale della città si aggiunge una cospicua affluenza di alunni provenienti da tutte le zone anche le più periferiche e da fuori comune. Il motivo principale di questo afflusso, unitamente all'offerta formativa della scuola, vede la collocazione dell'Istituto lungo un asse di passaggio cruciale per tutti quei genitori che lavorano in centro come dipendenti della Pubblica Amministrazione (Università, Tribunale, Questura, Comune, Commercio) oppure presso enti privati. Inoltre, nel tempo e con riferimento ai vari indirizzi di studio presenti, l'Istituto ha consolidato collaborazioni con realtà professionali e formative esterne altamente qualificate. Infatti, l'Istituto collabora con il Comune ed altri Enti territoriali in maniera attiva per i percorsi formativi trasversali relativi all'Alternanza scuola lavoro [...].* Il documento riporta alcuni vincoli tra i quali:

*“[...] - Attuazione di nuove strategie metodologiche al fine di favorire l'integrazione socio culturale degli alunni stranieri in ambito territoriale.*

- *Limitata presenza nel territorio di aziende sia individuali che collettive [...].*
- *Carenza di disponibilità economiche da parte della Città Metropolitana per la manutenzione dell'immobile di sua proprietà [...].*
- *Struttura disposta su più piani, assenza di ascensore e parzialmente adeguata per il superamento delle barriere architettoniche [...].*

*Tra le azioni della scuola per l'inclusione scolastica si legge tra i punti di forza che: “[...] Il contesto scolastico presenta varie realtà giovanili in cui spesso albergano situazioni di disagio evidenti e altre forme meno evidenti. A grandi linee gli studenti vivono problematiche afferenti l'area affettiva e cognitivo-didattica [...]. Tutti gli interventi di inclusione mirano all'attenzione della persona con attività socializzanti.*

*Il teatro, la musica, il progetto lettura fanno da cornice al coinvolgimento della singola persona. La scientificità degli interventi è demandata agli specialisti che operano sul territorio e che con professionalità e competenza supportano le azioni educativo-didattiche dei singoli consigli di classe’.*

Tra i punti di debolezza si legge che: *“A volte alcune situazioni delicate di disagio sfuggono ai docenti che pur notando delle difficoltà non hanno riscontri reali con le famiglie che spesso sono insistenti o poco presenti. Inoltre, gli studenti delle classi prime sono più ostili ad aprirsi al nuovo contesto scolastico che offre nuove opportunità alle quali non sono abituati”.*

#### *Istituto Superiore* **LA FARINA – BASILE**

L’Istituto La Farina – Basile è costituito da due plessi aventi sede entrambi nella città di Messina. Nel Piano Triennale dell’Offerta Formativa (PTOF), approvato dal Consiglio di Istituto nella seduta del 13 ottobre 2016 e pubblicato su <http://www.iislafarinabasile.gov.it/p.t.o.f.-2018-2019.html>, periodo di riferimento: 2016/17 – 2017/18 – 2018/19, si legge che *“è nato dall’aggregazione del Liceo Ginnasio Statale “G. La Farina” con il Liceo Artistico Statale “E. Basile”, aventi entrambi sede nella città di Messina. [...] Ne deriva non la semplice sommatoria di due istituzioni scolastiche, ma una realtà nuova che intende dotarsi di un nuovo progetto formativo che, pur perseguendo la massima unitarietà possibile, delinea i due indirizzi di studi nelle loro identità peculiari, secondo le “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento in relazione alle attività e agli insegnamenti compresi nel piano degli studi previsto per il Liceo Classico e il Liceo Artistico[...].”*

Si rileva, inoltre, che *“l’attuazione di un’iniziativa che mira all’individuazione della figura di un Compagno-Tutor, da affiancare in classe agli alunni diversamente abili. L’impegno del Tutor di classe può prevedere – in base alle esigenze individuali l’affiancamento responsabile e l’assistenza al compagno diversamente abile in diversi momenti scolastici e non (lezioni in classe; intervallo; spostamenti da un ambiente all’altro; cambio di classe all’entrata o all’uscita dalle lezioni; tragitto scuola-mezzzi pubblici; pausa-pranzo, per mangiare un panino in compagnia; eventuale aiuto nell’esecuzione dei compiti a casa; visite e viaggi d’istruzione; attività pomeridiane; etc). Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all’interno della scuola [...]”*.

Nel Piano di inclusione allegato si rileva che: *“Si organizzeranno forme di sostegno alle classi in cui siano presenti alunni diversamente abili attraverso percorsi didattici trasversali, valorizzazione di linguaggi comunicativi diversi dal codice scritto, cooperative learning, tutoring, peer education [...]”*.

#### *Istituto Superiore* **MINUTOLI**

Nel Piano Triennale dell’Offerta Formativa (PTOF), approvato dal Consiglio di Istituto nella seduta del 07/01/2019 e pubblicato su <https://www.istitutosuperioreminutoli.edu.it/wordpress/piano-triennale-offerta-formativa->

2019-2022/, periodo di riferimento: 2019/20 – 2020/21 – 2021/22, si legge nel paragrafo sui vincoli dell'istituto, che il territorio in cui si trovano il plesso "G. Minutoli": *“si caratterizza per la presenza di contesti socio-economici e culturali diversificati frutto di un processo pluriennale che ha visto ridisegnarsi il quadro delle periferie in termini di inurbamento e stratificazione demografica, con conseguente creazione di quartieri densamente popolati, che spesso versano in condizioni disagiate e precarie. Parecchie sono le famiglie in cui i genitori risultano privi di condizioni lavorative stabili e di conseguenza poco inclini a comprendere i bisogni culturali dei figli. La difficoltà dei ragazzi a capire il valore della cultura e il monito a conquistare un diploma si infrange spesso sull'esempio di chi non riesce a trovare un'occupazione stabile. Da ciò discende una disaffezione nei confronti della scuola e uno scarso attaccamento al valore dello studio come strumento di crescita umana civile e culturale.*

#### OPPORTUNITÀ

*Al contempo, rispetto a quello sopra descritto, l'intera zona sud della città, che l'Istituto ben rappresenta con i suoi tre plessi, I.S.S. "G. MINUTOLI" - Sede centrale - I.T.E. e LICEO SCIENTIFICO "S. QUASIMODO" e I.T.A. "P. CUPPARI" ha visto nel corso di un decennio una crescita significativa di aree commerciali e residenziali, con conseguente insediamento di giovani nuclei familiari, che guardano con un certo interesse all'offerta formativa che il territorio è in grado di offrire. Per tali ragioni, già da tempo l'Istituto ha creato una rete di sinergie con le scuole primarie e secondarie di I grado, con enti pubblici e privati, centri onlus di aggregazione sociale e centri parrocchiali; per predisporre azioni comuni e condivise di lotta alla dispersione scolastica e fruizione integrata dei servizi.*

Nel paragrafo sull'analisi del contesto territoriale ove è ubicato il plesso "G. Minutoli" e quello del Liceo scientifico "S. Quasimodo" si rileva che: *“[...]il territorio circostante pur presentando rischi di devianza e di degrado, manifesta significative tendenze di recupero del gap pregresso, grazie alla presenza degli istituti scolastici, di una struttura ospedaliera importante come il Policlinico Universitario e dell'impegno culturale e di volontariato delle Parrocchie e dei Centri sociali. [...] Allo scopo di allargare la proposta istituzionale e fornire un'ulteriore opportunità di sviluppo nei confronti del territorio sono attivati, nell'ambito dell'indirizzo Costruzioni Ambiente e Territorio, il Corso Serale per adulti e il Corso presso la Casa Circondariale di Messina Gazzi [...]”.*

In merito all'analisi del territorio in cui è ubicato il plesso "P. Cuppari" si legge che: *”Nel passato l'Istituto era frequentato quasi esclusivamente da alunni provenienti da zone con economia a forte vocazione agricola e da aree sociali impegnate nel settore produttivo primario; l'attuale evoluzione degli studi specifici e degli sbocchi occupazionali, unitamente ad una diversa percezione dell'importanza degli studi agrari, ha ultimamente modificato in maniera significativa il bacino d'utenza ed anche gli standard di partenza degli alunni, intesi come substrato socio-culturale ed economico, hanno subito un netto innalzamento. In rapporto al territorio è da sottolineare che l'intera provincia di Messina, dopo un periodo di progressivo abbandono delle attività legate all'agricoltura, manifesta un rilancio delle iniziative nel settore legato alla diversa valorizzazione di importanti*

*risorse economiche e territoriali. [...]”. Nel paragrafo “Sviluppo di un curriculum attento alle diversità e alla promozione di percorsi formativi inclusivi” si legge che l’Istituto: “vanta un’esperienza consolidata di attenzione al valore dell’integrazione, rivolta agli alunni disabili, ma in generale si apre a tutte quelle situazioni di vulnerabilità negli studenti, spesso transitorie che richiedono comunque particolare attenzione e delicatezza per ridurre il rischio di cronicizzazione e abbandono; nel tempo ha sviluppato un carattere di flessibilità dell’attività educativa e formativa nei confronti degli studenti, in maniera da permettere a ciascuno, in base ai propri ritmi di apprendimento, un percorso individualizzato e un’acquisizione di conoscenze, competenze e capacità. Considerato l’elevato numero di alunni B.E.S. iscritti (diversamente abili, con disturbi d’apprendimento o svantaggio socio-culturale), la nostra scuola da diversi anni propone attività integrative finalizzate a promuovere l’inclusione in un clima consolidato di accoglienza e di valorizzazione delle diversità. La tipologia di scuola, con la presenza dei laboratori facilita il coinvolgimento dei ragazzi in svariate attività col gruppo classe. Questo li fa sentire protagonisti e partecipi in prima persona delle diverse attività didattiche ed educative proposte [...]”.*

### **Liceo SEGUENZA**

Nel Piano Triennale dell’Offerta Formativa (PTOF), periodo di riferimento: 2016/17 – 2017/18 – 2018/19, pubblicato su [https://www.seguenza.edu.it/offerta\\_formativa/ptof.asp](https://www.seguenza.edu.it/offerta_formativa/ptof.asp), si legge che: *“Attualmente il liceo si compone di 62 classi (14 prime, 13 seconde, 12 terze, 12 quarte, 11 quinte), che frequentano a rotazione il plesso centrale, sito in via s. Agostino, e la sede succursale, presso l’Istituto Cristo Re, in Viale Principe Umberto, non distante dalla sede centrale. [...] La popolazione scolastica del liceo è di 1411 studenti (682 maschi, 729 femmine. Gli studenti stranieri sono 31 (18 maschi, 13 femmine), dei quali 7 filippini, 8 dello Sri Lanka, 5 ucraini, 2 brasiliane, 2 rumeni, 1 albanese, 1 egiziano, 1 turco, 1 egiziano, 1 marocchina, 1 boliviano, 1 croato. Di questi 12 risultano nati a Messina. Vario risulta il bacino di utenza dell’istituto. Gli allievi provengono in prevalenza da scuole situate nel centro cittadino, o nei quartieri limitrofi. Pochi risultano i pendolari. Gli insegnanti che operano nella scuola sono 131 [...]”.*

Nel Piano Annuale per l’inclusione (PAI), allegato al PTOF, si legge che il Liceo Seguenza si propone di: *“[...] potenziare la cultura dell’inclusione per rispondere in modo efficace alle necessità di ogni alunno che, con continuità o per determinati periodi, manifesti Bisogni Educativi Speciali. A tal fine intende:*

- *creare un ambiente accogliente e di supporto;*
- *sostenere l’apprendimento attraverso una revisione del curriculum, sviluppando attenzione educativa in tutta la scuola;*
- *promuovere l’attiva partecipazione di tutti gli studenti al processo di apprendimento; centrare l’intervento sulla classe in funzione dell’alunno;*
- *favorire l’acquisizione di competenze collaborative;*
- *promuovere culture politiche e pratiche inclusive attraverso una più stretta collaborazione fra tutte le componenti della comunità educante.*

*Obiettivo principale è la riduzione delle barriere che limitano l'apprendimento e la partecipazione sociale attraverso l'utilizzo di facilitatori e l'analisi dei fattori contestuali, sia ambientali che personali [...].*

*La scuola si avvale, altresì, di altre attività atte a favorire il processo inclusivo: attività individualizzate e di piccolo gruppo; attività laboratoriali; adozione di strategie di valutazione coerenti con la prassi inclusiva [...].*

*Pur non mancando punti di criticità all'interno della scuola per una didattica inclusiva, il liceo presenta punti di forza: è dotato di ascensore, del quale possono servirsi discenti e docenti in stato di momentaneo bisogno; il liceo si serve, inoltre, delle risorse materiali esistenti, quali laboratori di arte, musica, teatrali al fine di consentire, attraverso queste attività, un processo di consapevolezza di sé e di sviluppo delle potenzialità dell'alunno in difficoltà. Costituiscono inoltre alternative valide dell'istituto le attività di formazione del personale docente, che si configurano in percorsi specifici di formazione e aggiornamento degli insegnanti ed in una capillare distribuzione del materiale esplicativo in merito alle problematiche suddette e alle strategie didattiche da utilizzare apprendimento cooperativo, tutoring, didattica laboratoriale)[...].*

Nel Paragrafo del Piano per l'inclusione del Liceo Seguenza si rileva una “sintesi dei punti di forza e di criticità rilevati” ove si legge che: “Per l'attuazione di una concreta politica di inclusione è necessario riscontrare i punti di criticità e i punti di forza attuali della scuola.

*Punti di criticità:*

- *assenza di aggiornamento periodico di tutti i docenti sugli aspetti pedagogico-didattici ed organizzativi dell'inclusione scolastica;*
- *scarsa condivisione delle buone pratiche messe in atto a livello di Istituto, con la conseguenza che le attività, anche quando eccellenti, rischiano di restare esperienze isolate e affidate alla buona volontà dei singoli.*

*Punti di forza:*

- *presenza psicologi;*
- *presenza di laboratori informatici tecnologicamente attrezzati;*
- *buon numero di docenti preparati per l'impiego di tecnologie digitali come strumenti compensativi;*
- *numero di docenti di sostegno corrispondente al numero di alunni disabili presenti;*
- *abbattimento delle barriere architettoniche.*

*Obiettivi di incremento dell'inclusività proposti per il prossimo anno scolastico:*

- *Migliorare il confronto e la condivisione tra i docenti dei Consigli di Classe per l'individuazione e soluzione dei casi problematici.*
- *Migliorare e implementare l'operatività attiva e proficua nonché la disponibilità di tutti i docenti.*
- *Riflettere sulle Indicazioni Nazionali per definire e strutturare la programmazione rendendo operativa la didattica orientata all'inclusione.*

- *Organizzare la “didattica per l'inclusione” per mezzo del lavoro in parallelo/verticale sulle classi e rendere possibile l'apertura delle classi ed il lavoro per gruppi di livelli più rispondenti alle esigenze dei singoli/gruppi*
- *Sviluppare ulteriormente un percorso attento alle diversità che delinea chiaramente i percorsi formativi inclusivi, le metodologie, i mezzi.*
- *Incrementare le attività di formazione dei docenti.*
- *Migliorare, valorizzare e, se possibile, aumentare le risorse funzionali all'inclusione.*
- *Creare un gruppo di lavoro che elabori schede di rilevazione degli alunni BES”.*

### *Istituto Superiore* **VERONA TRENTO**

Nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), periodo di riferimento: 2019/20-2021/22, approvato dal Consiglio di Istituto il 17/12/2018 e pubblicato su <http://www.veronatreto.it/offerta-formativa-2/pof-2>, si legge che: “L'istituto è frequentato da allievi residenti in città, provenienti dai villaggi e comuni limitrofi, da una bassa percentuale di studenti stranieri e da alunni diversamente abili.

*Vincoli: i dati rilevati fanno riferimento solo ad un campione della popolazione scolastica.*

*Territorio e capitale sociale*

*Opportunità*

*L'istituto è composto da due sedi: una ubicata al centro della città, in un'ampia area che copre circa 11.600 mq ed una situata nella periferia Nord della città. Nel territorio sono presenti piccole e medie imprese artigiane con le quali si sono instaurati dei protocolli d'intesa che permettono di realizzare le attività di alternanza scuola-lavoro. La scuola si rapporta con Università, CNR, ASL, Associazioni. Gli Enti pubblici (Comune e Provincia) seguono le iniziative dell'Istituto con attenzione.*

*Vincoli: le attività industriali presenti nel territorio sono scarse [...]”.*

Tra le opportunità si rileva che sia: “Facilmente raggiungibile la sede centrale dell'Istituto perché si trova a 500 metri dalla stazione centrale e dalla stazione dei pullman.[...]”.

## **5.7. Il questionario come strumento di raccolta delle informazioni**

Conoscere e comprendere più approfonditamente lo stato attuale dell'inclusione scolastica significa muoversi su due linee di approfondimento: in primo luogo vuol dire indagare le opinioni generali e gli atteggiamenti che i docenti manifestano rispetto all'inclusione, per verificare lo stato di salute dei principi che a partire dagli anni Settanta hanno dato vita all'attuale sistema di inclusione, ed esplorare i cambiamenti che necessariamente sono intercorsi in questi decenni. In secondo luogo comprendere l'inclusione significa indagare le prassi metodologiche,



programmatiche e didattiche che concretamente vengono messe in atto quotidianamente rispetto a situazioni reali di inclusione da parte degli insegnanti e dall'intero mondo della scuola, per muoversi dal piano dell'opinione e del sentito fino al piano dell'azione concreta in aula e a scuola tra alunno con disabilità, insegnanti e compagni.

Per raggiungere queste finalità, inizialmente, il gruppo di ricerca italiano dell'Università di Bolzano costituito da Andrea Canevaro, Luigi D'Alonzo, Dario Ianes e Roberta ha costruito, nel corso del 2009 un questionario on line, pensando da subito alla modalità di somministrazione via web, che ha consentito di raggiungere un numero elevato di professionisti diminuendo sia i tempi e i costi di gestione e invio dei questionari tramite posta tradizionale, sia i tempi e i costi della tabulazione delle risposte su sistemi informatizzati, e riducendo inoltre sensibilmente le possibilità di errore nella trascrizione dei risultati. Questo questionario nel 2018 è stato rielaborato in piccoli dettagli riadattato dalla professoressa Josefina Lozano e dal dottorando Gianluca Minutoli.

Il questionario online del gruppo di ricerca italiano era composto da 67 domande, mentre il questionario rielaborato secondo gli obiettivi della nostra ricerca nella città di Messina, ha compreso 51 domande a risposta multipla e una domanda a risposta aperta per un totale di 52 domande.

Il tempo medio di risposta al questionario del gruppo di ricerca italiano calcolato in circa 15 minuti, comportava in alcuni casi più complessi un tempo più esteso. Il questionario fu pubblicato on line a partire dal mese di maggio 2009 e rimase attivo fino alla fine del mese di gennaio, un periodo di nove mesi di indagine durante il quale l'iniziativa di ricerca è stata diffusa e pubblicizzata utilizzando tutti i canali a disposizione dei responsabili scientifici della ricerca.

Il questionario rielaborato è stato somministrato in modo cartaceo nelle scuole della città di Messina.

La struttura del questionario originario prevedeva risposte a domande relative a differenti sezioni che concorrono a fornire una descrizione approfondita della realtà dell'inclusione scolastica vissuta dal professionista che partecipa alla ricerca. Lo stesso prevedeva la sezione numero 2 costituita da informazioni professionali relative alla gestione dell'inclusione nella scuola in cui si è vissuti che è stata eliminata, portando a 9 il numero totale delle sezioni.

In particolare, il questionario rielaborato e somministrato nella città di Messina è composto dalle seguenti sezioni o dimensioni:

1. Informazioni personali del rispondente;
2. Informazioni relative all'alunno con disabilità che è stato scelto come oggetto di descrizione all'interno del questionario;

3. Descrizione dei percorsi di inclusione (con partecipazione piena, parziale o assente) delle metodologie didattiche utilizzate con la classe, e nello specifico con l'alunno con disabilità;
4. Informazioni sulla collaborazione extrascolastica tra scuola, famiglia e Servizi;
5. Informazioni relative alla socialità dell'alunno con disabilità in classe, a scuola e in minima parte nell'extrascuola;
6. Informazioni in profondità rispetto alla presenza di alunni con disabilità di origine non italiani o adottivi;
7. Soddisfazione relativa all'esperienza di inclusione scolastica descritta nel questionario;
8. Percezione di cambiamento rispetto ad alcuni indicatori generali dell'inclusione;
9. Indice di accordo e disaccordo rispetto ad alcune opinioni relative a tematiche chiave per l'inclusione scolastica attuale e in divenire.

Come possiamo notare da questo lungo elenco, il questionario si struttura sostanzialmente in tre grandi blocchi:

- a) Un primo blocco in cui vengono raccolte le informazioni principali rispetto alla propria persona (sezione 1);
- b) Un secondo blocco in cui al professionista viene chiesto di scegliere, tra i tanti casi con cui è entrato in contatto nel corso della carriera, una singola situazione di inclusione scolastica riferita a uno specifico allievo e di descriverne in profondità il percorso e i risultati (sezioni da 2 a 7);
- c) Un terzo blocco in cui vengono richieste le opinioni dei professionisti rispetto a tematiche generali e a percezioni di cambiamento dell'inclusione, maturate nel corso dell'intera carriera professionale e non solamente rispetto a una singola esperienza di inclusione (sezioni 8 e 9).

È un questionario certamente complesso, che mira ad analizzare alcuni aspetti chiave dell'inclusione, pur sapendo fin dal principio che la scelta univoca di adottare uno strumento di indagine solamente quantitativo non permette un'analisi in profondità dei fenomeni quanto, piuttosto, una descrizione da parte dei partecipanti basata sui vissuti e sulle opinioni.

I risultati della ricerca relativa al questionario cartaceo, che fu già somministrato tra il 2009 e il 2010 in tutta Italia, ha sicuramente fatto convergere sull'iniziativa un pubblico selezionato di professionisti scolastici. Secondo gli autori, però, questi risultati non hanno dato un quadro perfettamente rappresentativo della realtà italiana, quanto piuttosto un'ampia descrizione dei fenomeni indagati tra un elevato numero di professionisti di scuole di ogni ordine e grado, con ruoli differenti all'interno dell'istituzione scolastica.

Il campione di professionisti che tra il 2009 e il 2010 ha partecipato alla ricerca è stato certamente molto ampio. Nei nove mesi di pubblicazione del questionario on line sono state

raccolte le risposte di 3.230 professionisti del mondo della scuola, suddivisi in maniera sostanzialmente omogenea tra le diverse macro aree geografiche d'Italia, con una lieve maggiore rappresentanza al Nord Est (28,8%) e Nord Ovest (28,5%), rispetto al Sud e alle Isole (23,3%) e al Centro (19,4%). La divisione in macro aree si è basata sul metodo adottato dall'ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica) per le ricerche nazionali.

Il campione era composto fortemente da popolazione femminile (90,1%) rispetto a quello maschile (9,9%): una maggioranza che può fare pensare a un forte sbilanciamento del campione, ma che in realtà è in linea con le percentuali di genere presenti nella scuola primaria italiana, mentre invece è leggermente superiore alla situazione della scuola superiore di secondo grado. Nel "Quaderno bianco della scuola" pubblicato nel settembre 2007 dal Ministero della Pubblica Istruzione e dal Ministero dell'Economia e delle Finanze si legge che *"con i suoi quasi otto decimi dell'intero corpo docente costituito da maestre e professoressa, l'Italia è il Paese europeo con il più alto tasso di femminilizzazione dell'insegnamento"* (MIUR, MEF, 2007).

Per quanto riguarda la suddivisione dei differenti gradi scolastici sul territorio nazionale, il campione contiene professionisti a partire dall'asilo nido fino alla scuola superiore di secondo grado e alla formazione professionale.

Nella prima sezione del questionario l'obiettivo è capire più in profondità se e quanto l'inclusione sia un tema ancora attuale all'interno delle scuole in cui i partecipanti lavorano ma, soprattutto, conoscere le opinioni generali degli insegnanti rispetto all'inclusione, i loro atteggiamenti e i loro punti di vista su alcune tematiche fondamentali, attuali e sfidanti rispetto a quel complesso sistema chiamato "inclusione scolastica". In ultima analisi la ricerca si pone gli obiettivi di capire se e in che modo un campione volontario di docenti curricolari e di sostegno (nel 2009 alla ricerca parteciparono, come già detto, non solo i docenti ma tutti professionisti del mondo della scuola di tutta Italia):

- è coinvolto quotidianamente nelle mille difficoltà di attuazione di una didattica di qualità per alunni con bisogni educativi speciali, in particolare alunni con disabilità;
- crede ancora nell'inclusione scolastica e nei suoi principi;
- come ne valuta l'efficacia e come reagisce a proposte di riforme del sistema.

Per capire quanto e in che modo i docenti della scuola secondaria di secondo grado credono nell'inclusione, nel questionario si chiederà loro di dichiarare il proprio grado di assenso rispetto a sette differenti affermazioni su di essa:

1. Per l'inclusione dell'alunno con disabilità il coinvolgimento degli insegnanti curricolari è più importante del numero di ore di sostegno assegnate;

2. Nella maggior parte delle situazioni di inclusione i bisogni specifici degli alunni certificati trovano risposta adeguata;
3. L'inclusione funzionerà solo quando verrà abolita la distinzione fra insegnante curricolare e insegnante di sostegno;
4. Sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici, comunque all'interno delle scuole normali;
5. L'inclusione porta vantaggi di apprendimento a tutta la classe;
6. L'inclusione porta vantaggi al clima socioaffettivo della classe;
7. La presenza di un alunno con disabilità certificata permette al docente di crescere professionalmente.

Oltre alle opinioni relative a specifiche tematiche attuali sul tema dell'inclusione, nel questionario si chiederà un'opinione generale rispetto al clima scolastico sull'inclusione. Si tratta di tre semplici domande, relative alla percezione di cambiamento (aumentato/diminuito/rimasto invariato) del:

- numero di alunni con certificazione di disabilità;
- risorse a disposizione dell'inclusione scolastica all'interno della scuola;
- clima generale della scuola verso l'inclusione (migliorato/peggiorato/rimasto uguale).

Dai dati che emergeranno dalla ricerca si cercherà di capire se il sistema scolastico italiano visto nel 2018 dai docenti di una città presa a campione, in questo caso la città di Messina, è percepito come in grado di garantire le risposte efficaci ai bisogni degli alunni per cui esso è stato pianificato. E se i partecipanti preferiranno la gestione a scuola degli alunni con disabilità in maniera diversa rispetto a quella operata. Emergerà la percezione di una maggiore o minore richiesta di collaborazione tra quanti oggi sono già responsabili dei percorsi scolastici degli alunni con disabilità, se è opportuno superare le differenze tra i ruoli professionali attuali e se è necessario attuare percorsi separati all'interno delle scuole normali, in controtendenza totale con la legislazione e le pratiche attuali di inclusione scolastica.

Si cercherà di capire meglio come e se queste opinioni generali si traducono nelle pratiche didattiche quotidiane attuate in classe e se è necessario un cambiamento delle pratiche di gestione e di attuazione che la scuola mette in atto o addirittura dei principi dell'inclusione scolastica.

Buona parte del questionario è dedicata alla descrizione di una esperienza concreta di inclusione scolastica di alunni con disabilità, descritta volontariamente dagli insegnanti. Questa scelta fu fatta nel 2009 dal gruppo di ricercatori italiani per permettere la descrizione complessa di una sola esperienza sia dal punto di vista delle strategie e delle metodologie didattiche adottate, sia

rispetto al contesto scolastico ed extrascolastico in cui l'esperienza descritta è stata realizzata e condotta.

La sezione del questionario dedicata alla descrizione di un'esperienza specifica di inclusione raccoglie dati rispetto a quattro indicatori:

1. dati personali dell'alunno con disabilità e descrizione della sua realtà scolastica, rispetto alla percezione dell'inclusione da parte dei docenti curricolari e di sostegno;
2. descrizione delle modalità di partecipazione e delle metodologie didattiche adottate in classe e fuori dalla classe con l'alunno con disabilità e con i compagni di classe;
3. percorsi di socializzazione tra alunno con disabilità e compagni, in classe, a scuola e nell'extra-scuola;
4. percezioni di efficacia dell'esperienza descritta rispetto alle modalità di partecipazione, alla socializzazione dell'alunno con disabilità e dei compagni di classe e alla professionalità del corpo docente.

L'obiettivo di questa sezione è la migliore comprensione delle modalità in cui l'inclusione viene gestita all'interno della scuola dai docenti curricolari e di sostegno, ma soprattutto la migliore comprensione delle modalità in vengono gestiti i processi di apprendimento e la didattica rivolta a studenti con bisogni educativi speciali, in particolari alunni in condizioni di disabilità che fruiscono delle ore di sostegno come stabilito dalla legge 104/1992.

## 5.8. Procedimento

Sono state portate a termine interviste ai partecipanti attraverso la somministrazione di questionari.

È stato progettato un questionario ad hoc di tipo likert costruito dal gruppo di ricerca italiano dell'Università di Bolzano costituito da Andrea Canevaro, Luigi D'Alonzo, Dario Ianes e Roberta Caldin (2011), rielaborato in piccoli dettagli dalla professoressa Josefina Lozano e dal dottorando Gianluca Minutoli tratta le 9 tematiche oggetto di studio e una domanda aperta. La validità del contenuto è stata verificata attraverso l'analisi di esperti (v. Allegato IV) e l'affidabilità dello strumento attraverso il coefficiente di alfa di Cronvach.

La ricerca quantitativa, inoltre, tende a utilizzare un gran numero di partecipanti come, in questo caso, sono stati i docenti, si avvarrà di veri esperimenti attuati attraverso l'utilizzo di questionari psicometrici molto strutturati e corredati da norme standardizzate, da cui si otterranno dati inequivocabili.

I dirigenti scolastici sono stati contattati via mail con invio della lettera di invito ad aderire al progetto di ricerca (v. Allegato IV) e del questionario da somministrare ai docenti dell'istituto. In seguito a colloqui telefonici sono stati concordati degli appuntamenti per approfondire l'oggetto

della ricerca ed ottenere chiarimenti e confronti. Solo un dirigente non ha risposto all'invito delegando un collaboratore che ha comunicato disinteresse alla partecipazione alla ricerca.

I dirigenti che hanno accolto positivamente il progetto, hanno dunque delegato dei docenti referenti che si sono occupati della raccolta dei questionari e della raccolta delle informazioni riguardanti: il numero totale dei docenti; il numero dei docenti di sostegno; il numero totale degli alunni; il numero degli alunni con disabilità di nazionalità italiana e non. Solo un dirigente scolastico, pur partecipando alla ricerca, ha chiesto pochi questionari e non ha voluto comunicare i dati richiesti.

In tre scuole il questionario è stato somministrato nel corso del collegio docenti: ciò ha permesso di raccogliere il maggior numero di questionari, tranne che dei docenti assenti.

In una scuola il dottorando è stato invitato, nel corso di un collegio, per relazionare ai docenti sul progetto di ricerca.

Il tempo richiesto dai dirigenti, nel caso in cui il questionario non è stato somministrato nel corso di un collegio, è stato circa di due/tre settimane, per consentire un'ampia diffusione tra i docenti, operanti di lavoro a fine anno scolastico.

# **INTERPRETAZIONE E DISCUSSIONE DEI RISULTATI**





**CAPITOLO 6:**  
*ANALISI DEI DATI E  
DISCUSSIONE DEI  
RISULTATI*



## 6.1. Analisi dei dati

Il processo da seguire nella parte empirica di questa ricerca è il corrispondente a uno studio descrittivo, di correlazione e inferenziale. A tal fine è stato utilizzato il programma statistico SPSS (Versione 20.0).

Per valutare le relazioni tra le variabili sono state utilizzate, a seconda della scala di misurazione, la prova del Chi-quadrato e l'analisi della varianza (Anova). Si è deciso di considerare come riferimento per la verifica delle ipotesi un livello di significatività critico-tradizionale del 5%.

La ricerca quantitativa ha consentito la raccolta di informazioni che si sono presentate sotto forma numerica. I dati ottenuti, grazie all'utilizzo di strumenti strutturati e standardizzati (uguali per tutti, come test e questionari a risposta chiusa) sono stati categorizzati (v. Allegato II), ordinati e classificati, oltre a essere misurati su scale numeriche. Dai dati sono stati realizzati grafici e tabelle, e si è poi proceduto all'elaborazione statistica degli stessi grazie a una serie di procedure parametriche, inferenziali, estremamente accurate.

La ricerca quantitativa ha consentito di quantificare, misurare, calcolare, le informazioni ricavate attraverso l'applicazione di un approccio empirico, che è consistito nel misurare con sufficiente precisione l'oggetto di studio per giungere a conclusioni molto precise e dettagliate. Lo scopo è stato quello di assicurarsi l'obiettività del dato ottenuto, minimizzando al massimo le possibili influenze derivanti dalle situazioni esterne. Chiaramente un procedimento così rigido aiuterà e faciliterà la replicabilità dello studio, e assicurerà la generalizzazione del risultato ottenuto.

I dati qualitativi ottenuti dalla domanda aperta hanno permesso di raccogliere le voci, opinioni, valutazioni, punti di vista. Ciò ha arricchito la ricerca e ha fornito maggiore obiettività e informazioni sulla tematica oggetto di studio. I dati della domanda aperta sono stati sottoposti ad un'analisi dei contenuti e sono state definite categorie.

## 6.2. I risultati ottenuti

Su 606 partecipanti al progetto di ricerca, 521 hanno fornito un quadro estremamente eterogeneo della realtà scolastica attuale, descrivendo le esperienze di inclusione di alunni con disabilità certificata relativa a numerose tipologie e a diversi casi di gravità. Come si può vedere nella Tabella 16, i dati generali riguardanti gli alunni descritti nel questionario indicano, nella colonna totale all'estrema destra, che la maggioranza delle risposte riguarda casi di disabilità di tipo cognitivo (31,7%) o di disturbi del deficit di attenzione/iperattività (ADHD) (17,9%). Numerose descrizioni sono state fornite anche per quanto riguarda le altre tipologie in esame, in particolar modo i disturbi dello spettro autistico (16,3%) e i disturbi comportamentali (12,3%). Il dato appare logico, dal momento che, dovendo scegliere un'unica esperienza rappresentativa nel corso della carriera, è più probabile scegliere un'esperienza relativa ad un caso complesso piuttosto che il contrario. Infatti, la maggioranza delle descrizioni riguarda casi di media (52,6%) o di grave entità (30,1%) con solo poco più del 17% per situazioni di lieve entità; questo anche perché i soggetti con disabilità di lieve entità molto spesso non hanno accesso alle risorse aggiuntive all'interno del sistema scolastico attuale.

**Tabella 16.** Tipologia di disabilità e gravità del caso

		Grave	Medio	Lieve	Totale
Disabilità motoria	N	8	11	1	20
	%	1,5%	2,1%	0,2%	3,8%
Disabilità mentale	N	47	88	30	165
	%	9,0%	16,9%	5,8%	31,7%
Disabilità sensoriale	N	5	9	2	16
	%	1,0%	1,7%	0,4%	3,1%
Pluridisabilità	N	37	19	3	59
	%	7,1%	3,6%	0,6%	11,3%
Disturbi comportamentali	N	8	40	16	64
	%	1,5%	7,7%	3,1%	12,3%
Disturbi di personalità	N	4	11	4	19
	%	0,8%	2,1%	0,8%	3,6%
Disturbi dello spettro autistico	N	32	46	7	85
	%	6,1%	8,8%	1,3%	16,3%
Disturbi del deficit di attenzione/iperattività (ADHD)	N	16	50	27	93
	%	3,1%	9,6%	5,2%	17,9%
Totale	N	157	274	90	521
	%	30,1%	52,6%	17,3%	100,0%
Significatività		$X^2 (14) = 62,499; (p < 0,05)$			

Il questionario indaga anche su chi realmente fa la programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità. A rispondere che sia 'solo l'insegnante di sostegno' è quasi la maggioranza con il 48,8%, seguita da 'tutto il consiglio di classe' con il 43,8% e 'alcuni colleghi' con l'8,1%. Una piccola percentuale dell'1,8% ha indicato entrambe le risposte 'insegnante di sostegno e alcuni colleghi'. Con questo dato emerge la maggiore criticità dell'intero sistema inclusivo, poiché le aspettative di una maggiore condivisione all'interno del team docenti della programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità, come previsto dalla normativa, erano auspicabili. Resta, pertanto, attuale il problema della delega all'insegnante di sostegno sulla pianificazione e redazione del PEI, poiché se sommiamo anche il dato sulla condivisione solo tra 'alcuni colleghi' e tra 'insegnante di sostegno e alcuni colleghi' avremo il 58,7%. Emerge, dunque, la mancanza di corresponsabilità e di programmazione condivisa tra docenti, che in questa importante fase dovrebbero, invece, collaborare maggiormente. Sorprende in questo contesto come i docenti percepiscano positiva la situazione concreta in classe, ma deleghino al docente di sostegno la stesura del PEI.

Anche il confronto di questi dati con i percorsi di inclusione (Tab.17) ci fornisce un quadro non confortante, dato che i docenti, che attuano una piena partecipazione dell'alunno con disabilità in classe e che hanno indicato "tutto il consiglio di classe" come soggetto realizzatore della programmazione individualizzata, è pari al 30,9% e un preoccupante 25,4% solo "l'insegnante di sostegno".

**Tabella 17.** Programmazione individualizzata per percorsi di inclusione

		Chi fa realmente la programmazione individualizzata per l'alunno disabile?				Totale
		Docente di sostegno	Alcuni colleghi	Tutto il consiglio di classe	Il docente di sostegno e alcuni colleghi	
Sempre in classe	N	133	26	162	3	324
	%	25,4%	5,0%	30,9%	0,6%	61,8%
	%	41,1	8	50	0,9	100
In parte dentro, in parte fuori	N	106	14	64	4	188
	%	20,2%	2,7%	12,2%	0,8%	35,9%
	%	56,4	7,5	34	2,1	100
Sempre in classe	N	8	1	3	0	12
	%	1,5%	0,2%	0,6%	0,0%	2,3%
	%	66,7	8,3	5	0	100
Totale	N	247	41	229	7	524
	%	47,1%	7,8%	43,7%	1,3%	100,0%
Significatività		X <sup>2</sup> (6) = 16,348; (p<0,05)				

Se, poi, ad indicare che a realizzare la programmazione individualizzata è “solo il docente di sostegno” è il 44,4% dei docenti curricolari e il 53,8 dei docenti di sostegno (Tab. 18), si conferma sempre di più l’attuazione della mancanza di collaborazione e delega continua al docente specializzato.

**Tabella 18.** Programmazione individualizzata per figura professionale

		Chi fa realmente la programmazione individualizzata per l’alunno disabile?				Totale	
		Docente di sostegno	Alcuni colleghi	Tutto il consiglio di classe	Il docente di sostegno e alcuni colleghi		
Figura professionale	Docente curricolare	N 178	35	187	1	401	
	%	44,4	8,7	46,6	0,3	100	
Docente di sostegno	N	69	8	45	6	128	
	%	53,8	6,3	35,2	4,7	100	
Totale		N	247	43	232	7	529
		%	46,7%	8,1%	43,9%	1,3%	100,0%
Significatività		$X^2 (3) = 19,973; (p < 0,05)$					

Nonostante l’esistenza di questa delega, il 70% del campione dei docenti dichiara che la programmazione individualizzata per l’alunno con disabilità è completamente (19,2%) o molto (45,7%) ancorata alla programmazione della classe, con un 18% che invece non trova un raccordo. I dati dimostrano che, secondo i docenti, la progettazione della programmazione è un compito esclusivo dell’insegnante di sostegno e di alcuni colleghi, e che il consiglio di classe debba ritenersi coinvolto solo nell’approvazione della documentazione e nella realizzazione del processo di apprendimento dell’alunno con disabilità.

Se incrociamo questi dati con i percorsi di inclusione (Tab. 19) vedremo che, nonostante la presenza di un raccordo tra programmazione individualizzata per l’alunno con disabilità e programmazione della classe sia fondamentale per la realizzazione di percorsi di piena partecipazione in classe, esiste un 31,6% dei docenti che la praticano, ma che dichiarano che non esiste contatto tra esse: si evince, pertanto, che questi alunni con disabilità, pur essendo presenti in classe, non partecipano alle attività didattiche dei compagni.

**Tabella 19.** “Programmazione individualizzata ancorata alla programmazione di classe” per percorsi di inclusione

La programmazione individualizzata per l'alunno disabile è ancorata alla programmazione di classe		Sempre in classe	In parte in classe, in parte fuori	Fuori dalla classe	Totale
Completamente	N	80	17	1	98
	%	81,7%	17,3%	1%	100%
Molto	N	171	67	1	239
	%	71,6%	28%	0,4%	100%
Poco	N	50	69	3	122
	%	41%	56,6%	2,4%	100%
Per nulla	N	18	33	6	57
	%	31,6%	57,9%	10,5%	100%
Totale	N	319	186	11	516
	%	61,9%	36%	2,1%	100%
Significatività		X <sup>2</sup> (6) = 85,194; (p<0,05)			

A dichiarare che esiste “poco” o “nessun” raccordo tra le due programmazioni è in totale rispettivamente il 33,8% dei docenti curricolari e il 38,9% dei docenti di sostegno (Tab. 20).

**Tabella 20.** “Programmazione individualizzata ancorata alla programmazione di classe” per figura professionale

		La programmazione individualizzata per l'alunno disabile è ancorata alla programmazione della classe?				Totale
		completamente	molto	poco	per nulla	
Docente curricolare	N	73	188	99	34	394
	%	18,5%	47,7%	25,1%	8,7%	100%
Docente di sostegno	N	28	52	28	23	131
	%	21,4%	39,7%	21,3%	17,6%	100%
Totale	N	101	240	127	57	525
	%	19,2%	45,7%	24,2%	10,9%	100,0%
Significatività		X <sup>2</sup> (3) = 9,587; (p<0,05)				

Al campione è stato anche chiesto se l'alunno con disabilità svolge le sue attività di apprendimento “sempre in classe” oppure con un percorso “in parte in classe, in parte fuori” oppure “sempre fuori”. Il 62,4% del campione ha risposto di attuare un percorso di inclusione per l'alunno con disabilità “in classe”, un 35,4% ha dichiarato di svolgerlo “in parte in classe e in parte fuori”, mentre il 2,2% “sempre fuori”. Esiste ancora oggi una buona percentuale di percorsi di inclusione “in parte in classe, in parte fuori”

probabilmente dovuta alla tipologia di disabilità, alla scarsa collaborazione tra insegnanti, alla delega all'insegnante di sostegno o alla condivisione. La nostra indagine cercherà di analizzare i motivi che spingono i docenti a realizzare l'inclusione nei percorsi misti e in che modo essi sono organizzati e si concretizzano, anche se non saremo mai a conoscenza di cosa accade realmente nelle classi a livello generale.

Per approfondire sempre di più l'analisi, si è voluto indagare anche in ordine ai percorsi di inclusione distinguendo per tipologia di disabilità dell'alunno. La Tabella che segue dimostra un dato inequivocabile: le attività di apprendimento fuori dalla classe sono svolte prevalentemente dagli alunni con pluridisabilità; gli alunni che presentano disabilità mentale e disturbi dello spettro autistico sono entrambi, al pari in percentuale, coloro che svolgono meno attività fuori dalla classe. Da questo quadro emerge con chiarezza che la pluridisabilità e i disturbi della personalità mettono a dura prova la pratica di percorsi di inclusione con piena partecipazione, oltre a richiedere un grande sforzo e notevoli competenze da parte degli insegnanti. Si può supporre che questo possa essere dovuto alla difficoltà di tenere uniti, in progetti di apprendimento comuni, percorsi individualizzati così fortemente diversificati per il diverso livello cognitivo dell'alunno.

Se osserviamo i dati della Tabella 21, notiamo che la maggior parte degli alunni con disabilità hanno la possibilità di partecipare alle attività di tutti i compagni, tranne che per coloro che presentano disabilità motoria (42,1%) e pluridisabilità (34,5%). Per questi ultimi l'8,6% è il valore più alto di coloro che seguono un percorso "sempre" fuori dalla classe. Sorprendono gli alti valori nei percorsi di piena inclusione per alunni con disturbi comportamentali (67,2%), di personalità (75%), autismo (62,7%) e deficit di attenzione/iperattività (71,1%) che, pur non presentando un deficit in ambito cognitivo, potrebbero stressare la vita sociale di una classe.



**Tabella 21.** Percorsi di inclusione, per tipologia di disabilità

		Sempre in classe	In parte in classe, in parte fuori	Fuori dalla classe	Totale
Disabilità motoria	N	8	11	0	19
	%	42,1%	57,9%	0%	100%
Disabilità mentale	N	103	59	2	164
	%	62,8%	36%	1,2%	100%
Disabilità sensoriale	N	11	5	0	16
	%	68,8%	31,3%	0%	100%
Pluridisabilità	N	20	33	5	58
	%	34,5%	56,9%	8,6%	100%
Disturbi comportamentali	N	43	21	0	64
	%	67,2%	32,8%	0%	100%
Disturbi di personalità	N	15	4	1	20
	%	75%	20%	5%	100%
Disturbi dello spettro autistico	N	52	30	1	83
	%	62,7%	36,1%	1,2%	100%
Disturbi del deficit di attenzione/iperattività (ADHD)	N	64	23	3	90
	%	71,1%	25,6%	3,3%	100%
Totale	N	316	186	12	514
	%	61,5%	36,2%	2,3%	100%
Significatività		$X^2 (14) = 38,898; (p < 0,05)$			

Dall'analisi che compara le percezioni degli insegnanti di sostegno (N validi = 131) e degli insegnanti curricolari (N validi = 406) emerge che entrambi, nelle stesse percentuali pari al 62,5%, segnalano casi di percorsi di inclusione “sempre in classe”, e percorsi “in parte in classe e in parte fuori” pari al 35,2.

I percorsi di apprendimento e conseguentemente di inclusione saranno analizzati considerando le metodologie didattiche e le strategie adottate dai docenti, mentre altri dati, che verranno illustrati in seguito, metteranno in relazione le opinioni degli insegnanti sull'inclusione e la loro correlazione ad atteggiamenti maggiormente favorevoli ad una piena inclusione. I dati raccolti confermano che la piena partecipazione in classe è direttamente proporzionale agli anni di servizio all'interno della stessa scuola. Su un totale di 532 docenti, di cui 177 con un'anzianità di servizio all'interno del medesimo Istituto superiore ai 10 anni, il 75% degli stessi attuano l'inclusione “sempre in classe”, contrariamente ai 61 con un'anzianità all'interno della stessa scuola inferiore

ad un anno, di cui solo il 54% attua l'inclusione "sempre in classe". Da ciò si deduce che la continuità didattica è di fondamentale importanza per la realizzazione dell'inclusione. Questi dati sono complessivamente incoraggianti perché confermano la percezione da parte dei docenti, con più di 6 anni di carriera, di un clima generale della scuola verso l'inclusione scolastica migliorato così come da loro dichiarato (76,6%) e la percezione dell'aumento (43,5%) o dell'invariabilità (41,1%) delle risorse per l'inclusione scolastica.

### 6.2.1. Collaborazione

Il questionario ha posto ai docenti domande sulla collaborazione tra figure professionali. Le risposte fornite hanno delineato un quadro della gestione e pianificazione dell'inclusione dell'alunno con disabilità dentro e fuori la scuola. È stato domandato quanto sia soddisfacente la frequenza degli incontri con il dirigente, i colleghi, le associazioni, la famiglia dell'alunno con disabilità e gli specialisti che seguono quest'ultimo. Se risulta alta la soddisfazione degli incontri con il dirigente e tra i colleghi, mantenendosi sotto il 50% quella riguardante la famiglia, si assiste, invece, ad una vera e propria insoddisfazione nei confronti della frequenza e operatività degli incontri con gli specialisti e le associazioni (Tab.22).

**Tabella 22.** Soddisfazione frequenza e qualità operativa e progettuale incontri

	Quanto è soddisfatto della frequenza con cui incontra:	Quanto è soddisfatto della qualità operativa e progettuale degli incontri con:
	Abbastanza/completamente	Abbastanza/Completamente
Dirigente	74,7%	83%
Collegli	92%	88,2%
Associazioni	41,8%	46,3%
Famiglia	62,5%	65,8%
Specialisti	38,8%	43%

Tenendo conto che la collaborazione tra docenti è importante ai fini della realizzazione di una buona inclusione, sono stati incrociati i dati sulla soddisfazione degli incontri collaborativi con i percorsi utilizzati in classe, fuori e misti. È indubbio che l'equilibrio

tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno, nella realtà dei fatti, non è semplice da instaurare. Tuttavia, come si può evincere dalla sottostante Tabella 23, è risultato che i docenti che si considerano completamente soddisfatti della frequenza con cui incontrano i colleghi praticano percorsi di inclusione “sempre in classe” per il 66,8% e solo per il 2% percorsi “sempre fuori” dalla classe, mentre chi sostiene di non essere per nulla soddisfatto pratica per l’80% percorsi di piena inclusione e per il 20% percorsi fuori, con nessuna percentuale per i percorsi misti.

**Tabella 23.** Percorsi di inclusione, per “Soddisfazione sulla frequenza con cui incontra i colleghi della scuola”

		Sempre in classe	In parte in classe, in parte fuori	Fuori dalla classe	Totale
Completamente	N	137	64	4	205
	%	66,8%	31,2%	2%	100%
Abbastanza	N	151	101	4	256
	%	59%	39,5%	1,6%	100%
Poco	N	21	12	2	35
	%	60%	34,3%	5,7%	100%
Per niente	N	4	0	1	5
	%	80%	0%	20%	100%
Totale	N	313	177	11	501
	%	62,5%	35,3%	2,2%	100%
Significatività		X <sup>2</sup> (6) = 15,107; (p<0,05)			

Le risposte sulla soddisfazione riguardo, invece, alla qualità operativa e progettuale degli incontri con i colleghi differisce rispetto alla frequenza solo per i docenti insoddisfatti che nei percorsi misti è il 16,7% (Tab. 24).

**Tabella 24.** Percorsi di inclusione, per “Soddisfazione circa la qualità operativa e progettuale degli incontri con i colleghi della scuola”

		Sempre in classe	In parte in classe, in parte fuori	Fuori dalla classe	Totale
Completamente	N	131	60	5	196
	%	66,8%	30,6%	2,6%	100%
Abbastanza	N	131	95	4	230
	%	57%	41,3%	1,7%	100%
Poco	N	34	18	0	52
	%	65,4%	34,6%	0%	100%
Per niente	N	3	1	2	6
	%	50%	16,7%	33,3%	100%
Totale	N	299	174	11	484
	%	61,8%	36%	2,2%	100%
Significatività		X <sup>2</sup> (6) = 32,962; (p<0,05)			

Non risultano significative le relazioni tra i percorsi di inclusione e la soddisfazione circa la frequenza e la qualità operativa e progettuale degli incontri tra i docenti e il dirigente e tra i docenti e la famiglia dell'alunno con disabilità.

La sottostante Tabella 25 raggruppa, invece, tutti i dati raccolti in ordine alla soddisfazione circa la frequenza degli incontri con le associazioni.

**Tabella 25.** Percorsi di inclusione, per “Soddisfazione circa la frequenza con cui incontra le associazioni”

		Sempre in classe	In parte in classe, in parte fuori	Fuori dalla classe	Totale
Completamente	N	35	24	1	60
	%	58,3%	40%	1,7%	100%
Abbastanza	N	76	57	5	138
	%	55,1%	41,3%	3,6%	100%
Poco	N	93	64	1	158
	%	58,9%	40,5%	0,6%	100%
Per niente	N	93	29	4	126
	%	73,8%	23%	3,2%	100%
Totale	N	297	174	11	482
	%	61,6%	36,1%	2,3%	100%
Significatività		X <sup>2</sup> (6) = 15,922; (p<0,05)			

Se consideriamo la qualità degli incontri con gli specialisti colpisce la percentuale del 71,2% dei docenti che praticano percorsi di piena inclusione, poiché non ritenuti soddisfatti (Tab. 26). Non significativa, invece, la relazione con la frequenza degli stessi incontri.

**Tabella 26.** Percorsi di inclusione, per “Soddisfazione circa la qualità operativa e progettuale degli incontri con gli specialisti”

		Sempre in classe	In parte in classe, in parte fuori	Fuori dalla classe	Totale
Completamente	N	33	21	2	56
	%	58,9%	37,5%	2,3%	100%
Abbastanza	N	90	48	4	142
	%	63,4%	33,8%	3,6%	100%
Poco	N	91	73	1	165
	%	55,2%	44,2%	2,8%	100%
Per niente	N	79	28	4	111
	%	71,2%	25,2%	0,6%	100%
Totale	N	293	170	11	474
	%	61,8%	35,9%	3,6%	100%
Significatività		X <sup>2</sup> (6) = 13,237; (p<0,05)			

## 6.2.2. Ranking

Ai docenti che hanno indicato per l'alunno con disabilità il percorso di inclusione ("sempre in classe", "in parte dentro in parte fuori", "sempre fuori dalla classe") è stato chiesto quali metodologie didattiche sono utilizzate con maggiore frequenza con tutta la classe e quelle usate solo con l'alunno.

Considerando le metodologie utilizzate con tutta la classe dai docenti (Tab. 27), non si notano particolari divergenze nei percorsi. Risultano più usate in tutti i percorsi le lezioni frontali, la discussione nel grande gruppo e le schede didattiche. Le meno utilizzate sono le attività di laboratorio e di gioco mirato e libero.

**Tabella 27.** Ranking delle metodologie usate "sempre" o "spesso" con la classe per percorsi di inclusione

	Sempre in classe		In parte in classe, in parte fuori		Sempre fuori dalla classe	
1	Spiegazione nel grande gruppo	86,7%	Spiegazione nel grande gruppo	87,9%	Spiegazione nel grande gruppo	90,6%
2	Discussione nel grande gruppo	82,6%	Schede didattiche	76,9%	Discussione nel grande gruppo	83,2%
3	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie	68,5%	Discussione nel grande gruppo	73,6%	Schede didattiche	72,4%
4	Schede didattiche	68,1%	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie	63,8%	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie	65,1%
5	Visite e uscite sul territorio	61%	Visite e uscite sul territorio	60,3%	Lavori in gruppo con metodologia di cooperative learning	61,9%
6	Tutoraggio tra pari	55,9%	Tutoraggio tra pari	59,5%	Visite e uscite sul territorio	61,6%
7	Lavori in piccolo gruppo (non con tecniche cooperative learning)	53,4%	Lavori in piccolo gruppo (non con tecniche cooperative learning)	56,2%	Lavori in piccolo gruppo (non con tecniche cooperative learning)	61,3%
8	Lavori gruppo con metodologia di cooperative learning	48,5%	Lavori in gruppo con metodologia di cooperative learning	52,4%	Tutoraggio tra pari	59,4%
9	Laboratori di creatività, espressione, motricità	34,1%	Laboratori di creatività, espressione, motricità	43,5%	Laboratori di creatività, espressione, motricità	41,7%
10	Attività di gioco mirato	24,7%	Attività di gioco mirato	37,3%	Attività di gioco mirato	27,6%
11	Gioco libero	22,9%	Gioco libero	30,7%	Gioco libero	20%

Considerando le metodologie utilizzate dai docenti con l'alunno con disabilità, esse risultano quasi identiche sia nel caso in cui l'alunno rimane tutto il tempo insieme ai compagni che nel caso in cui lo stesso apprende all'interno della classe, tranne che per le

attività docente alunno al computer, metodologia più utilizzata nei percorsi misti (Tab. 28).

**Tabella 28.** Ranking delle metodologie usate con l'alunno con disabilità in classe, nei differenti percorsi di apprendimento

	Sempre in classe		In parte in classe, in parte fuori	
1	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dalla presenza dell'adulto	84%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dalla presenza dell'adulto	81,5%
2	Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato	79,4%	Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato	81,2%
3	Attività docente-alunno con schede didattiche	79%	Attività docente-alunno con schede didattiche	80,3%
4	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata da materiale semplificato/adattato	75,3%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata da materiale semplificato/adattato	76,6%
5	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo in autonomia	72,6%	Attività docente-alunno al computer	67,7%
6	Attività docente-alunno al computer	60,4%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo in autonomia	65,5%
7	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie	58,3%	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie	62,8%
8	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dal computer	56%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dal personal computer	56,2%
9	Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...)	40,2%	Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...)	53,6%
10	Attività di gioco mirato	30,8%	Attività di gioco mirato	37,5%
11	Gioco libero	28,4%	Gioco libero	25,7%

Si esaminano i motivi per i quali l'alunno con disabilità esce fuori dalla classe. I docenti che hanno indicato il percorso "in parte in classe, in parte fuori" hanno dichiarato che i motivi per i quali l'alunno esce dalla classe sono legati alla patologia (17,5%) e alle esigenze personali (16,3%) seguiti da motivazioni didattiche. L'impossibilità di attuare la programmazione con le metodologie adottate in classe è la risposta del 11,1% dei docenti, che attuano una scarsa inclusione non rispondendo in modo efficace ai bisogni dell'alunno con disabilità. Non nullo, ma significativo il 3,3% che dichiara che l'alunno è invitato ad uscire dall'insegnante curricolare.

Chi esce dalla classe nei percorsi misti lo fa per una percentuale di tempo tra il 10% e il 30%; esce da solo con l'insegnante di sostegno "raramente" (34,3%), "spesso" (28,7%), "sempre" (23,9%) e "mai" (13,1%), mentre con un piccolo gruppo di compagni esce "raramente" (48,1%), "spesso" (24,9%), "mai" (23,2%) e "sempre" (3,8%).

Passando ora all'analisi dettagliata del motivo per il quale in alcuni momenti l'alunno esce fuori dalla classe (Tab. 29), il dato che emerge chiaramente dalle risposte fornite alle domande del questionario è che tale scelta si rende inevitabile per gestire una crisi dell'alunno. Tale motivazione è stata fornita da ben 106 insegnanti su 606 con una percentuale del 17,5%; segue "per esercitare abilità in contesti specifici (bagno, supermercato.)". Non si può tacere il preoccupante, benchè minimo, 3,3% che si sente costretto ad uscire fuori dalla classe su invito dell'insegnante curricolare.

**Tabella 29.** Per quali motivi l'alunno in alcuni momenti esce dal gruppo classe? (può anche fornire più risposte possibili, percorso in parte in classe, in parte fuori; N = 606)

	N (606)	% valida
per gestire una sua crisi	106	17,5%
per usare tecniche per lo sviluppo di abilità, non utilizzabili in classe (TEACCH, ABA, ...)	89	14,7%
per non rallentare le attività della classe	33	5,4%
perché è invitato ad uscire dall'insegnante curricolare	20	3,3%
per esercitare abilità in contesti specifici (bagno, supermercato, ecc.)	99	16,3%
perché l'insegnante di sostegno preferisce lavorare individualmente con l'alunno con disabilità	55	9,1%
per anticipare e/o rielaborare il lavoro che viene svolto in classe	92	15,2%
per verificare le competenze raggiunte	73	12,0%
perché le metodologie didattiche usate in classe non permettono sempre un'adeguata individualizzazione	67	11,1%
perché si è deciso che in questi momenti possa sviluppare delle competenze utili per una partecipazione successiva alle attività in classe	75	12,4%

I docenti che hanno indicato il percorso "sempre fuori dalla classe" dichiarano, anche in questo caso, che i motivi per i quali l'alunno esce dalla classe sono legati non solo ai bisogni dell'alunno in contesti specifici, ma anche e soprattutto ad esigenze didattiche (Tab. 30). Tra queste, ad esempio, il fatto che le metodologie didattiche usate in classe non permettono sempre un'adeguata individualizzazione (38%); o per usare tecniche particolari per lo sviluppo di abilità, non utilizzabili in classe (37,6%). Il 35,5% dei docenti dichiara che l'alunno esce per esercitare abilità in contesti specifici (bagno, supermercato, ecc.), mentre per il 30,5% è l'insegnante di sostegno che preferisce uscire dalla classe per lavorare individualmente con l'alunno con disabilità. I dati che sono emersi dall'indagine potrebbero essere spiegabili con la frequente abitudine di organizzare laboratori per alunni con disabilità gravi e difficilmente gestibili all'interno della classe.

**Tabella 30.** Per quali motivi l'alunno sta fuori dalla classe? (più risposte possibili, percorso "sempre" fuori dalla classe; N validi = 141)

	N (141)	% valida
per usare tecniche per lo sviluppo di abilità, non utilizzabili in classe (TEACCH, ABA,...)	53	37,6%
per non rallentare le attività della classe	27	19,1%
perché invitato a stare fuori dall'insegnante curricolare	9	6,4%
per esercitare abilità in contesti specifici (bagno, supermercato, ecc.)	50	35,5%
perché l'insegnante di sostegno preferisce lavorare individualmente con l'alunno con disabilità	43	30,5%
perché si è deciso che in questo periodo possa sviluppare delle competenze con cui sia possibile una partecipazione in classe in futuro	34	23,9%
perché le metodologie didattiche usate in classe non permettono sempre un'adeguata individualizzazione	54	38,0%

### 6.2.3. Ranking metodologie

Non si notano, pertanto, differenze rilevanti sulla scelta delle metodologie didattiche utilizzate dai docenti nelle situazioni in cui l'alunno con disabilità sta "sempre fuori" dall'aula o nei percorsi "misti". La scelta dipende da motivazioni didattiche relative ad attività con materiale semplificato/adattato, con schede didattiche e al computer. Nei percorsi misti si usano maggiormente tecniche per lo sviluppo di abilità.

Come si può evincere dalla Tabella 31, le metodologie adottate con l'alunno con disabilità quando è al di fuori dell'aula dipendono soprattutto da motivazioni didattiche (materiale didattico/adattato) per anticipare il lavoro che verrà poi condiviso con i compagni al rientro in classe.

**Tabella 31.** Ranking delle metodologie usate "sempre" o "spesso" con l'alunno con disabilità fuori dalla classe, per percorsi di inclusione

	In parte in classe, in parte fuori		Fuori dalla classe	
1	Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato	78,2%	Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato	73,9%
2	Attività docente-alunno con schede didattiche	73,9%	Attività docente-alunno con schede didattiche	73,8%
3	Attività docente-alunno al computer	70,6%	Attività docente-alunno al computer	63,8%
4	Attività di gioco mirato	52,4%	Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...)	47,5%
5	Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...)	50,3%	Attività di gioco mirato	43,4%
6	Gioco libero	29,6%	Gioco libero	34,7%



Per concludere, si rileva che:

- le strategie frontali, centrate sul docente, sono utilizzate con tutta la classe in tutte e tre le tipologie di percorsi di inclusione analizzate, mentre le meno usate sono le attività di gioco mirato e il gioco libero.
- l'ordine di utilizzo delle metodologie con l'alunno con disabilità in classe è identico in entrambi i percorsi "sempre in classe" e "misto", tranne che per le attività docente-alunno al computer, più usate nei percorsi misti;
- nei percorsi "in parte fuori, in parte dentro" i motivi per cui l'alunno esce dal gruppo classe sono legati ad esigenze personali e poi didattiche; e lo fa principalmente per una percentuale di tempo tra il 10% e il 30%;
- nel percorso "sempre fuori dalla classe" l'alunno con disabilità dall'aula principalmente perché le metodologie didattiche usate in classe non permettono sempre un'adeguata individualizzazione e, in secondo luogo, per usare tecniche particolari per lo sviluppo di abilità, non utilizzabili in classe;
- i docenti che utilizzano percorsi di inclusione "sempre fuori" o "misti" indicano l'utilizzo delle stesse metodologie didattiche. L'uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...) è più usato nei percorsi misti.

#### **6.2.4. La percezione di positività del percorso didattico descritto**

Il questionario sottoposto ai docenti, dopo avere richiesto la descrizione delle metodologie didattiche e sociali, chiedeva ai docenti quanto sia stata positiva l'esperienza scolastica a cui si fa riferimento nel questionario secondo una valutazione da 1 a 10 per ogni affermazione proposta. Tutte le affermazioni hanno ottenuto valori da un minimo di 7,04 a 7,90. Mettendo in classifica le affermazioni secondo il punteggio ottenuto (Tab. 32), emerge un buon risultato perché l'esperienza di inclusione scolastica positiva si riferisce direttamente all'alunno con disabilità, in coda il contesto che ruota attorno a lui e, pertanto, il coinvolgimento/soddisfazione della famiglia e lo sviluppo di nuove competenze professionali tra i colleghi dell'Istituto. Il dato è rassicurante, perché per i docenti a trarre vantaggio dall'inclusione è principalmente l'alunno con disabilità.

**Tabella 32.** Indichi da 1 a 10 quanto positiva è stata l'esperienza di inclusione scolastica a cui Lei ha fatto riferimento nel corso del questionario (1 sta per completamente negativa e 10 pienamente positiva):

	Validi	Mancanti	Media	Deviazione Standard
La socializzazione e lo sviluppo di buone relazioni tra l'alunno e i compagni	491	115	7,90	1,874
Lo sviluppo di capacità relazionali nei compagni di classe	486	120	7,66	1,780
L'apprendimento e lo sviluppo di capacità importanti per l'alunno disabile	491	115	7,54	1,856
La valorizzazione del Suo ruolo professionale all'interno della scuola	493	113	7,46	1,990
Lo sviluppo di Sue nuove competenze professionali	487	119	7,44	1,821
Lo sviluppo di apprendimenti scolastici nei compagni di classe	479	127	7,36	1,794
Il coinvolgimento e la soddisfazione della famiglia	488	118	7,23	2,320
Lo sviluppo di nuove competenze professionali tra i colleghi dell'Istituto	483	123	7,04	1,985

Il questionario si concludeva con una serie di opinioni (o affermazioni), sotto elencate, alle quali il docente poteva essere, con una scala decrescente di valutazione, da pienamente d'accordo a completamente in disaccordo.

1. **Nell'inclusione, per il coinvolgimento degli insegnanti curricolari è più importante il numero di ore di sostegno assegnate (Tab. 33)**
2. **Nella maggior parte delle situazioni la risposta agli alunni con disabilità è stata adeguata (Tab. 34)**
3. **L'inclusione funzionerà solo quando verrà abolita la distinzione fra insegnante curricolare e insegnante di sostegno (Tab. 35)**
4. **Sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici, comunque all'interno delle scuole normali (Tab. 36)**
5. **L'inclusione porta vantaggi di apprendimento a tutta la classe (Tab. 37)**
6. **L'inclusione porta vantaggi al clima socioaffettivo della classe (Tab. 38)**
7. **La presenza di un alunno con disabilità mi permette di crescere professionalmente (Tab. 39)**

Dai dati descrittivi della ricerca, come si vede dalle tabelle sulle opinioni, emerge che:

- per coinvolgere gli insegnanti curricolari è importante il numero di ore di sostegno assegnate, pertanto una collaborazione più efficace tra docenti ai fini dell'inclusione esiste se c'è maggiore compresenza in classe (Tab. 33);
- la percezione dell'inclusione da parte dei docenti risulta positiva perché porta vantaggi al clima socio-affettivo (Tab. 38) e all'apprendimento di tutta la classe (Tab. 37) oltre che alla crescita professionale degli insegnanti (Tab. 39);
- i docenti si trovano abbastanza d'accordo sull'adeguatezza della risposta fornita dagli alunni con disabilità (Tab. 34);
- la maggioranza dei docenti non è d'accordo con l'istituzione di gruppi omogenei per alunni con patologie complesse, comunque all'interno delle scuole normali (Tab. 36);
- se quasi la metà dei docenti (43,1%) eliminerebbe la distinzione tra docente curricolare e docente di sostegno (Tab. 35), e una larga maggioranza è a favore della compresenza, si evince che i docenti non chiedono l'eliminazione del tutto della figura del docente di sostegno, ma il potenziamento della sua presenza in classe, tramite l'assegnazione di più ore di sostegno all'alunno con disabilità, per garantire una più efficace collaborazione tra docenti e realizzare l'inclusione piena.

Tabella 33. Opinione n.1

**Nell'inclusione,  
per il coinvolgimento degli insegnanti curricolari  
è più importante il numero di ore di sostegno assegnate**

	N	%	% valida
Pienamente d'accordo	200	33,0	39,5
Abbastanza d'accordo	155	25,6	30,6
Poco d'accordo	82	13,5	16,2
Assolutamente in disaccordo	69	11,4	13,6
Totale	506	83,5	100,0
Mancanti	100	16,5	
Totale	606	100,0	

**Tabella 34. Opinione n.2**

**Nella maggior parte delle situazioni  
la risposta agli alunni con disabilità è stata adeguata**

	N	%	% valida
Pienamente d'accordo	124	20,5	24,0
Abbastanza d'accordo	242	39,9	46,9
Poco d'accordo	117	19,3	22,7
Assolutamente in disaccordo	33	5,4	6,4
Totale	516	85,1	100,0
Mancanti	90	14,9	
Totale	606	100,0	

**Tabella 35 Opinione n.3**

**L'inclusione funzionerà solo quando verrà abolita la distinzione fra  
insegnante curricolare e insegnante di sostegno**

	N	%	% valida
Pienamente d'accordo	95	15,7	18,7
Abbastanza d'accordo	124	20,5	24,4
Poco d'accordo	117	19,3	23,0
Assolutamente in disaccordo	173	28,5	34,0
Totale	509	84,0	100,0
Mancanti	97	16,0	
Totale	606	100,0	

**Tabella 36. Opinione n.4**

**Sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei  
alunni con patologie particolarmente complesse  
e costruire percorsi specifici, comunque all'interno delle scuole normali**

	N	%	% valida
Pienamente d'accordo	94	15,5	18,5
Abbastanza d'accordo	89	14,7	17,5
Poco d'accordo	152	25,1	29,9
Assolutamente in disaccordo	174	28,7	34,2
Totale	509	84,0	100,0
Mancanti	97	16,0	
Totale	606	100,0	

**Tabella 37. Opinione n.5****L'inclusione porta vantaggi di apprendimento a tutta la classe**

	N	%	% valida
Pienamente d'accordo	224	37,0	43,2
Abbastanza d'accordo	134	22,1	25,9
Poco d'accordo	85	14,0	16,4
Assolutamente in disaccordo	75	12,4	14,5
Totale	518	85,5	100,0
Mancanti	88	14,5	
Totale	606	100,0	

**Tabella 38. Opinione n.6****L'inclusione porta vantaggi al clima socioaffettivo della classe**

	N	%	% valida
Pienamente d'accordo	278	45,9	54,0
Abbastanza d'accordo	112	18,5	21,7
Poco d'accordo	49	8,1	9,5
Assolutamente in disaccordo	76	12,5	14,8
Totale	515	85,0	100,0
Mancanti	91	15,0	
Totale	606	100,0	

**Tabella 39. Opinione n.7****La presenza di un alunno con disabilità mi permette di crescere professionalmente**

	N	%	% valida
Pienamente d'accordo	234	38,6	45,3
Abbastanza d'accordo	129	21,3	25,0
Poco d'accordo	74	12,2	14,3
Assolutamente in disaccordo	80	13,2	15,5
Totale	517	85,3	100,0
Mancanti	89	14,7	
Totale	606	100,0	

L'analisi del grado di accordo o disaccordo dei docenti con queste opinioni è stata associata con il ruolo professionale ricoperto a scuola (insegnante curricolare o insegnante di sostegno), la fascia di età, il possesso di un titolo di specializzazione sul sostegno, la durata della loro esperienza di insegnamento, i percorsi di inclusione scelti.

Per quanto riguarda il ruolo professionale è risultata significativa l'associazione con le opinioni n. 4, 5, 6 e 7.

All'affermazione n. 4, se sia meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici comunque all'interno delle scuole normali (Tab. 40), sono maggiormente in disaccordo i docenti di sostegno (44,5%) rispetto ai docenti curricolari (30,4%). Pienamente (20,1%) e abbastanza d'accordo (19,3%) con questa affermazione è il 39,4% dei docenti curricolari rispetto al 25,8% dei docenti di sostegno, pienamente (13,3%) e abbastanza (12,5%).

**Tabella 40.** Affermazione n. 4 “Sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici comunque all'interno delle scuole normali” associata al “ruolo professionale”

		Insegnante curricolare	Insegnante di sostegno	Totale
Pienamente	N	76	17	93
	%	20,1%	13,3%	18,38%
Abbastanza	N	73	16	89
	%	19,3%	12,5%	17,58%
Poco d'accordo	N	114	38	152
	%	30,2%	29,7%	30,04%
Assolutamente in disaccordo	N	115	57	172
	%	30,4%	44,5%	34%
Totale	N	378	128	506
	%	100%	100%	100%
Significatività		$X^2 (3) = 10,552; (p < 0,05)$		

L'80% degli insegnanti di sostegno pensano che l'inclusione porti vantaggi di apprendimento a tutta la classe (affermazione n. 5) rispetto al 65,3% degli insegnanti curricolari (Tab. 41).

**Tabella 41.** Affermazione n. 5 “L'inclusione porta vantaggi di apprendimento a tutta la classe” associata al “ruolo professionale”

		Insegnante curricolare	Insegnante di sostegno	Totale
Pienamente	N	145	77	222
	%	37,6%	59,2%	43%
Abbastanza	N	107	27	134
	%	27,7%	20,8%	26%
Poco d'accordo	N	79	6	85
	%	20,4%	4,6%	16,5%
Assolutamente in disaccordo	N	55	20	75
	%	14,3%	15,4%	14,5%
Totale	N	386	130	516
	%	100%	100%	100%
Significatività		$X^2 (3) = 27,339; (p < 0,05)$		

E sono sempre gli insegnanti di sostegno in percentuale maggiore (82,8%) ad affermare che l'inclusione porti vantaggi al clima socioaffettivo della classe (Tab. 42) rispetto a quella degli insegnanti curricolari (73,2%).

**Tabella 42.** Affermazione n. 6 “L’inclusione porta vantaggi al clima socioaffettivo della classe” associata al “ruolo professionale”

		Insegnante curricolare	Insegnante di sostegno	Totale
Pienamente	N	187	90	277
	%	48,5%	70,3%	54%
Abbastanza	N	95	16	111
	%	24,7%	12,5%	21,7%
Poco d'accordo	N	45	4	49
	%	11,7%	3,1%	9,5%
Assolutamente in disaccordo	N	58	18	76
	%	15,1%	14,1%	14,8%
Totale	N	385	128	513
	%	100%	100%	100%
Significatività		X <sup>2</sup> (3) =22,431; (p<0,05)		

Sono pienamente e abbastanza d'accordo l'81,1% dei docenti di sostegno sulla crescita professionale che comporta la presenza di un alunno con disabilità (Tab. 43), mentre è il 67% dei docenti curricolari ad affermarlo.

La percezione meno positiva sull'inclusione da parte degli insegnanti curricolari rispetto agli insegnanti di sostegno è stata sempre confermata da precedenti ricerche internazionali (Forlin, 1995; Padeliadou e Lampropoulou, 1997; Avramidis e Norwich, 2002).

**Tabella 43.** Affermazione n. 7 “La presenza di un alunno con disabilità mi permette di crescere professionalmente” associata al “ruolo professionale”

		Insegnante curricolare	Insegnante di sostegno	Totale
Pienamente	N	157	76	233
	%	40,6%	59,8%	45,3%
Abbastanza	N	102	27	129
	%	26,4%	21,3%	25,1%
Poco d'accordo	N	69	4	73
	%	17,8%	3,1%	14,2%
Assolutamente in disaccordo	N	59	20	79
	%	15,2%	15,8%	15,4%
Totale	N	387	127	514
	%	100%	100%	100%
Significatività		X <sup>2</sup> (3) = 23,351; (p<0,05)		

Per quanto riguarda la durata dell'esperienza di insegnamento, è risultata significativa l'associazione con l'affermazione n.1. Per la maggior parte dei docenti il numero di ore di sostegno assegnate all'alunno con disabilità è importante ai fini del coinvolgimento degli insegnanti curricolari nell'inclusione, e ad affermarlo è quasi il 70% dei docenti con più di 20 anni di insegnamento, campione più rappresentativo della nostra ricerca (Tab. 44).

**Tabella 44.** Relazione tra affermazione n.1 “Nell'inclusione, per il coinvolgimento degli insegnanti curricolari è più importante il numero di ore di sostegno assegnate” ed esperienza nell'insegnamento

		Meno di 1 anno	Fra 1 e 5 anni	Fra 6 e 10 anni	Fra 11 e 20 anni	Più di 20 anni	Totale
Pienamente d'accordo	N	3	8	13	59	115	198
	%	1,5%	4%	6,6%	29,8%	58,1%	100%
	%	100%	20,5%	39,4%	42,1%	39,9%	39,4%
Abbastanza d'accordo	N	0	20	13	36	86	155
	%	0%	12,9%	8,4%	23,2%	55,5%	100%
	%	0%	51,3%	39,4%	25,7%	29,9%	30,8%
Poco d'accordo	N	0	9	4	27	42	82
	%	0%	11%	4,9%	32,9%	51,2%	100%
	%	0%	23,1%	12,1%	19,3%	14,6%	16,3%
Assolutamente disaccordo	N	0	2	3	18	45	68
	%	0%	2,9%	4,4%	26,5%	66,2%	100%
	%	0%	5,1%	9,10%	12,9%	15,6%	13,5%
Totale	N	3	39	33	140	288	503
	%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Significatività		X <sup>2</sup> (12) = 22,035; (p<0,05)					

L'affermazione n.1 è risultata significativa anche associata al percorso di inclusione (“sempre in classe”, “in parte dentro in parte fuori” e “sempre fuori”). Il dato interessante che si può cogliere dall'analisi è che i docenti che ritengono che le ore di sostegno assegnate siano più importanti per il coinvolgimento degli insegnanti curricolari è maggiore per chi pratica la piena inclusione e tende ad essere più basso per chi pratica la partecipazione parziale (Tab. 45). Si evince, pertanto, dall'analisi che si pone fiducia alla compresenza didattica e alla collaborazione tra docenti, perché migliorano l'inclusività didattica quando realizza ambienti di apprendimento più flessibili.



**Tabella 45.** Nell'inclusione, per il coinvolgimento degli insegnanti curricolari è più importante il numero di ore di sostegno assegnate, per percorsi di inclusione (% all'interno dell'affermazione n.1.)

Nell'inclusione, per il coinvolgimento degli insegnanti curricolari è più importante il numero di ore di sostegno assegnate		L'alunno con disabilità a cui sta pensando svolge le sue attività di apprendimento:			
		Sempre in classe	In parte in classe, in parte fuori	Fuori dalla classe	Totale
Pienamente d'accordo	N validi	122	71	1	194
	% nell'opinione	62,9%	36,6%	0,5%	100%
	% nel percorso di inclusione	40,5%	43%	11,1%	40,8%
Abbastanza d'accordo	N validi	95	47	3	145
	% nell'opinione	65,5%	32,4%	2,1%	100%
	% nel percorso di inclusione	31,6%	28,5%	33,3%	30,5%
Poco d'accordo	N validi	55	19	2	76
	% nell'opinione	72,4%	25%	2,6%	100%
	% nel percorso di inclusione	18,3%	11,5%	22,2%	16%
Assolutamente disaccordo	N validi	29	28	3	60
	% nell'opinione	48,3%	46,7%	5,0%	100%
	% nel percorso di inclusione	9,6%	17%	33,3%	12,6%
Totale	N validi	301	165	9	475
	% nell'opinione	63,4%	34,7%	1,9%	100%
	% nel percorso di inclusione	100%	100%	100%	100%
Significatività		X <sup>2</sup> (6) = 13,418; (p<0,05)			

Con l'affermazione n. 4 sulla propensione alla formazione di gruppi separati per alunni con disabilità complesse è d'accordo pienamente o abbastanza il 36% dei docenti. Questa opinione ha rilevanza statistica se associata alle fasce di età dei docenti (Tab. 46). Tutte le fasce di età sono poco d'accordo o totalmente in disaccordo con tale opinione, diversamente dalle fasce di età dei docenti tra i 31 e i 40 (46,6%) tra i 61 e i 70 anni (40,5%) che invece è favorevole "pienamente d'accordo" e "abbastanza d'accordo" ai piccoli gruppi separati per alunni con disabilità complesse.

**Tabella 46.** Sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici comunque all'interno delle scuole normali, per fasce di età

Sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici comunque all'interno delle scuole normali		Fasce di età					Totale
		Da 20 a 30 anni	Da 31 a 40 anni	Da 41 a 50 anni	Da 51 a 60 anni	Da 61 a 70 anni	
Pienamente d'accordo	N validi	1	6	19	49	13	88
	% nella fascia di età	0,2%	1,3%	4,0%	10,3%	2,7%	18,4%
	% nell'opinione	10%	<b>13,3%</b>	12,8%	23,8%	<b>18,8%</b>	
Abbastanza d'accordo	N validi	0	15	26	28	15	84
	% nella fascia di età	0%	3,1%	5,4%	5,9%	3,1%	17,6%
	% nell'opinione	0%	<b>33,3%</b>	17,6%	13,6%	<b>21,7%</b>	
Poco d'accordo	N validi	6	15	54	55	16	146
	% nella fascia di età	1,3%	3,1%	11,3%	11,5%	3,3%	30,5%
	% nell'opinione	60%	33,4%	36,5%	26,6%	23,3%	
Totalmente in disaccordo	N validi	3	9	49	74	25	160
	% nella fascia di età	0,6%	1,9%	10,3%	15,5%	5,2%	33,5%
	% nell'opinione	30%	20%	33,1%	36%	36,2%	
Totale	N validi	10	45	148	206	69	478
	% nella fascia di età	2,1%	9,4%	31,0%	43,1%	14,4%	100%
	% nell'opinione	100%	100%	100%	100%	100%	
Significatività		X <sup>2</sup> (12) = 27,303; (p<0,05)					

Anche se la relazione tra i percorsi di inclusione e l'eliminazione della distinzione tra docente curricolare e docente di sostegno per far funzionare l'inclusione è risultata non significativa, non si può sottovalutare che ad essere pienamente/abbastanza d'accordo con tale opinione è il 43,1% dei docenti.

### 6.3. Le risposte dei docenti alla domanda aperta

L'indagine svolta è stata volutamente conclusa con una domanda aperta, alla quale i docenti avevano libertà di rispondere a seconda delle loro opinioni personali. La domanda consisteva nell'indicare *“il tipo di formazione permanente o professionale che l'insegnante*

*dovrebbe possedere per favorire l'inclusione educativa?* (Tab. 47). Su 606 docenti intervistati il 35,97% ha risposto al quesito, purtroppo ben il 64,02% non ha fornito alcuna risposta, preferendo tacere. Fortunatamente, però, dei 218 docenti, che hanno ritenuto di dover rispondere alla domanda aperta, una buona parte ha fornito più di una soluzione. Ha prevalso nell'opinione degli intervistati la necessità che l'insegnante per favorire l'inclusione educativa segua dei corsi di formazione su metodologie di inclusione finalizzati a sviluppare anche capacità pedagogiche e psicologiche. I docenti intervistati, mantenendo unanimemente l'opinione che il tipo di formazione professionale dell'insegnante possa scaturire dalla partecipazione a corsi, hanno ritenuto necessaria la partecipazione a corsi di aggiornamento globali o specifici e a laboratori multidisciplinari. Parimenti i docenti hanno ritenuto che, per favorire l'inclusione educativa, si debba propedeuticamente favorire l'utilizzo della cooperative learning, migliorando la didattica e i metodi; di contro, altri hanno ritenuto sufficiente il possesso del titolo di specializzazione sul sostegno, manifestando la necessità di abilitare all'insegnamento sul sostegno tutti i docenti. Dalla ricerca svolta e dalle risposte fornite si evince un dato singolare: a parere degli insegnanti intervistati la conoscenza dei tipi di disabilità, le capacità emotive, la collaborazione con la famiglia, la presenza nella scuola di esperti (es. psicologi) sono strumenti marginali per il raggiungimento dell'inclusione educativa. Non si può non rilevare, infine, la presenza tra i docenti intervistati di chi ha dichiarato apertamente di svolgere il proprio ruolo di docente di sostegno senza alcun apprezzamento da parte degli studenti e dei colleghi ed ancora di chi ha dichiarato di non potere rispondere alle domande del questionario in quanto nella sua carriera non ha mai lavorato con studenti disabili. Da queste ultime due affermazioni, fortunatamente isolate rispetto ai 606 partecipanti al questionario, non si può non rilevare un dato combinato: la mancanza di empatia e di volontà di collaborazione del docente curricolare nei confronti dell'inclusione, genericamente intesa, e la conseguenziale la situazione di isolamento in cui può venire a trovarsi un docente di sostegno.

Da tutte le risposte fornite e come sopra analizzate si evince chiaramente che la percezione dei docenti sia quella che per favorire l'inclusione educativa siano necessari corsi di formazione, titoli di specializzazione, corsi di aggiornamento, quindi che il fine ultimo dell'inclusione venga fornito come un concetto dottrinale trasferito da altri e da trasferire, e non come il traguardo di un percorso di conoscenza personale della disabilità

e del contesto socio-familiare. Non prescindendo dall'importanza e dalla necessità dei corsi di formazione, intesi come trasferimento di nozioni e di esempi, si ritiene che per favorire e raggiungere l'inclusione educativa il primo baluardo siano l'empatia, la conoscenza dei tipi di disabilità e la collaborazione costante dell'insegnante con gli altri colleghi, con la famiglia dell'alunno e con gli specialisti.

**Tabella 47.** Raggruppamento in macro categorie delle risposte fornite dai docenti alla domanda aperta

PROGR.	MACRO CATEGORIE DI RISPOSTE FORNITE	RISPOSTA INDICATA COME PRIMA	RISPOSTA COMBINATA	TOTALE
1	Titolo di specializzazione sul sostegno / corsi di formazione per l'insegnamento del sostegno per tutti gli insegnanti	22	+4	26
2	Corsi di formazione su metodologie di inclusione finalizzati a sviluppare capacità pedagogiche e psicologiche	41	+11	52
3	Corsi di aggiornamento globali o specifici, laboratori multidisciplinari	36	+9	45
4	Conoscenza dei tipi di disabilità, disturbi, ecc.	6	+6	12
5	Empatia, amore, capacità emotive, ecc.	12	+5	17
6	Dialogo, collaborazione, interazione continua con l'insegnante di sostegno, con la famiglia, esperienza, preferenza della pratica alla teoria	14	+7	21
7	Migliorare l'azione educativa, la didattica, i metodi e l'attività didattica appropriati, favorire l'utilizzo della cooperative learning	20	+7	27
8	Presenza nella scuola di esperti (es. psicologi, ecc.)	1	+2	3
9	Conoscenza o uso delle tecnologie dell'informazione, dell'informatica	0	+3	3
10	Eccessivo carico di lavoro	1	+0	1
11	"Non avendo mai lavorato con studenti disabili, non sono in grado di rispondere a questo questionario"	1	+0	1
12	Problemi nel ruolo di insegnante di sostegno, per mancanza di apprezzamento da parte di studenti e colleghi e necessità di maggiore considerazione del ruolo professionale	4	+3	7
13	Risposta non comprensibile	1	+0	1
14	"Niente da dire"	2	+0	2
	<b>Totale risposte</b>	<b>161</b>	<b>57</b>	<b>218</b>
	<b>Nessuna risposta</b>	-	-	<b>388</b>
	<b>Totale intervistati</b>	-	-	<b>606</b>

RISPOSTE COMBinate	N
Indica il contenuto delle macro categorie 1,2	1
Indica il contenuto delle macro categorie 1,3	3
Indica il contenuto delle macro categorie 1,2,3	1
Indica il contenuto delle macro categorie 2,3	12
Indica il contenuto delle macro categorie 2,4	3
Indica il contenuto delle macro categorie 2,5	6
Indica il contenuto delle macro categorie 2,6	1
Indica il contenuto delle macro categorie 2,7	7
Indica il contenuto delle macro categorie 2,9	1
Indica il contenuto delle macro categorie 2,3,6	1
Indica il contenuto delle macro categorie 2,4,6	1
Indica il contenuto delle macro categorie 2,7,9	2
Indica il contenuto delle macro categorie 3,4	1
Indica il contenuto delle macro categorie 3,7	2
Indica il contenuto delle macro categorie 3,8	1
Indica il contenuto delle macro categorie 3,12	1
Indica il contenuto delle macro categorie 3,7,9	1
Indica il contenuto delle macro categorie 4,5	2
Indica il contenuto delle macro categorie 4,7	4

Indica il contenuto delle macro categorie 4,8	1
Indica il contenuto delle macro categorie 4,5,6	1
Indica il contenuto delle macro categorie 5,6	1
Indica il contenuto delle macro categorie 5,7	1
Indica il contenuto delle macro categorie 6,7	1
Indica il contenuto delle macro categorie 6,12	1
<b>Totale</b>	<b>57</b>

#### 6.4. Analisi delle opinioni dei docenti con e senza titolo di specializzazione sul sostegno

In questo paragrafo si è ritenuto necessario analizzare la differenza di opinioni tra i docenti in possesso o meno del titolo di specializzazione sul sostegno.

Su 606 partecipanti al progetto di ricerca, sono 199 i docenti che hanno conseguito il titolo di specializzazione sul sostegno pari al 32,8%, mentre 395 sono i non specializzati (Tab. 48).

**Tabella 48.** Ha conseguito il titolo di specializzazione per il sostegno?

		Ha conseguito il titolo di specializzazione per il sostegno?		
		N	%	% valida
Validi	<b>Si</b>	199	32,8	33,5
	<b>No</b>	395	65,2	66,5
	Totale	594	98,0	100,0
Mancanti		12	2,0	
Totale		606	100,0	

**Tabella 49.** Possesso del titolo di specializzazione, per programmazione individualizzata ancorata alla programmazione di classe

		Ha conseguito il titolo di specializzazione per il sostegno?			
		Si	No	Totale	
La programmazione individualizzata per l'alunno disabile è ancorata alla programmazione di classe:	completamente	37	60	97	
		19,36%	18,29%	18,69%	
	molto	78	162	240	
		40,84%	49,39%	46,24%	
	poco	44	81	125	
		23,04%	24,70%	24,08%	
	per nulla	32	25	57	
		16,76%	7,62%	10,99%	
	Totale		191	328	519
			100,0%	100,0%	100,0%
	Significatività		X <sup>2</sup> (3) = 11,288; (p<0,05)		

Dalla Tabella 49 sovrastante si evince che, alla domanda posta se la programmazione individualizzata fosse ancorata alla programmazione della classe, i docenti hanno risposto in egual maniera a prescindere dal possesso o meno del titolo di specializzazione sul sostegno.

**Tabella 50.** Possesso del titolo di specializzazione, per chi fa realmente la programmazione individualizzata per l'alunno disabile

		Ha conseguito il titolo di specializzazione per il sostegno?		
		Si	No	Totale
Chi fa realmente la programmazione individualizzata per l'alunno disabile?	l'insegnante di sostegno	98	145	243
		51,85%	43,67%	46,64%
	alcuni colleghi	10	32	42
		5,29%	9,64%	8,06%
	tutto il consiglio di classe	75	154	229
		39,68%	46,38%	43,95%
il docente di sostegno e alcuni colleghi	6	1	7	
	3,18%	0,31%	1,35%	
Totale		189	332	521
		100,0%	100,0%	100,0%
Significatività		X <sup>2</sup> (3) = 13,183; (p<0,05)		

Il problema della delega all'insegnante di sostegno sulla pianificazione e redazione del PEI può essere analizzato grazie ai dati della Tabella 50 in cui si incrociano le risposte dei docenti con e senza titolo di specializzazione sul sostegno alla domanda su chi realmente fa la programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità. Un totale di 243 docenti di cui 98 con titolo di specializzazione sul sostegno e 145 senza titolo, afferma che la programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità è realmente fatta dal solo docente di sostegno, mentre un totale di 229 docenti, composto da 75 con titolo e da 154 senza titolo di specializzazione, affermano che è, invece, a farlo tutto il consiglio di classe.

Dei 189 docenti con titolo, sono 98 (pari al 51,85%) coloro che affermano che a fare realmente la programmazione per l'alunno con disabilità sia il solo "docente di

sostegno”, mentre per 75 (pari al 39,68%) è il consiglio di classe. Dei 332 docenti senza titolo sono, invece, 145 (pari al 43,67%) coloro che affermano che a fare realmente la programmazione per l’alunno con disabilità sia il solo “docente di sostegno”, mentre per 154 (pari al 46,38%) è il Consiglio di classe. Nonostante esista una spaccatura sulla mancanza di corresponsabilità e di programmazione condivisa tra docenti e sulla delega della stesura del PEI al docente di sostegno, preoccupa sapere che sono 243 i docenti (98 con titolo e 145 senza titolo) ad affermare che sia solo il docente di sostegno delegato nella programmazione e che manchi, dunque, la collaborazione tra docenti.

L’analisi che ha messo in relazione le opinioni con il possesso del titolo di specializzazione sul sostegno ha evidenziato, confermando i dati di altre ricerche internazionali e nazionali (Bowman, 1986; Center & Ward, 1987; Leyser et al., 1994; Cazzoli & Rosa, 2009; Besio & Chinato, 1997; Parasuram, 2006), come questo sia legato a un atteggiamento più positivo verso l’inclusione.

**Tabella 51.** Possesso del titolo di specializzazione, per situazioni in cui la risposta agli alunni con disabilità è stata adeguata

		Ha conseguito il titolo di specializzazione per il sostegno?		
		Si	No	Totale
Nella maggior parte delle situazioni la risposta agli alunni con disabilità è stata adeguata – Accordo con affermazioni:	pienamente d’accordo	57 30,97%	65 20,06%	122 24,0%
	abbastanza d’accordo	80 43,47%	159 49,07%	239 47,0%
	poco d’accordo	37 20,11%	78 24,07%	115 22,6%
	assolutamente in disaccordo	10 5,43%	22 6,79%	32 6,3%
Totale		184 100,0%	324 100,0%	508 100,0%
Significatività		X <sup>2</sup> (3) = 7,762; (p<0,05)		

**Tabella 52.** Possesso del titolo di specializzazione, per “l’inclusione porta vantaggi di apprendimento a tutta la classe”

		Ha conseguito il titolo di specializzazione per il sostegno?		
		Si	No	Totale
L’inclusione porta vantaggi di apprendimento a tutta la classe – Accordo con affermazioni:	pienamente d’accordo	96	123	219
		52,17%	37,73%	42,94%
	abbastanza d’accordo	45	87	132
		24,46%	26,69%	25,88%
poco d’accordo	12	72	84	
	6,52%	22,08%	16,47%	
assolutamente in disaccordo	31	44	75	
	16,85%	13,50%	14,71%	
Totale		184	326	510
		100,0%	100,0%	100,0%
Significatività		X <sup>2</sup> (3) = 24,137; (p<0,05)		

**Tabella 53.** Possesso del titolo di specializzazione, per “l’inclusione porta vantaggi al clima socioaffettivo della classe”

		Ha conseguito il titolo di specializzazione per il sostegno?		
		Si	No	Totale
L’inclusione porta vantaggi al clima socioaffettivo della classe - Accordo con affermazioni:	pienamente d’accordo	121	151	272
		66,48%	46,46%	53,65%
	abbastanza d’accordo	23	88	111
		12,64%	27,08%	21,89%
poco d’accordo	9	40	49	
	4,95%	12,31%	9,66%	
assolutamente in disaccordo	29	46	75	
	15,93%	14,15%	14,79%	
Totale		182	325	507
		100,0%	100,0%	100,0%
Significatività		X <sup>2</sup> (3) = 26,622; (p<0,05)		



**Tabella 54.** Possesso del titolo di specializzazione, per “la presenza di un alunno con disabilità mi permette di crescere professionalmente”

		Ha conseguito il titolo di specializzazione per il sostegno?		
		Si	No	Totale
La presenza di un alunno con disabilità mi permette di crescere professionalmente - Accordo con affermazioni:	pienamente d'accordo	95	134	229
		52,49%	40,98%	45,08%
	abbastanza d'accordo	43	84	127
		23,75%	25,69%	25,0%
	poco d'accordo	11	63	74
		6,08%	19,26%	14,57%
	assolutamente in disaccordo	32	46	78
		17,68%	14,07%	15,35%
Totale		181	327	508
		100,0%	100,0%	100,0%
Significatività		X <sup>2</sup> (3) = 18,499; (p<0,05)		

Analizzando con attenzione le percentuali riportate nelle Tabelle 51, 52, 53 e 54 sovrastanti, è facile evincere che l'atteggiamento è più positivo e favorevole all'inclusione nei docenti specializzati sul sostegno rispetto agli altri. In particolare, i primi hanno un'opinione positiva, nella quasi totalità dei casi, alla circostanza che l'inclusione porti vantaggi di apprendimento a tutta la classe e migliori il clima socio affettivo della classe, e che la presenza di un alunno con disabilità permetta al docente di crescere professionalmente.

Per quanto riguarda le metodologie utilizzate, si può constatare, inoltre, che quando l'alunno con disabilità è in classe è maggiore la partecipazione nelle attività della classe/del gruppo mediata da materiale semplificato/adattato, così come l'utilizzo di materiale semplificato/adattato nelle attività di insegnamento docente-alunno, e ciò sia se l'insegnante sia in possesso o meno del titolo di specializzazione sul sostegno (Tab. 55).

**Tabella 55.** Differenze nella metodologia utilizzata con l'alunno in base alla formazione dell'insegnante

Percorso di inclusione	Metodologia utilizzata	Frequenza	Docenti con titolo di specializzazione	Docenti senza titolo di specializzazione	Livello di significatività
Sempre in classe	Partecipazione nelle attività della classe/del gruppo mediata da materiale semplificato/adattato	Mai	2,92%	6,14%	$\chi^2(3)=26,185$ ; p=,000
		Raramente	13,14%	23,37%	
		Spesso	36,49%	47,50%	
		Sempre	47,45%	22,99%	
	Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato	Mai	1,55%	5,00%	$\chi^2(3)=15,523$ ; p=,001
		Raramente	12,40%	19,58%	
		Spesso	36,44%	45,42%	
		Sempre	49,61%	30,00%	
In parte dentro, in parte fuori	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dalla presenza dell'adulto	Mai	2,15%	5,00%	$\chi^2(3)=13,564$ ; p=,004
		Raramente	16,13%	13,75%	
		Spesso	34,41%	54,38%	
		Sempre	47,31%	26,87%	
	Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato	Mai	1,03%	5,00%	$\chi^2(3)=15,723$ ; p=,001
		Raramente	13,40%	13,75%	
		Spesso	30,93%	54,38%	
		Sempre	54,64%	26,87%	

## 6.5. Discussione dei risultati e analisi comparativa dei dati della presente ricerca con altre precedenti

Numerose sono state le ricerche internazionali volte ad analizzare gli atteggiamenti degli insegnanti rispetto all'inclusione (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avraimidis & Norwich, 2002; Booth & Ainscow, 2016). Da precedenti studi sono emerse relazioni significative in merito alla tipologia e gravità della disabilità (Center & al.,1985; Center e Ward, 1987; Forlin 1995; Ward & Le Dean, 1996; Wilczensky, 1992), secondo i quali la positività/negatività degli atteggiamenti è influenzata dalla natura della disabilità e dal tipo di problemi che essa causa; anche la presente ricerca ha riscontrato che l'elemento della gravità della disabilità incide sul comportamento dei docenti e dei compagni di classe, con particolare impatto sulle relazioni extrascolastiche tra questi ultimi e l'alunno con disabilità.

Alcune ricerche (Jamieson, 1984; Hannah, 1988; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000) focalizzano l'attenzione su altre variabili, come le caratteristiche dell'insegnante: il genere, l'età, il grado di scuola in cui insegna e gli anni di esperienza. Queste, non indicandoci relazioni evidenti circa la positività/negatività degli atteggiamenti, concordano però sulla positività da parte dei docenti di genere femminile, e sulla negatività da parte dei docenti di materie scientifiche (Aksamit, Morris & Leunberger, 1987; Eichinger, Rizzo & Sirotnik, 1991; Thomas, 1985). La presente ricerca non ha focalizzato l'attenzione sul sesso dell'insegnante, ma i risultati ottenuti, prendendo in considerazione età, anzianità di servizio anche all'interno dello stesso istituto e possesso del titolo di specializzazione sul sostegno, sono analoghi a quelli delle predette ricerche internazionali.

La disponibilità alla collaborazione con gli insegnanti di sostegno diminuisce con l'aumentare dell'età degli alunni. Se nelle scuole primarie gli insegnanti sono più disponibili a dare compiti individualizzati e a condurre valutazioni sugli obiettivi assegnati, nelle scuole secondarie i colleghi sono più propensi a raggiungere gli obiettivi di apprendimento curricolare (Balboni & Pedrabissi, 2000; Clough & Lindsay, 1991; Moya, 2015; Schumm & Vaughn, 1991; Schumm & Vaughn 1992; Tettamanzi & Vianello, 1982; Vaughn & Schumm, 1994; Vianello & Moalli, 2001). Il ruolo della collaborazione tra docenti, come fattore strategico per una buona inclusione, è presente in numerose ricerche internazionali (European Agency For Development In Special Needs Education, 2012; Idol, Nevin & Paolucci-Whitcomb, 1994; Johnson & Pugach, 1996; Leyser & Tappendorf, 2001; Olson, 2003; Soodak, Podell & Lehman, 1998; Thousand, Villa, Paolucci-Whitcomb & Nevin, 1996; Voltz, Brazil & Ford, 2001). La presente ricerca ha concentrato l'attenzione solo sulle scuole secondarie di secondo grado e, in particolare, sulla percezione dell'effettiva collaborazione tra docenti di sostegno e docenti curricolari, evidenziando una reale soddisfazione per quello che riguarda la frequenza e la qualità operativa e progettuale degli incontri tra gli stessi e il Dirigente scolastico, le associazioni, le famiglie e gli specialisti.

Le ricerche di Avramidis & Kalyva (2007) indicano che l'atteggiamento più positivo è dei docenti che hanno acquisito delle competenze sia in servizio che alla fine di un percorso strutturato di formazione universitaria. Questi docenti sono più in grado di assumere e gestire il controllo dell'apprendimento e del comportamento degli alunni con disabilità. I risultati della presente ricerca hanno condotto alle medesime conclusioni, in particolare con riguardo al possesso del titolo di specializzazione sul sostegno.

Altri studi (Berryman, 1989; Center & Ward, 1987; Clough & Lindsay, 1991; Forlin, 1995) indicano che i docenti più giovani e quelli con meno esperienza hanno atteggiamenti più positivi e che sono i docenti curricolari rispetto ai docenti specializzati sul sostegno a sentirsi più in difficoltà davanti a situazioni di disabilità complesse (Avramidis e Norwich, 2002; Forlin, 1995; Padelidou & Lampropoulou, 1997). In merito a tale risultato, la presente ricerca ha riscontrato un'inversione nell'atteggiamento dei docenti: maggiore è l'anzianità di servizio, e quindi l'esperienza, maggiore è l'atteggiamento inclusivo e collaborativo.

I risultati della presente ricerca indicano la necessità di una formazione specifica continua degli insegnanti, affinché gli stessi possano avere un atteggiamento positivo verso l'inclusione e dare una risposta adeguata agli alunni disabili. In questa stessa linea sono stati presentati i contributi di altri ricercatori a livello internazionale come quelli di Bowman, 1986; Cazzoli & Rosa, 2009; Center & Ward, 1987; Besio & Chinato, 1997; Parasuram, 2006.

Altri studi (Praisner, 2003; Bender, Vail & Scott, 1995) esaminano gli atteggiamenti inclusivi dei dirigenti e come questi influiscono sulle scelte concrete di gestione dei processi di inclusione. Le scelte dei dirigenti orientano gli atteggiamenti dei docenti e anche in questo caso la formazione continua dei primi è un fattore positivo.

In questo paragrafo confronteremo alcuni dei dati descrittivi e delle relazioni statisticamente significative della nostra ricerca sugli istituti secondari di secondo grado della città di Messina (sin d'ora "MES"), relativi alle opinioni dei docenti curricolari e dei docenti di sostegno su alcuni aspetti dell'inclusione, con quelli delle seguenti ricerche:

- *“L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti”* promossa dalla Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano (sin d'ora "LUB") e sostenuta dalla SIPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale). Tale ricerca ha promosso la raccolta di dati sulla percezione da parte dei docenti e di altre figure professionali della scuola (dall'asilo nido fino alla scuola secondaria di secondo grado) rispetto alla propria esperienza di inclusione scolastica. Il questionario è stato compilato da 3230 persone con distribuzione del campione su tutto il territorio italiano nell'anno scolastico 2009/2010.
- *L'indagine finanziata dalla Fondazione Giovanni Agnelli* (sin d'ora "FGA") che ha raccolto il punto di vista dei docenti neoassunti in ruolo in alcune regioni d'Italia nell'anno scolastico 2009/2010. Il questionario è stato compilato da 7700 docenti di alcune regioni italiane.

Seppur provenienti da campioni diversi e difficilmente comparabili, cercheremo di analizzare i dati a nostra disposizione con le ricerche di cui sopra per capire se emerge un allineamento o un discostamento dagli stessi.

Iniziamo la nostra analisi sul confronto tra le ricerche sopra indicate esaminando le risposte dei docenti in accordo con i vantaggi che l'inclusione può portare al clima socioaffettivo della classe. In tutte e tre le ricerche i docenti d'accordo con tale affermazione sono la maggioranza (Tab. 56). I dati del campione dei docenti di Messina sono molto simili a quelli delle due ricerche prese in esame, ma si distinguono per la presenza di 76 risposte dei docenti messinesi "assolutamente in disaccordo" con tale affermazione, pari al 14,8%. La più alta percentuale di docenti in "accordo" con tale opinione è, però, presente nella ricerca LUB e si presume sia dovuta alla partecipazione volontaria degli intervistati, che hanno, pertanto, mostrato interesse nei confronti della tematica.

**Tabella 56.** L'inclusione porta vantaggi al clima socioaffettivo della classe? *Università di Murcia a Messina (MES), Libera Università di Bolzano (LUB) e Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)*

	L'inclusione porta vantaggi al clima socioaffettivo della classe		
	MES	LUB	FGA
Pienamente d'accordo	278 54,0%	2434 77,1%	4303 56,0%
Abbastanza d'accordo	112 21,7%	572 18,1%	2735 35,6%
Poco d'accordo	49 9,5%	78 2,5%	566 7,4%
Assolutamente in disaccordo	76 14,8%	73 2,3%	84 1,1%
Totale	515 100%	3157 100%	7688 100%
Mancanti	91	73	12

Anche per i docenti messinesi la presenza di un alunno con disabilità è motivo di crescita professionale. La somma delle due risposte "pienamente" e "abbastanza d'accordo" con tale affermazione si attesta sul 70,3% non superando le percentuali delle altre ricerche messe a confronto che invece si attestano sul 90% (Tab. 57).

**Tabella 57.** La presenza di un alunno con disabilità mi permette di crescere professionalmente? *Università di Murcia a Messina (MES), Libera Università di Bolzano (LUB) e Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)*

	La presenza di un alunno con disabilità mi permette di crescere professionalmente		
	MES	LUB	FGA
Pienamente d'accordo	234 45,3%	2368 75,6%	4326 56,4%
Abbastanza d'accordo	129 25,0%	570 18,2%	2615 43,1%
Poco d'accordo	74 14,3%	103 3,2%	589 7,7%
Assolutamente in disaccordo	80 15,5%	91 2,9%	135 1,8%
Totale	517 100,0%	3132 100%	7665 100%
Mancanti	89	98	35

Proseguiamo la nostra analisi confrontando i dati riguardanti la sezione delle opinioni chieste ai docenti. Il quesito sull'opinione analizzata è stato posto agli intervistati in modo diverso. Nella ricerca della FGA è stata posta la seguente domanda: "Secondo lei la presenza degli studenti con bisogni educativi speciali nella sua classe rallenta il percorso scolastico degli altri?". Nelle ricerche LUB e MES, invece, la domanda è stata posta, in modo diverso, ossia "L'inclusione porta vantaggi di apprendimento a tutta la classe?". Procedendo al confronto dei dati di tutte e tre le ricerche (Tab. 58) si è constatato che i valori della ricerca MES si allineano alla ricerca FGA, poichè in entrambe sono molto simili i dati che rappresentano il maggior disaccordo con i vantaggi dell'inclusione per la classe. La maggior parte dei docenti partecipanti alla ricerca LUB, invece, ritiene che la presenza di studenti con bisogni educativi speciali stimoli l'apprendimento tra studenti; contrariamente ai docenti della ricerca FGA e MES che, invece, più difficilmente sostengono che la presenza di un alunno con disabilità in classe possa diventare stimolo per l'utilizzo di nuove metodologie di apprendimento per tutta la classe.

**Tabella 58.** L'inclusione porta vantaggi di apprendimento a tutta la classe? *Università di Murcia a Messina (MES), Libera Università di Bolzano (LUB) e Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)*

	L'inclusione porta vantaggi di apprendimento a tutta la classe		
	MES	LUB	FGA
Pienamente d'accordo	224 43,2%	2204 70,6%	2406 31,4%
Abbastanza d'accordo	134 25,9%	661 21,2%	3000 39,2%
Poco d'accordo	85 16,4%	187 6,0%	1777 23,2%
Assolutamente in disaccordo	75 14,5%	72 2,3%	479 6,3%
Totale	518 100%	3124 100%	7662 100%
Mancanti	88	106	38

Dai dati sull'opinione che i docenti esprimono rispetto all'affermazione sulla risposta adeguata che i bisogni specifici degli alunni con disabilità troverebbero nella maggior parte delle situazioni di inclusione, emerge la positività dei docenti della ricerca MES, che con il 70,9% risponde ad entrambe le risposte "pienamente" e "abbastanza d'accordo", contrariamente ad un inaspettato 52% di intervistati della ricerca LUB che sceglie, invece, la risposta "poco d'accordo" (Tab. 59).

**Tabella 59.** Nella maggior parte delle situazioni di inclusione la risposta agli alunni con disabilità è stata adeguata? *Università di Murcia a Messina (MES), Libera Università di Bolzano (LUB) e Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)*

	Nella maggior parte delle situazioni di inclusione la risposta agli alunni con disabilità è stata adeguata		
	MES	LUB	FGA
Pienamente d'accordo	124 24,0%	155 4,9%	556 7,2%
Abbastanza d'accordo	242 46,9%	972 30,8%	3656 47,5%
Poco d'accordo	117 22,7%	1640 52,0%	2831 36,8%
Assolutamente in disaccordo	33 6,4%	384 12,2%	657 8,5%
Totale	516 100%	3151 100%	7700 100%
Mancanti	90	79	-

I dati illustrati mostrano, pertanto, un'opinione generale positiva nei confronti dell'inclusione, dalla presenza in classe dell'alunno con disabilità visto come apporto

positivo all'apprendimento di tutta la classe, all'accrescimento del clima socioaffettivo di tutta la classe. Cresce e si distanzia molto dalla ricerca LUB, l'opinione dei docenti messinesi che si ritengono soddisfatti sull'efficacia della risposta del sistema scolastico ai bisogni specifici degli alunni con disabilità.

La ricerca svolta dalla LUB ha posto il quesito se per raggiungere l'integrazione fosse più importante il coinvolgimento degli insegnanti curricolari piuttosto che il numero di ore di sostegno assegnate. La quasi totalità degli intervistati ha ritenuto che effettivamente la collaborazione con i docenti curricolari avesse una rilevanza maggiore rispetto al numero di ore di sostegno. La nostra ricerca ha, invece, puntato l'attenzione su un altro interrogativo ai fini del raggiungimento dell'inclusione, se proprio il numero di ore di sostegno assegnate fosse necessario e direttamente proporzionale al coinvolgimento degli insegnanti curricolari: più è presente l'insegnante di sostegno e più il collega curricolare può essere coinvolto. I docenti a cui è stato sottoposto il quesito hanno ritenuto utile l'aumento delle ore di sostegno per ottenere una maggiore collaborazione da parte dei colleghi curricolari (Tab. 60).

Pertanto, benché la domanda nelle due ricerche sia stata posta in maniera diversa e abbia consequenzialmente un fine diverso, si può notare che i docenti di sostegno e non ritengono coralmemente che sia necessaria una collaborazione fattiva e continuativa tra insegnanti per raggiungere il fine ultimo dell'inclusione.

**Tabella 60.** Il coinvolgimento degli insegnanti curricolari e il numero di ore di sostegno assegnate. *Università di Murcia a Messina (MES) e Libera Università di Bolzano (LUB)*

	Nell'inclusione, per il coinvolgimento degli insegnanti curricolari è più importante il numero di ore di sostegno assegnate	Per l'integrazione il coinvolgimento degli insegnanti curricolari è più importante del numero di ore di sostegno assegnate
	MES	LUB
Pienamente d'accordo	200 39,5%	1498 47,5%
Abbastanza d'accordo	155 30,6%	1118 35,5%
Poco d'accordo	82 16,2%	443 14,1%
Assolutamente in disaccordo	69 13,6%	92 2,9%
Totale	506 100%	3151 100%
Mancanti	100	79



Le due ricerche LUB e MES hanno ottenuto un risultato simile in ordine al quesito sull'abolizione della distinzione fra insegnante curricolare e insegnante di sostegno ai fini dell'inclusione (Tab. 61). Questa riforma a quanto appare non sarebbe ben accolta dai docenti, tant'è il 30,8% degli intervistati dalla LUB è poco d'accordo, ed un rilevante 34% della ricerca MES che è assolutamente in disaccordo con questa possibilità. I docenti tutti, pertanto, non apprezzeranno un appiattimento della distinzione, ma evidentemente prediligono una specializzazione dei ruoli.

**Tabella 61.** Il coinvolgimento degli insegnanti curricolari e il numero di ore di sostegno assegnate. *Università di Murcia a Messina (MES) e Libera Università di Bolzano (LUB)*

	<b>L'inclusione funzionerà solo quando verrà abolita la distinzione fra insegnante curricolare e insegnante di sostegno</b>	
	<b>MES</b>	<b>LUB</b>
Pienamente d'accordo	95 18,7%	788 25,4%
Abbastanza d'accordo	124 24,4%	798 25,8%
Poco d'accordo	117 23,0%	955 30,8%
Absolutamente in disaccordo	173 34,0%	557 18,0%
Totale	509 100%	3098 100%
Mancanti	97	132

Un dato che non può non essere considerato rilevante e che divide le opinioni dei docenti LUB ed FGA e MES, è quello che si evince dal quesito posto se fosse opportuno realizzare della classi differenziate per raccogliere gli alunni con disabilità (Tab. 62). I docenti intervistati dalla LUB e dalla FGA hanno unanimemente negato l'utilità di gruppi separati o di scuole e centri specializzati per alunni con disabilità complesse, contrariamente a quanto ritenuto dai docenti intervistati nella nostra ricerca MES. Invero, questi ultimi hanno risposto con un margine molto più ampio sull'essere d'accordo a tale opinione. Il dato che emerge è preoccupante, perché fa emergere una percezione di difficoltà di gestione di situazioni complicate, tanto da preferire percorsi specifici.

**Tabella 62.** Gli insegnanti favorevoli ai gruppi separati per alunni con disabilità complesse. *Università di Murcia a Messina (MES), Libera Università di Bolzano (LUB) e Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)*

	Sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici, comunque all'interno delle scuole normali	Sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici, comunque all'interno delle scuole normali	Sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici
	MES	LUB	FGA
Pienamente d'accordo	94 18,5%	257 8,2%	485 6,3%
Abbastanza d'accordo	89 17,5%	508 16,3%	1200 15,6%
Poco d'accordo	152 29,9%	797 25,6%	2059 26,8%
Assolutamente in disaccordo	174 34,2%	1554 49,9%	3930 51,2%
Totale	509 100%	3116 100%	7674 100%
Mancanti	97	114	26

Nella Tabella 63, vi sono i dati relativi al quesito chiesto ai docenti circa quanto è stata positiva l'esperienza scolastica a cui hanno fatto riferimento nel questionario, secondo una valutazione da 1 a 10 per ogni affermazione proposta. Tutte le affermazioni hanno ottenuto valori da un minimo di 7,04 a 7,90 su 10. I dati MES non si discostano da quanto risultante dalla ricerca LUB.

Mettendo in classifica le affermazioni secondo il punteggio ottenuto dai dati MES emerge anche qui un buon risultato, perché l'esperienza di inclusione scolastica positiva si riferisce direttamente all'alunno con disabilità, in coda il contesto che ruota attorno a lui e, pertanto, il coinvolgimento/soddisfazione della famiglia e lo sviluppo di nuove competenze professionali tra i colleghi dell'Istituto. Il dato è rassicurante, perché per i docenti a trarne vantaggio dall'inclusione è principalmente l'alunno con disabilità.

**Tabella 63** L'esperienza di inclusione scolastica positiva. *Università di Murcia a Messina (MES), Libera Università di Bolzano (LUB) e Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)*

Indichi da 1 a 10 quanto positiva è stata l'esperienza di inclusione scolastica a cui Lei ha fatto riferimento nel corso del questionario (1 sta per completamente negativa e 10 pienamente positiva):

	Validi		Mancanti		Media		Deviazione Standard	
	MES	LUB	MES	LUB	MES	LUB	MES	LUB
La socializzazione e lo sviluppo di buone relazioni tra l'alunno e i compagni	491	3145	115	85	7,90	7,27	1,874	2,121
Lo sviluppo di capacità relazionali nei compagni di classe	486	3083	120	147	7,66	7,23	1,780	2,084
L'apprendimento e lo sviluppo di capacità importanti per l'alunno disabile	491	3137	115	93	7,54	7,14	1,856	1,933
La valorizzazione del Suo ruolo professionale all'interno della scuola	493	3114	113	116	7,46	6,77	1,990	2,374
Lo sviluppo di Sue nuove competenze professionali	487	3096	119	134	7,44	7,7	1,821	1,927
Lo sviluppo di apprendimenti scolastici nei compagni di classe	479	3004	127	226	7,36	6,96	1,794	2,035
Il coinvolgimento e la soddisfazione della famiglia	488	3080	118	150	7,23	7,36	2,320	2,13
Lo sviluppo di nuove competenze professionali tra i colleghi dell'Istituto	483	3038	123	192	7,04	6,46	1,985	2,293

A differenza delle risposte fornite dai docenti intervistati dalla LUB, laddove l'inclusione viene praticata nel percorso "sempre in classe" per gli alunni con disabilità lievi, i docenti intervistati nella presente ricerca MES hanno dichiarato di praticare l'inclusione con i percorsi "sempre in classe" maggiormente con gli alunni con disabilità di media gravità (Tab. 64).

**Tabella 64.** Gravità dell'alunno per percorsi di inclusione. *Università di Murcia a Messina (MES) e Libera Università di Bolzano (LUB)*

		Sempre in classe		In parte in classe, in parte fuori		Fuori dalla classe		Totale	
		MES	LUB	MES	LUB	MES	LUB	MES	LUB
Grave	N	57	373	89	742	9	120	155	1235
	%	10,8%	30,2%	16,9%	60,1%	1,7%	9,7%	100%	100%
Medio	N	188	683	82	847	2	52	272	1582
	%	35,7	43,2%	15,6	53,5%	0,4%	3,3%	100%	100%
Lieve	N	81	195	18	156	0	8	99	359
	%	15,4%	54,3%	3,4%	43,5%	0,0%	2,2%	100%	100%
Significatività	MES: N validi 526, mancanti 80, N 606; significatività $\chi^2 (4) = 70,235$ ; ( $p < 0,05$ ) LUB: N validi 3176, mancanti 54, N 3230; significatività $\chi^2 (4) = 126,686$ ; ( $p < 0,01$ )								

Le metodologie utilizzate usate “sempre” o “spesso” con la classe nei tre percorsi “sempre in classe”, “in parte in classe, in parte fuori” e “sempre fuori dalla classe”, risultano le medesime sia tra i docenti intervistati dalla LUB e quelli della presente ricerca. La metodologia di insegnamento maggiormente praticata è quella della lezione frontale (nella ricerca MES, spiegazione nel grande gruppo), segue la discussione nel grande gruppo (Tab. 65). Le differenze si notano nell’utilizzo di schede didattiche e di laboratori: la ricerca MES ha fatto emergere una predilezione maggiore per la scelta metodologica dei laboratori. Non si può non rilevare la forbice esistente nelle risposte fornite alla metodologia del gioco libero, che fa emergere la differenza tra gli intervistati: nella ricerca LUB sono state raccolte le opinioni dei docenti e di altre figure professionali di scuole di ogni ordine e grado, diversamente rispetto alla ricerca MES che è stata ristretta solo ai docenti curricolari e di sostegno delle scuole superiori di secondo grado.

**Tabella 65.** Ranking delle metodologie usate “sempre” o “spesso” con la classe, per percorsi di inclusione. *Università di Murcia a Messina (MES) e Libera Università di Bolzano (LUB)*

	Sempre in classe MES	Sempre in classe LUB		In parte in classe, in parte fuori MES	In parte in classe, in parte fuori LUB		Sempre fuori dalla classe MES	Sempre fuori dalla classe LUB
1	Spiegazione nel grande gruppo 86,7%	Lezione frontale 97%		Spiegazione nel grande gruppo 87,9%	Lezione frontale 94,6%		Spiegazione nel grande gruppo 90,6%	Lezione frontale 92,6%
2	Discussione nel grande gruppo 82,6%	Discussione nel grande gruppo 78,1%		Schede didattiche 76,9%	Discussione nel grande gruppo 74,5%		Discussione nel grande gruppo 83,2%	Schede didattiche 72,6%
3	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie 68,5%	Schede didattiche 71,3%		Discussione nel grande gruppo 73,6%	Schede didattiche 73,1%		Schede didattiche 72,4%	Discussione nel grande gruppo 58,1%
4	Schede didattiche 68,1%	Laboratori 55,3%		Laboratorio di informatica e nuove tecnologie 63,8%	Laboratori Informatici e ICT 55,1%		Laboratorio di informatica e nuove tecnologie 65,1%	Laboratori informatici e ICT 42,7%
5	Visite e uscite sul territorio 61%	Laboratori informatici e ICT 54,3%		Visite e uscite sul territorio 60,3%	Laboratori 52,8%		Lavori in gruppo con metodologia di cooperative learning 61,9%	Gite e uscite didattiche 42,2%
6	Tutoraggio tra pari 55,9%	Gite e uscite 51,3%		Tutoraggio tra pari 59,5%	Gite e uscite didattiche 49,6%		Visite e uscite sul territorio 61,6%	Laboratori 38,6%
7	Lavori in piccolo gruppo (non con tecniche cooperative learning) 53,4%	Gioco libero 48,5%		Lavori in piccolo gruppo (non con tecniche cooperative learning) 56,2%	Lavoro di gruppo 40,1%		Lavori in piccolo gruppo (non con tecniche cooperative learning) 61,3%	Gioco libero 36,7%
8	Lavori gruppo con metodologia di cooperative learning 48,5%	Tutoring 47,4%		Lavori in gruppo con metodologia di cooperative learning 52,4%	Gioco libero 39,1%		Tutoraggio tra pari 59,4%	Lavoro di gruppo 28,5%
9	Laboratori di creatività, espressione, motricità 34,1%	Lavoro di gruppo 46,1%		Laboratori di creatività, espressione, motricità 43,5%	Gioco mirato 35,6%		Laboratori di creatività, espressione, motricità 41,7%	Tutoring 22,3%
10	Attività di gioco mirato 24,7%	Gioco mirato 41,2%		Attività di gioco mirato 37,3%	Tutoring 35%		Attività di gioco mirato 27,6%	Gioco mirato 21,5%
11	Gioco libero 22,9%	Cooperative learning 31,2%		Gioco libero 30,7%	Cooperative learning 23,8%		Gioco libero 20%	Cooperative learning 17%

Tra la ricerca LUB e la presente ricerca MES si riscontra una profonda differenza nell'utilizzo delle metodologie con l'alunno con disabilità nel percorso "sempre in classe" (Tab. 66). Nella totalità dei casi di entrambe le ricerche emerge preponderante la partecipazione alle attività delle classe/ del gruppo mediata dalla presenza dell'insegnante di sostegno. Dalla ricerca LUB poi è emerso che nel percorso "sempre in classe" l'alunno in ordine partecipa alle attività della classe in autonomia e tramite un materiale semplificato con un'attività alunno/docente. L'ordine si inverte nei risultati della ricerca MES, laddove l'alunno principalmente svolge un'attività con il proprio docente con schede didattiche e materiale semplificato e solo in ultimo riesce a partecipare alle attività della classe in autonomia. La situazione si eguaglia nell'analisi del percorso "in parte in classe, in parte fuori", laddove i risultati tra le due ricerche appaiono uguali.

**Tabella 66.** Ranking delle metodologie usate "sempre" o "spesso" in classe con l'alunno con disabilità, per percorsi di inclusione. *Università di Murcia a Messina (MES) e Libera Università di Bolzano (LUB)*

	Sempre in classe MES		Sempre in classe LUB		In parte in classe, in parte fuori MES		In parte in classe, in parte fuori LUB	
1	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dalla presenza dell'adulto	84%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dalla presenza dell'adulto	85,1%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dalla presenza dell'adulto	81,5%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dalla presenza dell'adulto	80,6%
2	Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato	79,4%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo in autonomia	65,5%	Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato	81,2%	Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato	69,9%
3	Attività docente-alunno con schede didattiche	79%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata da materiale semplificato/adattato	65,4%	Attività docente-alunno con schede didattiche	80,3%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata da materiale semplificato/adattato	67,2%
4	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata da materiale semplificato/adattato	75,3%	Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato	56,9%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata da materiale semplificato/adattato	76,3%	Attività docente-alunno con schede didattiche	60,2%
5	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo in autonomia	72,6%	Attività docente-alunno con schede didattiche	54,1%	Attività docente-alunno al computer	67,7%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo in autonomia	42,3%
6	Attività docente-alunno al computer	60,4%	Attività di gioco mirato	47,3%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo in autonomia	65,5%	Attività di gioco mirato	40
7	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie	58,3%	Attività docente-alunno al computer	31,4%	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie	62,8%	Gioco libero	35,2%
8	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dal computer	56%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dal computer	25,4%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dal personal computer	56,2%	Attività docente-alunno al computer	33,8%
9	Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...)	40,2%	Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...)	14,2%	Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...)	53,6%	Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...)	23,7%
10	Attività di gioco mirato	30,8%	Gioco libero	7,7%	Attività di gioco mirato	37,5%	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dal personal computer	20,9%
11	Gioco libero	28,4%			Gioco libero	25,7%		

Passando ora all'analisi delle attività che vengono svolte "fuori dall'aula" con l'alunno con disabilità, in entrambe le ricerche (LUB e MES) gli alunni con disabilità nel percorso "in parte in classe, in parte fuori" svolgono principalmente attività con il proprio docente utilizzando materiale semplificato e schede didattiche (Tab. 67). La differenza che caratterizza, già rilevata, la platea degli intervistati vede un'inversione tra la ricerca MES e quella LUB nell'attività di utilizzo del computer con l'insegnante di sostegno e di gioco mirato. I dati risultano più interessanti nel percorso "fuori dalla classe", in quanto tra le due ricerche vi sono differenze notevoli. In particolare nella ricerca MES viene data rilevanza all'uso di tecniche di tipo abilitativo, contrariamente ai risultati della ricerca LUB che li vedono all'ultimo posto.

**Tabella 67.** Ranking delle metodologie usate "sempre" o "spesso" con l'alunno con disabilità fuori dalla classe, per percorsi di inclusione. *Università di Murcia a Messina (MES) e Libera Università di Bolzano (LUB)*

	In parte in classe, in parte fuori MES		In parte in classe, in parte fuori LUB		Fuori dalla classe MES		Fuori dalla classe LUB
1	Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato 78,2%		Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato 90,3%		Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato 73,9%		Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato 90,9%
2	Attività docente-alunno con schede didattiche 73,9%		Attività docente-alunno con schede didattiche 72,2%		Attività docente-alunno con schede didattiche 73,8%		Attività di gioco mirato 71,4%
3	Attività docente-alunno al computer 70,6%		Attività di gioco mirato 62,8%		Attività docente-alunno al computer 63,8%		Attività docente-alunno con schede didattiche 55,5%
4	Attività di gioco mirato 52,4%		Attività docente-alunno al computer 59,2%		Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...) 47,5%		Attività docente-alunno al computer 54,3%
5	Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...) 50,3%		Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...) 35,2%		Attività di gioco mirato 43,4%		Gioco libero 50,4%
6	Gioco libero 29,6%		Gioco libero 30,5%		Gioco libero 34,7%		Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...) 46,5%

Quanto emerge dal quesito sottoposto ai docenti, se ritengono che gli alunni hanno accolto bene il loro compagno disabile, i dati della ricerca MES danno un risultato più incoraggiante rispetto a quelli della LUB (Tab. 68). I compagni di classe sono, infatti, risultati molto più accoglienti. Stesso risultato è emerso anche a seguito dell'ulteriore quesito, se l'alunno disabile a scuola ha buone relazioni con i suoi compagni (Tab. 69), se gli stessi lo aiutano nel corso delle attività di apprendimento (Tab. 70) e se giocano o si intrattengono con lui nel corso di momenti informali (pausa, mensa, ecc.) (Tab. 71). Appare dalla ricerca MES un maggiore atteggiamento inclusivo dei compagni di classe. Ciò che, però, emerge rispetto alla

ricerca LUB è che i docenti intervistati non conoscono (55,1% valida) le attività e le relazioni sociali che gli alunni con disabilità tengono fuori dalla scuola (Tab. 72).

**Tabella 68.** I compagni hanno accolto bene l'alunno con disabilità? *Università di Murcia a Messina (MES) e Libera Università di Bolzano (LUB)*

	I compagni hanno accolto bene l'alunno con disabilità?					
	Valore assoluto		Valore percentuale		Percentuale valida	
	MES	LUB	MES	LUB	MES	LUB
Sì	452	2255	74,6%	69,8%	83,5%	71,3%
No	8	64	1,3%	2,0%	1,5%	2,0%
In parte	80	843	13,2%	26,1%	14,8%	26,7%
Non lo so	1	<i>Non presente</i>	0,2%	<i>Non presente</i>	0,2%	<i>Non presente</i>
Totale	541	3162	89,3%	97,9%	100,0%	100,0%
Mancanti	65	68	10,7%	2,1%		
Totale	606	3230	100,0%	100,0%		

**Tabella 69.** A scuola l'alunno con disabilità ha buone relazioni con i compagni. *Università di Murcia a Messina (MES), Libera Università di Bolzano (LUB)*

	A scuola l'alunno con disabilità ha buone relazioni con:					
	Valore assoluto		Valore percentuale		Percentuale valida	
	MES	LUB	MES	LUB	MES	LUB
Tutti i compagni	340	1391	56,1%	43,1%	62,7%	44,1%
Alcuni compagni	149	1150	24,6%	35,6%	27,5%	36,5%
Pochi compagni	49	506	8,1%	15,7%	9,0%	16,1%
Nessun compagno	4	104	0,7%	3,2%	0,7%	3,3%
Totale	542	3151	89,4%	97,6%	100,0%	100,0%
Mancanti	64	79	10,6%	2,4%		
Totale	606	3230	100,0%	100,0%		

**Tabella 70.** I compagni aiutano spontaneamente l'alunno con disabilità nel corso delle attività di apprendimento? *Università di Murcia a Messina (MES) e Libera Università di Bolzano (LUB)*

	I compagni aiutano spontaneamente l'alunno con disabilità nel corso delle attività di apprendimento?					
	Valore assoluto		Valore percentuale		Percentuale valida	
	MES	LUB	MES	LUB	MES	LUB
Mai	19	188	3,1%	5,8%	3,5%	6,0%
Raramente	134	1031	22,1%	31,9%	25,0%	32,9%
Spesso	327	1580	54,0%	48,9%	61,0%	50,5%
Sempre	56	331	9,2%	10,2%	10,4%	10,6%
Totale	536	3130	88,4%	96,9%	100,0%	100,0%
Mancanti	70	100	11,6%	3,1%		
Totale	606	3230	100,0%	100,0%		

**Tabella 71.** I compagni giocano/si intrattengono con l'alunno con disabilità nel corso di momenti informali? *Università di Murcia a Messina (MES) e Libera Università di Bolzano (LUB)*

	I compagni giocano/si intrattengono con l'alunno con disabilità nel corso di momenti informali (pausa, mensa, ecc.)?					
	Valore assoluto		Valore percentuale		Percentuale valida	
	MES	LUB	MES	LUB	MES	LUB
Mai	13	76	2,1%	2,4%	2,4%	2,4%
Raramente	91	698	15,0%	21,6%	16,9%	22,1%
Spesso	315	1478	52,0%	45,8%	58,6%	46,7%
Sempre	119	911	19,6%	28,2%	22,1%	28,8%
Totale	538	3163	88,8%	97,9%	100,0%	100,0%
Mancanti	68	67	11,2%	2,1%		
Totale	606	3230	100,0%	100,0%		

**Tabella 72.** L'alunno con disabilità vede i compagni dopo la scuola? *Università di Murcia a Messina (MES) e Libera Università di Bolzano (LUB)*

	L'alunno con disabilità vede i compagni dopo la scuola?					
	Valore assoluto		Valore percentuale		Percentuale valida	
	MES	LUB	MES	LUB	MES	LUB
Sì	97	1051	16,0%	32,5	18,0%	36,9%
No	145	1799	23,9%	55,7	26,9%	63,1%
Non lo so	297	<i>Non presente</i>	49,0%	<i>Non presente</i>	55,1%	<i>Non presente</i>
Totale	539	2850	88,9%	88,2	100,0%	100,0%
Mancanti	67	380	11,1%	11,8		
Totale	606	3230	100,0%	100,0%		

Mettendo a confronto le ricerche LUB, FGA e la presente MES in merito alle opinioni se l'inclusione porti vantaggi di apprendimento a tutta la classe (Tab. 73), al clima socio-affettivo della classe (Tab. 74) e se la presenza di un alunno con disabilità permetta di crescere professionalmente (Tab. 75) i dati emersi, sia parte degli insegnanti curricolari che da parte degli insegnanti di sostegno sono notevolmente diversi nella presente ricerca. Invero, nelle ricerche LUB e FGA emerge un maggiore ottimismo nei confronti dei suddetti interrogativi, ritenendo evidentemente gli insegnanti tutti che l'inclusione porti dei vantaggi a tutti. Questa stessa visione ottimistica e positiva non è presente nelle risposte fornite dai docenti intervistati nella presente ricerca, laddove in media più del 15% è assolutamente in disaccordo circa una visione direttamente proporzionale tra inclusione e



apprendimento, tra inclusione e crescita professionale. Tuttavia è inevitabile non notare il divario tra opinioni esistente tra gli insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno: questi ultimi, in tutte le ricerche analizzate, hanno una visione maggiormente positiva e ottimistica riguardo ai vantaggi che l'inclusione possa portare alla classe e alla loro professionalità.

**Tabella 73.** L'inclusione porta vantaggi di apprendimento a tutta la classe, per ruolo professionale. *Università di Murcia a Messina (MES), Libera Università di Bolzano (LUB) e Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)*

L'inclusione porta vantaggi di apprendimento a tutta la classe?						
	MES		LUB		FGA	
	Insegnante curricolare	Insegnante di sostegno	Insegnante curricolare	Insegnante di sostegno	Insegnante curricolare	Insegnante di sostegno
Pienamente d'accordo	145 37,6%	77 59,2%	543 63,1%	1230 75,0%	910 22,4%	1496 41,5%
Abbastanza d'accordo	107 27,7%	27 20,8%	210 24,4%	321 19,6%	1604 39,5%	1396 38,7%
Poco d'accordo	79 20,5%	6 4,6%	83 9,6%	63 3,8%	1179 29,1%	598 16,6%
Assolutamente in disaccordo	55 14,3%	20 15,4%	25 2,9%	27 1,6%	364 9,0%	115 3,2%
Totale	386 100,0%	130 100,0%	861 100,0%	1641 100,0%	4057 100,0%	3605 100,0%

MES: N validi 516, mancanti 90, N 606, significatività  $\chi^2(3)= 27,339$ ;  $p=0,000$   
 LUB: N validi 2502, mancanti 728, N 3230, significatività  $\chi^2(3)= 54,333$ ;  $p<0,01$   
 FGA: N validi 7662, mancanti 38, N 7700

**Tabella 74.** L'inclusione porta vantaggi al clima socio affettivo della classe, per ruolo professionale. *Università di Murcia a Messina (MES), Libera Università di Bolzano (LUB) e Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)*

L'inclusione porta vantaggi al clima socio affettivo della classe?						
	MES		LUB		FGA	
	Insegnante curricolare	Insegnante di sostegno	Insegnante curricolare	Insegnante di sostegno	Insegnante curricolare	Insegnante di sostegno
Pienamente d'accordo	187 48,6%	90 70,3%	656 75,7%	1316 79,2%	1930 47,5%	2373 65,5%
Abbastanza d'accordo	95 24,7%	16 12,5%	161 18,6%	282 17,0%	1667 41,0%	1068 29,5%
Poco d'accordo	45 11,7%	4 3,1%	25 2,9%	34 2,0%	409 10,1%	157 4,3%
Assolutamente in disaccordo	58 15,1%	18 14,1%	25 2,9%	30 1,8%	61 1,5%	23 0,6%
Totale	385 100,0%	128 100,0%	867 100,0%	1662 100,0%	4067 100,0%	3621 100,0%

MES: N validi 513, mancanti 93, N 606, significatività  $\chi^2(3)= 22,431$ ;  $p=0,000$   
 LUB: N validi 2529, mancanti 701, N 3230, significatività  $\chi^2(3)= 6,501$ ;  $p=0,09$   
 FGA: N validi 7688, mancanti 12, N 7700

**Tabella 75.** La presenza in classe degli alunni con disabilità permette ai docenti di crescere professionalmente, per ruolo professionale. *Università di Murcia a Messina (MES), Libera Università di Bolzano (LUB) e Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)*

La presenza in classe degli alunni con disabilità mi permette di crescere professionalmente?						
	MES		LUB		FGA	
	Insegnante curricolare	Insegnante di sostegno	Insegnante curricolare	Insegnante di sostegno	Insegnante curricolare	Insegnante di sostegno
Pienamente d'accordo	157 40,6%	76 59,7%	611 71,0%	1283 77,9%	1897 46,8%	2429 67,2%
Abbastanza d'accordo	102 26,4%	27 21,3%	173 20,1%	284 17,3%	1654 40,8%	961 26,6%
Poco d'accordo	69 17,8%	4 3,5%	41 4,8%	45 2,7%	402 9,9%	187 5,2%
Assolutamente in disaccordo	59 15,2%	20 15,5%	35 4,1%	34 2,1%	100 2,5%	35 1,0%
Totale	387 100,0%	127 100,0%	860 100,0%	1646 100,0%	4053 100,0%	3612 100,0%
MES: N validi 514, mancanti 92, N 606, significatività $\chi^2(3)= 23,351$ ; $p=0,000$ LUB: N validi 2506, mancanti 724, N 3230, significatività $\chi^2(3)= 21,143$ ; $p<0,01$ FGA: N validi 7665, mancanti 35, N 7700						

Conseguenzialmente le percentuali si invertono sull'opinione circa l'opportunità di raccogliere in piccoli gruppi omogenei gli alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici, comunque all'interno delle scuole normali (Tab. 76). Sono gli insegnanti di sostegno in tutte le ricerche analizzate ad essere assolutamente maggiormente in disaccordo su questa opportunità. Anche su questo quesito non si può non rilevare la differenza tra gli intervistati nelle varie ricerche; da uno scarso 8% in media che ha fornito un'opinione pienamente d'accordo nella ricerca LUB e FGA, la percentuale sale ad 20,1% per i docenti curricolari e ad un 13,3% per gli insegnanti di sostegno. I docenti intervistati nella ricerca MES, quindi non sono totalmente in disaccordo sulla creazione di classi specifiche per gli alunni con disabilità.

**Tabella 76** Opinioni sull'opportunità di raccogliere gli alunni con disabilità in gruppi omogenei per seguire percorsi specifici o scuole e centri specializzati, per ruolo professionale. *Università di Murcia a Messina (MES), Libera Università di Bolzano (LUB) e Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)*

	Sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici, comunque all'interno delle scuole normali		Sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici, comunque all'interno delle scuole normali		Sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici	
	MES		LUB		FGA	
	Insegnante curricolare	Insegnante di sostegno	Insegnante curricolare	Insegnante di sostegno	Insegnante curricolare	Insegnante di sostegno
Pienamente d'accordo	76 20,1%	17 13,3%	83 9,7%	121 7,4%	321 7,9%	164 4,5%
Abbastanza d'accordo	73 19,3%	16 12,5%	140 16,3%	245 15,0%	754 18,6%	446 12,3%
Poco d'accordo	114 30,2%	38 29,7%	209 24,4%	419 25,7%	1176 29,0%	883 24,4%
Assolutamente in disaccordo	115 30,4%	57 44,5%	426 49,7%	845 51,8%	2120 58,7%	35 1,0%
Totale	378 100,0%	128 100,0%	858 100,0%	1630 100,0%	4061 100,0%	3613 100,0%
MES: N validi 506, mancanti 100, N 606, significatività $\chi^2(3)= 10,552$ ; $p<0,01$ LUB: N validi 2488, mancanti 742, N 3230, significatività $\chi^2(3)= 5,004$ ; $p=0,171$ FGA: N validi 7674, mancanti 26, N 7700						

In entrambe le ricerche MES e LUB risulta essere significativa l'associazione tra gli aspetti di gestione della programmazione individualizzata e l'opinione sulla risposta adeguata da parte della scuola ai bisogni specifici di alunni con disabilità (Tab. 77).

Nella ricerca LUB i docenti, che hanno manifestato di essere d'accordo con l'opinione che, nella maggior parte delle situazioni di inclusione, i bisogni specifici degli alunni con disabilità trovano risposta adeguata, sono associati a percentuali più alte quando dichiarano che la programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità sia realizzata dall'intero consiglio di classe. Opinione nettamente contraria quella dei docenti intervistati nella presente ricerca, i quali sono in disaccordo con l'affermazione che la scuola dia una risposta adeguata ai bisogni specifici degli alunni disabili, nonostante dichiarino che, anche nel loro caso, la programmazione individualizzata viene condivisa dall'intero consiglio di classe.

Per quanto riguarda l'opinione che i bisogni specifici degli alunni con disabilità trovino risposta adeguata, nella ricerca LUB sono in percentuale più alta gli intervistati che indicano che a fare realmente la programmazione individualizzata sia l'insegnante di sostegno. Al

contrario, nella ricerca MES i docenti, che indicano l'insegnante di sostegno come unico soggetto che fa realmente la programmazione individualizzata, sono maggiormente in disaccordo con tale l'opinione.

**Tabella 77.** Opinione sulla risposta adeguata dei bisogni specifici, per chi fa realmente la programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità. *Università di Murcia a Messina (MES) e Libera Università di Bolzano (LUB)*

Nella maggior parte delle situazioni di inclusione i bisogni specifici degli alunni con disabilità trovano risposta adeguata?	Chi fa realmente la programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità?									
	MES					LUB				
	L'insegnante di sostegno	Pochi colleghi	Tutto il consiglio di classe	L'insegnante di sostegno e alcuni colleghi	Totale	L'insegnante di sostegno	Pochi colleghi	Tutto il consiglio di classe	-	Totale
Pienamente d'accordo	43 36,4%	20 16,9%	55 46,7%	0 0,0%	118 100%	82 55,8%	26 17,7%	39 26,5%	-	147 100,0%
Abbastanza d'accordo	117 51,8%	14 6,2%	90 39,8%	5 2,2%	226 100%	557 59,0%	160 16,9%	227 24,0%	-	944 100,0%
Poco d'accordo	60 57,1%	5 4,8%	39 37,1%	1 1,0%	105 100%	1047 65,9%	298 18,8%	244 15,4%	-	1589 100,0%
Assolutamente in disaccordo	8 28,6%	1 3,5%	19 67,9%	0 0,0%	28 100%	269 74,9%	47 13,1%	43 12,0%	-	359 100,0%
Totale	228 47,8%	40 8,4%	203 42,6%	6 1,2%	477 100%	1955 64,33%	531 17,47%	553 18,20%	-	3039 100,0%

MES: N validi 477, mancanti 129, N 606, significatività  $\chi^2(9) = 31,383$ ;  $p = 0,000$   
 LUB: N validi 3039, mancanti 191, N 3230, significatività  $\chi^2(6) = 56,335$ ;  $p < 0,01$

L'opinione sull'opportunità di raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse, per seguire percorsi specifici, risulta statisticamente significativa se raffrontata con gli aspetti considerati della programmazione individualizzata (Tab. 78). L'accordo pieno e abbastanza forte con questa affermazione è legato, nella ricerca LUB, a una maggiore delega all'insegnante di sostegno del lavoro di programmazione individualizzata. Questa tendenza non è, invece, confermata nella ricerca MES, poiché in accordo pieno sono sia i docenti che tendono a fare l'insegnante di sostegno protagonista del momento della programmazione individualizzata, sia coloro che dichiarano che essa sia condivisa dal consiglio di classe.

**Tabella 78.** Opinione favorevole a gruppi separati per alunni con disabilità complesse, per opinione sulla risposta adeguata dei bisogni specifici. *Università di Murcia a Messina (MES) e Libera Università di Bolzano (LUB)*

Sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici, comunque all'interno delle scuole normali?	Chi fa realmente la programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità?									
	MES					LUB				
	L'insegnante di sostegno	Pochi colleghi	Tutto il consiglio di classe	L'insegnante di sostegno e alcuni colleghi	Totale	L'insegnante di sostegno	Pochi colleghi	Tutto il consiglio di classe	-	Totale
Pienamente d'accordo	29 32,6%	15 16,9%	43 48,3%	2 2,2%	89 100%	175 72,3%	34 14,0%	33 13,6%	-	242 100,0%
Abbastanza d'accordo	39 50,0%	8 10,3%	31 39,7%	0 0,0%	78 100%	333 68,5%	79 16,3%	74 15,2%	-	486 100,0%
Poco d'accordo	72 51,8%	13 9,3%	51 36,7%	3 2,2%	139 100%	504 65,0%	138 17,8%	133 17,2%	-	775 100,0%
Assolutamente in disaccordo	84 51,5%	5 3,1%	73 44,8%	1 0,6%	163 100%	921 61,2%	273 18,2%	310 20,6%	-	1504 100,0%
Totale	224 47,8%	41 8,7%	198 42,2%	6 1,3%	469 100%	1933 64,28%	524 17,43%	550 18,29%	-	3007 100,0%
MES: N validi 469, mancanti 137, N 606, significatività $\chi^2(9) = 23,512$ ; $p < 0,005$ LUB: N validi 3007, mancanti 223, N 3230, significatività $\chi^2(6) = 18,839$ ; $p < 0,01$										

Tra le relazioni risultate statisticamente significative e che si possono mettere a confronto vi è quella tra gravità del caso e alcuni indicatori di socialità, come le situazioni in cui gli alunni si intrattengono “sempre” con l'alunno con disabilità (Tab. 79). Nella ricerca LUB non emerge una netta differenza tra i casi medi e gravi, ma si può notare che nei casi lievi vi sia una maggiore percentuale (38,1%) di situazioni in cui gli alunni si intrattengono “sempre” con l'alunno con disabilità. Diversamente, nella ricerca MES è evidente la differenza di percentuali tra i casi di gravità quando si tratta di situazioni in cui gli alunni si intrattengono “sempre” con l'alunno con disabilità, mentre è simile quando essi lo fanno “spesso”.

**Tabella 79.** I compagni giocano/si intrattengono con l'alunno con disabilità nel corso dei momenti informali (pausa, mensa, ecc.)? e gravità. *Università di Murcia a Messina (MES) e Libera Università di Bolzano (LUB)*

Come valuta la gravità del caso da Lei considerato?	I compagni giocano/si intrattengono con l'alunno con disabilità nel corso dei momenti informali (pausa, mensa, ecc.)?									
	MES					LUB				
	Mai	Raramente	Spesso	Sempre	Totale	Mai	Raramente	Spesso	Sempre	Totale
Grave	8 5,4%	28 18,8%	90 60,4%	23 15,4%	149 100%	34 2,8%	276 22,7%	574 47,2%	331 27,2%	1215 100,0%
Medio	4 1,5%	42 15,6%	152 56,5%	71 26,4%	269 100%	33 2,1%	353 22,6%	738 47,3%	437 28,0%	1561 100,0%
Lieve	1 1,1%	16 17,0%	56 59,6%	21 22,3%	94 100%	7 2,0%	58 16,4%	154 43,5%	135 38,1%	354 100,0%
Totale	13 2,5%	86 16,8%	298 58,2%	115 22,5%	512 100%	74 2,4%	687 21,9%	1466 46,8%	903 28,8%	3130 100,0%
MES: N validi 512, mancanti 94, N 606, significatività $\chi^2(6) = 12,673$ ; $p < 0,049$										
LUB: N validi 3130, mancanti 100, N 3230, significatività $\chi^2(6) = 20,251$ ; $p = 0,002$										

Non essendo risultate statisticamente significative, in entrambe le ricerche, le relazioni tra gravità del caso e l'accoglienza più o meno buona dei compagni di classe, non si è potuto procedere al confronto tra le ricerche. Nella ricerca MES, peraltro, non è risultata significativa neanche la relazione tra la gravità del caso e l'aiuto che i compagni portano all'alunno con disabilità nel corso delle attività di apprendimento, che nella ricerca LUB, invece, ha visto una situazione positiva per l'inclusione, laddove la gravità non influenza le relazioni sociali.

La relazione che, invece, emerge dalla lettura dei dati relativi alla relazione esistente tra gravità del caso e frequentazione dei compagni di classe nel tempo extrascolastico da parte del l'alunno con disabilità è significativa in entrambe le ricerche, ma descrive un quadro preoccupante. Si può, infatti, notare come aumenti la percentuale degli alunni con disabilità che non vedono i compagni nel tempo extrascolastico, man mano che aumenta la gravità del caso (Tab. 80). Tra l'altro, nella ricerca MES, è stata aggiunta nel questionario la risposta "Non lo so" a cui gli intervistati hanno risposto con percentuale molto alta.

**Tabella 80.** L'alunno con disabilità vede i compagni anche dopo scuola? E gravità. *Università di Murcia a Messina (MES) e Libera Università di Bolzano (LUB)*

Come valuta la gravità del caso da Lei considerato?	L'alunno con disabilità vede i compagni anche dopo scuola?							
	MES				LUB			
	Si	No	Non lo so	Totale	Si	No	-	Totale
Grave	29 19,2%	53 35,1%	69 45,7%	151 100%	298 26,7%	820 73,3%	-	118 100%
Medio	40 15,0%	69 25,8%	158 59,2%	267 100%	574 41,4%	811 58,6%	-	1385 100%
Lieve	25 26,4%	16 16,8%	54 56,8%	95 100%	170 53,5%	148 46,5%	-	318 100%
Totale	94 18,3%	138 26,9%	281 54,8%	513 100%	1042 36,9%	1779 63,1%	-	2821 100%

MES: N validi 513, mancanti 93, N 606, significatività  $\chi^2(4) = 15,752$ ;  $p < 0,003$   
 LUB: N validi 2821, mancanti 409, N 3230, significatività  $\chi^2(2) = 100,088$ ;  $p = 0,000$

L'unica relazione significativa tra gli indicatori di socialità e i tre percorsi di inclusione ("sempre in classe", "in parte in classe, in parte fuori" e "fuori dalla classe") è la situazione in cui i compagni trascorrono "sempre" con l'alunno con disabilità i momenti informali (Tab. 81).

Si può notare un'importante differenza tra chi sta "sempre" in classe (26,7%) e chi sta "in parte in classe, in parte fuori" (16,0%). Non si trova la stessa differenza, però, nei casi in cui gli alunni non trascorrono mai tempo insieme con il compagno con disabilità, in quanto i dati sono molto simili nel percorso "sempre in classe" (2,8%) e "in parte in classe, in parte fuori" (1,7%) e un po' più elevati nel percorso "sempre fuori" (11,1%).

**Tabella 81.** I compagni giocano/si intrattengono con l'alunno con disabilità nel corso dei momenti informali (pausa, mensa, ecc.)? e percorsi di inclusione. *Università di Murcia a Messina (MES) e Libera Università di Bolzano (LUB)*

Percorsi di inclusione	I compagni giocano/si intrattengono con l'alunno con disabilità nel corso dei momenti informali (pausa, mensa, ecc.)?									
	MES					LUB				
	Mai	Raramente	Spesso	Sempre	Totale	Mai	Raramente	Spesso	Sempre	Totale
Sempre in classe	9 2,8%	46 14,3%	181 56,2%	86 26,7%	322 100%	19 1,5%	211 16,9%	568 45,4%	454 36,3%	1252 100,0%
In parte in classe, in parte fuori	3 1,7%	38 21,0%	111 61,3%	29 16,0%	181 100%	33 1,9%	422 24,4%	847 48,9%	431 24,9%	1733 100,0%
Fuori dalla classe	1 11,1%	2 22,2%	5 55,6%	1 11,1%	9 100%	24 13,5%	65 36,5%	63 35,4%	26 14,6%	178 100,0%
Totale	13 2,5%	86 16,8%	297 58,0%	116 22,7%	512 100%	76 2,4%	698 22,1%	1478 46,7%	911 28,8%	3163 100,0%

MES: N validi 512, mancanti 94, N 606, significatività  $\chi^2(6) = 13,418$ ;  $p < 0,037$   
 LUB: N validi 3163, mancanti 67, N 3230, significatività  $\chi^2(6) = 186,236$ ;  $p = 0,000$

Analizzando i dati raccolti sia nella presente ricerca che nella ricerca LUB, si può constatare l'esistenza di relazioni statisticamente significative tra le opinioni manifestati dagli intervistati sull'inclusione e alcuni degli indicatori di socialità presenti nel questionario. In verità, non tutte le differenze di opinioni possono essere ritenute significative per l'attuazione concreta di percorsi di inclusione; le opinioni che possono essere considerate maggiormente significative sono le seguenti:

- Nella maggior parte delle situazioni di inclusione i bisogni specifici degli alunni con disabilità trovano risposta adeguata;
- Sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici, comunque all'interno delle scuole normali;
- L'inclusione porta vantaggi di apprendimento a tutta la classe;
- L'inclusione porta vantaggi al clima socio-affettivo della classe.

Confrontando quanto emerge dall'analisi circa la fiducia riposta nella capacità di inclusione della scuola e l'ultimo fattore di socialità cioè la vicinanza dei compagni di scuola al compagno con disabilità nel corso dell'attività di apprendimento, emerge una relazione altrettanto significativa (Tab. 82). Più alta è la percentuale di accordo con l'opinione espressa dalla domanda del questionario, maggiore è anche la frequenza dell'aiuto spontaneo. Si può constatare che le percentuali di un aiuto spesso e sempre diminuiscono via via che si passa da posizione di accordo a posizione di disaccordo.

**Tabella 82.** I compagni aiutano spontaneamente l'alunno con disabilità nel corso delle attività di apprendimento? e opinione sulla risposta adeguata che trovano i bisogni specifici. *Università di Murcia a Messina (MES) e Libera Università di Bolzano (LUB)*

Nella maggior parte delle situazioni di inclusione i bisogni specifici degli alunni con disabilità trovano risposta adeguata?	I compagni aiutano spontaneamente l'alunno con disabilità nel corso delle attività di apprendimento?									
	MES					LUB				
	Mai	Raramente	Spesso	Sempre	Totale	Mai	Raramente	Spesso	Sempre	Totale
Pienamente d'accordo	1 0,8%	20 16,5%	82 67,8%	18 14,9%	121 100%	7 4,7%	32 21,3%	90 60,0%	21 14,0%	150 100,0%
Abbastanza d'accordo	12 5,1%	61 25,8%	147 62,3%	16 6,8%	236 100%	32 3,4%	266 28,1%	526 55,5%	124 13,1%	948 100,0%
Poco d'accordo	6 5,6%	34 31,5%	58 53,7%	10 9,2%	108 100%	93 5,8%	563 35,0%	810 50,4%	141 8,8%	1607 100,0%
Assolutamente in disaccordo	0 0,0%	10 32,2%	14 45,2%	7 22,6%	31 100%	48 12,8%	160 42,7%	129 34,4%	38 10,1%	375 100,0%
Totale	19 3,8%	125 25,2%	301 60,7%	51 10,3%	496 100%	180 5,8%	1021 33,1%	1555 50,5%	324 10,5%	3080 100,0%

MES: N validi 496, mancanti 110, N 606, significatività  $\chi^2(9) = 24,967$ ;  $p < 0,003$

LUB: N validi 3080, mancanti 150, N 3230, significatività  $\chi^2(9) = 105,941$ ;  $p = 0,000$



I dati riguardanti la frequentazione dei compagni di scuola nel tempo extrascolastico relazionati con l'opinione di classi separate per alunni con disabilità (Tab. 83) risultano chiari nella ricerca LUB, poiché all'aumentare del disaccordo con l'opinione proposta dal questionario corrisponde un aumento della percentuale di alunni con disabilità che frequentano i compagni quando non sono a scuola. Nella presente ricerca MES il dato che emerge è differente da quello della ricerca LUB, soprattutto a causa dell'inserimento di una terza possibile risposta "Non lo so" all'indicatore di socialità.

**Tabella 83.** L'alunno con disabilità vede i compagni anche dopo scuola? e opinione favorevole a gruppi separati per alunni con disabilità complesse. *Università di Murcia a Messina (MES) e Libera Università di Bolzano (LUB)*

Sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici, comunque all'interno delle scuole normali?	L'alunno con disabilità vede i compagni anche dopo scuola?							
	MES				LUB			
	Si	No	Non lo so	Totale	Si	No	-	Totale
Pienamente d'accordo	12 13,2%	27 29,7%	52 57,1%	91 100%	69 29,5%	165 70,5%	-	234 100%
Abbastanza d'accordo	16 18,6%	19 22,1%	51 59,3%	86 100%	160 35,0%	297 65,0%	-	457 100%
Poco d'accordo	20 13,4%	39 26,2%	90 60,4%	149 100%	251 35,5%	457 64,5%	-	708 100%
Assolutamente in disaccordo	43 25,6%	48 28,6%	77 45,8%	168 100%	548 39,6%	837 60,4%	-	1385 100%
Totale	91 18,4%	133 27,0%	270 54,6%	494 100%	1028 36,9%	1756 63,1%	-	2784 100%
MES: N validi 494, mancanti 112, N 606, significatività $\chi^2(6)= 13,006$ ; $p<0,043$								
LUB: N validi 2784, mancanti 446, N 3230, significatività $\chi^2(3)= 11,087$ ; $p=0,011$								

Verificando la relazione esistente tra l'opinione se l'inclusione porti vantaggi di apprendimento a tutta la classe e l'indicatore di socialità riguardante il tempo che i compagni dedicano all'alunno con disabilità nei momenti informali (Tab. 84), sia nella ricerca MES che nella ricerca LUB si constata un riconoscimento direttamente proporzionale del valore dell'inclusione scolastica: più sono "d'accordo" con l'opinione del quesito posto, più effettivamente constatano "spesso" una situazione inclusiva tra alunno con disabilità e compagni di scuola.

**Tabella 84.** I compagni giocano/si intrattengono con l'alunno con disabilità nel corso dei momenti informali (pausa, mensa, ecc.)? e opinione sui vantaggi di apprendimento a tutta la classe. *Università di Murcia a Messina (MES) e Libera Università di Bolzano (LUB)*

L'inclusione porta vantaggi di apprendimento a tutta la classe?	I compagni giocano/si intrattengono con l'alunno con disabilità nel corso dei momenti informali (pausa, mensa, ecc.)?									
	MES					LUB				
	Mai	Raramente	Spesso	Sempre	Totale	Mai	Raramente	Spesso	Sempre	Totale
Pienamente d'accordo	3 1,4%	39 18,0%	116 53,4%	59 27,2%	217 100,0%	51 2,3%	436 20,0%	1014 46,6%	676 31,1%	2177 100,0%
Abbastanza d'accordo	4 3,1%	17 13,2%	91 70,5%	17 13,2%	129 100,0%	15 2,3%	165 25,3%	315 48,2%	158 24,2%	653 100,0%
Poco d'accordo	3 3,7%	12 14,6%	48 58,5%	19 23,2%	82 100,0%	6 3,2%	57 30,7%	88 47,6%	34 18,4%	185 100,0%
Assolutamente in disaccordo	2 2,8%	17 23,6%	39 54,2%	14 19,4%	72 100,0%	3 4,2%	20 28,2%	30 42,3%	18 25,4%	71 100,0%
Totale	12 2,4%	85 17,0%	294 58,8%	109 21,8%	500 100,0	75 2,4%	678 22,0%	1447 46,9%	886 28,7%	3086 100,0

MES: N validi 500, mancanti 106, N 606, significatività  $\chi^2(9) = 17,020$ ;  $p < 0,048$   
LUB: N validi 3086, mancanti 144, N 3230, significatività  $\chi^2(9) = 32,948$ ;  $p = 0,000$

Stessa considerazione formulata per la precedente Tabella si può riportare nella relazione sotto descritta (Tab. 85). Anche in questo caso, mettendo in relazione l'opinione se l'inclusione porti vantaggi al clima socio-affettivo della classe con la vicinanza dei compagni di scuola all'alunno con disabilità nel corso dell'attività di apprendimento, si notano i medesimi risultati in entrambe le ricerche (MES e LUB). Tale relazione è positivamente direttamente proporzionale in situazioni in cui i docenti vedono "spesso" i compagni aiutare l'alunno con disabilità nel corso delle attività di apprendimento.

**Tabella 85.** I compagni aiutano spontaneamente l'alunno con disabilità nel corso delle attività di apprendimento? e opinione sui vantaggi al clima socio-affettivo della classe. *Università di Murcia a Messina (MES) e Libera Università di Bolzano (LUB)*

L'inclusione porta vantaggi al clima socio-affettivo della classe?	I compagni aiutano spontaneamente l'alunno con disabilità nel corso delle attività di apprendimento?									
	MES					LUB				
	Mai	Raramente	Spesso	Sempre	Totale	Mai	Raramente	Spesso	Sempre	Totale
Pienamente d'accordo	9 3,3%	56 20,6%	177 65,1%	30 11,0%	272 100,0%	131 5,5%	740 31,1%	1223 51,5%	283 11,9%	2377 100,0%
Abbastanza d'accordo	2 2,0%	35 33,0%	65 61,3%	4 3,7%	106 100,0%	36 6,4%	216 38,6%	276 49,3%	32 5,7%	560 100,0%
Poco d'accordo	4 8,7%	14 30,4%	22 47,9%	6 13,0%	46 100,0%	10 13,2%	31 40,8%	32 42,1%	3 3,9%	76 100,0%
Assolutamente in disaccordo	4 5,5%	19 26,0%	38 52,0%	12 16,5%	73 100,0%	7 9,7%	25 34,7%	29 40,3%	11 15,3%	72 100,0%
Totale	19 3,8%	124 25,0%	302 60,7%	52 10,5%	497 100,0%	184 6,0%	1012 32,8%	1560 50,6%	329 10,7%	3085 100,0%

MES: N validi 497, mancanti 109, N 606, significatività  $\chi^2(9) = 20,453$ ;  $p < 0,015$   
LUB: N validi 3085, mancanti 145, N 3230, significatività  $\chi^2(9) = 42,6669$ ;  $p = 0,000$

# **CONCLUSIONI E IMPLICAZIONI SOCIO-EDUCATIVE**



**CAPITOLO 7:**  
*CONCLUSIONI E*  
*PROPOSTE DI*  
*MIGLIORAMENTO*



## 7.1. Conclusioni: analisi degli obiettivi specifici

I dati emersi dalla ricerca forniscono un quadro del livello di comunicazione e di relazione professionale tra i docenti, le aspettative, le metodologie didattiche affrontate per l'alunno con disabilità, il clima instaurato e le strategie efficaci di collaborazione tra i colleghi, l'opinione sulla copresenza didattica inclusiva (in inglese, co-teaching) proposta per promuovere l'inclusione scolastica, l'esistenza e la valutazione delle pratiche di 'pull e push out', situazioni in cui alcuni alunni con disabilità trascorrono parte del proprio tempo a scuola in luoghi diversi da quelli dei compagni di classe, come per esempio l'aula di sostegno.

Tutto ciò premesso ed analizzato, non si può che concludere che ancora lunga è la strada da percorrere per giungere ad una realtà di piena inclusione scolastica ed indubbiamente grande responsabilità è rivestita non tanto dagli operatori del settore (docenti e dirigenti) ma soprattutto dalle istituzioni che dovrebbero non solo emanare leggi ad hoc ma mettere i docenti nelle condizioni di poterle attuare nella pratica di tutti i giorni.

Sicuramente, tanto è l'impegno profuso quotidianamente dai docenti; dalle loro risposte sono state confermate alcune soluzioni efficaci, utili al miglioramento del rapporto di lavoro e alla realizzazione di una completa inclusione dell'alunno con difficoltà.

Emerge senza dubbio la percezione di una maggiore richiesta di collaborazione tra quanti oggi sono responsabili dei percorsi scolastici e la richiesta di un superamento delle differenze tra i ruoli professionali attuali: non più la dicotomia tra insegnante curricolare ed insegnante di sostegno, ma il riconoscimento dell'insegnante della classe. Questa esigenza emerge da un dato in particolare, un dato che rispecchia in tutta la sua gravità la differenziazione tra i due ruoli e l'ancor lontano traguardo dell'inclusione: la programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità viene fatta solo dall'insegnante di sostegno, senza alcuna collaborazione né partecipazione di altri colleghi. La presenza, pertanto, di una delega continua e costante al docente di sostegno, non solo deresponsabilizza l'intero corpo docente, ma sottolinea ancor nettamente la differenza tra gli studenti, disattendendo lo spirito della normativa per il raggiungimento della piena inclusione scolastica. Anche il metodo didattico della presenza in classe del docente di sostegno insieme all'alunno con disabilità non è sempre attuato; benché la maggior parte delle volte in cui non si realizza, l'alunno con disabilità è affetto da

pluridisabilità, la cui realtà è sicuramente più complessa da gestire, anche per altre patologie i docenti intervistati hanno risposto che svolgono le attività didattiche anche fuori dalla classe.

Non tutto, però, è negativo. Emerge con forza il desiderio e la propensione all'inclusione, alla copresenza tra docenti (non alla scomparsa della figura del docente di sostegno) alla collaborazione.

I dati della nostra ricerca ci mostrano che i docenti della città di Messina credono nel modello di inclusione italiano e danno giudizi positivi. Questa percezione positiva si riflette nell'opinione secondo cui l'inclusione degli alunni con disabilità porti benefici al clima socio-affettivo della classe, ai vantaggi di apprendimento e permetta ai docenti di crescere professionalmente. Il **quarto obiettivo specifico** che si è prefissato il nostro lavoro di ricerca ha mirato a **“Valutare le opinioni dei docenti (di sostegno e curricolari) sull'inclusione in relazione alle sue caratteristiche personali e all'esperienza di inclusione descritta”**. I risultati utili ai fini di tale obiettivo sono stati forniti da una serie di interrogativi posti a conclusione del questionario sottoposto ai docenti intervistati. È più che evidente che i docenti ritengono che, per il raggiungimento dell'inclusione, sia fondamentale il numero di ore di sostegno assegnate: questa opinione si traduce in una correlazione direttamente proporzionale tra una maggiore compresenza in classe e la collaborazione efficace tra docenti. I docenti intervistati ritengono, pertanto, che sia fondamentale l'aumento delle ore di copresenza. Effettivamente la convivenza in classe, non solo tra il docente curricolare e il docente di sostegno, ma anche tra tutti gli alunni è il necessario presupposto perché nessuno si senta escluso e perché gli studenti tutti, compresi gli studenti con disabilità, possano sentirsi parte integrante della comunità scolastica (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2013; Arnaiz, Martínez, de Haro y Escarvajal, 2013; Moya, 2015). Questa opinione, emersa dalla nostra ricerca, è ancor più supportata dal disaccordo manifestato dai docenti in ordine alla probabilità di istituire dei gruppi separati per gli alunni con patologie complesse. D'altronde la presenza di tutti gli alunni della classe nella medesima aula e dei docenti (curricolare e di sostegno), a detta degli intervistati, non solo favorisce l'inclusione, ma porta vantaggi anche di tipo sociale ed educativo e permette una crescita professionale dei docenti più completa (Arnaiz, de Haro y Maldonado, 2019; Crisol, 2019; Lozano, Ballesta, Castillo y Cerezo, 2018). A queste considerazioni e a queste



opinioni si aggiunge la manifestata necessità di mantenere le figure dei docenti, curricolare e di sostegno, ben distinte tra loro, ma con un potenziamento di quest'ultimo della sua presenza in classe, tramite l'assegnazione di più ore di sostegno all'alunno con disabilità; questo, al fine di garantire una più efficace collaborazione tra docenti e realizzare l'inclusione piena.

Le opinioni dei docenti intervistati subiscono delle variazioni a seconda del ruolo professionale ricoperto a scuola (insegnante curricolare o insegnante di sostegno), della fascia di età, dell'anzianità di servizio. Precisamente sono gli insegnanti di sostegno a ritenere nella quasi totalità dei casi che l'inclusione non possa realizzarsi separando gli alunni disabili dagli altri compagni; contrariamente, gli insegnanti curricolari non vedono negativa la separazione tra gli alunni. Questa differenza di opinioni è comprensibile, considerato che è il docente di sostegno a percepire la necessità per la crescita personale e per realizzare un'efficace istruzione che gli alunni della medesima classe, normodotati e disabili, convivano (Moya, 2015). Ed è direttamente collegato a questa differenza di visione, il motivo che spinge la totalità degli insegnanti di sostegno a richiedere una maggiore presenza in classe e una maggiore collaborazione con i docenti curricolari, perché questi ultimi siano resi consapevoli che l'istruzione debba essere indirizzata a tutti (Moya, 2012). Analizzando le opinioni emerse dalla nostra ricerca si evince che è l'esperienza che fa emergere la sensibilità nei confronti di queste tematiche e da risultati raggiunti è, purtroppo, evidente che ancora questo genere di esperienza è molto lontana nella realtà scolastica: sono principalmente i docenti di sostegno ad affermare che la presenza di un alunno con disabilità possa migliorarli professionalmente e questo è ancora un limite evidente nella scuola italiana (Ianes e Cramerotti, 2016). A questo si aggiunge un importante ulteriore dato che è emerso dalla nostra ricerca e che differenzia la percezione per queste problematiche a seconda degli anni di servizio: i docenti curricolari con più di venti anni di insegnamento hanno manifestato un'opinione simile rispetto propri colleghi di sostegno, anche con anzianità molto più breve. Non è solo l'età anagrafica a differenziare le opinioni tra i docenti, ma anche il possesso o meno della specializzazione sul sostegno. In particolare, è singolare notare che come si sentano più esclusi e non coinvolti i docenti di sostegno senza titolo di specializzazione. Un dato rilevante che è emerso in merito a questa questione riguarda l'elaborazione del P.E.I. (Piano Educativo Individualizzato) per gli alunni con disabilità: i docenti senza titolo di

specializzazione hanno dichiarato, in maggioranza, che alla redazione del P.E.I. non partecipino tutti i docenti del Consiglio di classe, contrariamente a quanto affermato dai docenti specializzati. Dall'analisi delle opinioni tra i docenti in possesso o meno del titolo di specializzazione emerge un altro dato significativo: il possesso della specializzazione sensibilizza maggiormente il docente nei confronti dell'inclusione (Ianes, 2015; Lozano, 2008). Sono, infatti, i docenti specializzati a manifestare maggiormente che la presenza di un alunno con disabilità permetta di crescere professionalmente e migliori il clima socio affettivo della classe. I docenti specializzati hanno un'opinione positiva nei riguardi dell'inclusione, probabilmente perché l'approfondimento di tali tematiche, ai fini del conseguimento del titolo di specializzazione, fornisce un'apertura mentale diversa e più efficace. La necessità di una specializzazione sul sostegno non si evince solo da quanto appena detto in ordine alla percezione della bontà dell'inclusione, ma viene manifestata dalla maggior parte dei docenti intervistati. Esiste quasi un'uniformità tra i docenti nel ritenere fondamentale la distinzione tra i ruoli e la necessità di una specializzazione.

La nostra ricerca ha fatto emergere un dato preoccupante: è opinione dei docenti intervistati, che potrebbe essere di supporto alla didattica, la separazione in classi differenziate per gli alunni con disabilità. Non può non percepirsi una difficoltà di gestione di situazioni complicate nella realtà scolastica messinese. Questa percezione emerge maggiormente tra gli insegnanti curricolari; da qui ne discende l'importanza e la necessità della presenza dell'insegnante di sostegno specializzato. Sono, infatti, questi ultimi ad avere manifestato un quasi totale disaccordo sull'opportunità di separare gli alunni per proseguire la didattica di quelli con patologie particolarmente complesse in aule separate. E qui assume particolare rilevanza la redazione del P.E.I. realizzata dall'intero Consiglio di classe. Quando tutti i docenti, e quindi l'intero Consiglio di classe, è coinvolto e partecipa concretamente alla proclamazione del piano didattico per l'alunno con disabilità, si ha come conseguenza l'adeguatezza della risposta da parte della scuola ai bisogni specifici di questo alunno (Ianes, 2015 a e b; Lozano, Cerezo e Alcaraz, 2018).

Come previsto dal *quinto obiettivo specifico* **“Presentare le proposte di miglioramento in seguito ai suggerimenti dei docenti (di sostegno e curricolari) relativi alla formazione per l'inclusione”** si può constatare che nell'opinione degli intervistati è prevalsa la necessità che per favorire l'inclusione educativa gli insegnanti

partecipino a corsi di formazione su metodologie di inclusione finalizzati anche allo sviluppo di capacità pedagogiche e psicologiche. Come già visto nell'analisi del quarto obiettivo, i docenti intervistati hanno ritenuto importante e fondamentale, ai fini dell'inclusione, il titolo di specializzazione sul sostegno, aggiungendo che sia necessario che tutti i docenti, compresi i curricolari, partecipino a corsi di formazione sulle disabilità e conseguano tutti il titolo di specializzazione sul sostegno. Il dato che ha indubbiamente suscitato più preoccupazione è quello della percezione di alcuni docenti di sostegno che non si ritengono apprezzati da parte dei colleghi e degli studenti. Questo limite, purtroppo, è comune a molti e, in una società che ancora oggi difficilmente accetta il diverso, è uno scoglio che la scuola italiana e probabilmente anche quella mondiale deve superare, perché solo con l'istruzione e solo tramite coloro che questa istruzione devono impartire si può raggiungere la piena consapevolezza che non esiste la normalità e la diversità, ma l'unicità: è la scuola che ha il compito di insegnare all'interno delle aule e fuori nella collettività l'inclusione, intesa come diversità nell'unicità. I docenti intervistati, purtroppo, a parere dello scrivente, hanno individuato come necessarie ai fini dell'inclusione la partecipazione a corsi di formazione e l'acquisizione di nozioni dottrinali. Questa opinione trascura nettamente la natura intrinseca dell'inclusione, che è la natura umana; i docenti intervistati non hanno considerato che, per raggiungere l'inclusione sociale, siano fondamentali l'empatia e la collaborazione dell'insegnante con gli altri colleghi, con la famiglia dell'alunno e con gli specialisti.

Diverse sono le implicazioni socio-educative emerse dai contributi che i docenti intervistati hanno offerto, in particolare in ordine al quesito di quale fosse il tipo di formazione continua o professionale che l'insegnante dovrebbe possedere per favorire l'inclusione educativa.

La maggior parte dei docenti ha individuato nella formazione l'obiettivo cruciale per raggiungere lo scopo dell'inclusione educativa, nella misura in cui ne facilita la consapevolezza ed indirizza in modo corretto il lavoro di docente con l'apprendimento di nuove tecniche e metodologie.

I docenti intervistati, pertanto, ritengono che più si conosca l'argomento e gli strumenti da utilizzare, più si affinano le strategie per rapportarsi con la disabilità; conseguentemente ritengono necessari la partecipazione a corsi di aggiornamento.

Gli intervistati hanno manifestato l'opinione e la necessità che la formazione psicopedagogica e normativa sul tema <inclusione> sia continua, a partire dal percorso di studi, perché solo in tal maniera, partendo da una formazione empirica, pratica, potrà realizzarsi la piena collaborazione e raggiungere lo scopo prefissato.

Secondo i docenti intervistati, tale tipo di formazione, didattico-pedagogica e metodologica, potrà favorire il miglioramento del processo di insegnamento-apprendimento di tutti gli studenti.

Chiaramente, questa soluzione ha un presupposto fondamentale perché sia realmente efficace: deve essere rivolta a tutti i docenti della scuola (European Agency For Development In Special Needs Education, 2012), in modo tale che si tratti di corsi di specializzazione delle attività di sostegno, pagati dal Ministero dell'Istruzione e che, inoltre, tali corsi siano obbligatori.

Gran parte degli intervistati ha ritenuto che fosse necessaria la partecipazione a corsi di formazione basati sull'apprendimento cooperativo, sulla conoscenza dei metodi e sulle tecniche di insegnamento per gli studenti con disabilità e sull'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Quasi tutti i docenti intervistati hanno poi manifestato la necessità, a fianco a quanto sopra detto, di un cambiamento nell'atteggiamento dell'insegnante nei confronti degli studenti, della loro famiglia e degli altri colleghi insegnanti, nonché della collaborazione con gli altri colleghi (Arnaiz, de Haro, Maldonado, 2019). Questo cambiamento di atteggiamento può essere ottenuto attraverso il lavoro congiunto con l'insegnante di sostegno, dove nel processo di insegnamento-apprendimento con gli studenti possono essere cambiati i ruoli dell'insegnante, cioè quello di insegnante di sostegno e quello di insegnante curricolare.

Come previsto dal *primo obiettivo specifico* “**Analizzare la percezione dei docenti (di sostegno e curricolari) della realtà scolastica dell'alunno secondo il suo grado di disabilità e la socializzazione tra questi e i compagni in classe, secondo i percorsi di inclusione adottati**” si è constatato che ancora oggi esiste una buona percentuale di docenti che adottano percorsi di inclusione “in parte in classe, in parte fuori”; ciò è probabilmente dovuto alla tipologia di disabilità, alla scarsa collaborazione tra insegnanti, alla delega costante all'insegnante di sostegno e alla mancanza di condivisione tra insegnanti. L'analisi ha evidenziato che le attività di apprendimento fuori

dalla classe sono svolte prevalentemente con gli alunni con pluridisabilità o che presentano disabilità mentale e disturbi dello spettro autistico. Da questo quadro emerge con chiarezza che la pluridisabilità e i disturbi della personalità mettono a dura prova la pratica di percorsi di inclusione con piena partecipazione, oltre a richiedere un grande sforzo e notevoli competenze da parte degli insegnanti. Un altro dato che è emerso e che è direttamente collegato alla scelta dei percorsi di apprendimento è l'anzianità di servizio del docente all'interno della stessa scuola: maggiori sono gli anni in cui un docente svolge la propria attività nel medesimo istituto e più positiva è la visione dell'inclusione scolastica. Dalla ricerca che abbiamo condotto è emerso un dato incoraggiante, relativo alla percezione che hanno i docenti della socialità dell'alunno disabile all'interno del gruppo classe. Al contrario i docenti intervistati non hanno manifestato una visione positiva e direttamente proporzionale tra inclusione e apprendimento, tra inclusione e crescita professionale. Questo pessimismo si è riscontrato maggiormente nei docenti curricolari, che hanno dichiarato che la presenza di un alunno disabile in classe non sempre porta vantaggi al clima socio affettivo della classe e dà valore alla loro professionalità. Di diversa percezione sono gli insegnanti di sostegno intervistati, i quali hanno una visione maggiormente positiva e ottimistica riguardo ai vantaggi che l'inclusione possa portare alla classe e alla loro professionalità. Per quanto riguarda il rapporto tra l'alunno disabile e i suoi compagni di classe fuori dalla scuola, è emerso che i docenti intervistati non si preoccupano della socialità tra gli alunni nelle ore non scolastiche, e questo sia che a rispondere sia stato il docente curricolare o il collega di sostegno. La percezione che hanno tutti i docenti, sia curricolari che di sostegno, è che più grave è il grado di disabilità dell'alunno e inferiori sono i rapporti sociali con i compagni nell'orario extrascolastico. Nettamente diversi sono i loro rapporti sociali durante le ore a scuola: i docenti intervistati hanno dichiarato che tutti i compagni, a prescindere dal percorso di inclusione adottato, trascorrono con l'alunno con disabilità i momenti informali.

Come previsto dal *secondo obiettivo specifico* “**Descrivere, secondo la valutazione dei docenti, i percorsi di inclusione e le metodologie didattiche adottati in classe e fuori dalla classe con l'alunno con disabilità e con i compagni di classe**” si è constatato che in tutti i percorsi di inclusione adottati (“sempre in classe”, “in parte dentro, in parte fuori”, “sempre fuori dalla classe”) le metodologie didattiche più

utilizzate sono le lezioni frontali, la discussione nel grande gruppo e le schede didattiche; le meno utilizzate sono le attività di laboratorio e di gioco mirato e libero. Considerando le metodologie utilizzate dai docenti con l'alunno con disabilità, esse risultano quasi identiche sia nel caso in cui l'alunno rimane tutto il tempo insieme ai compagni, sia quando è separato dagli stessi; la metodologia più utilizzata, invece, nei percorsi misti è quella dell'utilizzo del computer con il docente di sostegno. I docenti hanno rilevato che i motivi per i quali l'alunno esce dalla classe sono più legati alla patologia e alle esigenze personali che a motivazioni didattiche. Il più delle volte ciò che spinge a portare l'alunno fuori dalla classe è la necessità di gestire una crisi dello stesso e solo successivamente per accompagnarlo in bagno. Non si notano, pertanto, differenze rilevanti sulla scelta delle metodologie didattiche utilizzate dai docenti nelle situazioni in cui l'alunno con disabilità sta "sempre" fuori dall'aula o nei percorsi "misti". La scelta dipende da motivazioni didattiche relative ad attività con materiale semplificato/adattato, con schede didattiche e al computer. Per quanto riguarda le metodologie utilizzate, si può constatare, inoltre, che quando l'alunno con disabilità è in classe è maggiore la partecipazione nelle attività della classe/del gruppo mediata da materiale semplificato/adattato, così come l'utilizzo di materiale semplificato/adattato nelle attività di insegnamento docente-alunno, e ciò sia se l'insegnante sia in possesso o meno del titolo di specializzazione sul sostegno.

Il **terzo obiettivo specifico** "Conoscere le modalità di programmazione condivisa e di collaborazione interna tra docenti dell'istituto per quanto riguarda la risposta educativa agli alunni con disabilità" ha indagato principalmente su chi fa la programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità. Il dato che emerge rileva la criticità maggiore dell'intero sistema inclusivo, poiché si nota come non vi è la sperata collaborazione tra docenti, in quanto il P.E.I. (Piano Didattico Individualizzato) viene elaborato quasi sempre solo dal docente di sostegno. Emerge dunque la mancanza di corresponsabilità e di programmazione condivisa tra docenti, nonostante sia proprio la fase di redazione della programmazione individualizzata quella più importante dove tutto il Consiglio di classe dovrebbe collaborare (De Carli, 2019 a e b; Lozano, 2007; Moya 2015). Il dato che è emerso è stato fonte di sorpresa: da un lato la percezione dei docenti alla tematica dell'inclusione è risultata positiva, ma dall'altro esiste ancora una delega quasi totale al docente di sostegno per la stesura del P.E.I.. I dati hanno dimostrato che la programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità, pur essendo delegata

all'insegnante di sostegno, è ancorata alla programmazione della classe, infatti il Consiglio di classe si ritiene coinvolto solo nell'approvazione della documentazione e nella realizzazione del processo di apprendimento dell'alunno con disabilità. La mancanza di collaborazione è emersa anche nell'analisi della partecipazione alla vita dell'alunno con disabilità da parte di tutte le figure professionali scolastiche. I docenti di sostegno hanno manifestato una visione positiva nei riguardi della collaborazione con la famiglia dell'alunno; collaborazione che invece è risultata insoddisfacente con gli specialisti e le associazioni. Affinché si realizzi una buona inclusione è fondamentale la collaborazione tra docenti (Crisol, 2019; Lozano e Cerezo, 2020) ed è risultato che i docenti di sostegno, che si considerano completamente soddisfatti della collaborazione con i propri colleghi curricolari, praticano percorsi di inclusione "sempre in classe".

In conclusione, tutti gli obiettivi prefissati sono stati pienamente raggiunti, ma la strada da percorrere, affinché tutti gli alunni ricevano lo stesso trattamento e tutti gli insegnanti siano considerati insegnanti della classe, è ancora lunga, anche se a questo proposito, un dato è emerso con tutto il suo vigore: lo sviluppo delle attività educative in classe, è applicato in maggior misura dagli insegnanti con più anni di servizio e con maggiore continuità all'interno dello stesso istituto scolastico. È necessario ed urgente che le istituzioni aiutino e facciano, in particolare, la piena applicazione della normativa, per il bene degli alunni, degli insegnanti, della comunità civile e del valore insostituibile dell'istituzione scolastica.

## 7.2. Proposte di miglioramento e implicazioni socio-educative

Dai risultati ottenuti in questa tesi possiamo desumere una serie di implicazioni socio-educative, derivate dai contributi che gli stessi docenti intervistati hanno offerto. Sono particolarmente significativi i contributi forniti in ordine al quesito di quale fosse *“il tipo di formazione continua o professionale che l'insegnante dovrebbe possedere per favorire l'inclusione educativa”*.

Le risposte fornite dai docenti sono state riportate testualmente e raccolte con le seguenti codificazioni: Docente Numero (D 1, 2, 3, ect. ) // Docente curricolare (DC) // Docente di sostegno (DA) // Docente con titolo di specializzazione (DTA) // Docente senza titolo di specializzazione (STA).

Le risposte fornite sono principalmente orientate all'importanza della formazione, che gli insegnanti ritengono cruciale per raggiungere lo scopo dell'inclusione educativa, nella misura in cui ne facilita la consapevolezza ed indirizza in modo corretto il lavoro di docente con l'apprendimento di nuove tecniche e metodologie.

*“La formazione è fondamentale perché dà l'opportunità di imparare nuove metodologie”.*

(D 348, DA, DTA)

*“Credo che sia necessaria una formazione che favorisca l'inclusione da estendere a tutti i docenti”.* (D 308, DC, DTA)

*“Per svolgere in maniera adeguata il proprio lavoro certamente l'insegnante deve possedere un tipo di formazione permanente e professionale diretta a favorire anche l'inclusione”.* (D 462, DA, DTA)

Formazione basata su corsi di aggiornamento, didattici, nuove tecniche e metodologie:

*“Corsi di formazione inclusivi per docenti curricolari e di sostegno”.* (D 368, DC, STA)

*“Corsi di aggiornamento miranti a sensibilizzare il corpo docente sull'importanza dell'inclusione e sulle tecniche e metodologie da conoscere ed attuare”.* (D 207, DA, DTA)

I docenti intervistati, pertanto, ritengono che più si conosca l'argomento e gli strumenti da utilizzare, più si affinano le strategie per rapportarsi con la disabilità; conseguentemente ritengono necessari la partecipazione a corsi di aggiornamento:

*“Corsi di aggiornamento che aiutino il docente a migliorare i rapporti con la disabilità in quanto talvolta non conoscere il problema risulta un ostacolo per l'inclusione”.* (D 356, DC, DTA)

*“Dovrebbe poter meglio aggiornarsi sul piano pratico e non teorico; la scuola, nel caso in cui in classe ci fosse un allievo con disabilità, dovrebbe fornire materiale di base aggiornato e specifico per disciplina, che spesso oggi è poco o per niente reperibile per la secondaria superiore, specie classi terminali di liceo”.* (D 305, DC, STA)

Gli intervistati hanno manifestato l'opinione e la necessità che la formazione psicopedagogica e normativa sul tema <inclusione> sia continua, a partire dal percorso di



studi, perché solo in tal maniera, partendo da una formazione empirica, pratica, potrà realizzarsi la piena collaborazione e raggiungere lo scopo prefissato:

*“Formazione normativa e psico-pedagogica anche per gli insegnanti curricolari perché collaborino in modo più proficuo con gli insegnanti di sostegno. Formazione permanente per i docenti di sostegno sulle metodologie da adottare per i diversi tipi di handicap”. (D 237, DA, DTA)*

*“La formazione dovrebbe essere continua e mirata alle esigenze dei vari casi raggruppati per tipologie comuni”. (D 361, DC, STA)*

*“Formazione sempre meno di tipo teorico e soprattutto di stampo laboratoriale, fondata su esempi e casi pratici”. (D 351, DA, DTA)*

Tale tipo di formazione, didattico-pedagogica e metodologica, non potrà che favorire il miglioramento del processo di insegnamento-apprendimento di tutti gli studenti:

*“Il ruolo dei docenti riguardo i processi di apprendimento e relazionali degli allievi è di fondamentale importanza, pertanto i docenti devono possedere una formazione di tipo psico-pedagogica e metodologica didattica. Tale formazione consentirà di valorizzare le risorse umane e favorirà la partecipazione di tutti gli allievi ai processi di apprendimento”. (D 189, DA, DTA)*

Chiaramente, questa soluzione ha un presupposto fondamentale perché sia realmente efficace: deve essere rivolta a tutti i docenti della scuola, in modo tale che si tratti di corsi di specializzazione delle attività di sostegno, pagati dal Ministero dell'Istruzione e che, inoltre, tali corsi siano obbligatori. In alcuni casi i docenti ritengono che sia necessaria per tutti l'abilitazione all'insegnamento nel sostegno:

*“Corso di specializzazione delle attività di sostegno esteso a tutti i docenti e corsi di aggiornamento obbligatori”. (D 379, DC, DTA)*

*“Dovrebbe frequentare corsi adeguati pagati dalla scuola (ministero) con personale qualificato e non improvvisato. Questo dovrebbe valere per tutti i tipi di insegnanti”. (D 313, DA, DTA)*

*“Gli insegnanti curricolari dovrebbero conoscere il lavoro di sostegno molto meglio. Dovrebbero fare almeno 2 anni di sostegno obbligatoriamente. Del resto il collega di sostegno è laureato + 2 anni di specializzazione su sostegno”. (D 270, DA, DTA)*

In altri casi, la stragrande maggioranza degli intervistati ha sollevato la necessità che vi siano corsi di formazione basati sull'apprendimento cooperativo, sulla conoscenza dei metodi e sulle tecniche di insegnamento per gli studenti con disabilità e sull'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione:

*“Corsi brevi di sostegno come attività di aggiornamento obbligatorio, metodologie didattiche inclusive basate sul cooperative learning e uso delle tecnologie informatiche per l'apprendimento insegnamento”.* (D 333, DC, STA)

*“Conoscenza dei metodi e tecniche didattiche per alunni disabili”.* (D 579, DC, STA)

Gli stessi docenti sostengono che la formazione non debba solo derivare dalla partecipazione a corsi, ma anche da un lavoro congiunto con gli altri colleghi:

*“Per la mia formazione professionale è sufficiente l'interazione continua con l'insegnante di sostegno”.* (D 374, DC, STA)

*“L'insegnante di sostegno dovrebbe, di volta in volta, comunicare le problematiche presentate dall'alunno con disabilità e suggerire le strategie più efficaci”.* (D 423, DC, STA)

*“Il tipo di formazione è adeguato. È necessaria la presenza dell'insegnante di sostegno per almeno 18 ore anche per i casi meno gravi, perché maggiormente recuperabili. La collaborazione è alla base dell'apprendimento”.* (D 272, DC, STA)

Oppure, attraverso lo sviluppo di progetti di formazione seguiti dalla presenza di esperti:

*“Presenza a scuola di esperti (psicologi...) a supporto della propria formazione permanente attraverso progetti mirati di aggiornamento”.* (D 421, DC, STA)

I docenti intervistati hanno poi dichiarato che non sia necessaria una formazione specialistica per tutti i docenti, che include il modo di utilizzare metodologie diverse, destinate a sviluppare anche capacità pedagogiche e psicologiche; ma un cambiamento nell'atteggiamento dell'insegnante nei confronti degli studenti, della loro famiglia e degli altri colleghi insegnanti:

*“La formazione è utile ma non basta se non si attiva quel processo di sensibilizzazione personale e professionale che caratterizza il docente”. (D 594, DA, DTA)*

*“Buon senso, adattabilità, capacità di mettersi in discussione, apertura verso gli altri, sensibilità, conoscenza dei diversi tipi di disabilità (aggiornamento, formazione), capacità di collaborare”. (D 358, DA, DTA)*

*“Essere sempre pronti al dialogo”. (D 546, DC, STA)*

*“Fare esperienza diretta dei problemi vissuti dagli alunni con disabilità per acquisire una mentalità più aperta all'accoglienza "vera" degli stessi e creare maggiore collaborazione con gli insegnanti specializzati”. (D 424, DC, STA)*

*“Dovrebbe conoscere il mondo della disabilità e soprattutto la famiglia”. (D 465, DC, STA)*

Questo cambiamento di atteggiamento può essere ottenuto attraverso il lavoro congiunto con l'insegnante di sostegno, dove nel processo di insegnamento-apprendimento con gli studenti possono essere cambiati i ruoli dell'insegnante, cioè quello di insegnante di sostegno e quello di insegnante curricolare:

*“Credo che almeno una volta nella vita ogni docente dovrebbe provare l'esperienza del sostegno. Personalmente mi ha arricchito umanamente e professionalmente aiutandomi a comprendere il delicato ruolo del docente di sostegno”. (D 595, DC, STA)*

### **7.3. Limitazioni della ricerca e prospettive**

Inevitabilmente, come qualsiasi ricerca si voglia compiere, anche in quella sin qui esposta vi sono delle limitazioni, che, se considerate, probabilmente, darebbero ai quesiti posti delle prospettive più ampie. Nella nostra ricerca, come più volte detto, sono stati intervistati solo i docenti degli istituti secondari di secondo grado della città di Messina; un'eventuale ulteriore ricerca sul tema potrebbe essere estesa a tutte le altre risorse umane a supporto dell'inclusione come, ad esempio, gli educatori, gli assistenti alla comunicazione, gli psicologi, ecc.

I risultati ottenuti dalla presente ricerca avrebbero anche avuto un respiro più ampio se si fosse analizzato l'impatto socio educativo dell'inclusione, non solo negli istituti superiori di secondo grado della città di Messina, ma anche di tutti gli istituti di ogni ordine e grado dell'intera provincia composta da 108 comuni. Da questa estensione si sarebbe potuto evincere e conseguentemente analizzare la percezione della risposta educativa agli alunni con disabilità nelle scuole di piccoli centri urbani e di periferia.

Al fine di pervenire a delle conclusioni con un risvolto più pratico, sarebbe stato utile intervistare anche gli stessi alunni con disabilità e le loro famiglie. In questa maniera si sarebbero potute incrociare le aspettative delle parti coinvolte nel percorso di inclusione, mettendo al centro il soggetto destinatario di questo percorso. Solo ascoltando le aspettative di tutti i protagonisti, che tra di loro devono interagire per raggiungere il fine comune, si sarebbero potuti trarre spunti concreti da applicare nella realtà quotidiana.

Quelli sin qui esposti sono alcuni dei limiti della presente ricerca, che però potrebbero creare spunti ed opportunità per altre indagini sul tema.

### ***Riflessione e prospettiva a chiusura***

*“Fatti non foste a viver come bruti,  
ma per seguir virtute e canoscenza”*

(Dante Alighieri, Divina Commedia, Inferno XXVI, 119-120)

La conoscenza è la consapevolezza e la comprensione di fatti, verità o informazioni ottenute tramite l'esperienza o l'apprendimento. La conoscenza è alla base dell'istruzione scolastica di ogni paese: conoscere serve a crearsi un pensiero critico, a vedere su più piani diverse prospettive. Solo la conoscenza di ogni aspetto di un problema può condurre alla sua soluzione ed è parere di chi scrive che gli attori tutti della macchina scolastica debbano, per avere un pensiero critico, conoscere approfonditamente le caratteristiche ed i benefici della vera inclusione sociale. Solo conoscendo l'argomento nei vari risvolti che può assumere in campo socio-culturale è possibile fornire delle fattive proposte di miglioramento.

Non escludendo, quale soluzione all'inclusione, quanto sopra detto, dal punto di vista pratico si ritiene che ad oggi le infrastrutture scolastiche presenti nel territorio italiano ed in particolare in quello della città di Messina presa ad analisi nella presente ricerca, non siano

idonee per il raggiungimento dell'inclusione. Le strutture scolastiche, nella maggior parte dei casi, sono state edificate più di cinquant'anni fa, in un periodo storico, quindi, in cui la sensibilità alla tematica dell'inclusione non era quella odierna: aule fisicamente piccole a contenere gli alunni della classe compresi quelli con disabilità. Peraltro in Italia, a causa di leggi sbagliate, nel corso degli ultimi vent'anni è stato ridotto il numero degli insegnanti e aumentato il numero degli alunni per classe: questo ha comportato e aumentato le difficoltà nello svolgimento delle attività didattiche. Pertanto, è parere dello scrivente che, per migliorare l'inclusione, sarebbe necessario investire non solo sui corsi di aggiornamento e di approfondimento professionale per i docenti, ma anche nell'aumento e stabilizzazione del numero dei docenti, e nell'edilizia scolastica.

Se la presente ricerca fosse stata svolta in questi ultimi mesi sicuramente le risposte dei docenti sarebbero state influenzate dalla situazione odierna a livello mondiale. L'emergenza sanitaria epidemiologica della pandemia da COVID-19 esplosa nel 2020 sta mostrando la necessità di prospettive diverse nella realtà sociale e soprattutto in quella scolastica: banchi monoposto, distanza tra gli studenti, aule più grandi, didattica a distanza, ingressi a scuola scaglionati negli orari per evitare assembramenti, uso della mascherina per tutti, misurazione della febbre. Tutto questo non sta solo cambiando inevitabilmente la vita quotidiana di ciascuno di noi, ma ha e avrà delle conseguenze importanti sul tema, già fragile, dell'inclusione. Basti pensare alla distanza interpersonale che siamo tutti tenuti a tenere e all'obbligo di indossare le mascherine. Uno degli aspetti della nostra ricerca, che è stato più volte ribadito anche dai docenti intervistati, è la collaborazione e la vicinanza interpersonale tra gli alunni, che fa sentire lo studente con disabilità parte del gruppo; la necessità della distanza e la presenza di una mascherina, che impedisce di poter trasmettere e leggere sentimenti, emozioni, stati d'animo, avrà delle inevitabili ripercussioni nella vita di ciascuno di noi e, è lecito temere, nella psiche degli alunni con disabilità. È cambiato il mondo ed è cambiato il modo di interagire. Da mesi gli istituti scolastici a livello globale stanno adottando, per evitare la diffusione del virus e salvaguardare la salute di tutti, una metodologia didattica nuova denominata D.A.D. (Didattica A Distanza), che si è resa necessaria, ma che sta provocando delle insanabili disparità sociali. Tutti i progressi fatti in quarant'anni a favore dell'inclusione potrebbero risultare vani. La didattica si sta quasi completamente informatizzando e questo rischia di escludere gli alunni che appartengono a delle classi sociali meno abbienti e gli alunni con disabilità. Se, però, per gli alunni che

vivono in famiglie con situazioni di svantaggio socio-economico il Ministero sta cercando di porre rimedio, fornendo ad essi gli strumenti informatici necessari, la situazione diventa più complicata per gli studenti con disabilità. Indubbiamente, come più volte evidenziato nella nostra ricerca, per gli alunni con disabilità spesso gli strumenti informatici forniti dal progresso scientifico hanno consentito una svolta nella didattica, favorendo l'apprendimento e a volte anche l'interazione tra lo studente e il docente e tra lo studente e gli altri compagni. Nella realtà della didattica a distanza, però, lo strumento informatico può rivelarsi dannoso e causa dell'isolamento: lo stesso impedisce la socialità e, pertanto, lo sviluppo di capacità relazionali e di comunicazione con i coetanei che, in molti casi, sono la risorsa fondamentale per la crescita psico- sociale dell'alunno con disabilità.

Il fine dell'inclusione resta, ancora di più oggi quello di abbattere il muro dell'esclusione ed in questo periodo le metodologie didattiche dovranno necessariamente cambiare con forza per evitare di perdere tutti i progressi fino ad oggi fatti. In questo periodo storico la collaborazione tra tutti i docenti e tra questi e le famiglie e tutti gli altri protagonisti interni ed esterni al mondo della scuola deve essere massima. Guardando in prospettiva quello che il futuro ci riserva, potrebbe essere un'idea la creazione di una piattaforma on line da parte del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, nella quale tutti i protagonisti del mondo della scuola, dai docenti alle famiglie, dagli alunni a tutto il personale scolastico possano esporre i loro problemi e proporre le loro soluzioni.

Ci auguriamo che questa ricerca possa contribuire a fornire soluzioni e spunti di domanda per successive altre ricerche.

**RESUMEN**  
**DE LA TESIS**  
**EN CASTELLANO**





# **LA RESPUESTA EDUCATIVA A LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD: LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DE SEGUNDO GRADO DE LA CIUDAD DE MESSINA.**

Doctorando: Gianluca Minutoli  
Directoras: Josefa Lozano Martínez  
y Antonia Cava

## **1. INTRODUCCIÓN**

Durante los últimos años, la inclusión escolar en Italia ha vuelto a ser objeto de estudio por parte de grupos de investigación independientes y por parte de las estadísticas oficiales. Sin embargo, hay que reconocer que son escasas las investigaciones sobre las prácticas de inclusión (Begeny, Martens, 2007) y, también, las relativas al profesor especialista de apoyo, aunque esta categoría representa cerca del 10% de los profesores italianos (Fundación Agnelli, 2009).

En 2009 se publicaron los resultados de algunas investigaciones muy interesantes sobre el mundo de la escuela, en general, y de algunas investigaciones específicas sobre la inclusión escolar, más en particular, que proporcionan a la comunidad científica algunos datos que los trabajadores del mundo escolar no pueden ignorar.

Cuarenta años después del inicio del recorrido de la inclusión escolar en Italia, en 2009 un grupo de investigación italiano compuesto por investigadores de varias universidades italianas (Canevaro, D'Alonzo, Ianes y Caldin, 2011) recogió datos sobre el estado de salud de la inclusión respecto a tres puntos de vista diferentes, desarrollando un complejo programa de investigación en varias fases, financiado por la Universidad Libre de Bolzano.

En la primera fase de investigación participaron personas con discapacidad o familiares de personas con discapacidad, que, mediante un cuestionario de respuestas cerradas y abiertas, describieron su carrera escolar, su inserción en el mundo laboral y algunos aspectos de la vida social y familiar.

La segunda fase de investigación, iniciada en 2009, se centró en la inclusión de profesores y otros profesionales del mundo de la escuela, con un análisis más detallado de los alumnos con discapacidad de origen extranjero, mediante la administración de un cuestionario a varios profesionales de toda Italia (profesores curriculares y de apoyo, educadores sociales y profesionales, asistentes personales, facilitadores de la comunicación, psicopedagogos, profesores responsables de la inclusión, directores de centros escolares, coordinadores educativos). Esta segunda fase ha afectado a nuestro proyecto de investigación, en cuanto que

se ha tratado de adaptarla al período actual para ser aplicada, solamente, a docentes curriculares y de apoyo de las escuelas secundarias de segundo grado de la ciudad de Messina - decimotercera ciudad italiana por población residente y tercera ciudad de la región de Sicilia, isla al sur de Italia - con el fin de comparar, en la medida que era posible y salvando las diferencias, los datos de 2009 con los obtenidos del cuestionario, objeto del presente proyecto, que se administró en el curso escolar 2018/2019. La opinión de los profesores de los institutos superiores de la ciudad de Messina, objeto de la presente investigación, ha sido considerada en su totalidad a diferencia de la investigación realizada años atrás, dado que el origen geográfico de la muestra del Sur e Islas en 2009 fue sólo de 735 participantes, es decir, el 22,8% de un total de 3.230 participantes de toda Italia. La investigación “La integración escolar de los alumnos con discapacidad: el punto de vista de los profesores” (Canevaro, D'Alonzo, Ianes y Caldin, 2011) contó, de hecho, con más de 3.200 profesionales del mundo de la escuela que, en el período entre noviembre 2009 y abril 2010, voluntariamente, rellenaron un complejo cuestionario on line, con formato cerrado compuesto de 67 preguntas, que mencionaremos y que formarán parte de esta investigación aunque no en su totalidad.

El *objetivo* de esta investigación, por consiguiente, es investigar la respuesta educativa a los alumnos con discapacidad y las propuestas para resolver los problemas de inclusión a través de la percepción de los profesores. La participación de 606 profesores curriculares y de apoyo a las escuelas secundarias de segundo grado estatales de la ciudad de Messina ha permitido reconstruir las razones de la elección de los itinerarios de inclusión utilizados, las metodologías didácticas aplicadas con toda la clase y sólo con el alumno con discapacidad, las ventajas que la inclusión puede aportar al aprendizaje de todo el alumnado de la clase, al clima socio-afectivo y al crecimiento profesional. Del análisis de los datos se desprende la percepción de una mayor necesidad de colaboración entre quienes hoy son responsables de los itinerarios escolares, y la exigencia de superar las diferencias entre los papeles profesionales actuales. Para la realización de una plena inclusión escolar no basta con la buena voluntad de los agentes del sector (profesores, dirigentes, etc.) es necesario que las instituciones no sólo promulguen leyes ad hoc, sino que pongan a los profesores en condiciones de poder aplicarlas en la práctica cotidiana.

El presente trabajo, que se presenta escrito en italiano y del que aquí recogemos un resumen del mismo en castellano, comienza, desde el marco teórico, con un análisis de una visión de conjunto de la experiencia de inclusión educativa en Europa, partiendo de la legislación internacional para llegar a la normativa inclusiva en Italia. En el primer capítulo se presenta la descripción de los alumnos con discapacidades por separado, por distribución escolar y geográfica; también se analizan los datos relativos a los alumnos extranjeros con discapacidades presentes en Italia. El capítulo concluye con una profundización de las problemáticas en Italia

en la realización de la inclusión escolar, con un seguimiento especial sobre las dificultades del trabajo del profesor de apoyo (el clima de colaboración, la delegación, el aislamiento, la desmotivación y la falta de vocación).

En el segundo capítulo, se centra la atención en la organización de la escuela inclusiva en Italia, con especial atención a los recursos empleados (profesores de apoyo, profesores de plan de estudios, colegios y grupos de inclusión escolar) y en los instrumentos utilizados para la certificación de la condición de discapacidad (perfil de funcionamiento, proyecto individual, plan educativo individualizado y plan didáctico personalizado).

El tercer capítulo se dedica al análisis detallado de cada metodología pedagógica individual utilizada en el aula inclusiva, desde la lección magistral hasta el aprendizaje cooperativo, desde la didáctica metacognitiva hasta el método coaching y los mapas conceptuales.

Dentro del marco teórico, en el cuarto capítulo, se analiza el perfil del profesor inclusivo y la formación a lo largo de toda la carrera profesional.

El marco empírico comienza en el quinto capítulo, donde se han identificado los objetivos previstos, el plan de trabajo, la muestra participante de investigación, el diseño metodológico incluido el procedimiento seguido en la administración del cuestionario a los docentes.

En el sexto capítulo se analizan los datos y se interpretan los resultados obtenidos tras la administración del cuestionario y, en particular, de las respuestas de los profesores a la única pregunta abierta que se les ha presentado. De cara a la discusión de los resultados y con el fin de ofrecer más pistas de reflexión, se ha considerado oportuno realizar un análisis comparativo de la presente investigación con otras que le precedían y tenían el mismo objeto; en particular, con la investigación "*La integración escolar de los alumnos con discapacidad: el punto de vista de los profesores*" promovida por la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad Libre de Bolzano y apoyada por la Sociedad Italiana de Pedagogía Especial (SIPeS) y la "*Encuesta financiada por la Fundación Giovanni Agnelli*" realizada en el año escolar 2009/2010.

El séptimo capítulo es el último en el que se han propuesto las conclusiones en función de los objetivos planteados, y se incorporan propuestas de mejora, implicaciones socioeducativas y se han identificado las limitaciones de la investigación.

Hemos de dejar constancia, desde el principio, que *el objetivo general del presente estudio es conocer la respuesta educativa a los alumnos con discapacidad y las propuestas para resolver los problemas de inclusión a través de la percepción de profesores curriculares/ordinarios y de apoyo de las escuelas secundarias estatales de la ciudad de Messina.*

En la revisión de la literatura sobre el tema nos hemos encontrado que las distintas investigaciones, así como los datos y las reflexiones que han surgido de los proyectos previos, han tenido como objetivo común comprender mejor el funcionamiento del sistema de inclusión

escolar italiano, sus problemas en relación con el panorama escolar de aquellos años (2009/2010) y las posibles reformas necesarias para responder a las necesidades educativas de los alumnos y del sistema escolar en general. Así nos encontramos con el proyecto de investigación financiado por la Universidad Libre de Bolzano (Ianes, Demo & Zambotti, 2010), al que se le han sumado otros proyectos de investigación independientes e informes estadísticos a escala nacional que, durante el mismo período de aplicación, centraron su atención en la escuela italiana, la profesionalidad del profesor y la inclusión escolar de alumnos con discapacidad (Canevaro, D'Alonzo & Ianes, 2009; Canevaro, D'Alonzo, Ianes, & Caldin, 2011). La presencia de estos estudios ha enriquecido, sin duda, el análisis, ha contribuido a la temática dentro de la comunidad científica que se ocupa de la inclusión y la escuela, y ha permitido una comparación entre las diferentes opiniones al respecto.

La investigación, a que se refiere el presente estudio, se inició en el curso escolar 2018/2019 en los centros de secundaria de segundo grado de Messina y ha pretendido analizar la evolución de las opiniones, las actitudes, las creencias y las ideas de los profesores de Messina sobre la inclusión escolar de alumnos con discapacidad. Se ha intentado comprender lo que ha cambiado desde 2009 hasta hoy, cuáles son las creencias más extendidas entre los profesores, las opiniones generales sobre lo que funciona y lo que no funciona y sobre lo que puede prever el futuro. Para ello, en mayo de 2019 se envió un cuestionario de 52 preguntas con el fin de profundizar en el estado actual de la inclusión en la ciudad siciliana.

Con la finalidad de poder establecer algún tipo de relación con las investigaciones previas aludidas, nuestra encuesta se basa en la realizada en el estudio realizado en 2009 por la Universidad Libre de Bolzano y publicado en 2010 en el volumen “Profesores e integración, actitudes, opiniones y prácticas” (Ianes et al, 2010) y en el volumen “La integración escolar desde la percepción de los profesores” (Canevaro et al., 2011).

## **2. MARCO TEÓRICO. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN**

### **Introducción**

En la presente investigación se examina la descripción del desarrollo de la inclusión educativa, así como los aspectos problemáticos y no problemáticos que se encuentran en las relaciones profesionales entre el profesor de apoyo y los profesores curriculares. El número de profesores de apoyo se considera un recurso para los profesores de los programas de estudio y conviene analizar si ambos realizan, en la práctica, la cooperación prevista por la normativa. El objetivo de la investigación es conocer el tipo de itinerario de inclusión elegido por los docentes para el alumno con discapacidad, es decir, dónde el alumno realiza sus actividades de aprendizaje:

“siempre en clase”, “ parte dentro y parte fuera o mixto” o “siempre fuera” y el motivo por el que se practica la microexpulsión/microexclusión “fuera-dentro” de la clase, in inglés “pull out e push out”.

### **2.1. Las dificultades en la realización de la inclusión escolar para los alumnos con discapacidad en Italia**

El crecimiento de una persona con discapacidad, para y con la que se estructuran procesos de inclusión, requiere la activación de una colaboración entre especialistas, profesores, educadores, rehabilitadores y padres. En la concepción de la intervención educativa/didáctica deben captarse los vínculos entre todos los profesores, la familia y la red institucional (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2013; Arnaiz, Martínez, De Haro y Escarvajal (2013); Lozano y Cerezo, 2020; Moya, 2015; Nadal, Grau y Peirat, 2017).

El diseño integrado, que la normativa italiana concentra en el PEI (Plan Educativo Individualizado), necesita no transformarse en la programación didáctica del profesor de apoyo; la escuela no puede participar invirtiendo exclusivamente en este profesor, sino que debe surgir una relación adecuada entre los objetivos pensados para el alumno con discapacidad y los previstos para la clase.

Puede ocurrir que, si los objetivos fijados para el alumnado del aula clase no tienen en cuenta los objetivos fijados para el alumno con discapacidad, se produzca la marginación de la pareja profesor de apoyo/alumno; si, por el contrario, los objetivos están pensados para ambos y, por lo tanto, son inclusivos, la pedagogía promoverá modelos de enseñanza y aprendizaje flexibles, disponibles para la adaptación y el intercambio (Crisol, 2019; Lozano, Cerezo y Alcaraz, 2018; Moya, 2015).

Partimos de que, además de una colaboración entre profesores, es necesaria una colaboración real entre la escuela y la familia y entre la escuela y los agentes que actúan en las instituciones (Arnaiz, De Haro y Maldonado, 2019), pero sobre todo es fundamental una relación entre compañeros. En el mismo centro pueden coexistir diferentes situaciones educativas: clases en las que hay indiferencia en la relación profesor y alumnos y clases donde, en cambio, los alumnos viven su experiencia formativa con bienestar; grupos escolares que consiguen resultados educativos positivos en comparación con la media nacional, y otros que tienen fracasos escolares (Lozano, Ballesta, Castillo y Cerezo, 2018).

En las escuelas en las que la propuesta de formación se basa en la renovación educativa, la aceptación de la diversidad, la apertura a las contribuciones externas y el trabajo en equipo, se ha garantizado, en la práctica, la inclusión escolar y el derecho de las personas con discapacidad a ser respetadas como personas, derecho consagrado en la Constitución de la República Italiana.

De algunas investigaciones italianas de los últimos años (Canevaro et al, 2009, 2011; De Carli, 2019 a y b; Demo, 2014; Ianes, Demo & Zambotti, 2010) se desprende, por desgracia, la convicción de los educadores de las personas con discapacidad, de los profesores y de las familias, en suma, de todos los implicados en esta árdua tarea, de que la escuela italiana ha perdido en algunos contextos esa atención a las necesidades que, en cambio, en el pasado le había permitido superar desafíos importantes.

A continuación se enumeran algunos indicadores preocupantes (Canevaro, D'Alonzo, Ianes, & Caldin, 2011) que confirman la reducción de los recursos para la inclusión por parte de la escuela italiana:

- el malestar de los profesores especializados, que se refleja en la huida hacia la enseñanza escolar; contribuye al aumento de la escasez de profesores de apoyo especializados y, por lo tanto, de personas profesionalmente preparadas;
- las quejas de los profesores que no se sienten satisfechos por el Estado y la comunidad, tanto desde el punto de vista económico como desde el punto de vista social;
- la cuestión de la gestión de las clases y el aumento de los comportamientos irrespetuosos de algunos alumnos y de los padres con respecto a la figura del profesor;
- la carga de trabajo del profesorado en la realización de su docencia;
- la limitada continuidad de la enseñanza, que dificulta la experiencia escolar de muchos alumnos, ya que no responde a la necesidad actual de que los adolescentes experimenten una relación educativa sólida en el plano humano;
- la escasa preparación de los profesores para hacer frente a situaciones de riesgo, acentuada por la escasez de medios económicos disponibles y la tradicional resistencia de los profesores a trabajar en equipo. El arte de la enseñanza debe basarse en una sólida preparación pedagógica basada en los principios de la diversidad y en el conocimiento del malestar juvenil;
- el aumento del número de alumnos diagnosticados con necesidades específicas de apoyo educativo (“certificados” se les denomina en Italia), como se desprende de los datos oficiales publicados por el Ministerio de Educación;
- la distribución desigual de los recursos entre el norte y el sur de Italia, así como dentro de cada región;
- la creciente demanda de un número cada vez mayor de horas de apoyo por parte de las familias, lo que se convierte en un obstáculo para la inclusión, ya que no sitúa al profesor especializado como un recurso para toda la clase, sino como único empleado del alumno con discapacidad. Esta situación tiene, como consecuencia, un aumento de la delegación al

profesor de apoyo, lo que empeora la situación de soledad del profesor con el alumno con discapacidad, con consecuencias negativas para la comunicación, la autonomía, la socialización, la vida social y el aprendizaje;

- el exceso de documentación, que debe gestionar y actualizar frecuentemente la escuela, que contiene datos sobre el Diagnóstico Funcional, el Plan Educativo Individualizado (PEI) y el Plan Didáctico Personalizado (PDP). Todos estos trámites burocráticos podrían desviar la atención de los responsables del objetivo de la calidad de la inclusión;
- la falta de colaboración con los servicios sanitarios y sociales, a veces también debido a la dificultad de identificar no sólo las responsabilidades de cada intervención, sino también la estructura de competencia territorial. Debido a esta confusión territorial y de responsabilidad, en la práctica los diferentes actores, identificados por el legislador como coprotagonistas de los procesos de inclusión de los alumnos con discapacidad, colaboran poco.

## **2.2. Las dificultades del trabajo del profesor de apoyo**

La percepción actual de los directivos y los profesores curriculares de apoyo es, por desgracia, a menudo crítica, en la medida en que no los consideran adecuados para hacer frente a los casos que se les asignan, bien porque son profesores jóvenes y con poca experiencia, bien porque están sujetos a continuos desplazamientos que impiden consolidar competencias y experiencias. A estas evaluaciones se suman las deficiencias reales que reducen la eficacia de la actividad de apoyo: contrariamente a lo dispuesto en la normativa, por la que se exige que el profesor de apoyo esté encargado mucho antes del inicio de la actividad educativa, estos recursos se asignan, a menudo, con el curso escolar iniciado. Además, hay que decir que no existe un código deontológico del profesor de apoyo ni un perfil profesional específico y, por consiguiente, una evaluación de los resultados profesionales del mismo (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012).

Todos estos problemas son el resultado de la generalización de las prácticas educativas, mientras que la inclusión de la calidad solo puede producirse en un entorno innovador, estimulante y no humillante para el alumno con discapacidad.

### **2.2.1. Métodos de trabajo tradicionales del profesor de apoyo**

Somos conscientes de que el modo de trabajo del profesor de apoyo se encuentra entre los principales nudos críticos detectados en el modelo italiano de inclusión, que en la actualidad

presenta una gran brecha entre lo que las indicaciones normativas declaran y lo que realmente se hace en las escuelas, una brecha entre la teoría y la práctica, entre los objetivos de aprendizaje previstos y los resultados de beneficio alcanzados (Asociación Treelle, Caritas Italiana & Fundación Agnelli, 2011).

En efecto, se ha señalado que las actividades de apoyo tienen una escasa eficacia y pueden también crear una especie de exclusión interna de la escuela cuando se realizan con modalidades definidas “tradicionales”, así, dentro del conjunto de alumnos con discapacidad-profesor de apoyo, aislado de los momentos vitales de la escuela, del diseño de clase y de su realización y verificación. Entre los principales elementos de crítica se encuentra la falta de colaboración entre los profesores en servicio curriculares y los profesores de apoyo (Chiappetta Cajola, 2007; Ianes, Demo & Zambotti, 2010) para el diseño del Plan Educativo Individualizado (PEI) y el aumento de las actividades realizadas de forma separada fuera de la clase (Demo, 2014). En la escuela secundaria de segundo grado tales problemas son evidentes y se tratarán más adelante.

El objetivo de esta investigación, también, es obtener una visión de conjunto de lo que sucede con las metodologías aplicadas en las trayectorias de inclusión dentro y fuera de la clase, y comprender lo que los profesores piensan sobre el papel del profesor de apoyo como acompañante de toda la clase y no solo del estudiante asignado (Signorelli, 2015), con el fin de demostrar que, si se incluye al profesor de apoyo, también se incluirá a los estudiantes con discapacidad y se llevará a cabo una verdadera inclusión, tal como se prevé en la teoría y la legislación.

### **2.2.2. El clima de colaboración, a veces, ausente entre docente curricular y docente de apoyo**

Uno de los principales problemas a los que se enfrentan los profesores de apoyo, además de la escasez y la igualdad efectiva no aplicada, es la colaboración con los profesores ordinarios/curriculares (Arnaiz, De Haro y Maldonado, 2019; Ianes, 2004; Moya, 2012; Sales, Moliner, Amiama y Lozano, 2018). La situación escolar mejoraría si se aplicaran mejor las teorías pedagógicas y la legislación vigente.

No habría tantos problemas si hubiera más comunicación y colaboración activa en el diseño, el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación (Sales, Lozano y Ozerinjauregi, 2019). Si hubiera sinergia entre profesor curricular y profesor de apoyo decaería la diferencia entre los dos papeles, con un gran beneficio para todos, especialmente para el alumno con discapacidad.

La inclusión requiere que todos los profesores colaboren. La colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los profesores, ya que favorecen el aprendizaje profesional a todos los niveles (Moya, 2015; Lozano, Cerezo y Acaraz, 2015). Los docentes deben utilizar



enfoques cooperativos de resolución de problemas, utilizando una amplia gama de estrategias de comunicación verbal y no verbal para facilitar el trabajo en cooperación con otros profesionales. A través del cuestionario de referencia, como instrumento de recogida de información para el desarrollo del trabajo objeto de estudio, se ha analizado la importancia de la colaboración para los profesores y su aplicación práctica; ha resultado que para los profesores de Messina, el número de horas de apoyo asignadas al alumno con discapacidad es más importante que la participación de los profesores curriculares en las actividades educativas de mismo.

### *La delegación al profesor de apoyo o la corresponsabilidad*

La Ley 104/1992 establece que la persona con discapacidad no pertenece al profesor de apoyo, sino que es miembro efectivo de la clase y, por tanto, merece toda la atención debida a los demás alumnos. En efecto, el profesor de apoyo no es el profesor del sujeto con discapacidad, sino como reza el art. 13, párrafo 6, de la Ley 104/1992: “Los profesores de apoyo asumen la responsabilidad de las clases en las que trabajan, participan en la programación educativa y didáctica y en la reelaboración y verificación de las actividades de competencia de los consejos de clase y de los colegios de profesores<sup>4</sup>”.

Hoy, por desgracia, asistimos a una delegación constante del Consejo de clase al profesor de apoyo y a la falta de colaboración entre profesores, que son obstáculos para la inclusión escolar, que debilitan su proceso y que podrían superarse mediante el intercambio continuo de estrategias educativas entre profesores.

Hasta la fecha, la delegación al profesor especializado en todas las tareas relacionadas con la formación de los alumnos con discapacidad, en particular en la tarea educativa referida a cada alumno, implica una desresponsabilización del resto del cuerpo docente curricular, y esta es una de las cuestiones abiertas que merece profundizarse: los papeles del profesor curricular y del profesor de apoyo son diferentes, pero deben interactuar sin procesos de delegación o de desresponsabilización (Lozano, 2007; Moya, 2015).

Los profesores especializados en actividades de apoyo y los profesores de programas de estudio son responsables de las clases en las que trabajan, pero este aspecto se pasa por alto y el profesor de apoyo sigue considerándose de categoría inferior (Gelati, 1996; Ianes, 2004; Ianes y Cramerotti, 2015, 2016; Moya, 2002). Por tanto, otra cuestión abierta es la legitimación de su

---

<sup>4</sup> El Consejo de clase tiene la tarea de formular propuestas al Colegio de Docentes relativas a la acción educativa y didáctica y facilitar la relación entre profesores, padres y estudiantes. Con la sola presencia de los profesores, tiene competencia en la realización de la coordinación didáctica y de las relaciones interdisciplinarias, así como en la evaluación periódica y final de los alumnos. El Colegio de profesores está compuesto por todos los profesores que trabajan en un centro escolar y está presidido por el director de dicho centro. Este último se encarga también de ejecutar las deliberaciones del Colegio.

papel como garante de las prácticas de inclusión escolar y de protección de los procesos de inclusión.

Una sola figura no puede hacerse cargo de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje para la inclusión de un alumno en el grupo y en los itinerarios escolares dedicados a la autonomía de vida o al método de estudio y al aumento de la autoestima de los niños con programación simplificada (Crescioli, 2016). Si el único responsable del alumno con discapacidad es el profesor de apoyo, no se puede alcanzar la plena inclusión educativa (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2013; Moya, 2012; Sandoval, Simon y Echeita, 2012).

“Un profesor competente, que permita al entorno escolar ser competente, no limita y cierra, por tanto, la competencia en su presencia, sino la vincula a la inversión estructural del entorno escolar” (Canevaro, 2002, p. 120). Según Moya (2015), el enfoque de un sistema inclusivo que responda a las necesidades reales de la clase debe transformar las funciones y el papel de la figura docente especializada, mientras que para Guerrero (2001) ha cambiado con el tiempo este perfil profesional y se están definiendo sus funciones. Como indica Lozano (2007), cada año escolar deberían ser prioritarias en función de las necesidades y de los objetivos propuestos.

### *Las microexpulsiones/microexclusiones: ¿fuera o dentro de la clase?*

Muchos profesores de apoyo no están contentos con su situación, se sienten desmotivados, marginados y frustrados, entre otras cosas porque el profesor curricular invita, con frecuencia, a ir fuera de la clase, a la llamada sala de apoyo, con el alumno discapacitado, para llevar a cabo un programa que no es más que el mismo de los compañeros, reducido y simplificado. El profesor de apoyo, en cambio, podría ser un recurso para la colaboración con toda la clase.

Las microexpulsiones y microexclusiones de la clase, de las actividades y del grupo de pares no contribuyen a la realización de los objetivos de la inclusión física, psicológica y afectiva del alumno discapacitado, porque dentro de la clase está el lugar positivo de la normalidad y de la pertenencia al grupo (Ianes, 2015).

También en España se investigan las motivaciones de las microexpulsiones y microexclusiones. Asunción Moya (2015) ha llevado a cabo una investigación en la ciudad de Huelva para averiguar cuáles son las razones que impulsan a los profesores de apoyo a intervenir dentro o fuera del aula. Otras investigaciones, en la misma línea, se han realizado en 2007 en Italia (Canevaro, D'Alonzo, Ianes, 2009) sobre las familias, preguntándoles a ellas y a personas con diversas discapacidades cómo habían realizado los itinerarios de inclusión en los diferentes niveles de la escuela.

Por este motivo, un objetivo de esta investigación es también comprender las metodologías pedagógicas utilizadas con todo el grupo de clase y con el alumno con discapacidad cuando se encuentra tanto dentro como fuera de la clase ordinaria; así como conocer los motivos por los que el alumno con discapacidad sale de la clase y con qué frecuencia lo hace.

### *El aislamiento, la desmotivación, la falta de vocación del profesor de apoyo y el riesgo de agotamiento*

El profesor de apoyo se encarga, a menudo, de formular el Plan Educativo Individualizado (PEI) que equivale al Plan de Trabajo Individualizado (PTI) español, lo que acentúa su sentimiento de aislamiento e insatisfacción (Canevaro, D'Alonzo & Ianes, 2009). Según Piazza (2009) el profesor de apoyo se considera, dentro de la categoría profesional de los profesores, la figura con mayor riesgo de burn out. Esta incomodidad puede ir en detrimento de la contribución que esta figura profesional puede aportar a la realización de una enseñanza inclusiva, beneficiosa para todos los alumnos.

La falta de vocación y de formación necesaria por parte de quien cubre el puesto de profesor de apoyo es uno de los problemas sobre los que se han preguntado también las asociaciones italianas F.I.S.H. (Federación Italiana para la Superación de la Desventaja) y F.A.N.D. (Federación entre las Asociaciones Nacionales de Personas con Discapacidad), interviniendo en el debate sobre las competencias en materia de integración e inclusión que cada profesor debe poseer al final de su formación inicial. Las asociaciones han presentado en el pasado una propuesta de ley en la que solicitan al Parlamento italiano la separación de la formación y de los papeles entre profesores curriculares y docentes de apoyo, la activación de un título dedicado con una separación en la formación universitaria y en la carrera profesional, para garantizar que el profesor de apoyo se convierta sólo en el docente que posee, realmente, la vocación.

La desmotivación de los profesores de apoyo ha contribuido a la disminución del prestigio social de esta figura: en verdad, hasta hoy. El objetivo principal de quienes pretenden convertirse en profesores especializados en materia de apoyo es obtener, con la mayor rapidez posible, un contrato de duración indeterminada, con el fin de convertirse, después de pasados algunos años, en profesor de programa de estudios.

Además, existe el problema adicional de la falta de profesores especializados, en particular en el norte de Italia, por lo que muchos alumnos discapacitados son seguidos por profesores no especializados sin ningún tipo de continuidad didáctica debido al exceso de rotación. A este respecto, intervino, además, el decreto legislativo n° 96/2019 de integración y corrección del decreto legislativo n° 66/2017, actualización de la ley 107/2015 que, en el artículo 14, dedicado a

la continuidad educativa-didáctica, que debe garantizarse a los alumnos con discapacidad para la inclusión escolar, ha previsto que al profesor, con contrato de duración determinado, se le pueda proponer la confirmación para el curso escolar siguiente, cuando se cumplan las condiciones siguientes:

- el profesor esté en posesión del título de especialización previsto en el artículo 12 del Decreto;
- el director haya evaluado el interés del alumno con discapacidad.

No se especifica, sin embargo, si esta continuidad didáctica facilitada por el profesor suplente en qué grado de instrucción será previsto. Las modalidades de aplicación de lo anterior se definirán mediante decreto del Ministerio de Educación, por lo que no es aplicable hasta la fecha.

*“La continuidad – según Evelina Chiocca (2017) Presidenta de la Coordinación Italiana de Profesores de Apoyo - está pensada sólo para el profesor especializado precario, como si la inclusión derivara de las relaciones del alumno con un único profesor. La norma subraya este vínculo entre el alumno y el profesor especializado, legitimando la delegación y la división entre los especialistas y los curriculares, como si el alumno no estuviera en clase con los profesores curriculares”.*

Debido a la falta de inversiones públicas en la escuela italiana, numerosas familias de alumnos discapacitados se han visto obligadas a recurrir a la judicatura para lamentar el escaso número de horas de apoyo asignadas a sus hijos. Únicamente con la aprobación del Decreto Legislativo nº 96, de 7 de agosto de 2019, por el que se revisa el Decreto Legislativo nº 66, de 13 de abril de 2017, de “Normas para la promoción de la inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad, de conformidad con el artículo 1, párrafos 180 y 181, letra c), de la Ley nº 107, de 13 de julio de 2015, en vigor desde el 12 de septiembre de 2019 y, por tanto, aplicable a partir del curso escolar 2020/2021, siempre que no se prevean prórrogas de los plazos de aplicación, también los padres y, si es posible, si son mayores de edad, los propios alumnos con discapacidad, podrán participar en el proceso de atribución de las medidas de apoyo didáctico; hasta entonces, no estaban plenamente implicados.

Todas estas problemáticas dificultan el trabajo del profesor de apoyo, cada vez más, por desgracia, poco reconocido profesionalmente, y relegado a papeles más asistenciales que de docencia; quien es percibido, erróneamente, por sus colegas curriculares y por la opinión pública como profesor delegado al alumno discapacitado, es decir, de segunda clase (Ianes y Cramerotti, 2015, 2016) mientras que es y debe ser considerado profesor de apoyo, que tiene el deber de activar las diversas formas de apoyo que la comunidad escolar debe ofrecer (Ianes, 2015b).

### 3. MARCO EMPÍRICO

Comenzaremos este apartado recogiendo los objetivos de investigación, en la medida que sirven para guiar el proceso y para evaluar el producto de nuestro trabajo.

#### 3.1. Objetivos de investigación

La investigación ha pretendido alcanzar el siguiente objetivo general y los objetivos específicos, que son un medio de concreción del anterior.

##### *Objetivo general*

Recoger las opiniones, actitudes, creencias e ideas de los profesores, de las escuelas superiores estatales de segundo grado del municipio de Messina, hacia los alumnos con discapacidad y su inclusión en el sistema escolar, con la finalidad de ofertar propuestas de mejora.

##### *Objetivos específicos*

1. Analizar la percepción de los profesores (de apoyo y curricular/ordinario) de la realidad escolar del alumno, según su grado de discapacidad, y la socialización entre éstos y sus compañeros de clase, según los recorridos de inclusión adoptados.
2. Describir, desde la valoración de los docentes, los recorridos de inclusión y las metodologías didácticas adoptadas en el aula y fuera de ella con el alumno con discapacidad y los compañeros de clase.
3. Conocer las modalidades de programación compartida y de colaboración interna entre profesores del centro en cuanto a la respuesta educativa a los alumnos con discapacidad.
4. Valorar las opiniones de los docentes (de apoyo y curricular/ordinario) sobre la inclusión en relación con sus características personales y la experiencia de inclusión descrita.
5. Ofertar propuestas de mejora, desde las sugerencias de los docentes (de apoyo y curricular/ordinario), relacionadas con la formación para la inclusión.

#### 3.2. Diseño metodológico

En términos generales, dado que el proyecto de investigación tiene por objeto resaltar las percepciones y actitudes del profesorado en relación con la inclusión y la discapacidad, elementos que desempeñan un papel central y predictivo en la aplicación y gestión de prácticas educativas integradoras el diseño utilizado tiene un enfoque, mayoritariamente, empírico, centrado en la recogida de datos cuantitativo del cuestionario, a través de todas las preguntas menos la última, que nos facilita datos cualitativos mediante de la recogida de información directa, de las opiniones, sugerencias y puntos de vista de los docentes relacionadas con la formación para la inclusión.

La encuesta utilizada, como instrumento de recogida y análisis de la información y que será descrita en el apartado 3.4, es un adaptación de la utilizada en un estudio previo realizado en 2009 y publicado en 2010 en el volumen “Profesores e integración, actitudes, opiniones y prácticas” (Ianes, Demo y Zambotti, 2010) y recogida, también, en el volumen “La integración escolar en la percepción de los profesores” (Canevaro, D’Alonzo, Ianes y Caldin, 2011).

Nos hemos decidido por el uso de dicho cuestionario en la medida que contemplaba los apartados que deseábamos analizar. Es fundamental indicar, como hemos indicado anteriormente, que este instrumento fue utilizado en un proyecto de investigación financiado por la Universidad Libre de Bolzano al que se sumaron otros proyectos de investigación independientes e informes estadísticos a escala nacional que, durante el mismo período de aplicación, centraron su atención en la escuela italiana, la profesionalidad del profesor y la inclusión escolar de alumnos con discapacidad. Ya centrados en la investigación a que se refiere la presente tesis, tenemos que concretar que se inició en el curso escolar 2018/2019 en los centros de secundaria de segundo grado de Messina (Italia) y pretendía el análisis de las opiniones, las actitudes, las creencias y las ideas de los profesores de dicha ciudad sobre la inclusión escolar de alumnos con discapacidad. Se ha intentado comprender lo que ha cambiado desde 2009 hasta hoy pero centrándonos solo en la ciudad de Messina, con el deseo de comprobar cuáles son las creencias más extendidas entre los profesores de hoy, las opiniones generales sobre lo que funciona y lo que no funciona y sobre lo que puede prever el futuro. Para ello, se han comparado, dentro de lo posible y salvando diferencias, los datos de 2009 (Ianes, Demo y Zambotti, 2010) con los datos de nuestra investigación, centrándonos en las opiniones generales sobre la eficacia de las funciones profesionales y sobre las hipótesis de itinerarios separados.

Se ha reajustado y readaptado el cuestionario (Ver Anexo I) ya utilizado en 2009 titulado “La inclusión escolar de los alumnos con discapacidad: los puntos de vista de los profesores”, en el marco del proyecto de investigación financiado por la Universidad Libre de Bolzano (LUB) y apoyado por Sipse (Sociedad Italiana de Pedagogía Especial), bajo la coordinación científica de Andrea Canevaro (Universidad de Bolonia), Luigi D’Alonzo (Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán), Dario Ianes (Universidad Libre de Bolzano) y Roberta Caldin (Universidad de Bolonia).

La adaptación y reajuste del instrumento proviene en la medida que el objetivo principal del trabajo de investigación actual es comprender mejor el sistema de inclusión escolar, recogiendo las voces de los profesionales, no de todo el mundo escolar, como preveía en 2009 la investigación de la Universidad de Bolzano, sino sólo la de los profesores de apoyo y de la clase

(curriculares). El anterior proyecto de investigación, realizado en 2009, ponía en primer plano a los profesores curriculares y de apoyo, y en segundo lugar las numerosas profesiones que acompañan al profesor en la vida cotidiana del itinerario de inclusión, empezando por los directivos y los coordinadores educativos, pasando por las personas que tienen tareas específicas en la gestión de los proyectos de inclusión, hasta llegar a las profesiones con funciones específicas dirigidas al alumno con discapacidad, como facilitadores de la comunicación, educadores y personal docente, así como los asistentes personales. En esta ocasión nos hemos centrado en los docentes (de apoyo y curriculares/ordinarios).

### 3.3. Contexto investigador y participantes

Como ya se ha mencionado, la muestra de la investigación está constituida por los profesores curriculares/ordinarios y de apoyo de las escuelas superiores estatales de segundo grado del municipio de Messina, municipio italiano de 237.603 habitantes, capital de la ciudad metropolitana del mismo nombre de la región de Sicilia, isla situada en el sur de Italia. Han sido 606, entre curriculares y especialistas de apoyo, los docentes en servicio en las escuelas diversas: Instituto Profesional, Liceo Classico, Liceo Scientifico, Istituto Tecnico Commerciale e Istituto Tecnico Industriale que respondieron al cuestionario.

En la Tabla 1 para cada escuela, que ha participado en el proyecto, se indica el número de profesores, el número total de alumnos, el número de alumnos con discapacidad, italianos y no italianos, el número de cuestionarios solicitados por los directivos escolares, así como los cumplimentados y retirados.

Se deduce que la única institución escolar que no se ha adherido al proyecto es el Instituto Superior “F. Bisazza” que comprende el Liceo Linguistico y de las Ciencias Humanas y el Liceo Científico; por lo que se refiere al Istituto Superiore “Maurolico”, que comprende el Liceo Classico con sede en Messina y el Liceo “G. Galilei”, situado en otro municipio de la provincia, pero que, aunque manifestó su intención de adherirse, no ha devuelto ningún cuestionario.

Tabla 1. Relación de centros participantes y datos de interés de cada uno de ellos

Escuelas secundarias estatales de la ciudad de Messina - datos recogidos en el año escol. 2018/2019 (mayo 2019)	número total de profesores (curriculares + anexo)	n. cuest. entregadas	número total de alumnos	número de alumnos con discapacidad	número de alumnos con discapacidad no italianos	número de alumnos extranjeros (no discapacitados)	número de profesores de apoyo	Tot. cuestionari cumplimentados	% particip. c/o cada institución escolar	% válida participación
<b>Instituto Técnico Profesional “Antonello”</b> (Turismo, Gráficos y Comun., Hostelería)	204	210	1195	88	0	113	54	68	33%	11,2%
<b>Liceo “Emilio Ainis”</b> (Lingüística, Humanidades, Música)	130	150	839	35	1	21	30	74	56,9%	12,2%
<b>Liceo “Archimede”</b> (Científico, Idioma, Inglés)	115	110	1191	2	0	43	2	35	30,4%	5,8%
<b>Liceo “Felice Bisazza”</b> (Lingüística, Ciencias Humanas, Ciencia)	82	ND	ND	7	ND	ND	8	0	-	-
<b>Instituto Técnico Tecnológico “Caio Duilio”</b> (Transporte y Logística)	125	128	934	6	0	30	6	67	53,6%	11,1%
<b>Instituto Técnico Económico “A. M. Jaci”</b> (Amino., Finanzas, Marketing, Turismo)	76	80	676	12	0	15	7	31	40,7%	5,1%
<b>Istituto Superiore “La Farina – Basile”</b> Liceo clásico “G. La Farina” Liceo Artístico “E. Basile”	155	120	1074	40	3	30	40	42	27,1%	6,9%
<b>Liceo clásico “F. Maurolico”</b>	90	90	ND	3	ND	ND	4	0	-	-
<b>Istituto Superiore “Minutoli”</b> (Liceo Científico “S. Quasimodo”, Liceo Agrario “P. Cuppari”, Ist. Técnico Económico “S. Quasimodo”, Ist. Técnico Tecnológico “G. Minutoli”)	220	200	1425	116	0	10	80	155	70,4%	25,6%
<b>Liceo “G. Seguenza”</b> (Artístico, Lingüístico, Científico)	130	30	1411	3	ND	ND	3	12	9,2%	2,0%
<b>Istituto Superiore “Verona Trento”</b> (Ist. Técnico Tecnológico “Verona Trento” e Ist. Profesional Industria Artigianato “E. Maiorana”)	177	200	990	43	0	50	35	122	68,9%	20,1%
<b>Total</b>	1502	1318	9735	348	4	312	261	606	-	100%

La muestra de profesores que participaron, voluntariamente en la iniciativa de investigación, es muy amplia. Esta importante participación nos ha permitido realizar análisis interesantes desde el punto de vista profesional, con un 77,8% de profesores curriculares y un excelente porcentaje de profesores de apoyo (22,2%) en comparación con la existente en la provincia de Messina y dada a conocer por la Oficina VIII – Ámbito Territorial de Messina para el año escolar 2019/20. Este último ha dispuesto la determinación de la dotación orgánica de derecho del personal docente de las Escuelas Secundarias de Segundo grado de la provincia de Messina en total, un nº de 3038 puestos, repartidas en 2666 docentes de enseñanzas curriculares y de refuerzo (87,7%), y de 372 profesores de enseñanzas de apoyo (12,3%), sin dar a conocer, sin embargo, los porcentajes de las dotaciones orgánicas de derecho del personal docente de las Escuelas Secundarias de Segundo grado del único Ayuntamiento de Messina.

Con respecto a los *datos sociodemográficos* de los participantes y teniendo en cuenta el género, se puede afirmar que el porcentaje de mujeres que se desprende del análisis que



disponemos ha sido mayor (65,2%), respecto de la cifra obtenida de los hombres (34,8%). Esta mayoría de las mujeres puede hacer pensar en una fuerte presencia del género femenino en la docencia de estos centros. En cambio, el desequilibrio de la muestra de la presente investigación, refleja los porcentajes de diferencias de género presentes en la realidad de dichos centros en la escuela superior de segundo grado de la escuela italiana. En el Libro blanco de la escuela publicado en septiembre de 2007 por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Economía y Hacienda se indica que “[...] con sus casi ocho décimas partes de todo el cuerpo docente, formado por profesoras y profesoras, Italia es el país europeo con la mayor tasa de feminización de la enseñanza” (MIUR, MEF, 2007).

Como puede verse en la Tabla 2, la edad media de nuestra muestra es de 52 años, con un intervalo de 20 a 67 años. El 60% está representado por profesores de más de 50 años, siendo el más elevado el porcentaje de profesores de 55 años (5,5%).

La gran diversidad de disciplinas ha dado lugar a la reagrupación según la antigua correspondencia entre áreas disciplinarias y clases de concurso para la enseñanza de la ayuda en la Escuela Secundaria de Segundo grado, que ya no se aplica. Se observa que predominan las humanidades -lingüísticas-musicales con un 41,6%.

**Tabla 2.** Edades de los participantes y diciplinas impartidas

Edad	Válidos	%	% válida
De 20 a 30 años	12	2,0	2,1
De 31 a 40 años	49	8,1	8,7
De 41 a 50 años	165	27,2	29,2
De 51 a 60 años	251	41,4	44,4
De 61 a 70 años	88	14,5	15,6
Total	565	93,2	100,0
No válidos	41	6,8	
Total	606	100,0	

Docentes	Válidos	%	% válida
Docentes disciplinas técnico-profesionales-artísticas	153	25,2	29,7
Docentes de ciencias	118	19,5	22,9
Docentes disciplinas de humanidades – lingüísticas - musicales	214	35,3	41,6
Docentes de disciplinas motoras	30	5,0	5,8
Total	515	85,0	100,0
No válidos	91	15,0	
Total	606	100,0	

Como se puede apreciar en la Tabla 3, otro dato interesante con respecto a la profesionalidad de los participantes es la antigüedad en la docencia, resultando por los datos obtenidos, que e porcentaje mayor se sitúa entre quienes trabajan en el sistema escolar desde hace más de 20 años (59,7%), seguida por quienes trabajan entre 11 y 20 años (25%). Por otra parte, y en lo que se refiere a los años de ejercicio de la profesión de docente en el centro escolar actual, lo que nos

indicaría el conocimiento de la organización del centro respecto de la respuesta educativa a la inclusión escolar, el 34% de ellos trabajan desde hace más de diez años en dicho centro. Pero resulta muy significativo, que se obtiene un resultado del 38,9 %, que contempla a los dos grupos de edad de 1 a 3 años y de 3 a 6 años, lo que representa una elevada rotación de profesores en el centro escolar.

**Tabla 3.** Antigüedad en el cuerpo docente y en el centro educativo actual

Años de enseñanza	Válidos	%	% válida
Menos de 1	7	1,2	1,2
Entre 1 y 5	43	7,1	7,1
Entre 6 y 10	42	6,9	7,0
Entre 11 e 20	151	24,9	25,0
Más de 20	360	59,4	59,7
Total	603	99,5	100,0
Non validi	3	0,5	
Total	606	100,0	

Años de enseñanza en la escuela actual	Válidos	%	% válida
Menos de 1	67	11,1	11,2
Entre 1 y 3	126	20,8	21,1
Entre 3 y 6	106	17,5	17,8
Entre 6 y 10	92	15,2	15,4
Más de 10	206	34,0	34,5
Total	597	98,5	100,0
Inválidos	9	1,5	
Total	606	100,0	

### 3.4. El cuestionario como instrumento de recogida de información

Conocer y comprender mejor el estado actual de la inclusión escolar significa avanzar en dos líneas: en primer lugar, investigar las opiniones generales y las actitudes que los profesores manifiestan respecto a la inclusión, con la finalidad de comprobar el estado de salud de los principios que, desde los años setenta, han dado lugar al actual sistema de inclusión, lo que nos facilita explorar los cambios que, necesariamente, han tenido lugar en estas décadas. Y, en segundo lugar, comprender la inclusión significa investigar las prácticas metodológicas, programáticas y educativas que se llevan a cabo en la práctica, a diario, en relación con situaciones reales de inclusión por parte de los profesores y de todo el mundo de la escuela, para desplazarse desde el plano de la opinión hasta el plano de la acción concreta en el aula y en la escuela y comprobar la relación entre alumnos con discapacidad, profesores y compañeros.

Para alcanzar estas finalidades, inicialmente, el grupo de investigación italiano de la Universidad de Bolzano constituido por Andrea Canevaro, Luigi D'Alonzo, Dario Ianes y Roberta Caldin construyó, en el curso de 2009, un cuestionario para ser cumplimentado desde Internet, que ha permitido llegar a un gran número de profesionales, reduciendo tanto los plazos y los costes de gestión y envío de los cuestionarios por correo tradicional, como el tiempo y los costes de tabulación de las respuestas sobre sistemas informatizados; reduciendo, sensiblemente, las posibilidades de error en la transcripción de los resultados. Este cuestionario fue reelaborado en

2018 cambiando solo pequeños detalles y readaptado por la profesora Josefina Lozano Martínez y el doctorado Gianluca Minutoli del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Murcia.

El cuestionario on line del grupo de investigación italiano se componía de 67 preguntas, mientras que el cuestionario reelaborado según los objetivos de la presente investigación para su aplicación en los centros educativos, objeto de estudio, de la ciudad de Messina, incluye 51 preguntas multirrespuesta y una pregunta abierta. La finalidad ha sido hacer más operativo el cuestionario con un total de 52 preguntas.

El tiempo medio de respuesta al cuestionario del grupo de investigación italiano, calculado, inicialmente, en unos 15 minutos, implicaba en algunos casos un plazo más largo. El cuestionario se publicó on line a partir de mayo de 2009 y permaneció activo hasta finales de enero del año siguiente, un período de nueve meses de investigación durante el cual la iniciativa de investigación se difundió y anunció utilizando todos los canales a disposición de los responsables científicos de la investigación.

Como ya se ha mencionado, el cuestionario revisado, que es el objeto de la presente encuesta, se administró en mayo de 2019 (diez años más tarde) en formato papel en los centros de secundaria de segundo grado del Estado de la ciudad de Messina con la finalidad de recoger la suficiente muestra para que esta resultase representativa.

La estructura del cuestionario original preveía respuestas a preguntas relativas a diferentes secciones que contribuyen a describir en profundidad la realidad de la inclusión escolar vivida por el profesional que participa en la investigación. La sección 2, que consistía en información profesional sobre la gestión de la inclusión en la escuela en la que se había vivido, se suprimió, estableciéndose el número total de secciones en 9.

En concreto, el cuestionario revisado y administrado en los centros educativos indicados anteriormente de la ciudad de Messina consta de las siguientes secciones o dimensiones:

1. Datos personales del encuestado;
2. Información sobre el alumno con discapacidad que ha sido descrito en el cuestionario;
3. Descripción de los itinerarios de inclusión (con participación plena, parcial o nula) de las metodologías pedagógicas utilizadas con la clase y, en particular, con el alumno con discapacidad;
4. Información sobre la colaboración extraescolar entre escuela, familia y servicios;
5. Información sobre la socialidad del alumno con discapacidad en el aula, en la escuela y, en menor medida, fuera de la escuela;
6. Información detallada sobre la presencia de alumnos con discapacidad de origen no italiano o adoptivo;

7. Satisfacción con la experiencia de inclusión escolar descrita en el cuestionario;
8. La percepción del cambio con respecto a algunos indicadores generales de la inclusión;
9. Índice de acuerdo y desacuerdo con algunas opiniones sobre temas clave para la inclusión escolar actual y futura.

Como podemos ver en esta larga lista, el cuestionario se estructura básicamente en tres grandes bloques:

- a) Un primer bloque en el que se recoge la información principal con respecto a la propia persona, los datos sociodemográficos (sección 1);
- b) Un segundo bloque en el que se pide al profesional que elija, entre los muchos casos con los que ha estado en contacto a lo largo de su carrera, una única situación de inclusión escolar referida a un alumno concreto y que describa, en profundidad, el camino y los resultados (secciones 2 a 7);
- c) Un tercer bloque en el que se exigen las opiniones de los profesionales sobre cuestiones generales y percepciones de cambio en la inclusión, que se han ido acumulando a lo largo de toda la carrera profesional y no solo en relación con una única experiencia de inclusión (secciones 8 y 9).

Se trata de un cuestionario, sin duda complejo, que tiene por objeto analizar algunos aspectos clave de la inclusión, aun sabiendo desde el principio que la decisión unívoca de adoptar un instrumento de investigación únicamente cuantitativo no permite un análisis en profundidad de los fenómenos, más bien, una descripción de los participantes basada en las vidas y las opiniones.

En la primera sección del cuestionario, el objetivo es comprender mejor si la inclusión sigue siendo un tema de actualidad en las escuelas en las que trabajan los participantes y, sobre todo, conocer las opiniones generales de los profesores sobre la inclusión, sus actitudes y puntos de vista sobre algunos temas fundamentales, actuales y desafiantes en relación con el complejo sistema llamado “inclusión escolar”. En última instancia, el objetivo de la investigación es averiguar si y cómo un grupo voluntario de profesores curriculares y de apoyo (en 2009 participaron en la investigación, como ya se ha dicho, no sólo los profesores sino todos los profesionales del mundo de la escuela de toda Italia):

- Participa cotidianamente en las muchas dificultades de aplicación de una didáctica de calidad para alumnos con necesidades educativas especiales, en particular alumnos con discapacidad;
- Todavía cree en la inclusión escolar y en sus principios;
- Cómo evalúa su eficacia y cómo reacciona ante las propuestas de reforma del sistema.

Para comprender cuánto y cómo los profesores de secundaria de segundo grado creen en la inclusión, en el cuestionario se les demandaba que den su consentimiento a siete declaraciones diferentes sobre la inclusión:

1. Para la inclusión del alumno con discapacidad, la participación de los profesores curriculares es más importante que el número de horas de apoyo concedidas;
2. En la mayoría de las situaciones de inclusión, las necesidades específicas de los alumnos certificados (diagnosticados) reciben una respuesta adecuada;
3. La inclusión solo funcionará cuando se suprima la distinción entre profesor de programa de estudios (curricular/ordinario) y profesor de apoyo;
4. Sería mejor reunir en pequeños grupos homogéneos alumnos con patologías particularmente complejas y construir itinerarios específicos, en todo caso dentro de las escuelas normales;
5. La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase;
6. La inclusión aporta ventajas al clima socioafectivo de la clase;
7. La presencia de un alumno con discapacidad certificada permite al profesor crecer profesionalmente.

Además de las opiniones sobre temas específicos actuales sobre la inclusión, en el cuestionario se pedía una opinión general sobre la inclusión en el entorno escolar. Se trata de tres preguntas simples, relativas a la percepción de cambio (aumento/disminución/se mantiene sin cambios) de:

- número de alumnos con informe psicopedagógico y certificado de discapacidad
- recursos disponibles para la inclusión escolar en la escuela;
- clima general de la escuela hacia la inclusión (mejorado/empeorado/permaneciendo igual).

De los datos que surjan de la presente investigación se tratará de averiguar, de un modo concreto y centrado solo en la población de una ciudad, si el sistema escolar italiano, visto en 2019 por los profesores de educación secundaria de una ciudad tomada como muestra, en este caso la ciudad de Messina, se considera que garantiza respuestas eficaces a las necesidades de los alumnos para los que se ha planificado, y si los participantes prefieren gestionar a los alumnos con discapacidad en la escuela de forma diferente a la que se lleva a cabo. Surgirá la percepción de una mayor o menor demanda de colaboración entre los que hoy ya son responsables de los itinerarios escolares de los alumnos con discapacidad, si conviene superar las diferencias entre las funciones profesionales actuales, y si es necesario aplicar itinerarios separados dentro de las escuelas normales, en plena tendencia con la legislación y las prácticas actuales de inclusión escolar.

Se procurará comprender mejor cómo y si estas opiniones generales se traducen en las prácticas educativas cotidianas aplicadas en el aula y si es necesario un cambio de las prácticas de gestión y de aplicación que la escuela aplica o incluso de los principios de la inclusión escolar.

Por ello, buena parte del cuestionario se dedica a la descripción de una experiencia concreta de inclusión escolar de alumnos con discapacidad, descrita voluntariamente por los profesores. Esta elección fue hecha en 2009 por el grupo de investigadores italianos para permitir la descripción compleja de una sola experiencia, tanto desde el punto de vista de las estrategias y metodologías didácticas adoptadas, tanto en relación con el contexto escolar y extraescolar en el que se llevó a cabo la experiencia descrita.

La sección del cuestionario dedicada a la descripción de una experiencia específica de inclusión recoge datos con respecto a cuatro indicadores:

1. Los datos personales del alumno con discapacidad y una descripción de su entorno escolar, con respecto a la percepción de la inclusión por parte de los profesores de educación superior y de apoyo;
2. Una descripción de las modalidades de participación y de las metodologías pedagógicas adoptadas en clase y fuera de clase con el alumno con discapacidad y los compañeros de clase;
3. Vías de socialización entre alumnos con discapacidad y compañeros de clase, en la escuela y fuera de ella;
4. Percepciones de la eficacia de la experiencia descrita con respecto a las modalidades de participación, a la socialización del alumno con discapacidad y de sus compañeros de clase, y a la profesionalidad del personal docente.

El objetivo de esta sección es comprender mejor la forma en que los profesores de educación superior y de apoyo gestionan la inclusión en la escuela, pero, sobre todo, la mejor comprensión de los modos en que se gestionan los procesos de aprendizaje y la enseñanza dirigida a estudiantes con necesidades educativas especiales, a alumnos con discapacidad que disfruten de las horas de apoyo previstas en la Ley 104/1992.

### **3.5. El procedimiento**

Como venimos comentando, para la recogida de información se realizaron entrevistas a los participantes mediante un cuestionario, ad hoc, de tipo likert, con una pequeña adaptación del construido por el grupo de investigación italiano de la Universidad de Bolzano constituido por Andrea Canevaro, Luigi D'Alonzo, Dario Ianes y Roberta Caldin (2011), reelaborado en pequeños detalles por la profesora Josefina Lozano y el doctorado Gianluca Minutoli y que trata los 9 temas objeto de estudio y una preguntas abierta. La validez del contenido y la fiabilidad del

instrumento se verificaron mediante el análisis de expertos y el coeficiente alfa de Cronvach, respectivamente.

El procedimiento seguido consistió en que, a través del correo electrónico, se contactó con los directores de centros escolares, con la carta de invitación a participar en el proyecto de investigación (Ver Anexo IX) y con el cuestionario que se debía entregar a los profesores del centro. Tras las conversaciones telefónicas, se acordaron citas para profundizar en el objeto de la investigación y obtener aclaraciones y comparaciones. Solo un directivo no respondió a la invitación delegando en un colaborador que manifestó su desinterés por participar en la investigación.

Los directivos que acogieron positivamente el proyecto delegaron, además, en profesores referentes que se ocuparon de la recogida de los cuestionarios y de la recogida de la información relativa a: el número total de profesores; el número de profesores de apoyo; el número total de alumnos; el número de alumnos con discapacidad de nacionalidad italiana y no italiana. Sólo un directivo de la escuela, aunque participó en la investigación, pidió unos pocos cuestionarios y no quiso comunicar los datos solicitados.

En tres escuelas, el cuestionario se administró en el curso del Colegio de profesores (Centro de Profesores y Recursos), lo que permitió recoger el mayor número de cuestionarios, con excepción de los profesores ausentes.

En una escuela, el doctorando fue invitado, durante un internado, a informar a los profesores sobre el proyecto de investigación.

El tiempo requerido por los directivos fue de aproximadamente dos/tres semanas, para permitir una amplia difusión entre los profesores, sobrecargados en la mayoría de los casos, de trabajo al final del curso escolar.

### **3.6. Análisis de la información**

El proceso seguido en la parte empírica de esta investigación corresponde a un estudio descriptivo y inferencial. Para ello se ha utilizado el programa estadístico SPSS (Versión 20.0). Para evaluar las relaciones entre variables se han utilizado, en función de la escala de medición, la prueba de Chi-cuadrado y el análisis de varianza (Anova). El nivel de confianza obtenido, teniendo en cuenta el número de participantes (606) de un total de 3038 en el Municipio de Messina en el curso 2019/2020, resulta del 95% con un error de  $\pm 5$ , y, por tanto, es considerado adecuado.

La investigación de carácter cuantitativo ha permitido la recogida de informaciones que se presentan en forma numérica. Los datos obtenidos, gracias a la utilización de instrumentos estructurados y normalizados (iguales para todos, como las pruebas y los cuestionarios de

respuesta cerrada) podrán clasificarse, además de medirse en escalas numéricas. A partir de estos datos, se han elaborado gráficos y tablas y, a continuación, se ha procedido al tratamiento estadístico de los mismos mediante una serie de procedimientos paramétricos y extremadamente precisos.

La investigación cuantitativa permitió calcular la información obtenida mediante la aplicación de un enfoque empírico capaz de medir, con suficiente precisión, el objeto del estudio para llegar a conclusiones muy precisas y detalladas. El objetivo era garantizar la objetividad de los datos obtenidos minimizando las posibles influencias derivadas de las situaciones externas. Se han utilizado, deliberadamente, parámetros muy estrictos no sólo para asegurar la generalización del resultado obtenido, sino también para ayudar y facilitar la replicabilidad del estudio.

Los datos cualitativos obtenidos de la pregunta abierta nos han permitido reunir las voces, opiniones, valoraciones, y puntos de vista de los docentes. Esto enriqueció la investigación y proporcionó más objetividad e información sobre el tema de estudio. Los datos de la pregunta cualitativa se sometieron a un análisis de contenidos y se establecieron categorías.

## **4. INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

### **4.1. Los resultados obtenidos**

De los 606 participantes en el proyecto de investigación, 521 proporcionaron una imagen muy heterogénea de la realidad escolar actual, describiendo las experiencias de inclusión de alumnos con discapacidad certificada (con informe psicopedagógico) en numerosos tipos y en varios casos de gravedad. Como puede verse en la Tabla 4, los datos generales sobre los alumnos descritos en el cuestionario indican, en la columna total a la derecha, que la mayoría de las respuestas se refieren a casos de discapacidad cognitiva (31,7%) o de trastornos de déficit de atención/hiperactividad (TDAH) (17,9%). También se han facilitado numerosas descripciones de los otros tipos, en particular los trastornos del espectro autista (16,3%) y los trastornos del comportamiento (12,3%). Este dato parece lógico, ya que, si se elige una única experiencia representativa a lo largo de la carrera, es más probable que se elija una experiencia en un caso complejo que al revés. En efecto, la mayoría de las descripciones se refieren a casos de media (52,6%) o de grave importancia (30,1%) con sólo algo más del 17% para situaciones de escasa importancia; esto también se debe a que las personas con discapacidad leve, muy a menudo, no tienen acceso a recursos adicionales dentro del sistema educativo actual.



**Tabla 4.** Tipo de discapacidad y gravedad de los casos elegidos por los docentes

		Grave	Medio	Ligero	Total
Discapacidad motoria	N	8	11	1	20
	%	1,5%	2,1%	0,2%	3,8%
Discapacidad intelectual	N	47	88	30	165
	%	9,0%	16,9%	5,8%	31,7%
Discapacidad sensorial	N	5	9	2	16
	%	1,0%	1,7%	0,4%	3,1%
Pluridiscapacidad	N	37	19	3	59
	%	7,1%	3,6%	0,6%	11,3%
Trastornos conductuales	N	8	40	16	64
	%	1,5%	7,7%	3,1%	12,3%
Trastornos de personalidad	N	4	11	4	19
	%	0,8%	2,1%	0,8%	3,6%
Trastorno del espectro autista (TEA)	N	32	46	7	85
	%	6,1%	8,8%	1,3%	16,3%
Trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH)	N	16	50	27	93
	%	3,1%	9,6%	5,2%	17,9%
Total	N	157	274	90	521
	%	30,1%	52,6%	17,3%	100,0%
Significancia		X <sup>2</sup> (14) = 62,499; (p<0,05)			

El cuestionario también investiga *quién hace realmente la programación individualizada para el alumno con discapacidad*. La respuesta de que solo “el profesor de apoyo” es casi la mayoría con el 48,8%, seguido de “todo el Consejo de clase” con el 43,8% y “algunos colegas” con el 8,1%. Un pequeño porcentaje del 1,8 % indicaba tanto las respuestas del profesor de apoyo como algunos colegas. Este dato pone de manifiesto que todo el sistema de inclusión es más crítico, ya que era deseable esperar que el equipo de profesores compartiera más la programación individualizada para el alumno con discapacidad, como se prevé en la legislación. Por lo tanto, el problema de la delegación en el profesor de apoyo a la planificación y redacción del Plan Educativo Individualizado (PEI) sigue siendo actual, ya que si se suman también los datos sobre el reparto solo entre algunos colegas y entre “profesor de apoyo y algunos colegas” tendremos el 58,7%. Por lo tanto, surge la falta de corresponsabilidad y de programación compartida entre docentes, que en esta importante fase deberían, por el contrario, colaborar más. Sorprende en este contexto que los profesores perciban positiva la situación concreta en el aula, pero deleguen al profesor de apoyo la redacción del Plan Educativo Individualizado (PEI). Si, por otra parte, sólo “el profesor de apoyo” indica que la programación individualizada se realiza por parte del 44,4% de los profesores curriculares y el 53,8% de los profesores de apoyo (Tab. 5). Por consiguiente, se confirma, cada vez más, la aplicación de la falta de colaboración y delegación continua al docente especializado.

**Tabla 5.** Realización de la programación individualizada según la figura profesional

		Quién hace realmente la programación individualizada para el alumno discapacitado?				Totale	
		el profesor de apoyo	algunos colegas del centro	todo el profesorado que imparte docencia en la clase	el profesor de apoyo y algunos colegas del centro		
Figura profesional	profesor de enseñanza estándar (asignaturas)	N	178	35	187	1	401
		%	44,4	8,7	46,6	0,3	100
	profesor de apoyo especialista	N	69	8	45	6	128
		%	53,8	6,3	35,2	4,7	100
Total		N	247	43	232	7	529
		%	46,7%	8,1%	43,9%	1,3%	100,0%
Significancia		X <sup>2</sup> (3) = 19,973; (p<0,05)					

La comparación de estos datos con las rutas de inclusión (Tab. 6) también nos da una imagen poco reconfortante, dado que los profesores, que realizan una plena participación del alumno con discapacidad en el aula y que han designado “a todo el Consejo de clase”, formado por todos los docentes (curriculares/ordinarios y de apoyo), como sujeto realizador de la programación individualizada, son el 30,9%, frente al preocupante 25,4% que indica que la realiza solo “el profesor de apoyo”.

**Tabla 6.** Docentes que realizan la programación individualizada del alumno con discapacidad según las rutas de inclusión.

		Quién hace realmente la programación individualizada para el alumno discapacitado?				Total	
		el profesor de apoyo	algunos colegas del centro	todo el profesorado que imparte docencia en la clase	el profesor de apoyo y algunos colegas del centro		
siempre en clase	N	133	26	162	3	324	
	%	25,4%	5,0%	30,9%	0,6%	61,8%	
		41,1	8	50	0,9	100	
parte en clase, otra parte fuera	N	106	14	64	4	188	
	%	20,2%	2,7%	12,2%	0,8%	35,9%	
		56,4	7,5	34	2,1	100	
fuera de la clase	N	8	1	3	0	12	
	%	1,5%	0,2%	0,6%	0,0%	2,3%	
		66,7	8,3	5	0	100	
Total		N	247	41	229	7	524
		%	47,1%	7,8%	43,7%	1,3%	100,0%
Significancia		X <sup>2</sup> (6) = 16,348; (p<0,05)					

A pesar de la existencia de esta delegación, el 70% de la muestra de profesores afirma que la programación individualizada para el alumno con discapacidad es total (19,2%) o está muy vinculada (45,7%) a la programación de la clase, con un 18% que no encuentra la conexión. Los datos demuestran que, según los docentes, el diseño de la programación es una tarea exclusiva del profesor de apoyo y de algunos colegas, y que el Consejo de clase debe considerarse implicado únicamente en la aprobación de la documentación y en la realización del proceso de aprendizaje del alumno con discapacidad.

Si cruzamos estos datos con las rutas de inclusión (Tabla 19), veremos que, a pesar de la existencia de una conexión entre la programación individualizada para el alumno con discapacidad y la programación de la clase, es fundamental para la realización de itinerarios de plena participación en el aula. Existe un 31,6% de los profesores que la practican, pero que declaran que no existe contacto entre ellas; por lo tanto, se deduce que estos alumnos con discapacidad, aun estando presentes en el aula, no participan en las actividades didácticas de los compañeros.

**Tabla 7.** “Conexión entre programación individualizada y programación de la clase” según itinerarios de inclusión

		siempre en clase	parte en clase, otra parte fuera	fuera de la clase	Total
Completamente	N	80	17	1	98
	%	81,7%	17,3%	1%	100%
Mucho	N	171	67	1	239
	%	71,6%	28%	0,4%	100%
Poco	N	50	69	3	122
	%	41%	56,6%	2,4%	100%
Nada	N	18	33	6	57
	%	31,6%	57,9%	10,5%	100%
Total	N	319	186	11	516
	%	61,9%	36%	2,1%	100%
Significancia		X <sup>2</sup> (6) = 85,194; (p<0,05)			

En total, el 33,8% de los profesores curriculares y el 38,9% de los profesores de apoyo declaran que existe “poca” o “ninguna conexión” entre las dos programaciones (Tabla 8).

**Tabla 8.** “Conexión entre programación individualizada y programación de la clase” según la figura profesional

		La programación individualizada para el alumno discapacitado está anclada en la programación de clase?				Total
		completamente	mucho	poco	nada	
profesor de enseñanza estándar (asignaturas)	N	73	188	99	34	394
	%	18,5%	47,7%	25,1%	8,7%	100%
profesor de apoyo especialista	N	28	52	28	23	131
	%	21,4%	39,7%	21,3%	17,6%	100%
Total	N	101	240	127	57	525
	%	19,2%	45,7%	24,2%	10,9%	100,0 %
Significancia		X <sup>2</sup> (3) = 9,587; (p<0,05)				

También, se preguntó a los participantes si el alumno con discapacidad desarrolla sus actividades de aprendizaje “siempre en clase” o con un recorrido “parte en clase y parte fuera” o “siempre fuera”. El 62,4% de la muestra respondió que debía realizar un itinerario de inclusión para el alumno con discapacidad en el aula, un 35,4% declaró que lo realizaría parte en el aula y en parte fuera del aula, y un 2,2% “siempre fuera” del aula. En la actualidad, sigue habiendo un buen porcentaje de itinerarios de inclusión “parte en el aula, en parte fuera” probablemente debido al tipo de discapacidad, la falta de colaboración entre los profesores, a la delegación al profesor de apoyo o el intercambio. En nuestra investigación, se analizarán las razones por las

que los profesores se incorporan a los itinerarios mixtos, y la forma en que se organizan y materializan, aunque nunca sabremos lo que sucede realmente en las aulas en general.

Para profundizar cada vez más en el análisis, se ha querido investigar también las vías de inclusión distinguiendo por tipo de discapacidad del alumno. El siguiente cuadro muestra claramente que las actividades de aprendizaje fuera de la clase son realizadas, principalmente, por alumnos con múltiples discapacidades; los alumnos con discapacidad mental y con trastornos del espectro autista son ambos, al igual que en porcentaje, los que realizan menos actividades fuera de la clase. De este cuadro se desprende, claramente, que la pluridiscapacidad y los trastornos de la personalidad ponen a prueba la práctica de itinerarios de inclusión con plena participación, además de exigir un gran esfuerzo y considerables competencias por parte de los profesores. Se puede suponer que esto puede deberse a la dificultad de combinar, en proyectos de aprendizaje conjuntos, itinerarios individualizados tan diversificados por el diferente nivel cognitivo del alumno.

Si nos fijamos en los datos de la Tabla 9, observamos que la mayoría de los alumnos con discapacidad tienen la posibilidad de participar en las actividades de todos los compañeros, excepto para los que tienen discapacidad motora (42,1%) y pluridiscapacidad (34,5%). Para estos últimos, el 8,6 % es el valor más alto de los que siguen un recorrido “siempre fuera” de la clase. Sorprenden los altos valores en el itinerario “siempre en clase” para alumnos con trastornos del comportamiento (67,2%), de personalidad (75%), trastorno del espectro del autismo (62,7%) y déficit de atención/hiperactividad (71,1%) que, aunque no presentan un déficit cognitivo, podría estresar la vida social de una clase.

**Tabla 9.** Itinerarios de inclusión por tipo de discapacidad

		siempre en clase	parte en clase, otra parte fuera	fuera de la clase	Total
Discapacidad motoria	N	8	11	0	19
	%	42,1%	57,9%	0%	100%
Discapacidad intelectual	N	103	59	2	164
	%	62,8%	36%	1,2%	100%
Discapacidad sensorial	N	11	5	0	16
	%	68,8%	31,3%	0%	100%
Pluridiscapacidad	N	20	33	5	58
	%	34,5%	56,9%	8,6%	100%
Trastornos conductuales	N	43	21	0	64
	%	67,2%	32,8%	0%	100%
Trastornos de personalidad	N	15	4	1	20
	%	75%	20%	5%	100%
trastorno del espectro autista (TEA)	N	52	30	1	83
	%	62,7%	36,1%	1,2%	100%
trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH)	N	64	23	3	90
	%	71,1%	25,6%	3,3%	100%
Total	N	316	186	12	514
	%	61,5%	36,2%	2,3%	100%
Significancia		X <sup>2</sup> (14) = 38,898; (p<0,05)			

El análisis que compara las percepciones de los profesores de apoyo (N válidos =131) y de los profesores curriculares (N válidos = 406) muestra que ambos, en los mismos porcentajes del 62,5%, señalan casos de itinerarios de inclusión “siempre en clase”, y recorridos parte en clase y en parte fuera de 35,2%.

Los itinerarios de aprendizaje y, por consiguiente, de inclusión se analizarán teniendo en cuenta las metodologías didácticas y las estrategias adoptadas por los profesores, y otros datos, que se explicarán más adelante, vincularán las opiniones de los profesores sobre la inclusión y su relación con actitudes más favorables a la plena inclusión. Los datos recogidos confirman que la plena participación en el aula es directamente proporcional a los años de servicio en la misma escuela. De un total de 532 profesores, de los cuales 177 tienen una antigüedad en el mismo Instituto superior a 10 años, el 75% de ellos realizan la inclusión “siempre en clase”, a diferencia de los 61 con una antigüedad en el mismo Instituto inferior a un año, de los cuales sólo el 54% realiza la inclusión “siempre en clase”. De ello se deduce que la continuidad educativa es fundamental para la realización de la inclusión.

Estos datos son, en general, alentadores, ya que confirman la percepción de los profesores, con más de seis años de carrera, de un clima general de la escuela hacia la inclusión escolar mejorado, según lo declarado por ellos (76,6%) y la percepción del aumento (43,5%) o de la invariabilidad (41,1%) de los recursos para la inclusión escolar.

#### **4.1.1. Colaboración**

En el cuestionario se planteaban a los profesores preguntas sobre la colaboración entre profesionales. Las respuestas facilitadas proporcionaron una visión general de la gestión y planificación de la inclusión del alumno con discapacidad dentro y fuera de la escuela. Se ha preguntado hasta qué punto es satisfactoria la frecuencia de las reuniones con el equipo directivo, los colegas, las asociaciones, la familia del alumno con discapacidad y los especialistas que lo siguen. Si la satisfacción de los encuentros con el dirigente y entre los colegas resulta elevada, manteniéndose por debajo del 50% la relativa a la familia, se asiste, en cambio, a una verdadera insatisfacción con respecto a la frecuencia y operatividad de los encuentros con los especialistas y las asociaciones (Tabla 10).

**Tabla 10.** Satisfacción de la colaboración de los docentes con otros profesionales y familia

	Cuánto está satisfecho de la frecuencia con la que se encuentra:	Cuánto está satisfecho de la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:
	bastante/totalmente	bastante/totalmente
el equipo directivo	74,7%	83%
los colegas del centro	92%	88,2%
las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad	41,8%	46,3%
la familia del alumno con discapacidad	62,5%	65,8%
los especialistas	38,8%	43%

Teniendo en cuenta que la colaboración entre docentes es importante para la realización de una buena inclusión, se han cruzado los datos sobre la satisfacción de los encuentros colaborativos con los recorridos utilizados en clase, fuera y mixtos. No cabe duda de que el equilibrio entre el profesor curricular y el profesor de apoyo, en la práctica, no es fácil de establecer. Sin embargo, como puede observarse en la Tabla 11, se ha comprobado que los profesores que se consideran completamente satisfechos con la frecuencia con la que se encuentran sus colegas practican itinerarios de inclusión “siempre en clase” para el 66,8% y sólo el 2% recorridos “siempre fuera” de la clase, mientras que los que afirman no estar en absoluto satisfechos, practican para el 80% rutas de plena inclusión y para el 20% recorridos fuera, con ningún porcentaje para los recorridos mixtos.

**Tabla 11.** Itinerarios de inclusión y “Satisfacción con la frecuencia con la que se reúne con sus colegas de la escuela”

		siempre en clase	parte en clase, otra parte fuera	fuera de la clase	Total
totalmente	N	137	64	4	205
	%	66,8%	31,2%	2%	100%
bastante	N	151	101	4	256
	%	59%	39,5%	1,6%	100%
Poco	N	21	12	2	35
	%	60%	34,3%	5,7%	100%
para nada	N	4	0	1	5
	%	80%	0%	20%	100%
Total	N	313	177	11	501
	%	62,5%	35,3%	2,2%	100%
Significancia		X <sup>2</sup> (6) = 15,107; (p<0,05)			

Las respuestas sobre la satisfacción respecto a la calidad operativa y de diseño de los encuentros con los colegas, difieren con respecto a la asistencia, sólo, para los profesores insatisfechos que en los recorridos mixtos es el 16,7% (Tabla 12).

**Tabla 12.** Itinerarios de inclusión y “Satisfacción con la calidad operativa y de diseño de los encuentros con los colegas de la escuela”

		siempre en clase	parte en clase, otra parte fuera	fuera de la clase	Total
totalmente	N	131	60	5	196
	%	66,8%	30,6%	2,6%	100%
bastante	N	131	95	4	230
	%	57%	41,3%	1,7%	100%
Poco	N	34	18	0	52
	%	65,4%	34,6%	0%	100%
para nada	N	3	1	2	6
	%	50%	16,7%	33,3%	100%
Total	N	299	174	11	484
	%	61,8%	36%	2,2%	100%
Significancia		X <sup>2</sup> (6) = 32,962; (p<0,05)			

Las relaciones entre los itinerarios de inclusión y la satisfacción por la frecuencia y la calidad operativa y de diseño de los encuentros entre el personal docente y el directivo y entre el personal docente y la familia del alumno con discapacidad no son significativas.

La Tabla 13 siguiente agrupa, en cambio, todos los datos recogidos en orden a la satisfacción sobre la frecuencia de los encuentros con las asociaciones.

**Tabla 13.** Itinerarios de inclusión y “Satisfacción con la frecuencia con la que se reúne con las asociaciones”

		siempre en clase	parte en clase, otra parte fuera	fuera de la clase	Total
totalmente	N	35	24	1	60
	%	58,3%	40%	1,7%	100%
bastante	N	76	57	5	138
	%	55,1%	41,3%	3,6%	100%
Poco	N	93	64	1	158
	%	58,9%	40,5%	0,6%	100%
para nada	N	93	29	4	126
	%	73,8%	23%	3,2%	100%
Total	N	297	174	11	482
	%	61,6%	36,1%	2,3%	100%
Significancia		X <sup>2</sup> (6) = 15,922; (p<0,05)			

Si consideramos la calidad de los encuentros con los especialistas, el porcentaje de profesores que practican carreras de plena inclusión es del 71,2%, ya que no se consideran satisfechos (Tabla 14). No es significativo, sin embargo, la relación con la frecuencia de las mismas reuniones.

**Tabla 14.** Itinerarios de inclusión y “Satisfacción con la calidad operativa y de diseño de los encuentros con especialistas”

		siempre en clase	parte en clase, otra parte fuera	fuera de la clase	Total
totalmente	N	33	21	2	56
	%	58,9%	37,5%	2,3%	100%
bastante	N	90	48	4	142
	%	63,4%	33,8%	3,6%	100%
Poco	N	91	73	1	165
	%	55,2%	44,2%	2,8%	100%
para nada	N	79	28	4	111
	%	71,2%	25,2%	0,6%	100%
Total	N	293	170	11	474
	%	61,8%	35,9%	3,6%	100%
Significancia		X <sup>2</sup> (6) = 13,237; (p<0,05)			

### 4.1.2. Ranking

A los profesores que han indicado para el alumno con discapacidad el camino de inclusión (“siempre en el aula”, “en parte dentro y en parte fuera”, “siempre fuera de la clase”) se ha preguntado qué métodos de enseñanza se utilizan con más frecuencia con toda la clase y con el alumno solamente.

Teniendo en cuenta las metodologías utilizadas con toda la clase por los profesores (Tabla 15), no se notan diferencias particulares en los recorridos. Las clases magistrales, la discusión en el gran grupo y las fichas didácticas son las más utilizadas en todos los itinerarios. Las menos utilizadas son las actividades de laboratorio y de juego dirigido y libre.

**Tabla 15.** Clasificación de las metodologías utilizadas “siempre” o “a menudo” con la clase y rutas de inclusión

	Siempre en clase		Parte en clase, otra parte fuera		Fuera de la clase	
1	Explicación en el gran grupo	86,7%	Explicación en el gran grupo	87,9%	Explicación en el gran grupo	90,6%
2	Debate en el gran grupo	82,6%	Fichas didácticas	76,9%	Debate en el gran grupo	83,2%
3	Laboratorio de informática y nuevas tecnologías	68,5%	Debate en el gran grupo	73,6%	Fichas didácticas	72,4%
4	Fichas didácticas	68,1%	Laboratorio de informática y nuevas tecnologías	63,8%	Laboratorio de informática y nuevas tecnologías	65,1%
5	Visitas y salidas en el territorio	61%	Visitas y salidas en el territorio	60,3%	Trabajos de grupo con metodología de aprendizaje cooperativo	61,9%
6	Tutoría entre iguales	55,9%	Tutoría entre iguales	59,5%	Visitas y salidas en el territorio	61,6%
7	Trabajos en grupo pequeño (no con técnicas de aprendizaje cooperativo)	53,4%	Trabajos en grupo pequeño (no con técnicas de aprendizaje cooperativo)	56,2%	Trabajos en grupo pequeño (no con técnicas de aprendizaje cooperativo)	61,3%
8	Trabajos de grupo con metodología de aprendizaje cooperativo	48,5%	Trabajos de grupo con metodología de aprendizaje cooperativo	52,4%	Tutoría entre iguales	59,4%
9	Talleres de creatividad, expresión, psicomotricidad	34,1%	Talleres de creatividad, expresión, psicomotricidad	43,5%	Talleres de creatividad, expresión, psicomotricidad	41,7%
10	Actividades de juego orientado	24,7%	Actividades de juego orientado	37,3%	Actividades de juego orientado	27,6%
11	Juego libre	22,9%	Juego libre	30,7%	Juego libre	20%

Teniendo en cuenta las metodologías utilizadas por los docentes con el alumno con discapacidad, resultan casi idénticas tanto en el caso en que el alumno permanece todo el tiempo junto con sus compañeros, como en el caso en que aprende parte en el interior y parte fuera de la clase. Salvo en el caso de las actividades docentes, la metodología más utilizada en los itinerarios mixtos es el aprendizaje por ordenador (Tabla 16).



**Tabla 16.** Clasificación de las metodologías utilizadas con el alumno con discapacidad en el aula, en las diferentes vías de aprendizaje

Siempre in classe		En parte en classe, en parte fuera		
1	Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por la presencia del adulto	84%	Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por la presencia del adulto	81,5%
2	Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado	79,4%	Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado	81,2%
3	Actividad docente-alumno con fichas didácticas	79%	Actividad docente-alumno con fichas didácticas	80,3%
4	Participación en las actividades de la clase/del grupo mediatizada por material simplificado/adaptado	75,3%	Participación en las actividades de la clase/del grupo mediatizada por material simplificado/adaptado	76,%3
5	Participación en las actividades de la clase/del grupo con autonomía	72,6%	Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador	67,7%
6	Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador	60,4%	Participación en las actividades de la clase/del grupo con autonomía	65,5%
7	Laboratorio de informática y nuevas tecnologías	58,3%	Laboratorio de informática y nuevas tecnologías	62,8%
8	Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por el ordenador	56%	Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por el ordenador	56,2%
9	Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA, ...)	40,2%	Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA, ...)	53,6%
10	Actividades de juego orientado	30,8%	Actividades de juego orientado	37,5%
11	Juego libre	28,4%	Juego libre	25,7%

Cuando se examinan las razones por las que el alumno con discapacidad sale de la clase, los profesores que indicaron la modalidad “parte en clase, parte fuera” declararon que las razones por las que el alumno abandonaba la clase estaban relacionadas con la patología (17,5%) y las necesidades personales (16,3%) seguidas de motivaciones didácticas. La imposibilidad de aplicar la programación con las metodologías adoptadas en el aula es la respuesta del 11,1 % de los profesores, que aplican una escasa inclusión al no responder eficazmente a las necesidades del alumno con discapacidad. Es significativo que el 3,3% declara que el alumno es invitado a salir por parte del profesor curricular.

Quien sale de la clase en los recorridos mixtos lo hace por un porcentaje de tiempo entre el 10% y el 30%; sale “solo con el profesor de apoyo” (34,3%), “a menudo” (28,7%), “siempre” (23,9%) y “nunca” (13,1%), mientras que con un pequeño grupo de compañeros rara vez sale (48,1%), a “menudo” (24,9%) “nunca” (23,2%) y “siempre” (3,8%).

Pasando ahora al análisis detallado del motivo por el que el alumno sale de la clase en algunos momentos (Tabla 17), el hecho evidente de las respuestas al cuestionario es que esta opción es inevitable para gestionar una crisis del alumno. Esta motivación fue proporcionada por 106 de los 606 profesores, con un porcentaje del 17,5%; seguido para ejercer habilidades en contextos específicos (baño, supermercado, etc.). No se puede omitir, el preocupante aunque mínimo, 3,3% que se siente obligado a salir de la clase por invitación del profesor curricular.

**Tabla 17.** ¿Por qué el alumno sale del grupo de clase en algunos momentos? (también puede dar más respuestas posibles, recorrido en parte en clase, en parte hacia fuera; N = 606)

	N (606)	% válida
para gestionar una crisis	106	17,5%
para utilizar técnicas para el desarrollo de habilidades, no utilizadas en clase (TEACCH, ABA,...)	89	14,7%
para no retrasar las actividades de la clase	33	5,4%
porque es invitado a salir por el profesor de enseñanza regular (asignaturas)	20	3,3%
para ejercer sus habilidades en contextos específicos (baño, supermercado, etc.)	99	16,3%
porque el profesor de apoyo prefiere trabajar individualmente con el alumno con discapacidad	55	9,1%
para anticipar y/o rehacer el trabajo que se realiza en clase	92	15,2%
para verificar las competencias alcanzadas	73	12,0%
porque las metodologías didácticas utilizadas en clase no permiten siempre una adecuada individualización	67	11,1%
porque se ha decidido que, en estos momentos, pueda desarrollar las competencias necesarias para una participación posterior en las actividades en clase	75	12,4%

Los profesores que han indicado el trayecto “siempre fuera de la clase” declaran, también en este caso, que las razones por las que el alumno abandona la clase no sólo están relacionadas con las necesidades del alumno en contextos específicos, sino también y sobre todo con las necesidades educativas (Tabla 18). Entre ellas, por ejemplo, el hecho de que las metodologías didácticas utilizadas en el aula no siempre permiten una individualización adecuada (38%); o para utilizar técnicas particulares para el desarrollo de capacidades, no utilizables en el aula (37,6%). El 35,5% de los profesores declaran que el alumno abandona la escuela para ejercer habilidades en contextos específicos (baño, supermercado, etc.), mientras que el 30,5% de los profesores de apoyo prefieren abandonar la escuela para trabajar individualmente con el alumno con discapacidad. Los datos resultantes de la investigación podrían explicarse por la práctica habitual de organizar talleres para alumnos con discapacidades graves y difíciles de gestionar en la clase.

**Tabla 18.** ¿Por qué razón está el alumno fuera de la clase? (tantas respuestas como sea posible, “siempre fuera de la clase”; N válidos = 141)

	N (141)	% válida
para utilizar técnicas por el desarrollo de habilidades, no utilizables en clase (TEACCH, ABA,...)	53	37,6%
para no retrasar las actividades de la clase	27	19,1%
porque es invitado a estar fuera del docente de enseñanza regular estándar (asignaturas)	9	6,4%
para ejercer sus habilidades en contextos específicos (baño, supermercado, etc.)	50	35,5%
porque el profesor de apoyo prefiere trabajar individualmente con el alumno discapacitado	43	30,5%
porque se ha decidido que en este periodo pueda desarrollar las competencias con que es posible una participación en clase en el futuro	34	23,9%
porque las metodologías didácticas utilizadas en clase no permiten siempre una adecuada individualización	54	38,0%

### 4.1.3. Ranking metodologías

Por lo tanto, no se observan diferencias significativas en la elección de las metodologías pedagógicas utilizadas por los profesores en situaciones en las que el alumno con discapacidad está “siempre fuera del aula” o en los itinerarios “mixtos”. La elección depende de las motivaciones didácticas relativas a actividades con material simplificado/adaptado, con fichas didácticas y al ordenador. En los recorridos mixtos se utilizan más técnicas para el desarrollo de capacidades. Como puede observarse en la Tabla 19, las metodologías empleadas con el alumno con discapacidad fuera del aula dependen principalmente de motivos educativos (material didáctico/adaptado) para anticipar el trabajo que se compartirá con los compañeros al regresar a clase.

**Tabla 19.** Clasificación de las metodologías utilizadas “siempre” o “a menudo” con el alumno con discapacidad fuera de la clase, para itinerarios de inclusión

	En parte en clase, otra parte fuera		Fuera de la clase	
1	Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado	78,2%	Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado	73,9%
2	Actividad docente-alumno con fichas didácticas	73,9%	Actividad docente-alumno con fichas didácticas	73,8%
3	Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador	70,6%	Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador	63,8%
4	Actividad de juego orientado	52,4%	Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA, ...)	47,5%
5	Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA, ...)	50,3%	Actividad de juego orientado	43,4%
6	Juego libre	29,6%	Juego libre	34,7%

En conclusión, cabe señalar que:

- las estrategias y clases magistrales, centradas en el profesor, se utilizan con toda la clase en los tres tipos de rutas de inclusión analizadas, mientras que las menos utilizadas son las actividades de juego dirigidas y el juego libre.
- el orden de uso de las metodologías con el alumno con discapacidad en el aula es idéntico en ambos itinerarios “siempre en clase” y “mixto”, excepto para las actividades docente-alumno por ordenador, más utilizadas en los itinerarios mixtos;
- en los recorridos “en parte fuera, en parte dentro” las razones por las que el alumno abandona el grupo están vinculadas a necesidades personales y luego didácticas; y lo hace principalmente por un porcentaje de tiempo entre el 10% y el 30%;
- en el trayecto “siempre fuera de la clase” el alumno con discapacidad está “fuera del aula”, principalmente, porque las metodologías didácticas utilizadas en el aula no permiten, siempre, una individualización adecuada y, en segundo lugar, para utilizar técnicas particulares para el desarrollo de capacidades, no utilizables en clase;

- los profesores que utilicen itinerarios de inclusión “siempre fuera” o “mixtos” indicarán el uso de las mismas metodologías didácticas. El uso de técnicas de desarrollo de capacidades (TEACCH, ABA, ...) es el más utilizado en rutas mixtas.

**4.1.4. La percepción de positividad del camino didáctico descrito**

Después de haber solicitado la descripción de las metodologías didácticas y sociales, se preguntaba a los profesores hasta qué punto la experiencia escolar a la que se hace referencia en el cuestionario, según una evaluación de 1 a 10 para cada declaración propuesta, ha sido positiva. Todas las afirmaciones obtuvieron valores de un mínimo de 7,04 a 7,90. Al clasificar las afirmaciones según la puntuación obtenida (Tabla 20), se obtiene un buen resultado porque la experiencia de inclusión escolar positiva se refiere directamente al alumno con discapacidad, quedando al final el contexto que lo rodea, la participación/satisfacción de la familia y el desarrollo de nuevas competencias profesionales entre los colegas del Instituto. Esto es tranquilizador, ya que para los profesores quien se beneficia de la inclusión es principalmente el alumno con discapacidad.

**Tabla 20.** Indique de 1 a 10 lo positiva que ha sido la experiencia de inclusión escolar a la que se ha referido durante el cuestionario (1 es totalmente negativa y 10 totalmente positiva):

	Válidos	No Válidos	Media	Desviación Estándar
La socialización y el desarrollo de buenas relaciones entre el alumno y los compañeros	491	115	7,90	1,874
El desarrollo de capacidades relacionales en los compañeros de clase	486	120	7,66	1,780
El aprendizaje y el desarrollo de capacidades importantes para el alumno con discapacidad	491	115	7,54	1,856
La valorización de su papel profesional dentro de la escuela	493	113	7,46	1,990
El desarrollo de sus competencias profesionales	487	119	7,44	1,821
El desarrollo de aprendizajes escolares en los compañeros de clase	479	127	7,36	1,794
La implicación y la satisfacción de la familia	488	118	7,23	2,320
El desarrollo de nuevas competencias profesionales entre los colegas del centro	483	123	7,04	1,985

El cuestionario concluía con una serie de opiniones, que se enumeran a continuación, en las que el profesor podía estar, con una escala decreciente de evaluación, totalmente de acuerdo y totalmente en desacuerdo.

1. **En la inclusión, el número de horas de apoyo asignadas es más importante para la participación de los profesores** (Tabla 21)

**Tabla 21. Opinión n.1**

**En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas**

	N	%	% válida
Plenamente de acuerdo	200	33,0	39,5
Bastante de acuerdo	155	25,6	30,6
Poco de acuerdo	82	13,5	16,2
Totalmente en desacuerdo	69	11,4	13,6
Total	506	83,5	100,0
No Válidos	100	16,5	
Total	606	100,0	

2. En la mayoría de los casos, la respuesta a los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) fue adecuada (Tabla 22)

Tabla 22. Opinión n.2

En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) ha sido adecuada

	N	%	% válida
Plenamente de acuerdo	124	20,5	24,0
Bastante de acuerdo	242	39,9	46,9
Poco de acuerdo	117	19,3	22,7
Totalmente en desacuerdo	33	5,4	6,4
Total	516	85,1	100,0
No Válidos	90	14,9	
Total	606	100,0	

3. La inclusión solo funcionará cuando se suprima la distinción entre profesor de programa de estudios (de enseñanza regular) y profesor de apoyo (Tabla 23)

Tabla 23. Opinión n.3

La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular (que imparte sus asignaturas) y el profesor de apoyo especialista

	N	%	% válida
Plenamente de acuerdo	95	15,7	18,7
Bastante de acuerdo	124	20,5	24,4
Poco de acuerdo	117	19,3	23,0
Totalmente en desacuerdo	173	28,5	34,0
Total	509	84,0	100,0
No Válidos	97	16,0	
Total	606	100,0	

4. Sería mejor reunir en pequeños grupos homogéneos alumnos con patologías particularmente complejas y construir itinerarios específicos, pero dentro de las escuelas normales (Tabla 24)

Tabla 24. Opinión n.4

Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales

	N	%	% válida
Plenamente de acuerdo	94	15,5	18,5
Bastante de acuerdo	89	14,7	17,5
Poco de acuerdo	152	25,1	29,9
Totalmente en desacuerdo	174	28,7	34,2
Total	509	84,0	100,0
No Válidos	97	16,0	
Total	606	100,0	

5. **La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase** (Tabla 25)

Tabla 25. Opinión n.5

La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase

	N	%	% válida
Plenamente de acuerdo	224	37,0	43,2
Bastante de acuerdo	134	22,1	25,9
Poco de acuerdo	85	14,0	16,4
Totalmente en desacuerdo	75	12,4	14,5
Total	518	85,5	100,0
No Válidos	88	14,5	
Total	606	100,0	

6. **La inclusión aporta ventajas al clima socioafectivo de la clase** (Tabla 26)

Tabla 26. Opinión n.6

La inclusión aporta ventajas al clima socioafectivo de la clase

	N	%	% válida
Plenamente de acuerdo	278	45,9	54,0
Bastante de acuerdo	112	18,5	21,7
Poco de acuerdo	49	8,1	9,5
Totalmente en desacuerdo	76	12,5	14,8
Total	515	85,0	100,0
No Válidos	91	15,0	
Total	606	100,0	

7. **La presencia de un alumno con discapacidad me permite crecer profesionalmente** (Tabla 27)

Tabla 27. Opinión n.7

La presencia de un alumno con discapacidad me permite crecer profesionalmente

	N	%	% válida
Plenamente de acuerdo	234	38,6	45,3
Bastante de acuerdo	129	21,3	25,0
Poco de acuerdo	74	12,2	14,3
Totalmente en desacuerdo	80	13,2	15,5
Total	517	85,3	100,0
No Válidos	89	14,7	
Total	606	100,0	

De los datos descriptivos de la investigación, tal como se muestra en los cuadros de opinión, se desprende que:

- el número de horas de apoyo asignadas es importante para la participación de los profesores en el plan de estudios, por lo que existe una colaboración más eficaz entre los docentes, con vistas a la inclusión, si hay más presencia en el aula (Tabla 21);

- la percepción de la inclusión por parte de los profesores es positiva, ya que aporta ventajas al clima socio-afectivo (Tabla 26) y al aprendizaje de toda la clase (Tabla 25), así como al desarrollo profesional de los profesores (Tabla 27);
- los profesores están de acuerdo en que la respuesta de los alumnos con discapacidad es adecuada (Tabla 22);
- la mayoría de los profesores no está de acuerdo con la creación de grupos homogéneos para alumnos con patologías complejas, pero dentro de las escuelas normales (Tabla 24);
- si casi la mitad de los profesores (43,1 %) eliminan la distinción entre profesor de enseñanza secundaria y profesor de apoyo (Tabla 23), una amplia mayoría está a favor de la coexistencia. Se deduce que los profesores no piden la eliminación total de la figura del profesor de apoyo, pero sí el refuerzo de su presencia en el aula, mediante la concesión de más horas de apoyo al alumno con discapacidad, para garantizar una colaboración más eficaz entre profesores y lograr la plena inclusión.

El análisis del grado de acuerdo o desacuerdo de los profesores con estas opiniones se ha asociado con el papel profesional desempeñado en la escuela (profesor de plan de estudios/ordinario/curricular o profesor de apoyo), el grupo de edad, la posesión de un título de especialización en apoyo, la duración de su experiencia docente, los itinerarios de inclusión elegidos.

Por lo que se refiere al papel profesional, la asociación con las opiniones nº 4, 5, 6 y 7 fue significativa.

En la declaración n. 4, si es mejor reunir en pequeños grupos homogéneos alumnos con patologías particularmente complejas y construir itinerarios específicos dentro de las escuelas normales (Tabla 28), los profesores de apoyo están en mayor desacuerdo (44,5%) en comparación con los profesores curriculares (30,4%). Plenamente (20,1%) y bastante de acuerdo (19,3%) con esta afirmación resulta el 39,4% de los profesores curriculares, frente al 25,8% de los profesores de apoyo, que están plenamente (13,3%) y bastante (12,5%) de acuerdo.

**Tabla 28.** Afirmación n. 4: “Sería mejor reunir en pequeños grupos homogéneos alumnos con patologías particularmente complejas y construir itinerarios específicos, en cualquier caso, dentro de las escuelas normales asociados al papel profesional”

		profesor de enseñanza estándar (asignaturas)	profesor de apoyo especialista	Total
Plenamente de acuerdo	N	76	17	93
	%	20,1%	13,3%	18,38%
Bastante de acuerdo	N	73	16	89
	%	19,3%	12,5%	17,58%
Poco de acuerdo	N	114	38	152
	%	30,2%	29,7%	30,04%
Totalmente en desacuerdo	N	115	57	172
	%	30,4%	44,5%	34%
Total	N	378	128	506
	%	100%	100%	100%
Significancia		X <sup>2</sup> (3) = 10,552; (p<0,05)		

El 80% de los profesores de apoyo piensan que la inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase (afirmación n° 5) en comparación con el 65,3% de los profesores curriculares (Tabla 29).

**Tabla 29.** Afirmación n. 5 “La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase” asociada a la “función profesional”

		profesor de enseñanza estándar (asignaturas)	profesor de apoyo especialista	Total
Plenamente de acuerdo	N	145	77	222
	%	37,6%	59,2%	43%
Bastante de acuerdo	N	107	27	134
	%	27,7%	20,8%	26%
Poco de acuerdo	N	79	6	85
	%	20,4%	4,6%	16,5%
Totalmente en desacuerdo	N	55	20	75
	%	14,3%	15,4%	14,5%
Total	N	386	130	516
	%	100%	100%	100%
Significancia		X <sup>2</sup> (3) = 27,339; (p<0,05)		

Y siguen siendo los profesores de apoyo, en mayor proporción (82,8%), los que afirman que la inclusión aporta ventajas al clima socioafectivo de la clase (Tabla 30) respecto a la de los profesores curriculares (73,2%).

**Tabla 30.** Afirmación n. 6 “La inclusión aporta ventajas al clima socioafectivo de la clase” asociado al “papel profesional”

		profesor de enseñanza estándar (asignaturas)	profesor de apoyo especialista	Total
Plenamente de acuerdo	N	187	90	277
	%	48,5%	70,3%	54%
Bastante de acuerdo	N	95	16	111
	%	24,7%	12,5%	21,7%
Poco de acuerdo	N	45	4	49
	%	11,7%	3,1%	9,5%
Totalmente en desacuerdo	N	58	18	76
	%	15,1%	14,1%	14,8%
Total	N	385	128	513
	%	100%	100%	100%
Significancia		X <sup>2</sup> (3) = 22,431; (p<0,05)		

El 81,1% de los profesores de apoyo están plenamente de acuerdo con el crecimiento profesional que implican la presencia de un alumno con discapacidad (Tabla 31), mientras que solo el 67% de los profesores curriculares lo afirman.



**Tabla 31.** Afirmación n. 7 “La presencia de un alumno con discapacidad me permite crecer profesionalmente” asociada al “papel profesional”

		profesor de enseñanza estándar (asignaturas)	profesor de apoyo especialista	Total
Plenamente de acuerdo	N	157	76	233
	%	40,6%	59,8%	45,3%
Bastante de acuerdo	N	102	27	129
	%	26,4%	21,3%	25,1%
Poco de acuerdo	N	69	4	73
	%	17,8%	3,1%	14,2%
Totalmente en desacuerdo	N	59	20	79
	%	15,2%	15,8%	15,4%
Total	N	387	127	514
	%	100%	100%	100%
Significancia		X <sup>2</sup> (3) = 23,351; (p<0,05)		

Por lo que se refiere a la duración de la experiencia docente, fue significativa la asociación con la declaración n° 1. Para la mayoría de los profesores, el número de horas de apoyo asignadas al alumno con discapacidad es importante para la participación de los profesores curriculares en la inclusión, y lo afirma casi el 70% de los profesores con más de 20 años de enseñanza, muestra más representativa de nuestra investigación (Tabla 32).

**Tabla 32.** Relación entre la afirmación n. 1 “Inclusión, para la participación de los profesores es más importante el número de horas de apoyo asignadas y experiencia en la enseñanza”

		Menos de 1 año	Entre 1 y 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 20 años	Más de 20 años	Total
Plenamente de acuerdo	N	3	8	13	59	115	198
	%	1,5%	4%	6,6%	29,8%	58,1%	100%
	%	100%	20,5%	39,4%	42,1%	39,9%	39,4%
Bastante de acuerdo	N	0	20	13	36	86	155
	%	0%	12,9%	8,4%	23,2%	55,5%	100%
	%	0%	51,3%	39,4%	25,7%	29,9%	30,8%
Poco de acuerdo	N	0	9	4	27	42	82
	%	0%	11%	4,9%	32,9%	51,2%	100%
	%	0%	23,1%	12,1%	19,3%	14,6%	16,3%
Totalmente en desacuerdo	N	0	2	3	18	45	68
	%	0%	2,9%	4,4%	26,5%	66,2%	100%
	%	0%	5,1%	9,10%	12,9%	15,6%	13,5%
Total	N	3	39	33	140	288	503
	%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Significancia		X <sup>2</sup> (12) = 22,035; (p<0,05)					

La alegación n° 1 también fue significativa en relación con la ruta de inclusión (“siempre en clase”, “en parte dentro, en parte fuera” y “siempre fuera”). El dato interesante, que puede extraerse del análisis, es que los profesores que consideran que las horas de apoyo asignadas son más importantes para la participación de los profesores curriculares, son aquellos que practican la plena inclusión y tienden a ser más bajos para los que practican la participación parcial (Tabla 33). Por lo tanto, del análisis se desprende que se confía en la coexistencia didáctica y la colaboración entre docentes, ya que mejoran la inclusión didáctica al crear entornos de aprendizaje más flexibles.

**Tabla 33.** En la inclusión, para la participación de los profesores curriculares es más importante el número de horas de apoyo concedidas, relacionado con rutas de inclusión

En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas		El alumno con discapacidad en que está pensando desarrolla sus actividades de aprendizaje:			
		Siempre en clase	Parte en clase, otra parte fuera	Fuera de la clase	Total
Plenamente de acuerdo	N válidos	122	71	1	194
	% en la opinión	62,9%	36,6%	0,5%	100%
	% en el itinerario de inclusión	40,5%	43%	11,1%	40,8%
Bastante de acuerdo	N válidos	95	47	3	145
	% en la opinión	65,5%	32,4%	2,1%	100%
	% en el itinerario de inclusión	31,6%	28,5%	33,3%	30,5%
Poco de acuerdo	N válidos	55	19	2	76
	% en la opinión	72,4%	25%	2,6%	100%
	% en el itinerario de inclusión	18,3%	11,5%	22,2%	16%
Totalmente en desacuerdo	N válidos	29	28	3	60
	% en la opinión	48,3%	46,7%	5,0%	100%
	% en el itinerario de inclusión	9,6%	17%	33,3%	12,6%
Total	N válidos	301	165	9	475
	% en la opinión	63,4%	34,7%	1,9%	100%
	% en el itinerario de inclusión	100%	100%	100%	100%
Significancia		X <sup>2</sup> (6) = 13,418; (p<0,05)			

Con la afirmación nº 4 sobre la propensión a la formación de grupos separados para alumnos con discapacidades complejas, el 36% de los profesores está plenamente de acuerdo o bastante de acuerdo. Esta opinión tiene relevancia estadística si se asocia a los grupos de edad del profesorado (Tabla 34). Todos los grupos de edad no están de acuerdo o están totalmente en desacuerdo con esta opinión, a diferencia de los grupos de edad de los profesores entre 31 y 40 (46,6%) entre 61 y 70 años (40,5%), que, en cambio, es favorable es decir “plenamente de acuerdo” y “bastante de acuerdo” a los pequeños grupos separados para alumnos con discapacidades complejas.

**Tabla 34.** Sería mejor reunir en pequeños grupos homogéneos alumnos con patologías particularmente complejas y construir itinerarios específicos dentro de las escuelas normales, por grupos de edad

Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales		Grupos de edad					Total
		De 20 a 30 años	De 31 a 40 años	De 41 a 50 años	De 51 a 60 años	De 61 a 70 años	
Plenamente de acuerdo	N válidos	1	6	19	49	13	88
	% en el grupo de edad	0,2%	1,3%	4,0%	10,3%	2,7%	18,4%
	% en la opinión	10%	13,3%	12,8%	23,8%	18,8%	
Bastante de acuerdo	N válidos	0	15	26	28	15	84
	% en el grupo de edad	0%	3,1%	5,4%	5,9%	3,1%	17,6%
	% en la opinión	0%	33,3%	17,6%	13,6%	21,7%	
Poco de acuerdo	N válidos	6	15	54	55	16	146
	% en el grupo de edad	1,3%	3,1%	11,3%	11,5%	3,3%	30,5%
	% en la opinión	60%	33,4%	36,5%	26,6%	23,3%	
Totalmente en desacuerdo	N válidos	3	9	49	74	25	160
	% en la opinión	0,6%	1,9%	10,3%	15,5%	5,2%	33,5%
	% en el grupo de edad	30%	20%	33,1%	36%	36,2%	
Total	N válidos	10	45	148	206	69	478
	% en la opinión	2,1%	9,4%	31,0%	43,1%	14,4%	100%
	% en el grupo de edad	100%	100%	100%	100%	100%	
Significancia		X <sup>2</sup> (12) = 27,303; (p<0,05)					

Aunque la relación entre los itinerarios de inclusión y la supresión de la distinción entre profesor de educación secundaria curricular y profesor de apoyo, para que la inclusión funcione, no ha sido significativa, no puede subestimarse que el 43,1% de los profesores están plenamente de acuerdo con esta opinión.

#### **4.2. Las respuestas de los profesores a la pregunta abierta**

La investigación realizada concluyó deliberadamente con una pregunta abierta, a la que los profesores tenían libertad para responder en función de sus opiniones personales. La pregunta consistía en indicar "el tipo de formación permanente o profesional que el profesor debería poseer para favorecer la inclusión educativa". De los 606 profesores entrevistados, el 35,97% respondió a la pregunta, pero desgraciadamente el 64,02% no respondió y prefirió guardar silencio. Afortunadamente, sin embargo, de los 218 profesores que consideraron responder a la pregunta abierta, una buena parte proporcionó más de una solución. Ha prevalecido en la opinión de los entrevistados la necesidad de que el profesor para favorecer la inclusión educativa siga cursos de formación sobre metodologías de inclusión destinadas a desarrollar también capacidades pedagógicas y psicológicas. Los profesores entrevistados, manteniendo unánimemente la opinión de que el tipo de formación profesional del profesor puede derivarse de la participación en cursos, consideraron necesaria la participación en cursos de actualización globales o específicos y en laboratorios multidisciplinares. Del mismo modo, los docentes han considerado que, para favorecer la inclusión educativa, se debe favorecer la utilización de la enseñanza cooperativa, mejorando la didáctica y los métodos; en cambio, otros consideraron suficiente la posesión del título de especialista en apoyo, manifestando la necesidad de habilitar a la enseñanza sobre el apoyo a todos los profesores. De la investigación realizada y de las respuestas dadas se desprende un dato singular: en opinión de los profesores entrevistados, el conocimiento de los tipos de discapacidad, las capacidades emocionales, la colaboración con la familia, la presencia en la escuela de expertos (ej. psicólogos) son herramientas marginales para lograr la inclusión educativa. No se puede dejar de observar, por último, la presencia entre los docentes entrevistados de quienes han declarado, abiertamente, que desempeñan su papel de profesor de apoyo sin ningún aprecio por parte de los estudiantes y colegas, y, también, de quienes han declarado no poder responder a las preguntas del cuestionario en cuanto que nunca, en su carrera, ha trabajado con estudiantes discapacitados. De estas dos últimas afirmaciones, felizmente aisladas con respecto a los 606 participantes en el cuestionario, no se puede dejar de constatar un dato combinado: la falta de empatía y de voluntad de colaboración del docente curricular con respecto a la inclusión, entendida genéricamente, y la consecuencia es la situación de aislamiento en la que puede encontrarse el profesor de apoyo.

De todas las respuestas dadas y analizadas anteriormente se desprende claramente que la percepción de los profesores es la de que para favorecer la inclusión educativa son necesarios cursos de formación, títulos de especialización, cursos de actualización, por lo tanto, que el objetivo último de la inclusión se proporcione como un concepto doctrinal transferido de otros y por transferir, y no como la meta de un camino de conocimiento personal de la discapacidad y del contexto socio-familiar. Sin dejar de lado la importancia y la necesidad de los cursos de formación, entendidos como transferencia de nociones y ejemplos, se considera que para favorecer y alcanzar la inclusión educativa el primer baluarte es la empatía, el conocimiento de los tipos de discapacidad y la colaboración constante del profesor con otros colegas, con la familia del alumno y con los especialistas.

**Tabla 35.** Agrupación en macrocategorías de las respuestas dadas por los docentes a la pregunta abierta

PROGR.	MACRO CATEGORÍAS DE RESPUESTAS INDICADAS	RESPUESTA INDICADA COMO PRIMERA	RESPUESTA COMBINADA	TOT AL
1	Título de especialización en apoyo / Cursos de formación para la enseñanza de apoyo para todos los profesores	22	+4	26
2	Cursos de formación sobre metodologías de inclusión destinados a desarrollar capacidades pedagógicas y psicológicas	41	+11	52
3	Cursos de actualización globales o específicos, laboratorios multidisciplinares	36	+9	45
4	Conocimiento de los tipos de discapacidad, trastornos, etc.	6	+6	12
5	Empatía, amor, capacidad emocional, etc.	12	+5	17
6	Diálogo, colaboración, interacción continua con el profesor de apoyo, con la familia, experiencia, preferencia de la práctica a la teoría	14	+7	21
7	Mejorar la educación, la educación, los métodos y la actividad didáctica adecuados, favorecer la utilización del aprendizaje cooperativo	20	+7	27
8	Presencia en la escuela de expertos (ej. psicólogos, etc.)	1	+2	3
9	Conocimiento o utilización de las tecnologías de la información y la informática	0	+3	3
10	Carga de trabajo excesiva	1	+0	1
11	"Como nunca he trabajado con estudiantes discapacitados, no puedo responder a este cuestionario"	1	+0	1
12	Problemas en la función de profesor de apoyo, por falta de apreciación por parte de estudiantes y colegas y necesidad de mayor consideración del papel profesional	4	+3	7
13	Respuesta incomprensible	1	+0	1
14	"No hay nada que decir"	2	+0	2
	<b>Total respuestas</b>	<b>161</b>	<b>57</b>	<b>218</b>
	<b>Ninguna respuesta</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>388</b>
	<b>Total encuestados</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>606</b>

RESPUESTAS COMBINADAS	N
Indica el contenido de las macrocategorías 1,2	1
Indica el contenido de las macrocategorías 1,3	3
Indica el contenido de las macrocategorías 1,2,3	1
Indica el contenido de las macrocategorías 2,3	12
Indica el contenido de las macrocategorías 2,4	3
Indica el contenido de las macrocategorías 2,5	6
Indica el contenido de las macrocategorías 2,6	1
Indica el contenido de las macrocategorías 2,7	7
Indica el contenido de las macrocategorías 2,9	1
Indica el contenido de las macrocategorías 2,3,6	1
Indica el contenido de las macrocategorías 2,4,6	1
Indica el contenido de las macrocategorías 2,7,9	2
Indica el contenido de las macrocategorías 3,4	1
Indica el contenido de las macrocategorías 3,7	2
Indica el contenido de las macrocategorías 3,8	1
Indica el contenido de las macrocategorías 3,12	1
Indica el contenido de las macrocategorías 3,7,9	1
Indica el contenido de las macrocategorías 4,5	2
Indica el contenido de las macrocategorías 4,7	4

Indica el contenido de las macrocategorías 4,8	1
Indica el contenido de las macrocategorías 4,5,6	1
Indica el contenido de las macrocategorías 5,6	1
Indica el contenido de las macrocategorías 5,7	1
Indica el contenido de las macrocategorías 6,7	1
Indica el contenido de las macrocategorías 6,12	1
<b>Total</b>	<b>57</b>

### 4.3. Análisis de las opiniones de los profesores con y sin título de especialización sobre el apoyo

En este párrafo se ha considerado necesario analizar las diferencias de opinión entre los profesores con o sin título de especialización en apoyo. De los 606 participantes en el proyecto de investigación, 199 son profesores con un título de especialización en apoyo (32,8%), y 395 son no especialistas (Tab. 36).

**Tabla 36.** ¿Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista?

		¿Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista?		
		N	%	% Válido
Válido	Sí	199	32,8	33,5
	No	395	65,2	66,5
	Total	594	98,0	100,0
Perdidos		12	2,0	
Total		606	100,0	

De la Tabla 37 se desprende que, a la pregunta de si la programación individualizada estaba vinculada a la programación de la clase, los profesores respondieron por igual, independientemente de que tuvieran o no el título de especialización en apoyo.

**Tabla 37.** Posesión del título de especialización, y relación con la programación individualizada anclada a programación de clase

		Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista?		
		Sí	No	Total
Program. Individualizada anclada en la programación de la clase	completamente	37	60	97
		19,36%	18,29%	18,69%
	mucho	78	162	240
		40,84%	49,39%	46,24%
poco		44	81	125
		23,04%	24,70%	24,08%
nada		32	25	57
		16,76%	7,62%	10,99%
Total		191	328	519
		100,0%	100,0%	100,0%
Significatividad		X <sup>2</sup> (3) = 11,288; (p<0,05)		

El problema de la delegación al profesor de apoyo en la planificación y redacción del Plan educativo Individualizado (PEI) puede analizarse con los datos de la Tabla 38 donde se cruzan las respuestas de los profesores con y sin título de especialización sobre el apoyo con la pregunta

sobre quién hace, realmente, la programación individualizada para el alumno con discapacidad. Un total de 243 profesores, de ellos 98 con titulación de apoyo y 145 sin titulación, afirma que la programación individualizada para el alumno con discapacidad la realiza realmente el único profesor de apoyo, mientras que un total de 229 profesores, 75 con título y 154 sin título de especialización, afirman que lo hace todo el Consejo de clase.

De los 189 profesores titulados, 98 (51,85%) afirman que la programación para el alumno con discapacidad la realiza solo “el profesor de apoyo”, mientras que para 75 (39,68%) es el Consejo de clase. En cambio, de los 332 profesores sin título, 145 (43,67%) afirman que la programación para el alumno con discapacidad la realiza solo “el profesor de apoyo”, mientras que 154 (46,38%) es el Consejo de clase. A pesar de que existe una división sobre la falta de corresponsabilidad y de programación compartida entre profesores y sobre la delegación de la redacción del Plano Educativo Individualizado (PEI) al profesor de apoyo, es preocupante saber que son 243 los profesores (98 con título y 145 sin título). Es, por tanto, el profesor de apoyo el delegado en la programación y, por lo tanto, falta la colaboración entre profesores.

El análisis que relaciona las opiniones con la posesión del título de especialización sobre el apoyo ha puesto de relieve la confirmación de los datos con los obtenidos en otras investigaciones internacionales y nacionales (Bowman, 1986; Center e Ward, 1987; Leyser et al., 1994; Cazzoli e Rosa, 2009; Besio e Chinato, 1997; Parasuram, 2006; Dickens-Smith, 1995), cómo se relaciona esto con una actitud más positiva hacia la inclusión.

**Tabla 38.** Posesión del título de especialización, y relación con quienes realmente hacen programación individualizada para el alumno discapacitado

		Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista?		
		Sí	No	Total
Quién hace realmente la programación individualizada	el profesor de apoyo	98	145	243
		51,85%	43,67%	46,64%
	algunos docentes del centro	10	32	42
		5,29%	9,64%	8,06%
	todo el profesorado que imparte docencia en la clase	75	154	229
		39,68%	46,38%	43,95%
	el profesor de apoyo y algunos docentes del centro	6	1	7
		3,18%	0,31%	1,35%
Total		189	332	521
		100,0%	100,0%	100,0%
Significatividad		X <sup>2</sup> (3) = 13,183; (p<0,05)		

Si se analizan detenidamente los porcentajes que figuran en las Tablas 39, 40, 41 y 42, es fácil deducir que la actitud es más positiva y favorable a la inclusión en los docentes especializados en el apoyo que en los demás. En particular, los primeros tienen una opinión positiva, en casi todos los casos, a la circunstancia de que la inclusión aporte ventajas de aprendizaje a toda la clase y mejore el clima socio-afectivo de la clase, y que la presencia de un alumno con discapacidad

permita al profesor crecer profesionalmente.

**Tabla 39.** Posesión del título de especialización, y relación con situaciones en las que la respuesta al alumnado con discapacidad ha sido adecuada

		Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista?		
		Sí	No	Total
En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	57 30,97%	65 20,06%	122 24,0%
	bastante	80 43,47%	159 49,07%	239 47,0%
	poco de acuerdo	37 20,11%	78 24,07%	115 22,6%
	totalmente en desacuerdo	10 5,43%	22 6,79%	32 6,3%
Total		184 100,0%	324 100,0%	508 100,0%
Significatividad		X <sup>2</sup> (3) = 7,762; (p<0,05)		

**Tabla 40.** Posesión del título de especialización y el acuerdo con la afirmación "la inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase"

		¿Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista?		
		Sí	No	Total
La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	96 52,17%	123 37,73%	219 42,94%
	bastante	45 24,46%	87 26,69%	132 25,88%
	poco de acuerdo	12 6,52%	72 22,08%	84 16,47%
	totalmente en desacuerdo	31 16,85%	44 13,50%	75 14,71%
Total		184 100,0%	326 100,0%	510 100,0%
Significatividad		X <sup>2</sup> (3) = 24,137; (p<0,05)		

**Tabla 41.** Posesión del título de especialización y el acuerdo con la afirmación "la inclusión aporta ventajas al clima socio-afectivo de la clase"

		Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista?		
		Sí	No	Total
La inclusión aporta ventajas al clima socioafectivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	121 66,48%	151 46,46%	272 53,65%
	bastante	23 12,64%	88 27,08%	111 21,89%
	poco de acuerdo	9 4,95%	40 12,31%	49 9,66%
	totalmente en desacuerdo	29 15,93%	46 14,15%	75 14,79%
Total		182 100,0%	325 100,0%	507 100,0%
Significatividad		X <sup>2</sup> (3) = 26,622; (p<0,05)		

**Tabla 42.** Posesión del título de especialización y el acuerdo con la afirmación "la presencia de un alumno con discapacidad me permite crecer profesionalmente"

		¿Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista?		
		Sí	No	Total
La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	95 52,49%	134 40,98%	229 45,08%
	bastante	43 23,75%	84 25,69%	127 25,0%
	poco de acuerdo	11 6,08%	63 19,26%	74 14,57%
	totalmente en desacuerdo	32 17,68%	46 14,07%	78 15,35%
	Total	181 100,0%	327 100,0%	508 100,0%
Significatividad		X <sup>2</sup> (3) = 18,499; (p<0,05)		

En cuanto a las metodologías utilizadas se identifica que, cuando el alumno está en clase es mayor la participación del alumno en las actividades de grupo mediadas por un adulto o por material adaptado, así como la utilización de material adaptado en las actividades docente-alumno es mayor si el docente tiene formación específica de apoyo que si no la tiene. Tal y como muestra la Tabla 43.

**Tabla 43.** Diferencias en la metodología utilizada con el alumno según la formación del docente

Itinerario del alumno	Metodología utilizada	Frecuencia	Docentes con formación específica	Docentes sin formación específica	Nivel de significatividad
Siempre en clase	Participación en las actividades de la clase/grupo mediatizada por material adaptado.	Nunca	2,92%	6,14%	$\chi^2(3)=26,185$ ; p=,000
		Raramente	13,14%	23,37%	
		A menudo	36,49%	47,50%	
		Siempre	47,45%	22,99%	
	Participación en las actividades docente-alumno con material adaptado	Nunca	1,55%	5,00%	$\chi^2(3)=15,523$ ; p=,001
		Raramente	12,40%	19,58%	
		A menudo	36,44%	45,42%	
		Siempre	49,61%	30,00%	
Combinada (dentro y fuera del aula)	Participación en las actividades de la clase/grupo interpuesta por la presencia de un adulto.	Nunca	2,15%	5,00%	$\chi^2(3)=13,564$ ; p=,004
		Raramente	16,13%	13,75%	
		A menudo	34,41%	54,38%	
		Siempre	47,31%	26,87%	
	Participación en las actividades docente-alumno con material adaptado	Nunca	1,03%	5,00%	$\chi^2(3)=15,723$ ; p=,001
		Raramente	13,40%	13,75%	
		A menudo	30,93%	54,38%	
		Siempre	54,64%	26,87%	



#### 4.4. Discusión de los resultados y comparación de los datos de la presente investigación con otras anteriores

Han sido numerosas las investigaciones internacionales destinadas a analizar las actitudes de los profesores respecto a la inclusión (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avraimidis & Norwich, 2002; Booth & Ainscow, 2016). Estudios anteriores han puesto de manifiesto importantes informes sobre la influencia de tipología y gravedad de la discapacidad y la actitud de los docentes (Center & ot., 1985; Center e Ward, 1987; Forlin, 1995; Ward & Le Dean, 1996; Forlin, 1995; Wilczensky, 1992). Según estas investigaciones la positividad/negatividad de las actitudes se ve afectada por la naturaleza de la discapacidad y por el tipo de problemas que causa; también, se ha puesto de manifiesto en la presente investigación que el elemento de gravedad de la discapacidad influye en el comportamiento de los profesores y compañeros de clase, con especial incidencia en las relaciones extraescolares entre estos últimos y el alumno con discapacidad.

Otras investigaciones (Jamieson, 1984; Hannah, 1988; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000) se centran en otras variables, como las características del profesor: el género, la edad, el grado de escuela en que enseña y los años de experiencia. Éstas, sin indicarnos informes evidentes sobre la positividad/negatividad de las actitudes, concuerdan sin embargo en la positividad por parte de los profesores de sexo femenino, y en la negatividad por parte de los profesores de materias científicas (Aksamit, Morris & Leunberger, 1987; Eichinger, Rizzo & Sirotnik, 1991; Thomas, 1985). La presente investigación no ha centrado la atención en el sexo del profesor, sino en los resultados obtenidos, teniendo en cuenta la edad, la antigüedad en el servicio incluso dentro del mismo centro y la posesión del título de especialización en el apoyo, obteniendo resultados similares a las investigaciones internacionales mencionadas.

La disposición a colaborar con los profesores de apoyo disminuye a medida que aumenta la edad de los alumnos. Si en las escuelas primarias los profesores están más dispuestos a realizar tareas individualizadas y a evaluar los objetivos asignados, en las escuelas secundarias los profesores son más propensos a alcanzar los objetivos de aprendizaje curricular (Balboni & Pedrabissi, 2000; Clough & Lindsay, 1991; Moya, 2015; Schumm & Vaughn, 1991; Schumm & Vaughn 1992; Tettamanzi & Vianello, 1982; Vaughn & Schumm, 1994; Vianello & Moalli, 2001). La colaboración entre docentes, como factor estratégico para una buena inclusión, está presente en numerosas investigaciones internacionales (European Agency For Development In Special Needs Education, 2012; Idol, Nevin & Paolucci-Whitcomb, 1994; Johnson & Pugach, 1996; Leyser & Tappendorf, 2001; Olson, 2003; Soodak, Podell & Lehman, 1998; Thousand, Villa, Paolucci-Whitcomb & Nevin, 1996; Voltz, Brazil & Ford, 2001). La presente investigación añade más datos a lo investigado, en cuanto que ha centrado la atención únicamente en las

escuelas secundarias y, en particular, en la percepción de la colaboración efectiva entre profesores de apoyo y curricular, poniendo de relieve una satisfacción por lo que se refiere a la frecuencia y a la calidad operativa y proyectual de los encuentros entre los mismos y el Dirigente escolar, las asociaciones, las familias y los especialistas.

Las investigaciones de Avramidis & Kalyva (2007) indican que la actitud más positiva hacia la inclusión es de los profesores que han adquirido competencias tanto en servicio como al final de un recorrido estructurado de formación universitaria. Estos profesores son más capaces de asumir y gestionar el control del aprendizaje y el comportamiento de los alumnos con discapacidad. Los resultados de la investigación, que nos ocupa, han llevado a las mismas conclusiones, en particular en lo que se refiere a la posesión del título de especialista en apoyo.

Otros estudios (Berryman, 1989; Center & Ward, 1987; Clough & Lindsay, 1991; Forlin, 1995) indican que los profesores más jóvenes y los menos experimentados tienen actitudes más positivas y que son los profesores curriculares en comparación con los profesores especializados en el apoyo los que se sienten con más dificultad ante situaciones de discapacidad complejas (Avramidis & Norwich, 2002; Forlin, 1995; Padelidou & Lampropoulou, 1997). Con respecto a este resultado, la presente investigación ha encontrado una inversión en la actitud de los docentes: cuanto mayor es la antigüedad en el servicio, y por tanto la experiencia, mayor es la actitud inclusiva y colaborativa.

Los resultados de la presente investigación indican que es necesaria la formación continua específica de los docentes, tanto curriculares como de apoyo, de cara a poseer una actitud positiva hacia la inclusión y dar la respuesta adecuada a los alumnos con discapacidad como al resto de los compañeros. En esa misma línea se presentaron las aportaciones de otros investigadores a escala internacional como las de Bowman, 1986; Cazzoli & Rosa, 2009; Center & Ward, 1987; Besio & Chinato, 1997; Parasuram, 2006.

Otros estudios (Praisner, 2003; Bender, Vail & Scott, 1995) examinan las actitudes inclusivas de los dirigentes y cómo estos influyen en las opciones concretas de gestión de los procesos de inclusión. Las decisiones de los dirigentes orientan las actitudes de los profesores y también en este caso la formación continua de los primeros es un factor positivo.

A continuación y en este apartado compararemos, también, algunos de los datos descriptivos y de las correlaciones, estadísticamente significativas, de nuestra investigación sobre las valoraciones de los docentes de los institutos secundarios de segundo grado de la ciudad de Messina (desde ahora "MES"), relativas a las opiniones de los profesores curriculares y de los profesores de apoyo sobre algunos aspectos de la inclusión, con las de las siguientes investigaciones:

- “*La integración escolar de los alumnos con discapacidad: el punto de vista de los profesores*”, promovida por la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad Libre de Bolzano (desde ahora “LUB”) y apoyada por la Sociedad Italiana de Pedagogía Especial (SIPES). Esta investigación, como ya hemos comentado, ha fomentado la recopilación de datos sobre la percepción por parte de los profesores y otros profesionales de la escuela (desde la guardería hasta la escuela secundaria de segundo grado) de su propia experiencia de inclusión escolar. El cuestionario fue cumplimentado por 3230 personas con distribución de la muestra en todo el territorio italiano durante el año escolar 2009/2010.

- *La encuesta financiada por la Fundación Giovanni Agnelli* (desde ahora “FGA”) que recogió el punto de vista de los profesores recién contratados en algunas regiones de Italia durante el curso escolar 2009/2010. El cuestionario fue cumplimentado por 7700 profesores de dichas regiones. A pesar de que proceden de diferentes muestras, difícilmente comparables, intentaremos analizar los datos de que disponemos con las investigaciones anteriores para ver si se produce un alineamiento o una desviación de los mismos.

Comenzamos nuestro análisis sobre la comparación de las investigaciones antes mencionadas examinando las respuestas de los profesores de acuerdo con las ventajas que la inclusión puede llevar al clima socioafectivo de la clase. En las tres búsquedas, los profesores de acuerdo con esta afirmación son la mayoría (Tab. 44). Los datos de los docentes de Messina son muy similares a los de las dos investigaciones examinadas, pero se distinguen por la presencia de 76 respuestas de los docentes messineses “absolutamente en desacuerdo” con esta afirmación, que supone el 14,8%. Sin embargo, el mayor porcentaje de profesores de “acuerdo” con esta opinión está presente en la investigación LUB y se supone que se debe a la participación voluntaria de los encuestados, que, por lo tanto, han mostrado interés por el tema.

**Tabla 44.** La inclusión aporta ventajas al clima socioafectivo de la clase. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)*

	La inclusión aporta ventajas al clima socioafectivo de la clase		
	MES	LUB	FGA
Plenamente de acuerdo	278 54,0%	2434 77,1%	4303 56,0%
Bastante de acuerdo	112 21,7%	572 18,1%	2735 35,6%
Poco de acuerdo	49 9,5%	78 2,5%	566 7,4%
Totalmente en desacuerdo	76 14,8%	73 2,3%	84 1,1%
Total	515 100%	3157 100%	7688 100%
Perdidos	91	73	12

También para los profesores de Messina la presencia de un alumno con discapacidad es motivo de crecimiento profesional. La suma de las dos respuestas “plenamente” y “bastante de acuerdo” con esta afirmación se sitúa en el 70,3% sin superar los porcentajes de las otras búsquedas comparadas que, por el contrario, se sitúan en el 90% (Tab. 45).

**Tabla 45.** La presencia de un alumno con discapacidad me permite crecer profesionalmente. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)*

	La presencia de un alumno con discapacidad me permite crecer profesionalmente		
	MES	LUB	FGA
Plenamente de acuerdo	234 45,3%	2368 75,6%	4326 56,4%
Bastante de acuerdo	129 25,0%	570 18,2%	2615 43,1%
Poco de acuerdo	74 14,3%	103 3,2%	589 7,7%
Totalmente en desacuerdo	80 15,5%	91 2,9%	135 1,8%
Total	517 100,0%	3132 100%	7665 100%
Perdidos	89	98	35

Continuamos nuestro análisis comparando los datos relativos a la sección de las opiniones solicitadas a los profesores. La pregunta que se formuló a los entrevistados fue diferente. En la búsqueda de la FGA se planteó la siguiente pregunta: “¿Cree usted que la presencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en su clase ralentiza la trayectoria escolar de los demás?”. En cambio, en las investigaciones LUB y MES, la pregunta se ha planteado de manera diferente, es decir, “¿La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase?”. Comparando los datos de las tres búsquedas (Tab. 46) se ha constatado que los valores de la búsqueda MES se alinean con la búsqueda FGA, ya que en ambas son muy similares los datos que representan el mayor desacuerdo con las ventajas de la inclusión para la clase. En cambio, la mayoría de los profesores participantes en la investigación LUB consideran que la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales estimula el aprendizaje entre los estudiantes; contrariamente a los profesores de investigación FGA y MES para quienes es más difícil argumentar que la presencia de un alumno con discapacidad en el aula puede convertirse en un estímulo para el uso de nuevas metodologías de aprendizaje para toda la clase.

**Tabla 46.** La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)*

	La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase		
	MES	LUB	FGA
Plenamente de acuerdo	224 43,2%	2204 70,6%	2406 31,4%
Bastante de acuerdo	134 25,9%	661 21,2%	3000 39,2%
Poco de acuerdo	85 16,4%	187 6,0%	1777 23,2%
Totalmente en desacuerdo	75 14,5%	72 2,3%	479 6,3%
Total	518 100%	3124 100%	7662 100%
Perdidos	88	106	38

De los datos sobre la opinión que expresan los docentes respecto a la afirmación referida a la adecuada respuesta que encontrarían las necesidades específicas del alumnado con discapacidad en la mayoría de situaciones de inclusión, surge la positividad de los docentes de la investigación MES, con un 70,9% respondiendo a las respuestas “totalmente” y “bastante de acuerdo”, al contrario de un inesperado 52% de los encuestados de la investigación de LUB que eligieron, en cambio, la respuesta “en desacuerdo” (Tab. 47).

**Tabla 47.** En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) ha sido adecuada. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)*

	En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) ha sido adecuada		
	MES	LUB	FGA
Plenamente de acuerdo	124 24,0%	155 4,9%	556 7,2%
Bastante de acuerdo	242 46,9%	972 30,8%	3656 47,5%
Poco de acuerdo	117 22,7%	1640 52,0%	2831 36,8%
Totalmente en desacuerdo	33 6,4%	384 12,2%	657 8,5%
Total	516 100%	3151 100%	7700 100%
Perdidos	90	79	-

Los datos ilustrados muestran, por tanto, una opinión general positiva hacia la inclusión, desde la presencia en el aula del alumno con discapacidad visto como una contribución positiva al aprendizaje de toda la clase, al crecimiento del clima socioafectivo de todo el alumnado. La

opinión de los profesores de Messina que están satisfechos con la eficacia de la respuesta del sistema escolar a las necesidades específicas de los alumnos con discapacidad está creciendo y distanciándose mucho de la investigación de LUB.

La investigación realizada por la FUB planteó la pregunta de si la implicación de los docentes curriculares era más importante que la cantidad de horas de apoyo asignadas para lograr la integración. Casi todos los entrevistados creían que la colaboración con los docentes curriculares en realidad tenía mayor relevancia que el número de horas de apoyo. Nuestra investigación, por otro lado, centró la atención en otra pregunta con el propósito de lograr la inclusión, centrada en si el número de horas de apoyo asignadas era necesario y directamente proporcional a la implicación de los docentes curriculares: valorando cuanto más presente está el docente de apoyo más puede participar el colega del plan de estudios (curricular). Los docentes a los que se les envió la pregunta encontraron útil aumentar las horas de apoyo para obtener una mayor colaboración de los colegas curriculares (Tab. 48).

Por lo tanto, si bien la pregunta en las dos investigaciones se planteó de manera diferente y en consecuencia tiene un propósito diferente, se puede notar que los docentes apoyan y creen en conjunto que la colaboración activa y continua entre docentes sea necesaria para lograr el objetivo final de inclusión.

**Tabla 48.** La participación de los docentes curriculares y el número de horas de apoyo asignadas. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)*

	En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas	Para la integración, la participación de los docentes curriculares es más importante que la cantidad de horas de apoyo asignadas
	MES	LUB
Plenamente de acuerdo	200 39,5%	1498 47,5%
Bastante de acuerdo	155 30,6%	1118 35,5%
Poco de acuerdo	82 16,2%	443 14,1%
Totalmente en desacuerdo	69 13,6%	92 2,9%
Total	506 100%	3151 100%
Perdidos	100	79

Las dos investigaciones de LUB y MES obtuvieron un resultado similar con respecto a la pregunta sobre la abolición de la distinción entre docente curricular y docente de apoyo a efectos de inclusión (Tab. 49). Esta reforma, aparentemente, no sería bien recibida por los docentes, tanto que el 30,8% de los entrevistados de la LUB no estuvo de acuerdo, y un significativo 34% de la investigación del MES está absolutamente en desacuerdo con esta

posibilidad. Por tanto, no todos los profesores apreciarían un aplanamiento de la distinción, pero, evidentemente, prefieren una especialización de roles.

**Tabla 49.** La abolición de la distinción entre docente de enseñanza regular y docente de apoyo. *Universidad de Murcia a Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)*

<b>La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular/curricular (que imparte sus asignaturas) y el profesor de apoyo especialista</b>		
	<b>MES</b>	<b>LUB</b>
Plenamente de acuerdo	95 18,7%	788 25,4%
Bastante de acuerdo	124 24,4%	798 25,8%
Poco de acuerdo	117 23,0%	955 30,8%
Totalmente en desacuerdo	173 34,0%	557 18,0%
Total	509 100%	3098 100%
Perdidos	97	132

Un dato que no puede dejar de ser considerado relevante y que divide las opiniones de los profesores de LUB, FGA y MES, es el que surge de la pregunta planteada si era oportuno crear clases diferenciadas para recoger alumnos con discapacidad (Tab. 50). Los profesores entrevistados por la LUB y la FGA negaron por unanimidad la utilidad de grupos separados o escuelas y centros especializados para alumnos con discapacidades complejas, contrariamente a lo que creían los profesores entrevistados en nuestra investigación MES. De hecho, estos últimos han respondido con un margen mucho más amplio al estar de acuerdo con esta opinión. El dato que emerge es preocupante, porque pone en evidencia una percepción de dificultad para manejar situaciones complicadas, tanto que se prefieren caminos específicos.

**Tabla 50.** Los profesores prefieren grupos separados para alumnos con discapacidades complejas. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)*

	<b>Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales</b>	<b>Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales</b>	<b>Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos</b>
	<b>MES</b>	<b>LUB</b>	<b>FGA</b>
Plenamente de acuerdo	94 18,5%	257 8,2%	485 6,3%
Bastante de acuerdo	89 17,5%	508 16,3%	1200 15,6%
Poco de acuerdo	152 29,9%	797 25,6%	2059 26,8%
Totalmente en desacuerdo	174 34,2%	1554 49,9%	3930 51,2%
Total	509 100%	3116 100%	7674 100%
Perdidos	97	114	26

En la Tabla 51, se encuentran los datos relativos a la pregunta formulada a los profesores sobre cómo de positiva fue la experiencia escolar a la que se referían en el cuestionario, según una evaluación del 1 al 10 para cada afirmación propuesta. Todas las declaraciones obtuvieron valores de un mínimo de 7.04 a 7.90 de 10. Los datos de MES no difieren de los resultados de la investigación de LUB.

Al clasificar los enunciados según la puntuación obtenida a partir de los datos del MES, aquí también surge un buen resultado, porque la experiencia de inclusión escolar positiva se refiere directamente al alumno con discapacidad, quedando en un nivel inferior el contexto que gira en torno a él y, por tanto, el implicación/satisfacción de la familia y el desarrollo de nuevas competencias profesionales entre los compañeros del Instituto. Los datos son tranquilizadores, porque para los profesores son principalmente los alumnos con discapacidad los que se benefician de la inclusión.

**Tabla 51.** La experiencia de la inclusión escolar positiva. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)*

**Indique de 1 a 10 como de positiva fue la experiencia de inclusión escolar a la que usted ha hecho referencia en el transcurso del cuestionario (1 ha sido totalmente negativa y 10 plenamente positiva):**

	Válido		Perdidos		Media		Desviación Estándar	
	MES	LUB	MES	LUB	MES	LUB	MES	LUB
La socialización y el desarrollo de buenas relaciones entre el alumno y los compañeros	491	3145	115	85	7,90	7,27	1,874	2,121
El desarrollo de capacidades relacionales en los compañeros de clase	486	3083	120	147	7,66	7,23	1,780	2,084
El aprendizaje y el desarrollo de capacidades importantes para el alumno con discapacidad	491	3137	115	93	7,54	7,14	1,856	1,933
La valorización de su papel profesional dentro de la escuela	493	3114	113	116	7,46	6,77	1,990	2,374
El desarrollo de sus competencias profesionales	487	3096	119	134	7,44	7,7	1,821	1,927
El desarrollo de aprendizajes escolares en los compañeros de clase	479	3004	127	226	7,36	6,96	1,794	2,035
La implicación y la satisfacción de la familia	488	3080	118	150	7,23	7,36	2,320	2,13
El desarrollo de nuevas competencias profesionales entre los colegas del centro	483	3038	123	192	7,04	6,46	1,985	2,293

A diferencia de las respuestas de los docentes entrevistados por la FUB, donde se practica la inclusión en la ruta “siempre en clase” para alumnos con discapacidad leve, los docentes entrevistados en esta investigación del MES declararon que practican la inclusión con los cursos “siempre en clase” principalmente con estudiantes con discapacidades de gravedad media (Tab. 52), dato de gran interés.



**Tabla 52.** Gravedad del alumno por itinerarios de inclusión. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)*

		Siempre en clase		Parte en clase, otra parte fuera		Fuera de la clase		Total	
		MES	LUB	MES	LUB	MES	LUB	MES	LUB
Grave	N	57	373	89	742	9	120	155	1235
	%	10,8%	30,2%	16,9%	60,1%	1,7%	9,7%	100%	100%
Medio	N	188	683	82	847	2	52	272	1582
	%	35,7	43,2%	15,6	53,5%	0,4%	3,3%	100%	100%
Ligero	N	81	195	18	156	0	8	99	359
	%	15,4%	54,3%	3,4%	43,5%	0,0%	2,2%	100%	100%
Significatividad		MES: N válido 526, Perdidos 80, N 606; significatividad $\chi^2 (4) = 70,235$ ; ( $p < 0,05$ ) LUB: N válido 3176, Perdidos 54, N 3230; significatividad $\chi^2 (4) = 126,686$ ; ( $p < 0,01$ )							

Las metodologías empleadas siempre o frecuentemente en el aula en los tres itinerarios “siempre en clase”, “en parte en clase, en parte fuera” y “siempre fuera del aula”, son las mismas tanto entre los profesores entrevistados por la FUB como entre los del presente investigación. La metodología de enseñanza más practicada es la de la lección magistral (en la investigación MES, explicación en el grupo grande), seguida de la discusión en el grupo grande (Tab. 53). Las diferencias se pueden ver en el uso de tarjetas didácticas y laboratorios: la investigación MES ha revelado una mayor preferencia por la elección metodológica de los laboratorios. Es imposible no notar el vacío que existe en las respuestas dadas a la metodología de juego libre, lo que pone de manifiesto la diferencia entre los entrevistados: en la investigación de LUB se recogieron las opiniones de docentes y otros profesionales de escuelas de todo tipo y nivel, de manera diferente en comparación con la investigación del MES, que se limitó únicamente a los docentes curriculares y de apoyo de las escuelas secundarias superiores.

**Tabla 53.** Ranking de las metodologías que se utilizan “siempre” o “con frecuencia” con la clase relacionado con itinerarios de inclusión. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)*

	Siempre en clase MES	Siempre en clase LUB	Parte en clase, otra parte fuera MES	Parte en clase, otra parte fuera LUB	Fuera de la clase MES	Fuera de la clase LUB
1	Explicación en el gran grupo 86,7%	Explicación en el gran grupo 97%	Explicación en el gran grupo 87,9%	Explicación en el gran grupo 94,6%	Explicación en el gran grupo 90,6%	Explicación en el gran grupo 92,6%
2	Debate en el gran grupo 82,6%	Debate en el gran grupo 78,1%	Fichas didácticas 76,9%	Debate en el gran grupo 74,5%	Debate en el gran grupo 83,2%	Fichas didácticas 72,6%
3	Laboratorio de informática y nuevas tecnologías 68,5%	Fichas didácticas 71,3%	Debate en el gran grupo 73,6%	Fichas didácticas 73,1%	Fichas didácticas 72,4%	Debate en el gran grupo 58,1%
4	Fichas didácticas 68,1%	Laboratorios 55,3%	Laboratorio de informática y nuevas tecnologías 63,8%	Laboratorio de informática y nuevas tecnologías 55,1%	Laboratorio de informática y nuevas tecnologías 65,1%	Laboratorio de informática y nuevas tecnologías 42,7%
5	Visitas y salidas en el territorio 61%	Laboratorio de informática y nuevas tecnologías 54,3%	Visitas y salidas en el territorio 60,3%	Laboratorios 52,8%	Trabajos de grupo con metodología de aprendizaje cooperativo 61,9%	Visitas y salidas en el territorio 42,2%
6	Tutoría entre iguales 55,9%	Visitas y salidas en el territorio 51,3%	Tutoría entre iguales 59,5%	Visitas y salidas en el territorio 49,6%	Visitas y salidas en el territorio 61,6%	Laboratorios 38,6%
7	Trabajos en grupo pequeño (no con técnicas de aprendizaje cooperativo) 53,4%	Juego libre 48,5%	Trabajos en grupo pequeño (no con técnicas de aprendizaje cooperativo) 56,2%	Trabajos en grupo pequeño (no con técnicas de aprendizaje cooperativo) 40,1%	Trabajos en grupo pequeño (no con técnicas de aprendizaje cooperativo) 61,3%	Juego libre 36,7%
8	Trabajos de grupo con metodología de aprendizaje cooperativo 48,5%	Tutoría entre iguales 47,4%	Trabajos de grupo con metodología de aprendizaje cooperativo 52,4%	Juego libre 39,1%	Tutoría entre iguales 59,4%	Trabajos en grupo pequeño (no con técnicas de aprendizaje cooperativo) 28,5%
9	Talleres de creatividad, expresión, psicomotricidad 34,1%	Trabajos en grupo 46,1%	Talleres de creatividad, expresión, psicomotricidad 43,5%	Actividades de juego orientado 35,6%	Talleres de creatividad, expresión, psicomotricidad 41,7%	Tutoría entre iguales 22,3%
10	Actividades de juego orientado 24,7%	Actividades de juego orientado 41,2%	Actividades de juego orientado 37,3%	Tutoría entre iguales 35%	Actividades de juego orientado 27,6%	Actividades de juego orientado 21,5%
11	Juego libre 22,9%	Trabajos de grupo con metodología de aprendizaje cooperativo 31,2%	Juego libre 30,7%	Trabajos de grupo con metodología de aprendizaje cooperativo 23,8%	Juego libre 20%	Trabajos de grupo con metodología de aprendizaje cooperativo 17%

Entre la investigación LUB y la presente investigación MES existe una profunda diferencia en el uso de metodologías con el alumno con discapacidad en el itinerario “siempre en clase” (Tab. 54). En todos los casos de ambas investigaciones surge predominantemente la participación en las actividades de la clase / grupo mediado por la presencia del profesor de apoyo. La investigación de LUB reveló entonces que en la ruta “siempre en clase”, el alumno en orden participa en las actividades de la clase de forma independiente y mediante un material simplificado con una actividad alumno / profesor. El orden se invierte en los resultados de la investigación MES, donde el alumno realiza principalmente una actividad con su profesor con fichas didácticas y material simplificado y solo finalmente puede participar en las actividades de clase de forma independiente. La situación es igual en el análisis del recorrido “en parte en el aula, en parte fuera”, donde los resultados entre las dos investigaciones parecen iguales.

**Tabla 54.** Ranking de las metodologías utilizadas “siempre” o “frecuentemente” en clase con el alumno con discapacidad relacionado con itinerarios de inclusión. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)*

	Siempre en clase MES		Siempre en clase LUB		Parte en clase, otra parte fuera MES		Parte en clase, otra parte fuera LUB	
	1	Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por la presencia del adulto	84%	Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por la presencia del adulto	85,1%	Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por la presencia del adulto	81,5%	Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por la presencia del adulto
2	Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado	79,4%	Participación en las actividades de la clase/del grupo en autonomía	65,5%	Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado	81,2%	Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado	69,9%
3	Actividad docente-alumno con fichas didácticas	79%	Participación en las actividades de la clase/del grupo mediatizada por material simplificado/adaptado	65,4%	Actividad docente-alumno con fichas didácticas	80,3%	Participación en las actividades de la clase/del grupo mediatizada por material simplificado/adaptado	67,2%
4	Participación en las actividades de la clase/del grupo mediatizada por material simplificado/adaptado	75,3%	Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado	56,9%	Participación en las actividades de la clase/del grupo mediatizada por material simplificado/adaptado	76,3%	Actividad docente-alumno con fichas didácticas	60,2%
5	Participación en las actividades de la clase/del grupo en autonomía	72,6%	Actividad docente-alumno con fichas didácticas	54,1%	Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador	67,7%	Participación en las actividades de la clase/del grupo en autonomía	42,3%
6	Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador	60,4%	Actividad de juego orientado	47,3%	Participación en las actividades de la clase/del grupo en autonomía	65,5%	Actividad de juego orientado	40
7	Laboratorio de informática y nuevas tecnologías	58,3%	Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador	31,4%	Laboratorio de informática y nuevas tecnologías	62,8%	Juego libre	35,2%
8	Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por los ordenadores	56%	Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por los ordenadores	25,4%	Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por los ordenadores	56,2%	Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador	33,8%
9	Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA,...)	40,2%	Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA,...)	14,2%	Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA,...)	53,6%	Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA,...)	23,7%
10	Actividad de juego orientado	30,8%	Juego libre	7,7%	Actividad de juego orientado	37,5%	Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por los ordenadores	20,9%
11	Juego libre	28,4%			Juego libre	25,7%		

Pasando ahora al análisis de las actividades que se llevan a cabo fuera del aula con el alumno con discapacidad, en ambas investigaciones (LUB y MES) los alumnos con discapacidad en el trayecto “en parte en el aula, en parte en el exterior” realizan principalmente actividades con su maestro utilizando material simplificado y tarjetas didácticas (Tab. 55). La diferencia que caracteriza, ya señalada, a la audiencia de entrevistados procede de una inversión entre la investigación MES y la investigación LUB en la actividad de usar la computadora con el profesor de apoyo y el juego dirigido. Los datos son más interesantes en la ruta “fuera de clase”, ya que existen diferencias significativas entre las dos investigaciones. En particular, en la investigación MES, se da relevancia al uso de técnicas habilitadoras, contrariamente a los resultados de la investigación LUB que las ven en último lugar.

**Tabla 55.** Ranking de la metodología empleada “siempre” o “frecuentemente” con el alumno con discapacidad fuera del aula relacionado con itinerarios de inclusión. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)*

	Parte en clase, otra parte fuera		Fuera de la clase		Fuera de la clase			
	MES	LUB	MES	LUB	MES	LUB		
1	Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado	78,2%	Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado	90,3%	Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado	73,9%	Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado	90,9%
2	Actividad docente-alumno con fichas didácticas	73,9%	Actividad docente-alumno con fichas didácticas	72,2%	Actividad docente-alumno con fichas didácticas	73,8%	Actividades de juego orientado	71,4%
3	Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador	70,6%	Actividades de juego orientado	62,8%	Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador	63,8%	Actividad docente-alumno con fichas didácticas	55,5%
4	Actividades de juego orientado	52,4%	Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador	59,2%	Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA,...)	47,5%	Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador	54,3%
5	Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA,...)	50,3%	Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA,...)	35,2%	Actividades de juego orientado	43,4%	Juego libre	50,4%
6	Juego libre	29,6%	Juego libre	30,5%	Juego libre	34,7%	Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA,...)	46,5%

Lo que surge de la pregunta planteada a los profesores, respecto de si creen que los alumnos han acogido bien a su compañero discapacitado, los datos de la investigación del MES aporta un resultado más alentador que los de la LUB (Tab. 56). Los compañeros de clase son, de hecho, mucho más acogedores. El mismo resultado, también, surgió después de la pregunta adicional, con relación a si el alumno discapacitado en la escuela tiene buenas relaciones con sus compañeros (Tabla 57), si lo ayudan durante las actividades de aprendizaje (Tab. 58) y si juegan o se entretienen con él en momentos informales (descanso, comedor, etc.) (Tab. 59). Una mayor actitud inclusiva de los compañeros surge de la investigación MES. Sin embargo, lo que se desprende de la investigación de la LUB es que los profesores entrevistados no conocen (55,1% válido) las actividades y relaciones sociales que los alumnos con discapacidad mantienen fuera de la escuela (Tab. 60).

**Tabla 56.** ¿Los compañeros han acogido bien al alumno con discapacidad? *Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)*

	¿Los compañeros han acogido bien al alumno con discapacidad?					
	Valor absoluto		Valor porcentual		Porcentaje válido	
	MES	LUB	MES	LUB	MES	LUB
Sí	452	2255	74,6%	69,8%	83,5%	71,3%
No	8	64	1,3%	2,0%	1,5%	2,0%
En parte	80	843	13,2%	26,1%	14,8%	26,7%
No lo sé	1	<i>Non presente</i>	0,2%	<i>Non presente</i>	0,2%	<i>Non presente</i>
Total	541	3162	89,3%	97,9%	100,0%	100,0%
Perdidos	65	68	10,7%	2,1%		
Total	606	3230	100,0%	100,0%		

**Tabla 57.** En la escuela el alumno con discapacidad tiene buenas relaciones con los compañeros  
*Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)*

	En la escuela el alumno con discapacidad tiene buenas relaciones con:					
	Valor absoluto		Valor porcentual		Porcentaje válido	
	MES	LUB	MES	LUB	MES	LUB
Todos los compañeros	340	1391	56,1%	43,1%	62,7%	44,1%
Algunos compañeros	149	1150	24,6%	35,6%	27,5%	36,5%
Pocos compañeros	49	506	8,1%	15,7%	9,0%	16,1%
Ningún compañero	4	104	0,7%	3,2%	0,7%	3,3%
Total	542	3151	89,4%	97,6%	100,0%	100,0%
Perdidos	64	79	10,6%	2,4%		
Total	606	3230	100,0%	100,0%		

**Tabla 58.** ¿Los compañeros ayudan espontáneamente al alumno con discapacidad durante las actividades de aprendizaje? *Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)*

	¿Los compañeros ayudan espontáneamente al alumno con discapacidad durante las actividades de aprendizaje?					
	Valor absoluto		Valor porcentual		Porcentaje válido	
	MES	LUB	MES	LUB	MES	LUB
Nunca	19	188	3,1%	5,8%	3,5%	6,0%
Rara vez	134	1031	22,1%	31,9%	25,0%	32,9%
A menudo	327	1580	54,0%	48,9%	61,0%	50,5%
Siempre	56	331	9,2%	10,2%	10,4%	10,6%
Total	536	3130	88,4%	96,9%	100,0%	100,0%
Perdidos	70	100	11,6%	3,1%		
Total	606	3230	100,0%	100,0%		

**Tabla 59.** ¿Los compañeros juegan/se mantienen con el alumno con discapacidad durante los momentos informales? *Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)*

	¿Los compañeros juegan/se mantienen con el alumno con discapacidad durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.)?					
	Valor absoluto		Valor porcentual		Porcentaje válido	
	MES	LUB	MES	LUB	MES	LUB
Nunca	13	76	2,1%	2,4%	2,4%	2,4%
Rara vez	91	698	15,0%	21,6%	16,9%	22,1%
A menudo	315	1478	52,0%	45,8%	58,6%	46,7%
Siempre	119	911	19,6%	28,2%	22,1%	28,8%
Total	538	3163	88,8%	97,9%	100,0%	100,0%
Perdidos	68	67	11,2%	2,1%		
Total	606	3230	100,0%	100,0%		

**Tabla 60.** ¿El alumno con discapacidad ve a los compañeros también después de la escuela?  
*Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)*

	¿El alumno con discapacidad ve a los compañeros también después de la escuela?					
	Valor absoluto		Valor porcentual		Porcentaje válido	
	MES	LUB	MES	LUB	MES	LUB
Sí	97	1051	16,0%	32,5	18,0%	36,9%
No	145	1799	23,9%	55,7	26,9%	63,1%
No lo sé	297	<i>No presente</i>	49,0%	<i>No presente</i>	55,1%	<i>No presente</i>
Total	539	2850	88,9%	88,2	100,0%	100,0%
Perdidos	67	380	11,1%	11,8		
Total	606	3230	100,0%	100,0%		

Al comparar LUB, FGA y esta investigación de MES sobre las opiniones referidas a si la inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase (Tab. 61), al clima socio-afectivo del grupo (Tab. 62) y si la incorporación en el grupo de un alumno con discapacidad permite crecer profesionalmente (Tab. 63) los datos surgidos, tanto de los docentes curriculares como de los docentes de apoyo, son considerablemente diferentes en la presente investigación. De hecho, en la investigación de LUB y FGA hay un mayor optimismo hacia las preguntas antes mencionadas; evidentemente todos los docentes creen que la inclusión trae beneficios para todos. Esta misma visión optimista y positiva no está presente en las respuestas dadas por los docentes entrevistados en esta investigación, donde, en promedio, más del 15% está en total desacuerdo sobre una visión directamente proporcional entre inclusión y aprendizaje, entre inclusión y crecimiento profesional. Sin embargo, es inevitable no notar la brecha entre las opiniones que existen entre los docentes curriculares y los docentes de apoyo: estos últimos, en todas las investigaciones analizadas, tienen una visión más positiva y optimista sobre las ventajas que la inclusión puede traer a la clase y su profesionalismo.

**Tabla 61.** La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase y papel profesional. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)*

	¿La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase?					
	MES		LUB		FGA	
	profesor de enseñanza estándar	profesor de apoyo especialista	profesor de enseñanza estándar	profesor de apoyo especialista	profesor de enseñanza estándar	profesor de apoyo especialista
Plenamente de acuerdo	145 37,6%	77 59,2%	543 63,1%	1230 75,0%	910 22,4%	1496 41,5%
Bastante de acuerdo	107 27,7%	27 20,8%	210 24,4%	321 19,6%	1604 39,5%	1396 38,7%
Poco de acuerdo	79 20,5%	6 4,6%	83 9,6%	63 3,8%	1179 29,1%	598 16,6%
Totalmente en desacuerdo	55 14,3%	20 15,4%	25 2,9%	27 1,6%	364 9,0%	115 3,2%
Total	386 100,0%	130 100,0%	861 100,0%	1641 100,0%	4057 100,0%	3605 100,0%

MES: N válido 516, Perdidos 90, N 606, significatividad  $\chi^2(3)= 27,339$ ;  $p=0,000$   
 LUB: N válido 2502, Perdidos 728, N 3230, significatividad  $\chi^2(3)= 54,333$ ;  $p<0,01$   
 FGA: N válido 7662, Perdidos 38, N 7700

**Tabla 62.** La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase y papel profesional. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)*

¿La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase?						
	MES		LUB		FGA	
	profesor de enseñanza estándar	profesor de apoyo especialista	profesor de enseñanza estándar	profesor de apoyo especialista	profesor de enseñanza estándar	profesor de apoyo especialista
Plenamente de acuerdo	187 48,6%	90 70,3%	656 75,7%	1316 79,2%	1930 47,5%	2373 65,5%
Bastante de acuerdo	95 24,7%	16 12,5%	161 18,6%	282 17,0%	1667 41,0%	1068 29,5%
Poco de acuerdo	45 11,7%	4 3,1%	25 2,9%	34 2,0%	409 10,1%	157 4,3%
Totalmente en desacuerdo	58 15,1%	18 14,1%	25 2,9%	30 1,8%	61 1,5%	23 0,6%
Total	385 100,0%	128 100,0%	867 100,0%	1662 100,0%	4067 100,0%	3621 100,0%

MES: N válido 513, Perdidos 93, N 606, significatividad  $\chi^2(3)= 22,431$ ;  $p=0,000$   
LUB: N válido 2529, Perdidos 701, N 3230, significatividad  $\chi^2(3)= 6,501$ ;  $p=0,09$   
FGA: N válido 7688, Perdidos 12, N 7700

**Tabla 63.** La presencia de un alumno con discapacidad me permite crecer profesionalmente. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)*

¿La presencia de un alumno con discapacidad me permite crecer profesionalmente?						
	MES		LUB		FGA	
	profesor de enseñanza estándar	profesor de apoyo especialista	profesor de enseñanza estándar	profesor de apoyo especialista	profesor de enseñanza estándar	profesor de apoyo especialista
Plenamente de acuerdo	157 40,6%	76 59,7%	611 71,0%	1283 77,9%	1897 46,8%	2429 67,2%
Bastante de acuerdo	102 26,4%	27 21,3%	173 20,1%	284 17,3%	1654 40,8%	961 26,6%
Poco de acuerdo	69 17,8%	4 3,5%	41 4,8%	45 2,7%	402 9,9%	187 5,2%
Totalmente en desacuerdo	59 15,2%	20 15,5%	35 4,1%	34 2,1%	100 2,5%	35 1,0%
Total	387 100,0%	127 100,0%	860 100,0%	1646 100,0%	4053 100,0%	3612 100,0%

MES: N válido 514, Perdidos 92, N 606, significatividad  $\chi^2(3)= 23,351$ ;  $p=0,000$   
LUB: N válido 2506, Perdidos 724, N 3230, significatividad  $\chi^2(3)= 21,143$ ;  $p<0,01$   
FGA: N válido 7665, Perdidos 35, N 7700

En consecuencia, los porcentajes se invierten en la opinión sobre la conveniencia de reunir a los alumnos con patologías particularmente complejas en pequeños grupos homogéneos y construir trayectorias específicas, en todo caso dentro de las escuelas normales (Tab. 64). Son los profesores de apoyo en todas las investigaciones analizadas los que están absolutamente en desacuerdo con esta oportunidad. También sobre esta cuestión no se puede dejar de notar la diferencia entre los entrevistados en las distintas investigaciones; de un escaso 8% en promedio que opinó totalmente de acuerdo en la investigación de LUB y FGA, el porcentaje se eleva al 20,1% para los profesores curriculares y al 13,3% para los profesores de apoyo. Los profesores entrevistados en la investigación del MES, por tanto, no están totalmente en desacuerdo sobre la creación de clases específicas para alumnos con discapacidad.

**Tabla 64.** Opiniones sobre la oportunidad de agrupar a alumnos con discapacidad en grupos homogéneos para seguir caminos específicos en escuelas y centros especializados. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES), Universidad Libre de Bolzano (LUB) y Fondazione Giovanni Agnelli (FGA)*

	¿Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales?		¿Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales?		¿Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos?	
	MES		LUB		FGA	
	profesor de enseñanza estándar	profesor de apoyo especialista	profesor de enseñanza estándar	profesor de apoyo especialista	profesor de enseñanza estándar	profesor de apoyo especialista
Plenamente de acuerdo	76 20,1%	17 13,3%	83 9,7%	121 7,4%	321 7,9%	164 4,5%
Bastante de acuerdo	73 19,3%	16 12,5%	140 16,3%	245 15,0%	754 18,6%	446 12,3%
Poco de acuerdo	114 30,2%	38 29,7%	209 24,4%	419 25,7%	1176 29,0%	883 24,4%
Totalmente en desacuerdo	115 30,4%	57 44,5%	426 49,7%	845 51,8%	2120 58,7%	35 1,0%
Total	378 100,0%	128 100,0%	858 100,0%	1630 100,0%	4061 100,0%	3613 100,0%

MES: N válido 506, Perdidos 100, N 606, significatividad  $\chi^2(3) = 10,552$ ;  $p < 0,01$   
 LUB: N válido 2488, Perdidos 742, N 3230, significatividad  $\chi^2(3) = 5,004$ ;  $p = 0,171$   
 FGA: N válido 7674, Perdidos 26, N 7700

Tanto en la investigación MES como en la FUB, la asociación entre los aspectos de gestión de la planificación individualizada y la opinión sobre la respuesta adecuada del centro a las necesidades específicas de los alumnos con discapacidad es significativa (Tab. 65).

En la investigación LUB, los docentes, que han manifestado su acuerdo con la opinión de que, en la mayoría de situaciones de inclusión, las necesidades específicas de los alumnos con discapacidad son adecuadamente atendidas, se asocian con porcentajes más elevados cuando declaran que la programación individualizado para el alumno con discapacidad se lleva a cabo por todo el Consejo de clase. La opinión de los profesores entrevistados en esta investigación es claramente contraria, en la medida que discrepan con la afirmación de que la escuela da una respuesta adecuada a las necesidades específicas de los alumnos con discapacidad, aunque manifiestan que, incluso en su caso, la programación individualizada es compartida por Consejo de toda la clase.

En cuanto a la opinión de que las necesidades específicas de los alumnos con discapacidad encuentran una respuesta adecuada, en la investigación LUB los encuestados se encuentran en un porcentaje mayor, lo que indica que el profesor de apoyo, realmente, hace la programación individualizada. Por el contrario, en la investigación MES los docentes, que señalan al docente de apoyo como la única persona que, realmente, hace la programación individualizada, están más en desacuerdo con esta opinión.



**Tabla 65.** Opinión sobre la respuesta adecuada a necesidades específicas, para quienes realmente hacen programación individualizada para alumnos con discapacidad. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)*

¿En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) ha sido adecuada?	¿Quién hace realmente la programación individualizada para el alumno discapacitado?									
	MES					LUB				
	El profesor de apoyo	Algunos colegas del centro	Todo el profesorado que imparte docencia en la clase	El profesor de apoyo y algunos colegas del centro	Total	El profesor de apoyo	Algunos colegas del centro	Todo el profesorado que imparte docencia en la clase	-	Total
Plenamente de acuerdo	43 36,4%	20 16,9%	55 46,7%	0 0,0%	118 100%	82 55,8%	26 17,7%	39 26,5%	-	147 100,0%
Bastante de acuerdo	117 51,8%	14 6,2%	90 39,8%	5 2,2%	226 100%	557 59,0%	160 16,9%	227 24,0%	-	944 100,0%
Poco de acuerdo	60 57,1%	5 4,8%	39 37,1%	1 1,0%	105 100%	1047 65,9%	298 18,8%	244 15,4%	-	1589 100,0%
Totalmente en desacuerdo	8 28,6%	1 3,5%	19 67,9%	0 0,0%	28 100%	269 74,9%	47 13,1%	43 12,0%	-	359 100,0%
Total	228 47,8%	40 8,4%	203 42,6%	6 1,2%	477 100%	1955 64,33%	531 17,47%	553 18,20%	-	3039 100,0%

MES: N válido 477, Perdidos 129, N 606, significatividad  $\chi^2(9) = 31,383$ ;  $p = 0,000$   
LUB: N válido 3039, Perdidos 191, N 3230, significatividad  $\chi^2(6) = 56,335$ ;  $p < 0,01$

La opinión sobre la conveniencia de reunir a alumnos con patologías particularmente complejas en pequeños grupos homogéneos, para seguir itinerarios específicos, es estadísticamente significativa si se compara con los aspectos considerados de la programación individualizada (Tab. 66). El pleno y bastante fuerte acuerdo con esta afirmación está ligado, en la investigación LUB, a una mayor delegación al docente de apoyo del trabajo de programación individualizada. Esta tendencia, sin embargo, no se confirma en la investigación del MES, ya que en pleno acuerdo hay tanto los profesores que suelen afirmar que el profesor de apoyo es el protagonista del momento de la programación individualizada, como los que declaran que es compartida por el Consejo de clase.

**Tabla 66.** Opinión favorable sobre grupos separados para alumnos con discapacidades complejas, y relación con opinión sobre la respuesta adecuada a necesidades específicas. *Universidad de Murcia a Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)*

¿Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales?	¿Quién hace realmente la programación individualizada para el alumno discapacitado?									
	MES					LUB				
	El profesor de apoyo	Algunos colegas del centro	Todo el profesorado que imparte docencia en la clase	El profesor de apoyo y algunos colegas del centro	Total	El profesor de apoyo	Algunos colegas del centro	Todo el profesorado que imparte docencia en la clase	-	Total
Plenamente de acuerdo	29 32,6%	15 16,9%	43 48,3%	2 2,2%	89 100%	175 72,3%	34 14,0%	33 13,6%	-	242 100,0%
Bastante de acuerdo	39 50,0%	8 10,3%	31 39,7%	0 0,0%	78 100%	333 68,5%	79 16,3%	74 15,2%	-	486 100,0%
Poco de acuerdo	72 51,8%	13 9,3%	51 36,7%	3 2,2%	139 100%	504 65,0%	138 17,8%	133 17,2%	-	775 100,0%
Totalmente en desacuerdo	84 51,5%	5 3,1%	73 44,8%	1 0,6%	163 100%	921 61,2%	273 18,2%	310 20,6%	-	1504 100,0%
Total	224 47,8%	41 8,7%	198 42,2%	6 1,3%	469 100%	1933 64,28%	524 17,43%	550 18,29%	-	3007 100,0%

MES: N válido 469, Perdidos 137, N 606, significatividad  $\chi^2(9) = 23,512$ ;  $p < 0,005$   
LUB: N válido 3007, Perdidos 223, N 3230, significatividad  $\chi^2(6) = 18,839$ ;  $p < 0,01$

Entre las relaciones estadísticamente significativas y que se pueden comparar está la que existe entre la gravedad del caso y algunos indicadores de sociabilidad, como situaciones en las que el alumno siempre interactúa con el alumno con discapacidad (Tab. 67). En la investigación LUB no hay una diferencia clara entre casos medios y graves, pero se puede notar que en los casos leves hay un mayor porcentaje (38,1%) de situaciones en las que los alumnos “siempre” interactúan con el alumno con discapacidad. Por otro lado, en la investigación MES la diferencia de porcentajes entre los casos de severidad es evidente cuando se trata de situaciones en las que los alumnos “siempre” hablan con el alumno con discapacidad, mientras que es similar cuando lo hacen “a menudo”.

**Tabla 67.** Los compañeros juegan/se mantienen con el alumno con discapacidad durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.) y gravedad del caso elegido. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)*

¿Cómo valora la gravedad del caso que usted ha elegido?	¿Los compañeros juegan/se mantienen con el alumno con discapacidad durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.)?									
	MES					LUB				
	Nunca	Rara vez	A menudo	Siempre	Total	Nunca	Rara vez	A menudo	Siempre	Total
Grave	8 5,4%	28 18,8%	90 60,4%	23 15,4%	149 100%	34 2,8%	276 22,7%	574 47,2%	331 27,2%	1215 100,0%
Medio	4 1,5%	42 15,6%	152 56,5%	71 26,4%	269 100%	33 2,1%	353 22,6%	738 47,3%	437 28,0%	1561 100,0%
Lieve	1 1,1%	16 17,0%	56 59,6%	21 22,3%	94 100%	7 2,0%	58 16,4%	154 43,5%	135 38,1%	354 100,0%
Total	13 2,5%	86 16,8%	298 58,2%	115 22,5%	512 100%	74 2,4%	687 21,9%	1466 46,8%	903 28,8%	3130 100,0%

MES: N válido 512, Perdidos 94, N 606, significatividad  $\chi^2(6) = 12,673$ ;  $p < 0,049$   
LUB: N válido 3130, Perdidos 100, N 3230, significatividad  $\chi^2(6) = 20,251$ ;  $p = 0,002$

Dado que las relaciones entre la gravedad del caso y la más o menos buena acogida de los compañeros no fueron estadísticamente significativas en ambos estudios, no fue posible compararlos. En la investigación MES, sin embargo, la relación entre la gravedad del caso y la ayuda que los compañeros brindan al alumno con discapacidad durante las actividades de aprendizaje no fue significativa, lo que en la investigación LUB, sin embargo, vio una situación positiva para la inclusión, donde la gravedad no afecta las relaciones sociales.

La relación que, en cambio, surge de la lectura de los datos relativos a la relación entre la gravedad del caso y la asistencia de los compañeros al tiempo extraescolar por parte del alumno con discapacidad es significativa en ambos estudios, pero describe un cuadro preocupante. De hecho, se puede observar que el porcentaje de alumnos con discapacidad que no ven a sus compañeros en el período extracurricular aumenta a medida que aumenta la gravedad del caso (Tab. 68). Entre otras cosas, en la investigación del MES, se agregó al cuestionario la respuesta “No sé”, al que los encuestados respondieron con un porcentaje muy alto.

**Tabla 68.** El alumno con discapacidad ve a los compañeros también después de la escuela y gravedad del caso. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)*

¿Cómo valora la gravedad del caso que usted ha elegido?	¿El alumno con discapacidad ve a los compañeros también después de la escuela?							
	MES				LUB			
	Sí	No	No lo sé	Total	Sí	No	-	Total
Grave	29 19,2%	53 35,1%	69 45,7%	151 100%	298 26,7%	820 73,3%	-	118 100%
Medio	40 15,0%	69 25,8%	158 59,2%	267 100%	574 41,4%	811 58,6%	-	1385 100%
Lieve	25 26,4%	16 16,8%	54 56,8%	95 100%	170 53,5%	148 46,5%	-	318 100%
Total	94 18,3%	138 26,9%	281 54,8%	513 100%	1042 36,9%	1779 63,1%	-	2821 100%

MES: N válido 513, Perdidos 93, N 606, significatividad  $\chi^2(4)= 15,752$ ;  $p<0,003$   
LUB: N válido 2821, Perdidos 409, N 3230, significatividad  $\chi^2(2)= 100,088$ ;  $p=0,000$

La única relación significativa entre los indicadores de sociabilidad y las tres vías de inclusión (“siempre en el aula”, “en parte en el aula, en parte fuera del aula” y “fuera del aula”) es la situación en la que los compañeros siempre pasan con el alumnos con discapacidad momentos informales (Tab. 69).

Se observa una diferencia importante entre los que siempre están en el aula (26,7%) y los que están “en parte en clase, en parte fuera” (16,0%). Sin embargo, no se encuentra la misma diferencia en los casos en los que los alumnos nunca pasan tiempo junto a su pareja con discapacidad, ya que los datos son muy similares en el “siempre en clase” (2,8%) y “parcialmente en el aula, parcialmente fuera” (1,7%) y un poco más alto en la ruta “siempre fuera” (11,1%).

**Tabla 69.** Los compañeros juegan/se mantienen con el alumno con discapacidad durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.) y itinerarios de inclusión. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)*

Itinerarios de inclusión	¿Los compañeros juegan/se mantienen con el alumno con discapacidad durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.)?									
	MES					LUB				
	Nunca	Rara vez	A menudo	Siempre	Total	Nunca	Rara vez	A menudo	Siempre	Total
Siempre en clase	9 2,8%	46 14,3%	181 56,2%	86 26,7%	322 100%	19 1,5%	211 16,9%	568 45,4%	454 36,3%	1252 100,0%
Parte en clase, otra parte fuera	3 1,7%	38 21,0%	111 61,3%	29 16,0%	181 100%	33 1,9%	422 24,4%	847 48,9%	431 24,9%	1733 100,0%
Fuera de la clase	1 11,1%	2 22,2%	5 55,6%	1 11,1%	9 100%	24 13,5%	65 36,5%	63 35,4%	26 14,6%	178 100,0%
Total	13 2,5%	86 16,8%	297 58,0%	116 22,7%	512 100%	76 2,4%	698 22,1%	1478 46,7%	911 28,8%	3163 100,0%

MES: N válido 512, Perdidos 94, N 606, significatividad  $\chi^2(6)= 13,418$ ;  $p<0,037$   
LUB: N válido 3163, Perdidos 67, N 3230, significatividad  $\chi^2(6)= 186,236$ ;  $p=0,000$

Al analizar los datos recolectados tanto en esta investigación como en la investigación LUB, podemos ver la existencia de relaciones estadísticamente significativas entre las opiniones expresadas por los entrevistados sobre la inclusión y algunos de los indicadores de socialidad

presentes en el cuestionario. En verdad, no todas las diferencias de opinión pueden considerarse significativas para la implementación concreta de caminos de inclusión; las opiniones que pueden considerarse más significativas son las siguientes:

- En la mayoría de situaciones de inclusión, las necesidades específicas de los alumnos con discapacidad encuentran una respuesta adecuada;
- Sería mejor reunir a los alumnos con patologías particularmente complejas en pequeños grupos homogéneos y construir caminos específicos, en cualquier caso dentro de las escuelas normales;
- La inclusión trae beneficios de aprendizaje para toda la clase;
- La inclusión trae beneficios al clima socio-afectivo de la clase.

Comparando lo que surge del análisis sobre la confianza depositada en la capacidad de inclusión de la escuela y el último factor de sociabilidad, es decir, la proximidad de los compañeros al acompañante con discapacidad durante la actividad de aprendizaje, surge una relación igualmente significativa (Tab. 70). Cuanto mayor sea el porcentaje de acuerdo con la opinión expresada por la pregunta del cuestionario, mayor es también la frecuencia de ayuda espontánea. Se puede ver que los porcentajes de ayuda “a menudo” y “siempre” disminuyen a medida que pasamos de una posición de “acuerdo” a una posición de “desacuerdo”.

**Tabla 70.** Los compañeros ayudan espontáneamente al alumno con discapacidad durante las actividades de aprendizaje y opinión sobre la respuesta adecuada encontrando necesidades específicas. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)*

¿En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) ha sido adecuada?	¿Los compañeros ayudan espontáneamente al alumno con discapacidad durante las actividades de aprendizaje?									
	MES					LUB				
	Nunca	Rara vez	A menudo	Siempre	Total	Nunca	Rara vez	A menudo	Siempre	Total
Plenamente de acuerdo	1 0,8%	20 16,5%	82 67,8%	18 14,9%	121 100%	7 4,7%	32 21,3%	90 60,0%	21 14,0%	150 100,0%
Bastante de acuerdo	12 5,1%	61 25,8%	147 62,3%	16 6,8%	236 100%	32 3,4%	266 28,1%	526 55,5%	124 13,1%	948 100,0%
Poco de acuerdo	6 5,6%	34 31,5%	58 53,7%	10 9,2%	108 100%	93 5,8%	563 35,0%	810 50,4%	141 8,8%	1607 100,0%
Totalmente en desacuerdo	0 0,0%	10 32,2%	14 45,2%	7 22,6%	31 100%	48 12,8%	160 42,7%	129 34,4%	38 10,1%	375 100,0%
Total	19 3,8%	125 25,2%	301 60,7%	51 10,3%	496 100%	180 5,8%	1021 33,1%	1555 50,5%	324 10,5%	3080 100,0%

MES: N válido 496, Perdidos 110, N 606, significatividad  $\chi^2(9) = 24,967$ ;  $p < 0,003$   
 LUB: N válido 3080, Perdidos 150, N 3230, significatividad  $\chi^2(9) = 105,941$ ;  $p = 0,000$

Los datos relativos a la asistencia de los compañeros en el tiempo extracurricular relacionados con la opinión de clases separadas para alumnos con discapacidad (Tab. 71) son claros en la investigación de la FUB, ya que a medida que aumenta el desacuerdo con la opinión propuesta por el cuestionario, se incrementa el porcentaje de alumnos con discapacidad que asisten a compañeros cuando no están en la escuela. En esta investigación de MES, los datos que surgen

son diferentes a los de la investigación de LUB, especialmente debido a la inclusión de una tercera respuesta posible “No sé” al indicador de sociabilidad.

**Tabla 71.** El alumno con discapacidad ve a los compañeros también después de la escuela y relación con opinión favorable sobre grupos separados para alumnos con discapacidades complejas. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES)* y *Universidad Libre de Bolzano (LUB)*

¿Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales?	¿El alumno con discapacidad ve a los compañeros también después de la escuela?							
	MES				LUB			
	Si	No	No lo sé	Total	Si	No	-	Total
Plenamente de acuerdo	12 13,2%	27 29,7%	52 57,1%	91 100%	69 29,5%	165 70,5%	-	234 100%
Bastante de acuerdo	16 18,6%	19 22,1%	51 59,3%	86 100%	160 35,0%	297 65,0%	-	457 100%
Poco de acuerdo	20 13,4%	39 26,2%	90 60,4%	149 100%	251 35,5%	457 64,5%	-	708 100%
Totalmente en desacuerdo	43 25,6%	48 28,6%	77 45,8%	168 100%	548 39,6%	837 60,4%	-	1385 100%
Total	91 18,4%	133 27,0%	270 54,6%	494 100%	1028 36,9%	1756 63,1%	-	2784 100%

MES: N válido 494, Perdidos 112, N 606, significatividad  $\chi^2(6)= 13,006$ ;  $p<0,043$   
 LUB: N válido 2784, Perdidos 446, N 3230, significatividad  $\chi^2(3)= 11,087$ ;  $p=0,011$

Verificando la relación entre la opinión sobre si la inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase y el indicador de sociabilidad sobre el tiempo que los pares dedican al alumno con discapacidad en momentos informales (Tab. 72), comprobamos que en la investigación. MES como en la investigación LUB hay un reconocimiento directamente proporcional del valor de la inclusión escolar: cuanto más estoy de acuerdo con la opinión de la pregunta formulada, más efectivamente notan “a menudo” una situación inclusiva entre alumnos con discapacidad y compañeros de escuela.

**Tabla 72.** Los compañeros juegan/se mantienen con el alumno con discapacidad durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.) y relación con opinión sobre los beneficios de aprender para toda la clase. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES)* y *Universidad Libre de Bolzano (LUB)*

¿La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase?	¿Los compañeros juegan/se mantienen con el alumno con discapacidad durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.)?									
	MES					LUB				
	Nunca	Rara vez	A menudo	Siempre	Total	Nunca	Rara vez	A menudo	Siempre	Total
Plenamente de acuerdo	3 1,4%	39 18,0%	116 53,4%	59 27,2%	217 100,0%	51 2,3%	436 20,0%	1014 46,6%	676 31,1%	2177 100,0%
Bastante de acuerdo	4 3,1%	17 13,2%	91 70,5%	17 13,2%	129 100,0%	15 2,3%	165 25,3%	315 48,2%	158 24,2%	653 100,0%
Poco de acuerdo	3 3,7%	12 14,6%	48 58,5%	19 23,2%	82 100,0%	6 3,2%	57 30,7%	88 47,6%	34 18,4%	185 100,0%
Totalmente en desacuerdo	2 2,8%	17 23,6%	39 54,2%	14 19,4%	72 100,0%	3 4,2%	20 28,2%	30 42,3%	18 25,4%	71 100,0%
Total	12 2,4%	85 17,0%	294 58,8%	109 21,8%	500 100,0	75 2,4%	678 22,0%	1447 46,9%	886 28,7%	3086 100,0

MES: N válido 500, Perdidos 106, N 606, significatividad  $\chi^2(9)= 17,020$ ;  $p<0,048$   
 LUB: N válido 3086, Perdidos 144, N 3230, significatividad  $\chi^2(9)= 32,948$ ;  $p=0,000$

La misma consideración formulada para la Tabla anterior se puede informar en la relación que se describe a continuación (Tab. 73). También en este caso, al relacionar la opinión sobre si la inclusión aporta ventajas al clima socio-afectivo de la clase con la proximidad de los compañeros al alumno con discapacidad durante la actividad de aprendizaje, se observan los mismos resultados en ambas investigaciones (MES y LUB). Esta relación es positiva y directamente proporcional en situaciones en las que los profesores “a menudo” ven a los compañeros de clase ayudando al alumno con discapacidad en el curso de las actividades de aprendizaje.

**Tabla 73.** Los compañeros ayudan espontáneamente al alumno con discapacidad durante las actividades de aprendizaje y opinión sobre las ventajas para el clima socio-afectivo de la clase. *Universidad de Murcia sobre Messina (MES) y Universidad Libre de Bolzano (LUB)*

¿La inclusión aporta ventajas al clima socioafectivo de la clase?	¿Los compañeros ayudan espontáneamente al alumno con discapacidad durante las actividades de aprendizaje?									
	MES					LUB				
	Nunca	Rara vez	A menudo	Siempre	Total	Nunca	Rara vez	A menudo	Siempre	Total
Plenamente de acuerdo	9 3,3%	56 20,6%	177 65,1%	30 11,0%	272 100,0%	131 5,5%	740 31,1%	1223 51,5%	283 11,9%	2377 100,0%
Bastante de acuerdo	2 2,0%	35 33,0%	65 61,3%	4 3,7%	106 100,0%	36 6,4%	216 38,6%	276 49,3%	32 5,7%	560 100,0%
Poco de acuerdo	4 8,7%	14 30,4%	22 47,9%	6 13,0%	46 100,0%	10 13,2%	31 40,8%	32 42,1%	3 3,9%	76 100,0%
Totalmente en desacuerdo	4 5,5%	19 26,0%	38 52,0%	12 16,5%	73 100,0%	7 9,7%	25 34,7%	29 40,3%	11 15,3%	72 100,0%
Total	19 3,8%	124 25,0%	302 60,7%	52 10,5%	497 100,0%	184 6,0%	1012 32,8%	1560 50,6%	329 10,7%	3085 100,0%

MES: N válido 497, Perdidos 109, N 606, significatividad  $\chi^2(9) = 20,453$ ;  $p < 0,015$   
 LUB: N válido 3085, Perdidos 145, N 3230, significatividad  $\chi^2(9) = 42,6669$ ;  $p = 0,000$

## CONCLUSIONES E IMPLICACIONES SOCIO-EDUCATIVAS

### CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

#### 5.1. Conclusiones: análisis de los objetivos específicos

Los datos obtenidos de la investigación ofrecen una visión general del nivel de comunicación y de relación profesional entre los profesores, las expectativas, las metodologías didácticas aplicadas al alumno con discapacidad, el clima creado y las estrategias eficaces de colaboración entre los colegas, la opinión sobre la coenseñanza educativa inclusiva (en inglés, co-teaching) propuesta para promover la inclusión escolar, la existencia y la evaluación de las prácticas de “pull y push out”, situaciones en las que algunos alumnos con discapacidad pasan parte de su tiempo en la escuela en lugares distintos de los de sus compañeros de clase, como el aula de apoyo.

Dicho esto, y analizado, no se puede sino concluir que todavía queda mucho por hacer para llegar a una realidad de plena inclusión escolar y, sin duda, la gran responsabilidad recae no tanto

en los operadores del sector (profesores y dirigentes) como, sobre todo, de las instituciones que no sólo deberían promulgar leyes ad hoc, sino también permitir que los profesores puedan aplicarlas en la práctica cotidiana.

Sin duda, tanto es el esfuerzo diario de los profesores; que de sus respuestas se han confirmado algunas soluciones eficaces, útiles para mejorar la relación de trabajo y para lograr una plena inclusión del alumno con dificultades.

Es indudable la percepción de una mayor demanda de colaboración entre quienes hoy son responsables de los itinerarios escolares y la exigencia de superar las diferencias entre los papeles profesionales actuales: ya no la dicotomía entre el profesor de educación secundaria y el profesor de apoyo, sino el reconocimiento del profesor de la clase. Esta exigencia se desprende de un dato en particular, un dato que refleja con toda su gravedad la diferenciación entre las dos funciones y el aún lejano objetivo de la inclusión: la programación individualizada para el alumno con discapacidad solo la realiza el profesor de apoyo, sin ninguna o escasa colaboración y participación de otros colegas. La presencia, por tanto, de una delegación continua y constante al profesor de apoyo, no sólo desresponsabiliza a todo el cuerpo docente, sino que subraya, aún con mayor claridad, la diferencia entre los estudiantes, incumpliendo el espíritu de la legislación para lograr la plena inclusión escolar. Tampoco se aplica siempre el método didáctico de la presencia en el aula del profesor de apoyo junto con el alumno con discapacidad; en la mayor parte de las veces no se realiza y el apoyo se realiza fuera de su aula de referencia, por consiguiente, el alumno con discapacidad sufre una discapacidad múltiple, cuya realidad es, sin duda, más compleja de gestionar. También para otras patologías los profesores entrevistados respondieron que realizan las actividades didácticas incluso fuera de la clase.

Pero no todo es malo. Surge con fuerza el deseo y la propensión a la inclusión, a la copresidencia entre docentes (y no a la desaparición de la figura del profesor de apoyo), a la colaboración.

Los datos de nuestra investigación nos muestran que los profesores de la ciudad de Messina creen en el modelo de inclusión italiano y hacen juicios positivos. Esta percepción positiva se refleja en la opinión de que la inclusión de los alumnos con discapacidad beneficia el clima socio-afectivo de la clase, las ventajas de aprendizaje y permite a los profesores crecer profesionalmente. Concretamente, el **cuarto objetivo específico** que se ha fijado nuestro trabajo de investigación consistía en **“Valorar las opiniones de los docentes (de apoyo y curricular/ordinario) sobre la inclusión en relación con sus características personales y la experiencia de inclusión descrita”**. Los resultados de este objetivo se obtuvieron a partir de una serie de preguntas al final del cuestionario presentado a los profesores entrevistados. Es más que evidente que los profesores consideran que, para lograr la inclusión, es fundamental el

número de horas de apoyo concedidas: esta opinión se traduce en una correlación directamente proporcional entre una mayor presencia en el aula y la colaboración eficaz entre profesores. Los profesores entrevistados consideran, por tanto, que el aumento de las horas de cobertura es fundamental.

En efecto, la convivencia en el aula, no sólo entre el profesor curricular y el profesor de apoyo, sino también entre todos los alumnos, es la condición necesaria para que nadie se sienta excluido y para que todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidad, puedan sentirse parte integrante de la comunidad escolar (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2013; Arnaiz, Martínez, de Haro y Escarvajal, 2013; Moya, 2015). Esta opinión, que surge de nuestra investigación, se apoya aún más en el desacuerdo manifestado por los profesores sobre la posibilidad de crear grupos separados para los alumnos con patologías complejas. Por otra parte, la presencia de todos los alumnos de la clase en la misma clase y de los profesores (curricular/ordinario y de apoyo), según los entrevistados, no sólo favorece la inclusión, sino también aporta ventajas sociales y educativas y permite un crecimiento profesional de los profesores más completo (Arnaiz, de Haro y Maldonado, 2019; Crisol, 2019; Lozano, Ballesta, Castillo y Cerezo, 2018). A estas consideraciones y a estas opiniones se añade la manifiesta necesidad de mantener las figuras de los docentes, curriculares y de apoyo, bien diferenciadas entre sí, pero con un refuerzo de este último de su presencia en el aula, mediante la concesión de más horas de apoyo al alumno con discapacidad, con el fin de garantizar una colaboración más eficaz entre profesores y lograr la plena inclusión.

Las opiniones de los profesores entrevistados varían en función del papel profesional que desempeñan en la escuela (profesor curricular/ordinario o profesor de apoyo), del grupo de edad, de la antigüedad en el servicio. En la práctica totalidad de los casos, los profesores de apoyo consideran que la inclusión no puede realizarse separando a los alumnos discapacitados de los demás; por el contrario, los profesores curriculares no ven negativa la separación entre los alumnos. Esta diferencia de opinión es comprensible, ya que es el profesor de apoyo el que percibe la necesidad de crecimiento personal y de realizar una educación eficaz que los alumnos de la misma clase, con discapacidad y sin discriminación, conviven (Moya, 2015). Y está directamente relacionado con esta diferencia de visión, la razón por la que todos los profesores de apoyo solicitan una mayor presencia en el aula y una mayor colaboración con los profesores curriculares, para que estos últimos sean conscientes de que la educación debe dirigirse a todos (Moya, 2012). Analizando las opiniones que se desprenden de nuestra investigación, se deduce que es la experiencia la que hace surgir la sensibilidad con respecto a estos temas y, por desgracia, de los resultados obtenidos es evidente que todavía este tipo de experiencia está muy lejana en la realidad escolar: son principalmente los profesores de apoyo quienes afirman que la



presencia de un alumno con discapacidad puede mejorarlos profesionalmente y esto es todavía un límite evidente en la escuela italiana (Ianes y Cramerotti, 2016). A esto se añade un importante dato adicional que ha surgido de nuestra investigación y que diferencia la percepción de estos problemas en función de los años de servicio: los profesores con más de veinte años de servicios han expresado una opinión similar respecto a sus compañeros de apoyo, incluso con una antigüedad mucho más corta. No es sólo la edad anagráfica lo que diferencia las opiniones entre los profesores, sino también la posesión o no de la especialización en el apoyo. En particular, es singular observar cómo se sienten más excluidos y no implicados los profesores de apoyo sin título de especialización. Un dato relevante que ha surgido con respecto a esta cuestión es la elaboración del P.E.I. (Plan Educativo Individualizado) para los alumnos con discapacidad: los profesores sin título de especialización han declarado, en su mayoría, que en la redacción del P.E.I. no participen todos los profesores del Consejo de clase, contrariamente a lo que afirman los profesores especializados. Del análisis de las opiniones entre los profesores, que poseen o no el título de especialización, se desprende otro dato significativo: la posesión de la especialización sensibiliza más al profesor respecto de la inclusión (Ianes, 2015; Lozano, 2008). En efecto, son los profesores especializados quienes manifiestan más, que la presencia de un alumno con discapacidad permite crecer profesionalmente y mejorar el clima socio afectivo de la clase. Los profesores especializados tienen una opinión positiva sobre la inclusión, probablemente porque la profundización de estos temas, con vistas a la obtención del título de especialización, ofrece una apertura mental diferente y más eficaz. La necesidad de una especialización en el apoyo no sólo se desprende de lo que se acaba de decir sobre la percepción de la bondad de la inclusión, sino que se manifiesta en la mayoría de los profesores entrevistados. Existe casi una uniformidad entre los profesores a la hora de considerar fundamental la distinción entre los papeles y la necesidad de una especialización.

Nuestra investigación ha revelado un dato preocupante: la opinión de porcentaje elevado de los profesores entrevistados (que podría repercutir en la didáctica), respecto a la separación en clases diferenciadas para los alumnos con discapacidad. No puede dejar de percibirse una dificultad de gestión de situaciones complicadas en la realidad escolar messinese. Esta percepción se hace más evidente entre los profesores curriculares, de ahí la importancia y la necesidad de la presencia del profesor de apoyo especializado. En efecto, son estos últimos los que han manifestado un casi total desacuerdo sobre la conveniencia de separar a los alumnos para proseguir la enseñanza de aquellos con patologías particularmente complejas en aulas separadas. Y, aquí es, particularmente, importante la redacción del P.E.I. realizada por todo el Consejo de clase. Cuando todos los profesores, y por lo tanto todo el Consejo de clase, está

implicado y participa concretamente en la proclamación del plan de estudios para el alumno con discapacidad, se tiene como consecuencia la adecuación de la respuesta de la escuela a las necesidades específicas de este alumno (Ianes, 2015 a y b; Lozano, Cerezo y Alcaraz, 2018).

Según lo previsto en el **quinto objetivo específico “Ofertar propuestas de mejora desde las sugerencias de los docentes (de apoyo y curricular/ordinario) relacionadas con la formación para la inclusión”**. Puede observarse que en la opinión de los encuestados, ha prevalecido la necesidad de que, para favorecer la inclusión educativa, los profesores participen en cursos de formación sobre metodologías de inclusión destinados, también, al desarrollo de capacidades pedagógicas y psicológicas. Como ya se ha visto en el análisis del cuarto objetivo, los profesores entrevistados consideraron importante y fundamental, a efectos de la inclusión, el título de especialización sobre el apoyo, añadiendo que es necesario que todos los profesores, incluidos los curriculares, participen en cursos de formación en materia de discapacidad y obtengan todos los títulos de especialización en materia de apoyo. El dato que sin duda ha suscitado más preocupación es el de la percepción de algunos profesores de apoyo que no se consideran apreciados por sus colegas y estudiantes. Este límite, por desgracia, es común a muchos y, en una sociedad que aún hoy difícilmente acepta lo diferente, es un escollo que la escuela italiana y probablemente también la mundial debe superar, porque sólo con la educación y sólo a través de quienes deben impartir esta educación se puede alcanzar la plena conciencia de que no existe la normalidad y la diversidad, sino la unicidad: es la escuela que tiene la tarea de enseñar dentro de las aulas y fuera de la colectividad la inclusión, entendida como diversidad en la unicidad. Lamentablemente, los profesores entrevistados, en opinión de este autor que escribe, han identificado como necesarias para la inclusión la participación en cursos de formación y la adquisición de nociones doctrinales. Esta opinión ignora claramente la naturaleza intrínseca de la inclusión, que es la naturaleza humana; los profesores entrevistados no han considerado que, para alcanzar la inclusión social, sean fundamentales la empatía y la colaboración del profesor con los demás colegas, con la familia del alumno y con los especialistas.

Las implicaciones socioeducativas de las aportaciones de los profesores entrevistados son diversas, sobre todo en lo que respecta a la cuestión de qué tipo de formación continua o profesional debería recibir el profesor para favorecer la inclusión educativa.

La mayoría de los profesores han identificado la formación como el objetivo fundamental para alcanzar el objetivo de la inclusión educativa, en la medida en que facilite su conocimiento y oriente correctamente el trabajo de profesor con el aprendizaje de nuevas técnicas y metodologías.

Por lo tanto, los profesores entrevistados consideran que cuanto más se conozca el tema y los instrumentos que se deben utilizar, más afinan las estrategias para relacionarse con la discapacidad y, en consecuencia, consideran necesaria la participación en cursos de reciclaje.

Los entrevistados manifestaron la opinión y la necesidad de que la formación psicopedagógica (que debe contemplarse en la normativa sobre el tema de la inclusión) sea continua, a partir del itinerario de estudios, porque sólo de esta manera, partiendo de una formación empírica, en la práctica, se podrá lograr la plena colaboración y alcanzar el objetivo perseguido.

Según los profesores entrevistados, este tipo de formación, didáctico-pedagógica y metodológica, podrá favorecer la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los estudiantes.

Claramente, esta solución tiene una condición fundamental para que sea realmente eficaz: debe dirigirse a todos los profesores de la escuela (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012), de modo que se trate de cursos de especialización de las actividades de apoyo, pagadas por el Ministerio de Educación y que, además, dichos cursos sean obligatorios.

La mayoría de los encuestados consideró que era necesaria la participación en cursos de formación basados en el aprendizaje cooperativo, el conocimiento de los métodos y técnicas de enseñanza para los estudiantes con discapacidad y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Casi todos los profesores entrevistados manifestaron entonces la necesidad, junto a lo anterior, de un cambio en la actitud del profesor con respecto a los estudiantes, a su familia y a los demás profesores, y la colaboración con otros colegas (Arnaiz, de Haro, Maldonado, 2019). Este cambio de actitud se puede lograr a través del trabajo conjunto con el profesor de apoyo, donde en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes se pueden cambiar los papeles del profesor, es decir, el de profesor de apoyo y el de profesor curricular/ordinario.

Según lo previsto en el *primer objetivo específico* “**Analizar la percepción de los docentes (de apoyo y curricular/ordinario) de la realidad escolar del alumno según su grado de discapacidad y la socialización entre estos y sus compañeros de clase, según los recorridos de inclusión adoptados**” se ha constatado que todavía hoy existe un buen porcentaje de profesores que adoptan itinerarios de inclusión “en parte en clase, en parte fuera”, lo que se debe probablemente al tipo de discapacidad, a la escasa colaboración entre profesores, la constante delegación al profesor de apoyo y la falta de intercambio entre profesores. El análisis puso de manifiesto que las actividades de aprendizaje fuera de la clase se realizan principalmente con alumnos con múltiples discapacidades o con discapacidad mental y trastornos del espectro autista. De este cuadro se desprende claramente que la pluridiscapacidad

y los trastornos de la personalidad ponen a prueba la práctica de itinerarios de inclusión con plena participación, además de exigir un gran esfuerzo y considerables competencias por parte de los profesores. Otro dato que ha surgido y que está directamente relacionado con la elección de los itinerarios de aprendizaje es la antigüedad del profesor en la misma escuela: Cuando los años de actividad del profesor en el mismo centro son mayores, se comprueba que la perspectiva de la integración escolar es más positiva. La investigación que hemos realizado ha revelado un dato alentador, relativo a la percepción que tienen los profesores de la socialidad del alumno discapacitado dentro del grupo clase. Por el contrario, los profesores entrevistados no mostraron una visión positiva y directamente proporcional entre inclusión y aprendizaje, entre inclusión y crecimiento profesional. Este pesimismo se ha observado más en los profesores curriculares, que han declarado que la presencia de un alumno discapacitado en el aula no siempre aporta ventajas al clima socio afectivo de la clase, ni se valora su profesionalidad. Los profesores de apoyo entrevistados, a diferencia de los curriculares/ordinarios tienen una visión más positiva y optimista de las ventajas que la inclusión puede aportar a la clase y a su profesionalidad.

En cuanto a la relación entre el alumno discapacitado y sus compañeros de clase fuera de la escuela, se ha puesto de manifiesto que los profesores entrevistados no se preocupan por la socialidad entre los alumnos en las horas no escolares, y esta respuesta es independiente de que haya sido el profesor o colega de apoyo. La percepción que tienen todos los profesores, tanto curriculares como de apoyo, es que cuanto más grave es el grado de discapacidad del alumno, menos son las relaciones sociales con los compañeros en el horario extraescolar. Sus relaciones sociales durante las horas lectivas son muy diferentes: los profesores entrevistados declararon que todos los compañeros, independientemente del camino de inclusión adoptado, pasan con el alumno con discapacidad los momentos informales.

Según lo previsto en el ***segundo objetivo específico*** “**Describir, según la evaluación de los profesores, los itinerarios de inclusión y las metodologías didácticas adoptados en el aula y fuera de ella con el alumno con discapacidad y con los compañeros de clase**” se ha constatado que en todas las vías de inclusión adoptadas (“siempre en clase”, “en parte dentro, en parte fuera”, “siempre fuera de clase”) las metodologías didácticas más utilizadas son las lecciones magistrales, el debate en el gran grupo y las fichas didácticas; las menos utilizadas son las actividades de laboratorio y de juego dirigido y libre. Considerando las metodologías utilizadas por los docentes con el alumno con discapacidad, resultan casi idénticas tanto en el caso de que el alumno permanezca todo el tiempo junto con sus compañeros, como cuando esté separado de los mismos; la metodología más utilizada, en cambio, en los recorridos mixtos es la del uso del ordenador con el profesor de apoyo. Los profesores han señalado que las

razones por las que el alumno abandona la clase están más relacionadas con la patología y las necesidades personales que con la motivación didáctica. La mayoría de las veces, lo que impulsa a sacar al alumno de la clase es la necesidad de afrontar una crisis del mismo y sólo después de acompañarlo al baño. Por lo tanto, no se observan diferencias significativas en la elección de las metodologías didácticas utilizadas por los docentes en las situaciones en las que el alumno con discapacidad está “siempre fuera del aula” o en los itinerarios “mixtos”. La elección depende de las motivaciones didácticas relativas a actividades con material simplificado/adaptado, con fichas didácticas y al ordenador. Por lo que se refiere a las metodologías utilizadas, se puede constatar, además, que cuando el alumno con discapacidad está en clase es mayor la participación en las actividades de la clase/grupo mediado por material simplificado/adaptado, así como la utilización de material simplificado/adaptado en las actividades de enseñanza docente-alumno, tanto si el profesor posee o no el título de especialización en el apoyo.

El *tercer objetivo específico* “**Conocer las modalidades de programación compartida y de colaboración interna entre profesores del instituto en cuanto a la respuesta educativa a los alumnos con discapacidad**” se ha centrado, principalmente, en quién hace la programación individualizada para el alumno con discapacidad. El dato que emerge destaca la mayor criticalidad de todo el sistema inclusivo, ya que se nota que no existe la esperada colaboración entre profesores, ya que el P.E.I. (Plan Didáctico Individualizado) es elaborado casi siempre sólo por el profesor de apoyo. Por lo tanto, surge la falta de corresponsabilidad y de programación compartida entre docentes, a pesar de que es precisamente la fase de redacción de la programación individualizada la más importante en la que todo el Consejo de clase debería colaborar (De Carli, 2019 a y b; Lozano, 2007; Moya, 2015). El dato que ha surgido ha sido una fuente de sorpresa: por un lado, la percepción de los docentes sobre la temática de la inclusión ha sido positiva, pero por el otro existe todavía una delegación casi total al profesor de apoyo para la redacción del P.E.I. Los datos han demostrado que la programación individualizada para el alumno con discapacidad, aunque está delegada al profesor de apoyo, está vinculada a la programación de la clase. En efecto, el Consejo de clase sólo se considera implicado en la aprobación de la documentación y en la realización del proceso de aprendizaje del alumno con discapacidad. La falta de cooperación, también, se puso de manifiesto en el análisis de la participación en la vida del alumno con discapacidad por parte de todas las figuras profesionales de la escuela. Los docentes de apoyo han manifestado una visión positiva de la colaboración con la familia del alumno, colaboración que ha resultado insatisfactoria con los especialistas y las asociaciones. Para lograr una buena inclusión es fundamental la colaboración entre profesores (Crisol, 2019; Lozano y Cerezo, 2020) y ha resultado que los profesores de apoyo, que se consideran completamente satisfechos de la

colaboración con sus colegas curriculares/ordinarios, practican itinerarios de inclusión “siempre en clase”.

Como conclusión final, comprobamos que se ha dado respuesta a los objetivos planteados pero que el camino por recorrer, para que todos los alumnos reciban el mismo trato y todos los profesores sean considerados profesores de la clase, es todavía largo, aunque a este respecto y, un dato ha surgido con todo su vigor: el desarrollo de las actividades educativas en el aula, es aplicado en mayor medida por los profesores con más años de servicio y con mayor continuidad dentro del mismo centro escolar. Es necesario y urgente que las instituciones ayuden y lo hagan, concretamente, a la plena aplicación de la normativa, por el bien de los alumnos, de los profesores, de la comunidad civil y del valor insustituible de la institución escolar.

## 5.2. Propuestas de mejora e implicaciones socio-educativas

A continuación, incorporamos una serie de implicaciones socioeducativas derivadas de los resultados obtenidos en la presente tesis, que estimamos son de interés en la medida que se han recogido, en gran parte, de las aportaciones que los mismos docentes, que cumplieron el cuestionario, ofertaron en la pregunta abierta del mismo, donde se le demandaba que incorporasen propuestas de mejora para favorecer una educación inclusiva desde la formación permanente del profesorado. La pregunta consistía en indicar “*el tipo de formación permanente o profesional que el profesor debería poseer para favorecer la inclusión educativa*”.

Con la finalidad de recoger las voces de los mismos docentes respecto de las aportaciones que nos indicaban al respecto, hemos retomado textualmente sus respuestas reuniéndolas con las siguientes codificaciones: Docente Número (D 1, 2,3, et. ). // Docente ordinario o curricular (DC) // Docente de apoyo (DA) // Docente con título de apoyo (DTA) // Docente sin título de apoyo (STA).

En las contestaciones nos encontramos que los docentes nos indican, en primer lugar, que estiman que la formación es crucial para conseguir ese fin en la medida que facilita la sensibilización del personal docente sobre la inclusión, no solo del alumnado, sino, también del profesorado (especialista de apoyo y docente ordinario), para llevar a cabo su trabajo como docente de un modo correcto, así como el aprendizaje de nuevas técnicas y metodologías:

*“La formación es crucial porque da la oportunidad de aprender nuevas metodologías”.*  
(D 348, DA, DTA)

*“Creo que la formación es necesaria para fomentar la inclusión de todos los profesores”.* (D 308, DC, DTA)

*“Para llevar a cabo su trabajo correctamente, el profesor debe tener ciertamente un tipo de formación continua y profesional destinada a promover también la inclusión”. (D 462, DA, DTA)*

Formación que se basaría en cursos de actualización, didácticos, sobre nuevas técnicas y metodologías:

*“Cursos didácticos inclusivos para profesores”. (D 368, DC, STA)*

*“Cursos de actualización destinados a sensibilizar al personal docente sobre la importancia de la inclusión y sobre las técnicas y metodologías que deben conocerse y aplicarse”. (D 207, DA, DTA)*

Demandan esa formación profesional en la medida que son conscientes y comprenden que, en ocasiones, no se actúa mejor por desconocimiento, por falta de estrategias sobre la relación con la discapacidad, por lo que demandan cursos de actualización:

*“Cursos de actualización que ayudan al profesor a mejorar la relación con la discapacidad porque a veces no saber el problema es un obstáculo para la inclusión”. (D 356, DC, DTA)*

*“Debería ser más capaz de mantenerse al día en el nivel práctico que en el teórico; si hay un estudiante con discapacidad en el aula, la escuela debería proporcionar material básico actualizado y específico de la materia, que a menudo es, hoy en día, poco o nada disponible para la educación secundaria superior, especialmente las clases terminales de la escuela secundaria”. (D 305, DC, STA)*

Concretan que las formas de acometer esa inclusión educativa, desde la formación, requiere que sea continua, desde el plan de estudios, referida al trabajo colaborativo, práctica, no de laboratorio, desde casos reales:

*“Además, es necesario que los maestros reciban capacitación normativa y psicopedagógica en el plan de estudios para que puedan trabajar más eficazmente con los maestros de apoyo. Formación continua de profesores en apoyo de metodologías para diferentes tipos de discapacidad”. (D 237, DA, DTA)*

*“La formación debe ser continua y estar orientada a las necesidades de los distintos casos agrupados por tipologías comunes”. (D 361, DC, STA)*

*“Cada vez menos formación teórica y, sobre todo, de laboratorio; más basada en ejemplos y casos prácticos”. (D 351, DA, DTA)*

Esta formación organizativa, didáctico-pedagógica y metodológica favorecerá mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado:

*“El papel de los profesores con respecto a los procesos de aprendizaje y relación de los alumnos es de importancia fundamental, por lo que los profesores deben poseer una formación de tipo didáctico psicopedagógico y metodológico. Esta formación mejorará los recursos humanos y fomentará la participación de todos los alumnos en los procesos de aprendizaje”. (D 189, DA, DTA)*

Pero, para ser eficaz, ha de ir dirigida a todos los docentes del centro, de modo tal, que sea como cursos de especialización de actividades de apoyo, pagado por el Ministerio de Educación y que, además, sean obligatorios. En ocasiones, estiman que sería suficiente con la posesión del título de especialización sobre el apoyo, pero habilitado para todos los docentes:

*“Curso de especialización de actividades de apoyo extendido a todos los profesores y cursos obligatorios de actualización”. (D 379, DC, DTA)*

*“Deben asistir a cursos apropiados pagados por la escuela (ministerio) con personal cualificado y no improvisado. Esto debería aplicarse a todos los tipos de profesores”. (D 313, DA, DTA)*

*“Los profesores de la clase deben conocer el trabajo de apoyo mucho mejor. Deben hacer al menos 2 años de cursos de apoyo obligatoriamente. Después de todo el compañero de apoyo se graduó con 2 años de especialización en el apoyo”. (D 270, DA, DTA)*

En otras ocasiones, indican la temática de los cursos y, la gran mayoría, plantea la necesidad de que estén basados en el aprendizaje cooperativo; en el conocimiento de métodos y técnicas de enseñanza para alumnos con discapacidad, y en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación:

*“Cursos cortos de apoyo, como actividades de actualización obligatorias, metodologías educativas inclusivas basadas en el aprendizaje cooperativo y el uso de la tecnología de la información para el aprendizaje”. (D 333, DC, STA)*

*“Conocimiento de los métodos y técnicas de enseñanza para alumnos con discapacidad”. (D 579, DC, STA)*

Esta formación varía de ser recibida desde cursos, en diversa temática, a ser recibida tras el trabajo conjunto con los propios compañeros, especialistas de apoyo de la colaboración entre ellos:

*“Para mi la formación profesional sería suficiente desde interacción continua con el profesor de apoyo”. (D 374, DC, STA)*

*“El profesor de apoyo debe, de vez en cuando, comunicar las cuestiones presentadas por el alumno discapacitado y sugerir las estrategias más eficaces”. (D 423, DC, STA)*

*“El tipo de formación es adecuado. La presencia del profesor de apoyo es necesaria durante al menos 18 horas semanales, incluso en casos menos graves, ya que son más recuperables. La colaboración es la base del aprendizaje”. (D 272, DC, STA)*



O bien, a través del desarrollo de proyectos de formación en los propios centros educativos, que puedan ser específicos de diversas actuaciones, y que cuenten con la presencia de expertos:

*“Presencia en la escuela de expertos (psicólogos...) para apoyar su formación continua a través de proyectos específicos de actualización”. (D 421, DC, STA)*

Por otro lado, comprobamos que esa formación puede venir del contacto con otros docentes de centros del municipio, de la provincia, de la relación intercentros, del apoyo entre colegas de otros institutos:

*“Tener comparaciones con diferentes escuelas tanto en el municipio y provincia como en Italia. Cada profesor debe cuidar y saber manejar cualquier tipo de alumno con discapacidad”. (D 339, DA, DTA)*

También, en las sugerencias del profesorado, se comprueba que no es suficiente la formación especializada de todos los docentes, que recojan el modo de utilización de metodologías diferentes, destinadas a desarrollar, también, capacidades pedagógicas y psicológicas; sino que es necesario un cambio de actitud del docente ante el alumnado, su familia y otros compañeros docentes:

*“La formación es útil pero no suficiente si no se activa el proceso de sensibilización personal y profesional que caracteriza al profesor”. (D 594, DA, DTA)*

*“Sentido común, adaptabilidad, capacidad de cuestionar, apertura a los demás, sensibilidad, conocimiento de diferentes tipos de discapacidad (actualización, formación), capacidad de colaboración”. (D 358, DA, DTA)*

*“Estar siempre dispuesto al diálogo”. (D 546, DC, STA)*

*“Experimentar directamente los problemas vividos por los alumnos con discapacidad con el fin de adquirir una mentalidad más abierta a la recepción "real" de los mismos, y crear una mayor colaboración con los profesores especializados”. (D 348, DA, DTA)*

*“Debe conocer el mundo de la discapacidad y especialmente la familia”. (D 424, DC, STA)*

Este cambio de actitud puede lograrse desde el trabajo conjunto con el profesor de apoyo, donde en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado se puedan cambiar los roles del docente, es decir el de profesor de apoyo y el de profesor regular:

*“Creo que por lo menos una vez en la vida cada maestro debe tener la experiencia de ejercer de apoyo. Personalmente me ha enriquecido humana y profesionalmente ayudándome a entender el delicado papel del docente de apoyo”. (D 595, DC, STA)*

### 5.3. Limitaciones de la investigación y prospectiva

Inevitablemente, como cualquier investigación que se quiera realizar, también en la que se ha expuesto hasta ahora hay limitaciones que, si se tienen en cuenta, darían probablemente a las preguntas planteadas unas perspectivas más amplias. En nuestra investigación, como ya se ha dicho varias veces, sólo se ha entrevistado a los profesores de los institutos secundarios de segundo grado de la ciudad de Messina; una posible investigación adicional sobre el tema podría extenderse a todos los demás recursos humanos en apoyo de la inclusión como, por ejemplo, educadores, asistentes de comunicación, psicólogos, etc.

Los resultados obtenidos de esta investigación habrían tenido también un alcance más amplio si se hubiera analizado el impacto socio educativo de la inclusión, no sólo en los institutos superiores de segundo grado de la ciudad de Messina, sino también de todos los institutos de todo orden y grado de toda la provincia compuesta por 108 municipios. De esta ampliación se habría podido deducir y, por consiguiente, analizar la percepción de la respuesta educativa a los alumnos con discapacidad en las escuelas de pequeños centros urbanos y de periferia.

Para llegar a conclusiones más prácticas, habría sido útil entrevistar también a los alumnos con discapacidad y a sus familias. De este modo se podrían haber cruzado las expectativas de las partes implicadas en el camino de inclusión, poniendo en el centro al sujeto destinatario de este recorrido. Sólo escuchando las valoraciones y expectativas de todos los protagonistas, que deben interactuar entre sí para alcanzar el objetivo común, se habrían podido extraer ideas concretas para aplicar en la realidad cotidiana.

Estos son algunos de los límites de esta investigación, pero podrían crear ideas y oportunidades para otras investigaciones futuras sobre el tema.

#### ***Reflexiones a modo de cierre***

*“Hechos que no vivían como salvajes,  
sino para seguir virtuosa y canosa”*

(Dante Alighieri, Divina Comedia, Infierno XXVI, 119-120)

El conocimiento es la conciencia y la comprensión de hechos, verdades o información obtenida a través de la experiencia o el aprendizaje. El conocimiento es la base de la educación escolar de cada país: el conocimiento sirve para crear un pensamiento crítico, para ver en varios planos diferentes perspectivas. Sólo el conocimiento de cada aspecto de un problema puede conducir a su solución y es opinión de quien escribe que todos los actores de la máquina escolar deben, para tener un pensamiento crítico, conocer en profundidad las características y los beneficios de

la verdadera inclusión social. Sólo conociendo el tema en los diversos aspectos que puede asumir en el ámbito sociocultural es posible ofrecer propuestas concretas de mejora.

No excluyendo, qué solución a la inclusión. Lo anterior, desde el punto de vista práctico se considera que a día de hoy las infraestructuras escolares presentes en el territorio italiano y en particular en el de la ciudad de Messina tomada a análisis en la presente investigación, no son adecuados para lograr la inclusión. Las estructuras escolares, en la mayoría de los casos, fueron construidas hace más de cincuenta años, en un período histórico, por lo tanto, en el que la sensibilidad a la temática de la inclusión no era la actual: aulas físicamente pequeñas para alojar a los alumnos de la clase, incluidos los alumnos con discapacidad. Por otra parte, en Italia, debido a leyes erróneas, durante los últimos veinte años se ha reducido el número de profesores y aumentado el número de alumnos por clase, lo que ha provocado y aumentado las dificultades en el desarrollo de las actividades didácticas. Por lo tanto, mi colega opina que, para mejorar la inclusión, sería necesario invertir no sólo en los cursos de reciclaje y de profundización profesional para los profesores, sino también en el aumento y la estabilización del número de profesores, y en la construcción de escuelas.

Si esta investigación se hubiera llevado a cabo en los últimos meses, seguramente las respuestas de los profesores habrían estado influidas por la situación actual a nivel mundial. La emergencia sanitaria epidemiológica de la pandemia de COVID-19, que estalló en 2020, está mostrando la necesidad de perspectivas diferentes en la realidad social y, sobre todo, en la escuela: bancos de monoplaza, distancia entre los estudiantes, aulas más grandes, enseñanza a distancia, entradas a la escuela escalonadas en los horarios para evitar acumulaciones, uso de la mascarilla para todos, medición de la fiebre. Todo esto no sólo está cambiando inevitablemente la vida cotidiana de cada uno de nosotros, sino que tiene y tendrá consecuencias importantes sobre el tema, ya frágil, de la inclusión. Basta con pensar en la distancia interpersonal que todos estamos obligados a mantener y en la obligación de llevar las máscaras. Uno de los aspectos de nuestra investigación, que ha sido repetido varias veces, también, por los profesores entrevistados, es la colaboración y la cercanía interpersonal entre los alumnos, que hace sentir al estudiante con discapacidad parte del grupo; la necesidad de la distancia y la presencia de una máscara, que impide poder transmitir y leer sentimientos, emociones, estados de ánimo, tendrá repercusiones inevitables en la vida de cada uno de nosotros y, es lícito temer, en la psique de los alumnos con discapacidad. El mundo se ha modificado y la forma de interactuar ha cambiado. Desde hace meses los centros escolares, a nivel global, están adoptando, para evitar la difusión del virus y salvaguardar la salud de todos, una nueva metodología didáctica llamada D.A.D. (Didáctica A Distancia), que se ha hecho necesaria, pero que está provocando desigualdades sociales insanables. Todos los avances que se han hecho en cuarenta años en favor de la inclusión podrían ser en vano. La enseñanza se está

informatizando casi por completo, lo que puede excluir a los alumnos que pertenecen a clases sociales menos acomodadas y a los alumnos con discapacidad. Sin embargo, si el Ministerio intenta remediar a los alumnos que viven en familias con desventajas socioeconómicas, proporcionándoles las herramientas informáticas necesarias, la situación resulta más complicada para los estudiantes con discapacidad. Indudablemente, como se ha señalado en varias ocasiones en nuestra investigación, para los alumnos con discapacidad, a menudo, las herramientas informáticas proporcionadas por el progreso científico han permitido un cambio en la didáctica, favoreciendo el aprendizaje y, a veces, también la interacción entre el estudiante y el profesor y entre el estudiante y los demás compañeros. En la realidad de la didáctica a distancia, sin embargo, el instrumento informático puede resultar perjudicial y causa del aislamiento: lo mismo impide la socialidad y, por tanto, el desarrollo de capacidades relacionales y de comunicación con los coetáneos que, en muchos casos, son el recurso fundamental para el crecimiento psicosocial del alumno con discapacidad.

El objetivo de la inclusión sigue siendo, aún más hoy, derribar el muro de la exclusión y en este período las metodologías didácticas deberán cambiar necesariamente con fuerza para evitar perder todos los progresos realizados hasta ahora. En este período histórico la colaboración entre todos los profesores y entre éstos y las familias y todos los demás protagonistas internos y externos al mundo de la escuela debe ser máxima. Mirando en perspectiva lo que el futuro nos reserva, podría ser una idea la creación de una plataforma en línea por parte del Ministerio de Educación de la Universidad y de la Investigación, en la que todos los protagonistas del mundo de la escuela, desde los profesores a las familias, de los alumnos a todo el personal escolar puedan exponer sus problemas y proponer sus soluciones.

Esperamos que esta investigación contribuya a proporcionar soluciones y preguntas para futuras investigaciones.

## *RIFERIMENTI*



## Riferimenti

## Referencias

Agnelli, F. G. (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia-2009 (Report on schools in Italy-2009)*. Bari, Italia: Laterza.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West. M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 3(11), 44-56.

Aksamit, D., Morris, M., & Leunberger, J. (1987). Preparation of student services, professionals and faculty for serving learning disabled college students. *Journal of College Student Personnel*, (28), 53-59.

Albanese, O., Mercadane, L. (2010). *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe. Riflettere ed innovare*. Bologna, Italia: Edizioni Junior.

Arnaiz, P., Martínez , R., De Haro R., Escarvajal A. (2013) Analysis of measures for attention to diversity in compulsory secondary education. The case of the Region of Murcia, Spain.. *Journal of research in special educational needs*,. 13 , 189–197,)

Arnaiz, P., de Haro, R., Maldonado, R. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *NAER. Journal of New Approaches in Educational Research*, ISSN-e 2254-7339, 8,(1), 18-24  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=277988>

Associazione Treelle, Caritas Italiana & Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento, Italia: Erickson.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Inclusion in action: An in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, (6), 38-43.

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teacher's attitudes toward inclusion. *European Journal of Special Needs Educations*, (22) 4, 367-389.

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.

Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, (53), 148-149.

Begeny, J. C., Martens, B. K. (2007). Inclusionary Education in Italy – A literature Review and A Call For More Empirical Research. *Remedial and Special Education*, 28 (2), 80-94.

Belsito, F. (2009). *Un insegnante di sostegno allo specchio*. Roma, Italia: Armando.

Bender, W.N., Vail, C.O., & Scott, K. (1995). Teacher's attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with Learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, (28) 2, 87-94, 120.

Berryman, J.D. (1989). Attitudes of the public toward educational mainstreaming. *Remedial and Special Education*, (10), 44-49.

Besio S., & Chinato, M.G. (1997). A che punto è l'integrazione? Indagine su idee e atteggiamenti di insegnanti di sostegno e insegnanti di sostegno in formazione. R. Vianello e C. Cornoldi (a cura di), *Metacognizione e sviluppo della personalità. Ricerche e proposte di intervento*, 281-290. Bergamo, Italia: Edizioni Junior.

Boccia, P. (2018). *Competenze, metodologie e tecnologie didattiche*. Rimini, Italia: Maggioli Editore.

Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Edizione italiana a cura di Fabio Dovigo. Roma, Italia: Carrocci Faber.

Bowman, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils: Some findings from a fourteen nation UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education*, (1), 29-38.



Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia per tutti disabili inclusi*. Trento, Italia: Erickson.

Canevaro, A. (2014). Tre temi su cui lavorare. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(3), 196-199.

Canevaro, A., & Ianes, D. (Eds.) (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento, Italia: Erickson.

Canevaro, A., D'Alonzo, L., & Ianes, D. (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Bolzano, Italia: University Press Bozen.

Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento, Italia: Erickson.

Cazzoli, S., & Rosa, R.A. (2009). L'inclusione degli alunni disabili: indagine sul'opinione dei docenti di educazione fisica nella scuola secondaria di 1° grado. *Atti convegno Erickson "La qualità dell'integrazione scolastica"* Trento, Italia: Centro Studi Erickson.

Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The exceptional Child*, (34), 41-56.

Center, Y., & Ward, J. (1989). Attitudes of school psychologists towards the integration of children with disabilities. *International Journal of Disability*, (36), 117-132.

Center, Y., Ward, J., Parmenter, T., & Nash, R. (1985). Principals' attitudes toward the integration of disabled children into regular schools. *The exceptional Child*, (32), 149-161.

Centro Studi Erickson (2018). *6° Convegno Internazionale "Autismi, benessere e sostenibilità" Rimini, 4 e 5 maggio 2018*, da <https://eventi.erickson.it/convegno-autismi/UnitaDidattica/TEACCHABA> accesso 1 luglio 2018.

Chiappetta, L. (2007). L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica. *A. Canevaro (a cura di), L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, 221-248. Trento, Italia: Erickson.

Chiocca, E. (2017). *Formazione di tutti i docenti, è questo il principale fallimento*. Disponibile 17 maggio 2017 da <http://www.vita.it/it/article/2017/05/17/che-delusione-la-nuova-inclusione-per-gli-alunni-con-disabilita/143401/>.

Clough, P., & Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service*. Slough, England: National Foundation for Educational Research.

C.I.I.S. (2019). *Decreto Sostegno: News*. Disponibile 1 settembre, 2019, da <http://www.http://www.sostegno.org/node/656>.

Commissione Europea – Direzione Generale Istruzione e Cultura, 2010. *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio, Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti: l'Agenda Europea – SEC (2007) 931 SEC (2007) 933*. Documento preparato da Holdsworth, P., sintesi delle priorità in materia di formazione docente definite dai Ministri dell'Istruzione degli Stati Membri nelle Conclusioni del Consiglio di Novembre 2007, 2008 e 2009.

Cottini, L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, (2) 2, 10-20.

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma, Italia: Carocci Editore.

Crescioli, A. (2016). *L'insegnante di sostegno nella legge 107* da <http://www.insegnareonline.com/rivista/opinioni-confronto/insegnante-sostegno-legge-107>.

Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(1), 1-9. ISSN 1138-414X.

D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy (10)*. Milano, Italia: Springer Science & Business Media.

D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi strategie, attività*. Trento, Italia: Erickson.

D'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*, 5-244. Brescia, Italia: La Scuola.

Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia, Italia: La Scuola.

De Carli, S. (2019a). *Inclusione scolastica, i 12 passaggi fondamentali del decreto*. Disponibile 22 maggio 2019 da <http://www.vita.it/it/article/2019/05/22/inclusione-scolastica-i-12-passaggi-fondamentali-del-decreto/151676/>.

De Carli, S. (2019b). *Il nuovo decreto 66 cambia l'inclusione scolastica: ma la scuola è pronta a cambiare?* Disponibile 21 maggio, 2019, da <http://www.vita.it/it/article/2019/05/21/il-nuovo-decreto-66-cambia-linclusione-scolastica-ma-la-scuola-e-pront/151652/> accesso 1 agosto 2019.

Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *Integrazione scolastica e sociale*, 13(3), 202-217.

Eichinger, J., Rizzo, T., & Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, (14), 121-126.

European Agency For Development In Special Needs Education (2012). *Profilo dei docenti inclusivi*. Disponibile da [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf).

European Commission (1996). *Charter of Luxembourg*. Disponibile 29 Giugno, 2018, da <http://www.ageranvmilano.it/nu:lussebruggo.htm>.

F.I.S.H. (2019). *Decreto sull'inclusione scolastica: approvato. Ora nuova fase*. Disponibile 1 agosto 2019, da <https://www.fishonlus.it/2019/08/01/decreto-sullinclusionescolastica-approvato-ora-nuova-fase/>.

Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, (22), 179-185.

- Gelati, M. (1996). *Pedagogia Speciale - Problemi e Prospettive*. Ferrara, Italia: Corso.
- Grion, A. (2011). *Narrare di sé. L'identità professionale dell'insegnante in servizio: riflessioni e proposte*. Milano, Italia: Guerini.
- Guerrero, M. J. L. (2001). Profesionales de la Educacion Especial. *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, 195-217. Málaga, Spagna: Aljibe.
- Hannah, M.E. (1988). *Teacher attitudes toward children with disabilities: An ecological analysis*. H.E. Yunker (a cura di), *Attitudes toward persons with disabilities*, 174-171. New York, USA: Springer.
- Ianes, D. (2004). La formazione dell'insegnante di sostegno. *Studium Educationis*, (3), 589-598.
- Ianes, D. (2013). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento, Italia: Erickson.
- Ianes, D. (2015a). *Insegnanti di sostegno verso la separazione della formazione e dei ruoli*. Trento, Italia: Erickson.
- Ianes, D. (2015b). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno – Nuova edizione: Verso una didattica inclusiva*. Trento, Italia: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento, Italia: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (2016). *Insegnare domani sostegno*. Trento, Italia: Erickson.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti F. (2010a). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento, Italia: Erickson.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2010b). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento, Italia: Erickson.
- Idol, L., Nevin, A., & Paolucci-Whitcomb, P. (1994). *Collaborative consultation*, 2<sup>a</sup> ed., Austin, USA: PRO-ED.

ISTAT (2012, Dicembre 21). L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali. Disponibile 13 Aprile, 2015, da <http://www.istat.it/it/archivio/80640>.

ISTAT (2013, Dicembre 21). L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali. Disponibile 13 Aprile, 2015, da <http://www.istat.it/it/archivio/107277>.

ISTAT (2014, Dicembre 21). L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali. Disponibile 13 Aprile, 2015, da <http://www.istat.it/it/archivio/143466>.

Jamieson, J.D. (1984). Attitudes of educators toward the handicapped. *R.L. Jones (a cura di), Attitude change in special education: Theory and practice*, 206-222. Reston, USA: The Council for Exceptional Children.

Johnson, L.J., & Pugach, M.C. (1996). The emerging third wave of collaboration: Beyond problem solving. *W. Stainback e S. Stainback (a cura di), Controversial issues confronting special education, 2<sup>a</sup> ed.*, 197-204. Boston, USA: Allyn & Bacon.

Jonas, H. (ed. 2009). *Il principio responsabilità*. Milano, Italia: Einaudi.

Levi, G. (2012). *Lavorare sulla salute mentale in età evolutiva*. Roma, Italia: Armando Editore.

Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education, (121) 4*, 751-761.

Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teachers' attitudes towards mainstreaming: A cross-cultural study in six nation. *European Journal of Special Needs Education, (9)*, 1-15.

Lozano, J. (2007). *Educar en la diversidad*. Barcelona, Spagna: Davinci Continental.

Lozano, J., Ballesta, F.J., Castillo, I.S. y Cerezo, M.C. (2018). El vínculo de la escuela con el territorio: una experiencia de inclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 22 (2)*, 207-226. ISSN 1138-414X, e-ISSN 1989-6395. DOI:

10.30827/profesorado.v22i2.7720 file:///C:/Users/Usuario/Downloads/66368-211439-1-PB.pdf

Lozano, J. y Cerezo, M.C. (2020). El Taller de la Experiencia: creando vínculo intergeneracional. En S. Sales y O. Moliner (Eds.) *La escuela incluida en el territorio. La transformación educativa desde la participación ciudadana*, pp.57-84. Barcelona: Octaedro. ISBN: 978-84-18083-54-9.

Lozano, J., Cerezo, M.C., Alcaraz, S. (2018). *Plan de atención a la diversidad*. Madrid, Spagna: Alianza Editorial.

Mapelli, M. (2018). *Diario pertinente di un insegnante di sostegno*. Trento, Italia: Erickson.

Martinelli, M. (2015). *Didattica Speciale. Insegnare a persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*. Milano, Italia: Mondadori Università.

Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. New York, USA: Routledge.

Mitchell, D. (2015). Inclusive Education Is a Multi-Faceted Concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5, (1), 9-30.

MIUR (1975). *Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*. Disponibile 10 Novembre, 2017, da <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>.

MIUR (2019). *Inclusione, approvato il decreto in via definitiva. Nuove norme a favore degli alunni con disabilità* Disponibile 31 luglio, 2019, da <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/inclusione-approvato-il-decreto-in-via-definitiva-nuove-norme-a-favore-degli-alunni-con-disabilita> accesso 1 agosto 2019.

MIUR, MEF (2007). *Quaderno bianco della scuola*. Disponibile 24 Ottobre, 2011, da [http://dirisp.interfree.it/normequadreno\\_bianco:scuola.pdf](http://dirisp.interfree.it/normequadreno_bianco:scuola.pdf).

MIUR, Ufficio Statistica e Studi (2018). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità per l'a.s. 2016/2017*, da <http://www.notiziedellascuola.it/news/2018/maggio/alunni-con-disabilita-tutti-i-dati>.

Moya, A. (2002). *El profesorado de apoyo ¿dónde?, ¿cómo, ¿cuándo? realiza su trabajo*. Málaga, Spagna: Aljibe.

Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 71-88.

Moya, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 8 (2), 153-170.

Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico culturali e questioni aperte*. Milano, Italia, Franco Angeli.

Nadal, M.J., Grau, C. y Peirats, J. (2016) Análisis y valoración del modelo inclusivo en los sistemas de apoyo de centros de infantil y primaria. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 161-180, ISSN-e 1699-2105

Naccarato, T. (2019). *Inclusione scolastica: dal 12 settembre è in vigore il nuovo decreto. Quali i tempi di attuazione?* Disponibile il 12 settembre 2019 da <https://www.disabili.com/scuola-a-istruzione/articoli-scuola-istruzione/inclusione-scolastica-dal-12-settembre-e-in-vigore-il-nuovo-decreto-quali-i-tempi-di-attuazione>.

OCSE (2005). *Teacher Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, France: OCSE.

Olson, J.M. (2003). *Special education and general education teacher attitudes toward inclusion*. Madison, USA: University of Winsconsin Reasearch Paper.

Orizzonte Scuola (2019). *Giuliano (M5S): decreto inclusione valorizza docenti*. Disponibile il 22 maggio 2019 da <https://www.orizzontescuola.it/giuliano-m5s-decreto-inclusione-valorizza-docenti/>.

Padeliadou, S., & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education* (12), 173-183.

Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, (21), 231-242.

Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano, Italia: Mondadori Education.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris, France: ESF (trad. italiana: Perrenoud, P., (2001). *Dieci nuove competenze per insegnare: invito al viaggio*. Roma, Italia: Anicia.

Piazza, V. (2009). *L'insegnante di sostegno. Competenze tecniche ed aspetti emotivi*. Trento, Italia: Erickson.

Policarpio, I. (2019). *Studenti disabili, Decreto Inclusione in Gazzetta Ufficiale: novità per insegnanti di sostegno e Pei*. Disponibile 2 settembre 2019, da <https://www.money.it/Studenti-disabili-decreto-inclusione-insegnanti-sostegno> accesso 3 settembre 2019.

Sales, A., Moliner, O., Amiama J. F. y Lozano J. (2018). Escuela incluida. Recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (pp.433-458). ISSN: 14056666.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1405-66662018000200433&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662018000200433&lng=es&nrm=iso)

Sales, A.; Lozano, J. y Ozerinjauregi, N. (2019). Educación intercultural-inclusiva desde un currículum vinculado con el territorio. En Soriano, E.; Casanova, M<sup>a</sup> A.; Caballero, V. Y Dalouh, R (eds.) *Educación, Convivencia en sociedades transculturales*. (pp. 51-74). Madrid: Arco/Libros-La Muralla.

Praisner, C.L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disability. *Council for Exceptional Children*, (69) 2, 135-145.

Sandoval, M., Simón, C., & Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de educación, número extraordinario*, 117-137.



Santi, M., & Ruzzante, G. (2017). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4 (2).

Schumm, J.S., & Vaughn, S. (1991). Making adaptation for mainstreamed students. *Remedial and Special Education*, (12) 4, 18-27.

Schumm, J.S., & Vaughn, S. (1992). Planning for mainstreamed special education students: Perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality*, (3) 2, 81-98.

Signorelli, A. (2015). Evidence-based education e la figura dell'insegnante di sostegno: problematiche, approcci e prospettive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 67-80.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid, Spagna: Morata.

Soodak, L.C., Podell, D.M., & Lehman, L.R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, (31) 4, 480-497.

Soriano, V. (2014). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*, European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Disponibile 20 Giugno, 2018, da <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/five%20key%20messages%20for%20inclusive%20education.pdf>.

Stronge, J.H., Tucker, P.D. & Hindman, J.L. (2004). *Handbook for Qualities of Effective Teachers*, Alexandria, USA: ASCD.

Tettamanzi, A., & Vianello, R. (1982). Ricerca di sondaggio sull'atteggiamento dell'insegnante, con o senza esperienza diretta di inserimento nei confronti del bambino handicappato grave dell'intelligenza, inserito in una classe normale. *Ricerche di Psicologia*, (35), 148-159.

Thomas, D. (1985). The determinants of teachers' attitudes to integrating the intellectually handicapped. *British Journal of Education Psychology*, (55), 251-263.

Thousand, J.S., Villa, R.A., Paolucci-Whitcomb, P., & Nevin, A. (1996). A rationale and vision for collaborative consultation. *W. Stainback e S. Stainback (a cura di), Controversial issues confronting special education, 2<sup>a</sup> ed.*, 205-218. Boston, USA: Allyn & Bacon.

U.O. UONPIA Infanzia Adolescenza A.O. "G. Salvini" (2014). *La lettura dei bisogni educativi speciali: diagnosi e certificazione, disabilità, disturbi evolutivi specifici*. Disponibile 27 Giugno, 2018 da <http://www.istruzione.lombardia.gov.it/monza/wp-content/uploads/2014/05/lettura-dei-bes.pdf>.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris, France: Unesco. Disponibile 10 Novembre, 2017, da [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_/pdf/SALAMA\\_E.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_/pdf/SALAMA_E.pdf).

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris, France:UNESCO, Disponibile 10 novembre, 2017, da <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>.

UNITED NATIONS (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Disponibile 10 novembre, 2017, da <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.

Vaughn, S., & Schumm, J.S. (1994). Middle school teachers' planning for students with disabilities. *Remedial and Special Education, (15) 3*, 152-161.

Vianello, R., & Moalli, E. (2001). Integrazione a scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe. *Giornale Italiano della Disabilità, (2)*, 29-43.

Vianello, R., & Di Nuovo, S. (2015). *Quale scuola inclusiva in Italia?: Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Trento, Italia: Erickson.

Voltz, D.L., Brazil, N., & Ford, A. (2001). What matters most in inclusive education: A practical guide for moving forward. *Intervention in School and Clinic, (37) 1*, 23-30.

Ward, J., & Le Dean, L. (1996). Student teachers' attitudes toward special educational provision. *Educational Psychology, (16)*, 207-218.

Warnock Committee (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London, UK: Her Majesty's Stationery Office.

Wilczynsky, F. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, (29).

World Health Organization (1999). *ICF. Classificazione internazionale delle menomazioni, delle attività personali e della partecipazione sociale*. Trento, Italia: Erickson.

Zanobini, M. (2013). Some considerations about Inclusion, Disability, and Special Education Needs: A reply to Giangreco, Doyle & Suter (2012). *Life Span and Disability*, 16 (1), 83-94.

Zoletto, D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano, Italia: Raffaello Cortina.



# ALLEGATI ANEXOS



**Allegato I.** Questionario (in castigliano). **Anexo I.** Cuestionario (en Castellano).



Estimada/Estimado docente,

La Universidad de Murcia está iniciando una investigación que pretende obtener un marco de lo que ocurre en las escuelas de enseñanza secundaria de segundo grado de la ciudad de Messina respecto de las metodologías aplicadas en los itinerarios de inclusión educativa en clase y fuera de la misma, y así comprender qué piensan todos los docentes, de apoyo o no, en cuanto a la respuesta educativa que se está abordando para atender al estudiante con discapacidad motora, intelectual, sensorial, pluridiscapacidad, trastornos conductuales, trastornos de personalidad, trastorno del espectro autista (TEA) y trastornos de déficit de atención/hiperactividad (TDAH). El fin de la investigación es demostrar que una verdadera inclusión, prevista por la teoría y la normativa, se podrá realizar cuando existan, no solo cambios legislativos que aboguen por ello, sino medios adecuados en los centros y cambios organizativos y metodológicos para todos los alumnos del grupo entre los que se incluyen aquellos estudiantes con discapacidad.

Como docente, es muy importante conocer sus opiniones sobre diversos aspectos de las dinámicas escolares con relación al objeto de la investigación, anteriormente descrito.

Por estas razones, pedimos su colaboración, invitando a cumplimentar un sencillo y breve cuestionario. Es preciso comunicar que, por supuesto, el anonimato y la confidencialidad de las respuestas están garantizadas.

Cuando estemos en posesión del análisis de los resultados, nos esmeraremos por informarle de las conclusiones de la investigación.

La cátedra de Sociología de los Procesos Culturales y Comunicativos del Departamento de Ciencias Cognitivas, Psicológicas, Pedagógicas y Estudios Culturales de la Universidad de Messina, de la que es titular la profesora Antonia Cava, colaborará en el proyecto de investigación.

Dándole las gracias de antemano por la colaboración, reciba un cordial saludo.

Messina, 24 de marzo de 2019

*Josefina Lozano Martínez*  
Directora del Proyecto de Investigación

## CUESTIONARIO

### "La inclusión escolar de los alumnos con discapacidad: la valoración de los docentes"

realizado por Andrea Canevaro, Luigi D'Alonzo, Darío Ianes y Roberta Caldin en el 2009 y readaptado por la profesora Josefina Lozano y del doctorando Gianluca Minutoli en el 2018.

El cuestionario quiere profundizar en el conocimiento de la inclusión escolar de alumnos valorados con discapacidad y que disfrutaran de horas de apoyo según lo contemplado en el art. 3, inciso 1 o inciso 3 de la Ley n. 104/1992<sup>5</sup>, y por lo que es redactado el Plan Educativo Individualizado (PEI) por objetivos mínimos (que conduce al diploma con valor legal) y diferenciado (que conduce al atestado de las competencias). Se ruega, por lo tanto, hacer referencia, en la compilación del cuestionario, a situaciones que recaigan en estas condiciones y no a los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, denominadas en Italia (DSA) tales como dislexia, disgrafia, disortografía y discalculia reconocidos por la Ley el 8 de octubre de 2010, n.170 y otros con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), denominadas en Italia BES, referidas a situaciones de desventaja socioeconómica y lingüística.

Como de convención en la lengua italiana, utilizamos la forma masculina para referirnos, de modo general, al papel de las personas, alumno, docente, etcétera. Conceptualmente queremos, naturalmente, también incluir a todas las alumnas y las enseñantes que revisten aquel mismo papel.

**La compilación del cuestionario solicita unos 10 minutos ya que está previsto un recorrido con lógica de salto.**

#### Sección 1: DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. *Tipo de centro en que trabaja:*

- instituto de instrucción secundaria de primer grado
- instituto de instrucción secundaria de segundo grado

2. *Edad:* \_\_\_\_\_

3. *Género:*     M    o     F

4. *Disciplina de enseñanza:* \_\_\_\_\_

5. *Figura profesional (Respuesta obligatoria)*

- profesor de enseñanza estándar (asignaturas)     profesor de apoyo especialista

Si actualmente no es profesor de apoyo especialista ¿ha desempeñado en el pasado dicha función?

- Sí     No

6. *¿Cuántos años está trabajando en la enseñanza?:*

- menos de 1     entre 1 y 5     entre 6 y 10     entre 11 y 20     más de 20

7. *¿Y cuántos años lleva trabajando en el Centro actual?:*

- menos de 1     de 1 a 3     de 3 a 6     de 6 a 10     más de 10

8. *Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista?*

- Sí     No

#### Sección 2: ALUMNO

**Responda a las preguntas de esta sección pensando en uno solo de los alumnos con discapacidad con los que trabaja este curso escolar o en el curso escolar pasado.**

<sup>5</sup> La Ley el 5 de febrero de 1992, n.104 denominada <Ley-cuadro por la asistencia, la integración social y los derechos a las personas minusválidas>, publicado sobre la Gazzetta Ufficiale Repubblica Italiana Serie General n.39 del 17-02-1992, establece al art. 3 "Sujetos habiente derecho" al inciso 1 que "Es persona minusválida el que presenta una disminución física, psíquica o sensorial, estabilizada o progresiva, que es causa de dificultad de aprendizaje, de relación o de integración laboral y tal de determinar un proceso de desventaja social o marginación" y al inciso 3 "En caso de que la disminución, individual o múltiple, haya reducido la autonomía personal, correlata a la edad, de modo que hacer necesario una intervención asistencial permanente, continuativa y global en la esfera individual o en aquel de relación, la situación asume connotación de gravedad. Las situaciones reconocidas de gravedad determinan prioridad en los programas y en las intervenciones de los servicios públicos".



9. *El alumno es hijo:*

- de padres italianos autóctonos     de 1 padre inmigrante  
 de 2 padres inmigrantes             adoptado por padres autóctonos, procedente de otros países

10. *Tipología de valoración:*

- discapacidad motora     discapacidad intelectual     discapacidad sensorial     pluridiscapacidad  
 trastornos conductuales     trastornos de personalidad     trastorno del espectro autista (TEA)  
 trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH)     otro: \_\_\_\_\_

11. *¿Cómo valora la gravedad del caso que usted ha elegido?*     grave             medio             ligero

12. *Cuántas horas de apoyo semanales fueron asignadas al alumno?* \_\_\_\_\_

13. *Pensando en la situación concreta de la clase en que se inserta el alumno con discapacidad otorgue un valor de 1 a 5, donde 1, en función de su inclusión escolar, representa una situación muy problemática y 5 una situación óptima:*

1             2             3             4             5

14. *La programación individualizada para el alumno discapacitado está anclada en la programación de clase:*     Completamente     Mucho     Poco     Nada

15. *Quién hace realmente la programación individualizada para el alumno discapacitado?*

- el profesor de apoyo     algunos colegas del centro     todo el profesorado que imparte docencia en la clase

16. *El alumno con discapacidad en que está pensando desarrolla sus actividades de aprendizaje (Respuesta obligatoria)*

- siempre en clase (prosiga en la pregunta 17)  
 parte en clase, otra parte fuera (prosiga en la pregunta 19)  
 fuera de la clase (prosiga en la pregunta 28)

### Sección 3: DESCRIPCIÓN DE LOS RECORRIDOS DE INCLUSIÓN Y DE LAS METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS

#### SIEMPRE EN CLASE (DESCRIPCIÓN DE LAS METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS)

17. *Indique con qué frecuencia se utilizan las siguientes metodologías para todos los alumnos de la clase incluido el alumno con discapacidad :*

Elija la respuesta apropiada para cada ítem tachando lo que proceda en la casilla correspondiente (nunca=1, raramente=2, a menudo=3, siempre=4):

1	2	3	4	
				Explicación en el gran grupo
				Trabajos en grupo pequeño (no con técnicas de aprendizaje cooperativo)
				Trabajos de grupo con metodología de aprendizaje cooperativo
				Juego libre
				Debate en el gran grupo
				Actividades de juego orientado
				Talleres de creatividad, expresión, psicomotricidad
				Tutoría entre iguales
				Fichas didácticas
				Visitas y salidas en el territorio
				Laboratorio de informática y nuevas tecnologías

18. *Indique con qué frecuencia se utilizan en clase las siguientes metodologías para el alumno con*

*discapacidad :*

Elija la respuesta apropiada para cada ítem tachando lo que proceda en la casilla correspondiente (nunca=1, raramente=2, a menudo=3, siempre=4):

1	2	3	4	
				Juego libre
				Participación en las actividades de la clase/del grupo con autonomía
				Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por la presencia del adulto
				Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por el ordenador
				Participación en las actividades de la clase/del grupo mediatizada por material simplificado/adaptado
				Actividades de juego orientado
				Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado
				Actividad docente-alumno con fichas didácticas
				Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador
				Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA, ...)
				Laboratorio de informática y nuevas tecnologías

Prosiga en la pregunta 34

**PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA**  
(DESCRIPCIÓN DE LAS METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS)

19. *Qué porcentaje de tiempo transcurre el alumno con discapacidad fuera de la clase/del grupo?*

[Responde a las solicitudes de esta sección sólo si ha contestado "en parte en clase, en parte fuera" a la pregunta 16]

10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

20. *Cuando va fuera del grupo clase, ¿con qué frecuencia sale solo con el profesor de apoyo?*

Nunca  Rara vez  A menudo  Siempre

21. *Cuando va fuera de grupo clase, ¿con qué frecuencia sale con un pequeño grupo de alumnos?*

Nunca  Rara vez  A menudo  Siempre

22. *¿Por qué razones el alumno en algunos momentos sale del grupo clase? Señala aquellas que justifican la salida y ordenalas según la frecuencia. (También puedes escribir más respuestas posibles)*

- para gestionar una crisis
- para utilizar técnicas para el desarrollo de habilidades, no utilizadas en clase (TEACCH, ABA,...)
- para no retrasar las actividades de la clase
- porque es invitado a salir por el profesor de enseñanza regular (asignaturas)
- para ejercer sus habilidades en contextos específicos (baño, supermercado, etc.)
- porque el profesor de apoyo prefiere trabajar individualmente con el alumno con discapacidad
- para anticipar y/o rehacer el trabajo que se realiza en clase
- para verificar las competencias alcanzadas
- porque las metodologías didácticas utilizadas en clase no permiten siempre una adecuada individualización
- porque se ha decidido que, en estos momentos, pueda desarrollar las competencias necesarias para una participación posterior en las actividades en clase

23. *Indique con qué frecuencia se utilizan las siguientes metodologías para todos los alumnos de la clase, incluido el alumno con discapacidad:*

Elija la respuesta apropiada para cada ítem tachando lo que proceda en la casilla correspondiente (nunca=1, raramente=2, a menudo=3, siempre=4):

1	2	3	4	
				Explicación en el gran grupo
				Actividades de juego centrado
				Trabajos en grupo pequeño (no con técnicas de aprendizaje cooperativo)

				Trabajos en grupo con metodología de aprendizaje cooperativo
				Juego libre
				Debate en el gran grupo
				Laboratorios de creatividad, expresión, psicomotricidad
				Tutora entre iguales
				Fichas didácticas
				Visitas y salidas en el territorio
				Laboratorio de informática y nuevas tecnologías

24. *Conoce las metodologías didácticas utilizadas con el alumno con discapacidad cuando se encuentra dentro de la clase?* Sí No Sin respuesta

25. *Indique con qué frecuencia se utilizan las siguientes metodologías con el alumno con discapacidad CUANDO ESTÁ EN CLASE:*

[Responde a esta pregunta sólo si ha contestado "sí" o "ninguna respuesta" a la pregunta 24]

Elija la respuesta apropiada para cada ítem tachando lo que proceda en la casilla correspondiente (nunca=1, raramente=2, a menudo=3, siempre=4):

1	2	3	4	
				Juego libre
				Participación en las actividades de la clase/del grupo en autonomía
				Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por la presencia del adulto
				Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por los ordenadores
				Participación en las actividades de la clase/del grupo mediatizada por material simplificado/adaptado
				Actividades de juego orientado
				Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado
				Actividad docente-alumno con fichas didácticas
				Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador
				Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA,...)
				Laboratorio de informática y nuevas tecnologías

26. *Conoce las metodologías didácticas utilizadas con el alumno discapacitado cuando se encuentra fuera de la clase?* Sí No Sin respuesta

27. *Por último, indique con qué frecuencia se utilizan las siguientes metodologías para el alumno con discapacidad CUANDO ESTÁ FUERA DE LA CLASE.*

[Responde a esta pregunta sólo si ha contestado "sí" o "ninguna respuesta" a la pregunta 26]

Elija la respuesta apropiada para cada ítem tachando lo que proceda en la casilla correspondiente (nunca=1, raramente=2, a menudo=3, siempre=4):

1	2	3	4	
				Juego libre
				Actividad de juego orientado
				Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado
				Actividad docente-alumno con fichas didácticas
				Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador
				Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA, ...)

Prosiga en la pregunta 34

**FUERA DE LA CLASE**  
(DESCRIPCIÓN DE LAS METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS)

28. *Con qué frecuencia el alumno con discapacidad está fuera solo con el/la profesor/a de apoyo?*

[Responde a las solicitudes de esta sección sólo si ha contestado "Fuera de la clase" a la pregunta 16]

- nunca    rara vez    a menudo    siempre

29. *Con qué frecuencia está fuera con un pequeño grupo de alumnos?*

- nunca    rara vez    a menudo    siempre

30. *Por qué razones el alumno está fuera de la clase? (Más respuestas posibles)*

- para utilizar técnicas por el desarrollo de habilidades, no utilizables en clase (TEACCH, ABA,...)  
 para no retrasar las actividades de la clase  
 porque es invitado a estar fuera del docente de enseñanza regular estándar (asignaturas)  
 para ejercer sus habilidades en contextos específicos (baño, supermercado, etc.)  
 porque el profesor de apoyo prefiere trabajar individualmente con el alumno discapacitado  
 porque se ha decidido que en este periodo pueda desarrollar las competencias con que es posible una participación en clase en el futuro  
 porque las metodologías didácticas utilizadas en clase no permiten siempre una adecuada individualización

31. *Indique con qué frecuencia se utilizan las siguientes metodologías para todos los alumnos de la clase:*

Elija la respuesta apropiada para cada ítem tachando lo que proceda en la casilla correspondiente (nunca=1, raramente=2, a menudo=3, siempre=4):

1	2	3	4	
				Explicación en el gran grupo
				Trabajos en grupo pequeño (no con técnicas cooperative learning)
				Trabajos en grupo con metodología de cooperative learning
				Juego libre
				Debate en el gran grupo
				Actividades de juego orientado
				Talleres de creatividad, expresión, psicomotricidad
				Tutoría entre iguales
				Fichas didácticas
				Visitas y salidas en el territorio
				Laboratorio de informática y nuevas tecnologías

32. *Conoce las metodologías didácticas utilizadas con el alumno con discapacidad cuando se encuentra fuera de la clase?*    Sí    No    Sin respuesta

33. *Por último indique con qué frecuencia se utilizan las siguientes metodologías para dicho alumno CUANDO ESTÁ FUERA DE LA CLASE.*

[Responde a esta pregunta sólo si ha contestado "sí" o "ninguna respuesta" a la pregunta 32]

Elija la respuesta apropiada para cada ítem tachando lo que proceda en la casilla correspondiente (nunca=1, raramente=2, a menudo=3, siempre=4):

1	2	3	4	
				Juego libre
				Actividad de juego orientado
				Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado
				Actividad docente-alumno con fichas didácticas
				Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador
				Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA,...)

#### **Sección 4: COLABORACIÓN CON AGENTES EXTERNOS AL CENTRO EDUCATIVO**

Piensa siempre en el mismo alumno con discapacidad respondiendo a las preguntas que siguen.

34. *Indique, como docente, su grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:*

Elija la respuesta apropiada para cada ítem tachando lo que proceda en la casilla correspondiente (para nada=1, poco=2, bastante=3, totalmente=4):

1	2	3	4	
				el equipo directivo
				los colegas del centro
				las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad
				la familia del alumno con discapacidad
				los especialistas

35. *Valore su grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:*

Elija la respuesta apropiada para cada ítem tachando lo que proceda en la casilla correspondiente (para nada=1, poco=2, bastante=3, totalmente=4):

1	2	3	4	
				el equipo directivo
				los colegas
				las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad
				la familia del alumno
				los especialistas

### Sección 5: SOCIABILIDAD

36. *Los compañeros han acogido bien al alumno con discapacidad ?*

sí     no     en parte     no lo sé

37. *En la escuela el alumno con discapacidad tiene buenas relaciones con:*

todos los compañeros     algunos compañeros     pocos compañeros     ningún compañero

38. *Los compañeros juegan/se mantienen con el alumno con discapacidad durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.)?*  nunca     rara vez     a menudo     siempre

39. *El alumno con discapacidad ve a los compañeros también después de la escuela?*

sí     no     no lo sé

40. *Los compañeros ayudan espontáneamente al alumno con discapacidad durante las actividades de aprendizaje?*  nunca     rara vez     a menudo     siempre

41. *Las otras familias han acogido bien al alumno con discapacidad ?*

sí     no     no sé

### Sección 6: PADRE INMIGRANTES O ALUMNO ADOPTADO – PROCEDENCIA

[Responde a las solicitudes de esta sección sólo si ha contestado "de 1 progenitor inmigrante", "de 2 padres inmigrantes" o "adoptado por padres autóctonos, procedente de otros países" a la pregunta 9]

42. *Según usted, las dificultades del alumno considerado dependen, sobre todo:*

Elija solo una de las siguientes:

- por su escaso/nada conocimiento de la lengua autóctona
- por su discapacidad
- por su condición familiar
- la escasa colaboración familia-escuela
- por la ausencia de un mediador lingüístico
- por factores culturales del país de origen
- de estrategias didáctico-organizativas no adecuadas del sistema escolar italiano
- otras: \_\_\_\_\_

43. *Continuando pensando en el caso específico del alumno que ha elegido al principio, indique el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:*

Elija la respuesta apropiada para cada ítem tachando lo que proceda en la casilla correspondiente (plenamente=1, bastante=2, poco de acuerdo=3, totalmente en desacuerdo=4):



El desarrollo de nuevas competencias profesionales entre los colegas del centro														
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**Sección 8: PERCEPCIÓN DE CAMBIO**

[Responde a las solicitudes de esta sección sólo si ha contestado "entre 6 y 10 años" o "entre 11 y 20 años" o "más de 20 años" a la pregunta 6]

48. Considerando sus últimos cinco (5) años de enseñanza, parece que el número de alumnos con discapacidad ha: aumentado disminuido permanecido invariable

49. Los recursos para la inclusión escolar han: aumentado disminuido permanecido invariables

50. El clima general de la escuela hacia la inclusión escolar ha: empeorado mejorado permanecido invariable

**Sección 9: OPINIONES**

51. Indique el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, pensando en general en su experiencia profesional:

Elija la respuesta apropiada para cada ítem tachando lo que proceda en la casilla correspondiente (plenamente=1, bastante=2, poco de acuerdo=3, totalmente en desacuerdo=4):

1	2	3	4	
				En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas
				En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) ha sido adecuada
				La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular (que imparte sus asignaturas) y el profesor de apoyo especialista
				Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales
				La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase
				La inclusión aporta ventajas al clima socioafectivo de la clase
				La presencia de un alumno con discapacidad me permite crecer profesionalmente

52. Justifica el tipo de formación permanente o profesional que el enseñante debería poseer para favorecer la inclusión educativa: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Gracias por su cooperación**

**Allegato II.** Questionario (in italiano). **Anexo II.** Cuestionario (en Italiano).



Gent.ma/o docente,

L'Università di Murcia sta svolgendo una ricerca per analizzare le metodologie applicate nelle scuole di istruzione secondaria di secondo grado della città di Messina nei percorsi di inclusione educativa in classe e al di fuori della stessa, e così comprendere cosa pensano tutti i docenti, di sostegno e non, riguardo alla risposta educativa messa in atto per lo studente con disabilità motoria, mentale, sensoriale, pluridisabilità, disturbi del comportamento, disturbi di personalità, disturbo dello spettro autistico, disturbi del deficit di attenzione/iperattività (ADHD). Il fine della ricerca è dimostrare che una vera inclusione, prevista dalla teoria e dalla normativa, si può realizzare nella scuola non solo tramite un'evoluzione legislativa, ma anche attraverso l'adozione di adeguati metodi organizzativi per tutti gli alunni della classe compresi gli studenti con disabilità. In quanto docente, è molto importante conoscere le Sue opinioni sui vari aspetti delle dinamiche scolastiche in merito all'oggetto della ricerca, sopra descritto.

Per questi motivi, chiediamo la Sua collaborazione, invitandoLa a compilare un semplice e breve questionario. È doveroso comunicare che l'anonimato e la riservatezza delle risposte saranno garantiti.

Quando saremo in possesso dell'analisi dei risultati, sarà nostra cura portare a Sua conoscenza la conclusione della ricerca.

La cattedra di Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi del Dipartimento di Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e Studi Culturali dell'Università degli Studi di Messina, di cui è titolare la prof.ssa Antonia Cava, collaborerà al progetto di ricerca.

RingraziandoLa anticipatamente per la collaborazione, Le porgo i miei più cordiali saluti.

Messina, 24 marzo 2019

*Josefina Lozano Martínez*  
Direttrice del Progetto di Ricerca



## QUESTIONARIO

### "L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti"

A cura di Andrea Canevaro, Luigi D'Alonzo, Dario Ianes e Roberta Caldin nel 2009.

Riadattato dalla professoressa Josefina Lozano e dal dottorando Gianluca Minutoli nel 2018.

Il questionario vuole approfondire la conoscenza dell'inclusione scolastica di alunni con certificazione di disabilità che fruiscono di ore di sostegno ai sensi dell'art. 3, comma 1 o comma 3 della legge n. 104/1992<sup>6</sup> e per i quali è redatto il Piano Educativo Individualizzato (PEI) per obiettivi minimi (che conduce al diploma con valore legale) e differenziato (che conduce all'attestato delle competenze).

Si prega quindi di fare riferimento, nella compilazione del questionario, a situazioni che ricadano in queste condizioni e non agli alunni con disturbi specifici di apprendimento (DSA) come dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia riconosciuti dalla Legge 8 ottobre 2010, n.170 e altri con bisogni educativi speciali (BES) riferita a situazioni di svantaggio socioeconomico e linguistico.

Come da convenzione nella lingua italiana, utilizziamo la forma al maschile per riferirci in modo generale al ruolo delle persone (alunno, insegnante, ecc.). Concettualmente intendiamo naturalmente includere anche tutte le allieve e le insegnanti che rivestono quello stesso ruolo.

**La compilazione del questionario richiede circa 10 minuti, poiché è previsto un percorso con logica di salto.**

#### Sezione 1: DATI IDENTIFICATIVI

1. *Tipologia di Istituto in cui presta servizio:*

- istituto di istruzione secondaria di primo grado     istituto di istruzione secondaria di secondo grado

2. *Età:* \_\_\_\_\_

3. *Genere:*     M    o     F

4. *Disciplina d'insegnamento:* \_\_\_\_\_

5. *Figura professionale (Risposta obbligatoria)*

- insegnante curricolare/disciplinare     insegnante di sostegno

Se attualmente non è insegnante di sostegno, ha mai svolto in passato questo ruolo?

- Sì     No

6. *Da quanti anni svolge la professione di insegnante?*

- meno di 1     fra 1 e 5     fra 6 e 10     fra 11 e 20     più di 20

7. *Da quanti anni lavora all'interno della scuola attuale?*

- meno di 1     da 1 a 3     da 3 a 6     da 6 a 10     più di 10

8. *Ha conseguito il titolo di specializzazione per il sostegno?*

- Sì     No

#### Sezione 2: ALUNNO

**Risponda alle domande di questa sezione pensando a uno solo degli alunni con disabilità con cui lavora quest'anno o ha lavorato lo scorso anno scolastico.**

9. *L'alunno è figlio:*     di genitori italiani     di 1 genitore immigrato  
 di 2 genitori immigrati     adottato da genitori italiani, proveniente da altri Paesi

<sup>6</sup> La Legge 5 febbraio 1992, n. 104 denominata <Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate>, pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale Repubblica Italiana Serie Generale n.39 del 17-02-1992) stabilisce all'art. 3 "Soggetti aventi diritto" al comma 1 che "E' persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione" e al comma 3 "Qualora la minorazione, singola o plurima, abbia ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione, la situazione assume connotazione di gravità. Le situazioni riconosciute di gravità determinano priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici".

10. *Tipologia di disabilità:*

- disabilità motoria       disabilità mentale       disabilità sensoriale       pluridisabilità  
 disturbi comportamentali       disturbi di personalità       disturbo dello spettro autistico  
 disturbi del deficit di attenzione/iperattività(ADHD)       altro: \_\_\_\_\_

11. *Come valuta la gravità del caso da Lei considerato?*      grave      medio      lieve12. *Quante ore di sostegno settimanali sono state assegnate all'alunno?* \_\_\_\_\_13. *Pensando alla situazione concreta della classe in cui è inserito l'alunno con disabilità, attribuisca un valore da 1 a 5, in cui 1 rappresenta una situazione molto problematica e 5 una situazione*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

*ottimale:*
14. *La programmazione individualizzata per l'alunno disabile è ancorata alla programmazione di classe:*      Completamente      Molto      Poco      Per nulla15. *Chi fa realmente la programmazione individualizzata per l'alunno disabile?*

- l'insegnante di sostegno      alcuni colleghi      tutto il consiglio di classe

16. *L'alunno con disabilità a cui sta pensando svolge le sue attività di apprendimento (Risposta obbligatoria)*

- sempre in classe (prosegua alla domanda 17)
- in parte in classe, in parte fuori (prosegua alla domanda 19)
- fuori dalla classe (prosegua alla domanda 28)

**Sezione 3: DESCRIZIONE DEI PERCORSI DI INCLUSIONE E DELLE METODOLOGIE DIDATTICHE****SEMPRE IN CLASSE (DESCRIZIONE DELLE METODOLOGIE DIDATTICHE)**17. *Indichi con quale frequenza vengono utilizzate le seguenti metodologie per tutti gli alunni della classe, incluso l'alunno con disabilità:*

Scelga la risposta appropriata per ciascun item apponendo una X nella casella corrispondente (mai=1, raramente=2, spesso=3, sempre=4):

1	2	3	4	
				Spiegazione nel grande gruppo
				Lavori in piccolo gruppo (non con tecniche cooperative learning)
				Lavori gruppo con metodologia di cooperative learning
				Gioco libero
				Discussione nel grande gruppo
				Attività di gioco mirato
				Laboratori di creatività, espressione, motricità
				Tutoraggio tra pari
				Schede didattiche
				Visite e uscite sul territorio
				Laboratorio di informatica e nuove tecnologie

18. *Indichi con quale frequenza vengono utilizzate in classe le seguenti metodologie per l'alunno con disabilità:*

Scelga la risposta appropriata per ciascun item apponendo una X nella casella corrispondente (mai=1, raramente=2, spesso=3, sempre=4):

1	2	3	4	
				Gioco libero
				Partecipazione alle attività della classe/del gruppo in autonomia
				Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dalla presenza dell'adulto
				Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dal computer
				Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata da materiale semplificato/adattato

				Attività di gioco mirato
				Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato
				Attività docente-alunno con schede didattiche
				Attività docente-alunno al computer
				Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...)
				Laboratorio di informatica e nuove tecnologie

Prosegua alla domanda 34

**IN PARTE IN CLASSE E IN PARTE FUORI** (DESCRIZIONE DELLE METODOLOGIE DIDATTICHE)

19. *Quale percentuale di tempo trascorre l'alunno con disabilità fuori dalla classe/del gruppo?*  
[Risponda alle domande di questa sezione solo se ha risposto "in parte in classe, in parte fuori" alla domanda 16]

10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

20. *Quando va fuori dal gruppo classe, con quale frequenza esce da solo con l'insegnante di sostegno?*

Ma  Raramente  Spesso  Sempre

21. *Quando va fuori dal gruppo classe, con quale frequenza esce con un piccolo gruppo di alunni?*

Mai  Raramente  Spesso  Sempre

22. *Per quali motivi l'alunno in alcuni momenti esce dal gruppo classe? Indica quelli che giustificano l'uscita ed ordinali secondo la frequenza. (Può anche fornire più risposte possibili)*

- per gestire una sua crisi
- per usare tecniche per lo sviluppo di abilità, non utilizzabili in classe (TEACCH, ABA, ...)
- per non rallentare le attività della classe
- perché è invitato ad uscire dall'insegnante curricolare
- per esercitare abilità in contesti specifici (bagno, supermercato, ecc.)
- perché l'insegnante di sostegno preferisce lavorare individualmente con l'alunno con disabilità
- per anticipare e/o rielaborare il lavoro che viene svolto in classe
- per verificare le competenze raggiunte
- perché le metodologie didattiche usate in classe non permettono sempre un'adeguata individualizzazione
- perché si è deciso che in questi momenti possa sviluppare delle competenze utili per una partecipazione successiva alle attività in classe

23. *Indichi con quale frequenza vengono utilizzate le seguenti metodologie per tutti gli alunni della classe, incluso l'alunno con disabilità:*

Scelga la risposta appropriata per ciascun item apponendo una X nella casella corrispondente (mai=1, raramente=2, spesso=3, sempre=4):

1	2	3	4	
				Spiegazione nel grande gruppo
				Attività di gioco mirato
				Lavori in piccolo gruppo (non con tecniche cooperative learning)
				Lavori in gruppo con metodologia di cooperative learning
				Gioco libero
				Discussione nel grande gruppo
				Laboratori di creatività, espressione, motricità
				Tutoraggio tra pari
				Schede didattiche
				Visite e uscite sul territorio
				Laboratorio di informatica e nuove tecnologie

24. *Conosce le metodologie didattiche utilizzate con l'alunno con disabilità quando si trova dentro la classe?*  Sì  No  Nessuna risposta

25. *Indichi con quale frequenza vengono utilizzate le seguenti metodologie con l'alunno con disabilità QUANDO È IN CLASSE:*

[Risponda a questa domanda solo se ha risposto "sì o "nessuna risposta" alla domanda 24]

Scelga la risposta appropriata per ciascun item apponendo una X nella casella corrispondente (mai=1, raramente=2, spesso=3, sempre=4):

1	2	3	4	
				Gioco libero
				Partecipazione alle attività della classe/del gruppo in autonomia
				Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dalla presenza dell'adulto
				Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dal personal computer
				Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata da materiale semplificato/adattato
				Attività di gioco mirato
				Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato
				Attività docente-alunno con schede didattiche
				Attività docente-alunno al computer
				Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...)
				Laboratorio di informatica e nuove tecnologie

26. *Conosce le metodologie didattiche utilizzate con l'alunno con disabilità quando si trova fuori dalla classe?*  Sì  No  Nessuna risposta

27. *Infine indichi con quale frequenza vengono utilizzate le seguenti metodologie per l'alunno con disabilità QUANDO È FUORI DALLA CLASSE.*

[Risponda a questa domanda solo se ha risposto "sì" o "nessuna risposta" alla domanda 26]

Scelga la risposta appropriata per ciascun item apponendo una X nella casella corrispondente (mai=1, raramente=2, spesso=3, sempre=4):

1	2	3	4	
				Gioco libero
				Attività di gioco mirato
				Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato
				Attività docente-alunno con schede didattiche
				Attività docente-alunno al computer
				Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...)

Prosegua alla domanda 34

#### **FUORI DALLA CLASSE (DESCRIZIONE DELLE METODOLOGIE DIDATTICHE)**

28. *Con quale frequenza l'alunno con disabilità sta fuori da solo con l'insegnante di sostegno?*  
[Risponda alle domande di questa sezione solo se ha risposto "Fuori dalla classe" alla domanda 16]  
 mai  raramente  spesso  sempre
29. *Con quale frequenza sta fuori con un piccolo gruppo di alunni?*  
 mai  raramente  spesso  sempre
30. *Per quali motivi l'alunno sta fuori dalla classe? (più risposte possibili)*  
per usare tecniche per lo sviluppo di abilità, non utilizzabili in classe (TEACCH, ABA,...)
- per non rallentare le attività della classe
  - perché invitato a stare fuori dall'insegnante curricolare
  - per esercitare abilità in contesti specifici (bagno, supermercato, ecc.)
  - perché l'insegnante di sostegno preferisce lavorare individualmente con l'alunno con disabilità
  - perché si è deciso che in questo periodo possa sviluppare delle competenze con cui sia possibile una partecipazione in classe in futuro
  - perché le metodologie didattiche usate in classe non permettono sempre un'adeguata individualizzazione

31. *Indichi con quale frequenza vengono utilizzate le seguenti metodologie per tutti gli alunni della classe:*

Scelga la risposta appropriata per ciascun item apponendo una X nella casella corrispondente (mai=1, raramente=2, spesso=3, sempre=4):

1	2	3	4	
				Spiegazione nel grande gruppo
				Lavori in piccolo gruppo (non con tecniche cooperative learning)
				Lavori in gruppo con metodologia di cooperative learning
				Gioco libero
				Discussione nel grande gruppo
				Attività di gioco mirato
				Laboratori di creatività, espressione, motricità
				Tutoraggio tra pari
				Schede didattiche
				Visite e uscite sul territorio
				Laboratorio di informatica e nuove tecnologie

32. *Conosce le metodologie didattiche utilizzate con l'alunno con disabilità quando si trova fuori dalla classe?* Sì No Nessuna risposta

33. *Infine indichi con quale frequenza vengono utilizzate le seguenti metodologie per l'alunno con disabilità QUANDO È FUORI DALLA CLASSE.*

[Risponda a questa domanda solo se ha risposto "sì" o "nessuna risposta" alla domanda 32]

Scelga la risposta appropriata per ciascun item apponendo una X nella casella corrispondente (mai=1, raramente=2, spesso=3, sempre=4):

1	2	3	4	
				Gioco libero
				Attività di gioco mirato
				Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato
				Attività docente-alunno con schede didattiche
				Attività docente-alunno al computer
				Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA,...)

#### **Sezione 4: COLLABORAZIONE CON SOGGETTI ESTERNI ALLA SCUOLA**

Pensi sempre allo stesso alunno con disabilità rispondendo alle domande che seguono.

34. *Indichi, come docente, il Suo grado di soddisfazione circa la frequenza con cui incontra:*

Scelga la risposta appropriata per ciascun item apponendo una X nella casella corrispondente (per niente=1, poco=2, abbastanza=3, completamente=4):

1	2	3	4	
				il dirigente
				i colleghi della scuola
				le associazioni che sono in contatto con l'alunno con disabilità
				la famiglia dell'alunno con disabilità
				gli specialisti

35. *Indichi il Suo grado di soddisfazione circa la qualità operativa e progettuale degli incontri con:*

Scelga la risposta appropriata per ciascun item apponendo una X nella casella corrispondente (per niente=1, poco=2, abbastanza=3, completamente=4):

1	2	3	4	
				il dirigente
				i colleghi
				le associazioni che sono in contatto con l'alunno con disabilità
				la famiglia dell'alunno con disabilità
				gli specialisti

**Sezione 5: SOCIALITA'**

36. *I compagni hanno accolto bene l'alunno con disabilità?* sì no in parte non lo so
37. *A scuola l'alunno con disabilità ha buone relazioni con:*  
 tutti i compagni  alcuni compagni  pochi compagni  nessun compagno
38. *I compagni giocano/si intrattengono con l'alunno con disabilità nel corso dei momenti informali (pausa, mensa, ecc.)?* mai raramente spesso sempre
39. *L'alunno con disabilità vede i compagni anche dopo la scuola?* sì no non lo so
40. *I compagni aiutano spontaneamente l'alunno con disabilità nel corso delle attività di apprendimento?*  
mai raramente spesso sempre
41. *Le altre famiglie hanno accolto bene l'alunno con disabilità?*  
sì no non so

**Sezione 6: GENITORI IMMIGRATI O ALUNNO ADOTTATO - PROVENIENZA**

42. *Secondo Lei, le difficoltà dell'alunno considerato dipendono soprattutto:*

[Risponda alle domande di questa sezione solo se ha risposto "di 1 genitore immigrato", "di 2 genitori immigrati" o "adottato da genitori italiani, proveniente da altri Paesi" alla domanda 9]

Scelga solo una delle seguenti:

- dalla sua scarsa/nulla conoscenza della lingua italiana
- dalla sua disabilità
- dalla sua condizione familiare
- dalla scarsa collaborazione famiglia-scuola
- dall'assenza di un mediatore linguistico
- da fattori culturali del Paese d'origine
- da strategie didattico-organizzative non adeguate del sistema scolastico italiano

43. *Continuando a pensare al caso specifico dell'alunno che ha scelto all'inizio, indichi il grado di accordo con le seguenti affermazioni:*

Scelga la risposta appropriata per ciascun item apponendo una X nella casella corrispondente (pienamente=1, abbastanza=2, poco d'accordo=3, pienamente in disaccordo=4):

1	2	3	4	
				L'alunno deve imparare bene la lingua italiana
				L'alunno ha bisogno, soprattutto, di un intervento individualizzato fuori dalla classe
				Con l'alunno è molto difficile trovare punti di contatto tra il Piano Educativo Individualizzato (PEI) e la programmazione della classe
				Non è utile per l'alunno rimanere in classe
				L'alunno disabile presenta sempre/molto frequentemente comportamenti problematici
				I genitori immigrati o quelli adottivi dell'alunno disabile non comprendono le caratteristiche della disabilità del figlio
				I genitori immigrati o quelli adottivi dell'alunno disabile non comprendono/sembrano non comprendere il progetto educativo della scuola

44. *Nell'Istituzione scolastica sono stati elaborati e formalizzati progetti specifici per gli alunni disabili figli di immigrati o adottati da genitori italiani, ma provenienti da altri Paesi?*  
sì no non so

45. *Quali? (più risposte possibili)*

[Risponda a questa domanda solo se ha risposto "sì" alla domanda 44]

- accoglienza  continuità  orientamento  offerta formativa aggiuntiva
- consulenza e sportello  azioni di sensibilizzazione destinate ai genitori
- azioni di sensibilizzazione destinate ai compagni

46. Se ritiene che esistano differenze a livello di difficoltà scolastiche, comportamentali o di inserimento nella classe, ordini i 4 gruppi da quello che ha minori difficoltà (1) a quello che incontra le difficoltà maggiori (4)

Scriva un numero tra 1 e 4 per ogni voce

	Genitori italiani	Genitori adottivi	Un genitore immigrato	Due genitori immigrati
Difficoltà Scolastiche				
Difficoltà Comportamentali				
Difficoltà nell'inserirsi nella classe				

### Sezione 7: SODDISFAZIONE

47. Indichi da 1 a 10 quanto positiva è stata l'esperienza di inclusione scolastica a cui Lei ha fatto riferimento nel corso del questionario (1 sta per completamente negativa e 10 pienamente positiva):

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La valorizzazione del Suo ruolo professionale all'interno della scuola										
L'apprendimento e lo sviluppo di capacità importanti per l'alunno disabile										
La socializzazione e lo sviluppo di buone relazioni tra l'alunno e i compagni										
Il coinvolgimento e la soddisfazione della famiglia										
Lo sviluppo di apprendimenti scolastici nei compagni di classe										
Lo sviluppo di capacità relazionali nei compagni di classe										
Lo sviluppo di Sue nuove competenze professionali										
Lo sviluppo di nuove competenze professionali tra i colleghi dell'Istituto										

### Sezione 8: PERCEZIONE DI CAMBIAMENTO

[Risponda alle domande di questa sezione solo se ha risposto "fra 6 e 10 anni" o "fra 11 e 20 anni" o "più di 20 anni" alla domanda 6]

48. Considerando i suoi ultimi cinque (5) anni di insegnamento, le sembra che il numero degli alunni con certificazione sia:  aumentato  diminuito  rimasto invariato
49. Le risorse per l'inclusione scolastica siano:  aumentate  diminuite  rimaste invariate
50. Il clima generale della scuola verso l'inclusione scolastica sia:  peggiorato  migliorato  rimasto invariato

### Sezione 9: OPINIONI

51. Indichi il grado di accordo con le seguenti affermazioni, pensando in generale alla sua esperienza professionale:

Scelga la risposta appropriata per ciascun item apponendo una X nella casella corrispondente (pienamente=1, abbastanza=2, poco d'accordo=3, assolutamente in disaccordo=4):

1	2	3	4	
				Nell'inclusione, per il coinvolgimento degli insegnanti curricolari è più importante il numero di ore di sostegno assegnate
				Nella maggior parte delle situazioni la risposta agli alunni con disabilità è stata adeguata
				L'inclusione funzionerà solo quando verrà abolita la distinzione fra insegnante curricolare e insegnante di sostegno
				Sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici, comunque all'interno delle scuole normali
				L'inclusione porta vantaggi di apprendimento a tutta la classe
				L'inclusione porta vantaggi al clima socioaffettivo della classe
				La presenza di un alunno con disabilità mi permette di crescere professionalmente

52. Giustifichi il tipo di formazione permanente o professionale che l'insegnante dovrebbe possedere per favorire l'inclusione educativa: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Grazie per la Sua collaborazione

**Allegato III.** Codifica delle variabili del questionario (in italiano). **Anexo III.** Codificación de las variables del cuestionario (en Italiano).

CODIFICAZIONE DELLE VARIABILI DEL QUESTIONARIO

NOME DELLA VARIABILE	DEFINIZIONE	VALORI a partire	
Nques da (1,2,3,...)	Numero del questionario		
Scuola	Istituto		
	Minutoli - Quasimodo - Cuppari	1	
	Verona Trento - Maiorana - Marconi	2	
	Caio Duilio	3	
	Antonello	4	
	La Farina - Basile	5	
	Maurolico - Galileo Galilei	6	
	Archimede	7	
	Seguenza	8	
	Jaci	9	
	Ainis	10	
	Bisazza	11	
	Sezione 1: DATI IDENTIFICATIVI		
Tipol	Tipologia		
	Istituto di istruzione sec. primo grado	1	
	Istituto di istruzione sec. secondo grado	2	
Età da (22,23,...)	Età del docente	a partire	
Gruppi età	Gruppi di età		
	da 20 a 30 anni	1	
	da 31 a 40 anni	2	
	da 41 a 50 anni	3	
	da 51 a 60 anni	4	
	da 61 a 70 anni	5	
Genere	Genere del docente		
	M	1	
	F	2	
Desc	Disciplina di insegnamento		
	Design dei metalli, dell'oreficeria, delle pietre dure e delle gemme	codice A-02 / A002	2
	Design della ceramica	codice A-03 / A003	3
	Design del libro	codice A-04 / A004	4
	Design del tessuto e della moda	codice A-05 / A005	5
	Design del vetro	codice A-06 / A006	6



Discipline Audiovisive	codice	A-07	/	A007	7
Discipline geometriche, architettura, design d'arredamento e scenotecnica	codice	A-08	/	A008	8
Discipline grafiche, pittoriche e scenografiche	codice	A-09	/	A009	9
Discipline grafico-pubblicitarie	codice	A-10	/	A010	10
Discipline letterarie e latino	codice	A-11	/	A011	11
Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado	codice	A-12	/	A012	12
Discipline letterarie, latino e greco	codice	A-13	/	A013	13
Discipline plastiche, scultoree e scenoplastiche	codice	A-14	/	A014	14
Discipline sanitarie	codice	A-15	/	A015	15
Disegno artistico e modellazione odontotecnica	codice	A-16	/	A016	16
Disegno e storia dell'arte negli istituti di istruzione secondaria di II grado	codice	A-17	/	A017	17
Filosofia e Scienze umane	codice	A-18	/	A018	18
Filosofia e Storia	codice	A-19	/	A019	19
Fisica	codice	A-20	/	A020	20
Geografia	codice	A-21	/	A021	21
Matematica	codice	A-26	/	A026	26
Matematica e Fisica	codice	A-27	/	A027	27
Musica negli istituti di istruzione secondaria di II grado	codice	A-29	/	A029	29
Scienze degli alimenti	codice	A-31	/	A031	31
Scienze della geologia e della mineralogia	codice	A-32	/	A032	32
Scienze e tecnologie aeronautiche	codice	A-33	/	A033	33
Scienze e tecnologie chimiche	codice	A-34	/	A034	34
Scienze e tecnologie della calzatura e della moda	codice	A-35	/	A035	35
Scienze e tecnologie della logistica	codice	A-36	/	A036	36
Scienze e tecnologie delle costruzioni, tecnologie e tecniche di rappresentazione grafica	codice	A-37	/	A037	37
Scienze e tecnologie delle costruzioni aeronautiche	codice	A-38	/	A038	38
Scienze e tecnologie delle costruzioni navali	codice	A-39	/	A039	39
Scienze e tecnologie elettriche ed elettroniche	codice	A-40	/	A040	40
Scienze e tecnologie informatiche	codice	A-41	/	A041	41
Scienze e tecnologie meccaniche	codice	A-42	/	A042	42
Scienze e tecnologie nautiche	codice	A-43	/	A043	43

Scienze e tecnologie tessili, dell'abbigliamento e della moda	codice	A-44	/	A044	44
Scienze economico-aziendali	codice	A-45	/	A045	45
Scienze giuridico-economiche	codice	A-46	/	A046	46
Scienze matematiche applicate	codice	A-47	/	A047	47
Scienze motorie e sportive negli istituti di istruzione secondaria di II grado	codice	A-48	/	A048	48
Scienze naturali, chimiche e biologiche	codice	A-50	/	A050	50
Scienze, tecnologie e tecniche agrarie	codice	A-51	/	A051	51
Scienze, tecnologie e tecniche di produzioni animali	codice	A-52	/	A052	52
Storia della musica	codice	A-53	/	A053	53
Storia dell'arte	codice	A-54	/	A054	54
Strumento musicale negli istituti di istruzione secondaria di II grado	codice	A-55	/	A055	55
Tecnica della danza classica	codice	A-57	/	A057	57
Tecnica della danza contemporanea	codice	A-58	/	A058	58
Tecniche di accompagnamento alla danza e teoria, pratica musicale per la danza	codice	A-59	/	A059	59
Tecnologie e tecniche delle comunicazioni multimediali	codice	A-61	/	A061	61
Tecnologie e tecniche per la grafica	codice	A-62	/	A062	62
Tecnologie musicali	codice	A-63	/	A063	63
Teoria, analisi e composizione	codice	A-64	/	A064	64
Teoria e tecnica della comunicazione	codice	A-65	/	A065	65
Trattamento testi, dati ed applicazioni. Informatica	codice	A-66	/	A066	66
Discipline letterarie (italiano seconda lingua) negli istituti di istruzione secondaria di II grado con lingua di insegnamento slovena o bilingue del Friuli Venezia Giulia	codice	A-72	/	A072	72
Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado in lingua slovena con lingua di insegnamento slovena o bilingue del Friuli Venezia Giulia	codice	A-73	/	A073	73
Discipline letterarie e latino con lingua di insegnamento slovena	codice	A-74	/	A074	74
Discipline letterarie, latino e greco con lingua di insegnamento slovena	codice	A-75	/	A075	75
Trattamento testi, dati ed applicazioni, Informatica negli istituti professionali con lingua di insegnamento slovena	codice	A-76	/	A076	76
Discipline letterarie (italiano seconda lingua) negli istituti di istruzione secondaria di II grado in lingua tedesca	codice	A-79	/	A079	79
Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado in lingua tedesca e con lingua di insegnamento tedesca delle località ladine	codice	A-80	/	A080	80
Discipline letterarie e latino nei licei in lingua tedesca e con lingua di insegnamento tedesca nelle località ladine	codice	A-81	/	A081	81
Discipline letterarie, latino e greco nel liceo classico in lingua tedesca e con lingua di insegnamento tedesca delle località ladine	codice	A-82	/	A082	82
Discipline letterarie (tedesco seconda lingua) negli istituti di istruzione secondaria di II grado in lingua italiana della provincia di Bolzano	codice	A-83	/	A083	83

Trattamento testi, dati ed applicazioni, Informatica negli istituti professionali in lingua tedesca e con lingua di insegnamento tedesca	codice	A-86	/	A086	86
Lingue e culture straniere negli istituti di istruzione secondaria di II grado	codice	A-24	/	A024	24
Conversazione in lingua straniera	codice	B-02	/	B002	102
Laboratori di Fisica	codice	B-03	/	B003	103
Laboratori di liuteria	codice	B-04	/	B004	104
Laboratorio di logistica	codice	B-05	/	B005	105
Laboratorio di odontotecnica	codice	B-06	/	B006	106
Laboratorio di ottica	codice	B-07	/	B007	107
Laboratori di produzioni industriali ed artigianali della ceramica	codice	B-08	/	B008	108
Laboratori di scienze e tecnologie aeronautiche	codice	B-09	/	B009	109
Laboratori di scienze e tecnologie delle costruzioni aeronautiche	codice	B-10	/	B010	110
Laboratori di scienze e tecnologie agrarie	codice	B-11	/	B011	111
Laboratori di scienze e tecnologie chimiche e microbiologiche	codice	B-12	/	B012	112
Laboratori di scienze e tecnologie della calzatura e della moda	codice	B-13	/	B013	113
Laboratori di scienze e tecnologie delle costruzioni	codice	B-14	/	B014	114
Laboratori di scienze e tecnologie elettriche ed elettroniche	codice	B-15	/	B015	115
Laboratori di scienze e tecnologie informatiche	codice	B-16	/	B016	116
Laboratori di scienze e tecnologie meccaniche	codice	B-17	/	B017	117
Laboratori di scienze e tecnologie tessili, dell'abbigliamento e della moda	codice	B-18	/	B018	118
Laboratori di servizi di ricettività alberghiera	codice	B-19	/	B019	119
Laboratori di servizi enogastronomici, settore cucina	codice	B-20	/	B020	120
Laboratori di servizi enogastronomici, settore sala e vendita	codice	B-21	/	B021	121
Laboratori di tecnologie e tecniche delle comunicazioni multimediali	codice	B-22	/	B022	122
Laboratori per i servizi socio-sanitari	codice	B-23	/	B023	123
Laboratorio di scienze e tecnologie nautiche	codice	B-24	/	B024	124
Laboratorio di scienze e tecnologie delle costruzioni navali	codice	B-25	/	B025	125
Laboratorio di tecnologie del legno	codice	B-26	/	B026	126
Laboratorio di tecnologie del marmo	codice	B-27	/	B027	127
Laboratorio di tecnologie orafe	codice	B-28	/	B028	128
Gabinetto fisioterapico	codice	B-29	/	B029	129
Addetto all'ufficio tecnico	codice	B-30	/	B030	130

	Esercitazioni pratiche per centralinisti telefonici	codice	B-31 / B031	131
	Esercitazioni di pratica professionale	codice	B-32 / B032	132
	Assistente di Laboratorio	codice	B-33 / B033	133
	Religione	codice	IRC	135
	Sostegno area tecnica - professionale - artistica	codice	AD03	137
	Sostegno area scientifica	codice	AD01	138
	Sostegno area umanistica - linguistica - musicale	codice	AD02	139
	Sostegno area motoria	codice	AD04	140
	Sostegno			136
Disc per aree	Discipline tecniche - professionali - artistiche (comprendente i valori indicati: 8,9,10,16,1731,36,37,40,41,42,43,45,4651,52,66,102,103,105,108,111,112,114,115,116,117,120,121,124,133,137)			1
	Discipline scientifiche (comprendente i valori indicati: 15,20,21,26,27,34,47,50,138)			2
	Discipline umanistiche - linguistiche – musicali (comprendente i valori indicati: 11,12,13,18,19,29,54,55,24,135)			3
	Discipline motorie (comprendente il valore indicato: 48)			4
Figura	Figura professionale (Risp. obbligatoria) insegnante curricolare/disciplinare			1
	insegnante di sostegno			2
ex_docH	Svolgimento in passato ruolo docente H (Risp. obbligatoria)			
	sì			1
	no			2
Anni_P	Anni di insegnamento (professione)			
	meno di 1			1
	fra 1 e 5			2
	fra 6 e 10			3
	fra 11 e 20			4
	più di 20			5
Anni_S	Anni di insegnamento (nella scuola attuale)			
	meno di 1			1
	da 1 a 3			2
	da 3 a 6			3
	da 6 a 10			4
	più di 10			5
Specializ	Conseguimento del titolo di specializzazione H			
	sì			1
	no			2

	Sezione 2: ALUNNO	
9	Domanda n.9 (alunno figlio di:)	
	di genitori italiani	1
	di 1 genitore immigrato	2
	di 2 genitori immigrati	3
	adottato da genitori italiani, proveniente da altri Paesi	4
10	Tipologia di disabilità	
	disabilità motoria	1
	disabilità mentale	2
	disabilità sensoriale	3
	pluridisabilità	4
	disturbi comportamentali	5
	disturbi di personalità	6
	disturbo dello spettro autistico	7
	disturbi del deficit di attenzione/iperattività (ADHD)	8
	altro: _____	9
11	Gravità del caso considerato	
	grave	1
	medio	2
	lieve	3
ore H da (1,2,3,...)	Ore di sostegno settimanali assegnate all'alunno	a partire
13	Situazione in classe in cui è inserito l'alunno	
	molto problematica	1
	problematica	2
	media	3
	discreta	4
	ottimale	5
14	Program. individualiz. ancorata alla program. di classe	
	completamente	1
	molto	2
	poco	3
	per nulla	4
15	Chi fa realmente la programmazione individualizzata	
	l'insegnante di sostegno	1
	alcuni colleghi	2
	tutto il consiglio di classe	3
	l'insegnante di sostegno (1) e alcuni colleghi (2)	4
16	Domanda n.16 (attività di apprendimento)	
	sempre in classe (prosegua alla domanda 17)	1
	in parte in classe, in parte fuori (prosegua alla domanda 19)	2
	fuori dalla classe (prosegua alla domanda 28)	3
	Sezione 3: DESCRIZIONE PERCORSI INCLUSIONE E METOD. DIDAT.	
	SEMPRE IN CLASSE (descrizione metodologie didattiche)	
	SEMPRE IN CLASSE: frequenza utilizzo metodologie per tutti gli alunni della classe	

17.1	Spiegazione nel grande gruppo	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
17.2	Lavori in piccolo gruppo (non con tecniche cooperative learning)	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
17.3	Lavori gruppo con metodologia di cooperative learning	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
17.4	Gioco libero	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
17.5	Discussione nel grande gruppo	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
17.6	Attività di gioco mirato	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
17.7	Laboratori di creatività, espressione, motricità	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
17.8	Tutoraggio tra pari	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
17.9	Schede didattiche	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4

17.10	Visite e uscite sul territorio	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
17.11	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
	SEMPRE IN CLASSE: frequenza utilizzo metodologie per l'alunno H (>34)	
18.1	Gioco libero	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
18.2	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo in autonomia	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
18.3	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dalla presenza dell'adulto	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
18.4	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dal computer	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
18.5	Partecip. alle attività della classe/del gruppo mediata da materiale semplificato/adattato	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
18.6	Attività di gioco mirato	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
18.7	Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3

	sempre	4
18.8	Attività docente-alunno con schede didattiche	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
18.9	Attività docente-alunno al computer	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
18.10	Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...)	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
18.11	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
19	IN PARTE IN CLASSE IN PARTE FUORI (descrizione metodologie didattiche)	
	% tempo alunno H fuori dalla classe/gruppo	
	10%	1
	20%	2
	30%	3
	40%	4
	50%	5
	60%	6
	70%	7
	80%	8
	90%	9
20	Frequenza fuori gruppo classe alunno H con docente H	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
21	Frequenza fuori gruppo classe alunno H con piccolo gruppo alunni	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
22.1	Motivi per cui l'alunno esce dal gruppo classe (ordine / più risposte possibili): per gestire una sua crisi unica risposta o prima risposta	1



	seconda risposta in ordine di scelta	2
	terza risposta in ordine di scelta	3
	quarta risposta in ordine di scelta	4
	quinta risposta in ordine di scelta	5
	sesta risposta in ordine di scelta	6
	settima risposta in ordine di scelta	7
	ottava risposta in ordine di scelta	8
	nona risposta in ordine di scelta	9
	decima risposta in ordine di scelta	10
	risposta selezionata con altre ma senza aver indicato un ordine	11
22.2	per usare tecniche per lo sviluppo di abilità, non utilizz. in classe (TEACCH, ABA, ...)	
	unica risposta o prima risposta	1
	seconda risposta in ordine di scelta	2
	terza risposta in ordine di scelta	3
	quarta risposta in ordine di scelta	4
	quinta risposta in ordine di scelta	5
	sesta risposta in ordine di scelta	6
	settima risposta in ordine di scelta	7
	ottava risposta in ordine di scelta	8
	nona risposta in ordine di scelta	9
	decima risposta in ordine di scelta	10
	risposta selezionata con altre ma senza aver indicato un ordine	11
22.3	per non rallentare le attività della classe	
	unica risposta o prima risposta	1
	seconda risposta in ordine di scelta	2
	terza risposta in ordine di scelta	3
	quarta risposta in ordine di scelta	4
	quinta risposta in ordine di scelta	5
	sesta risposta in ordine di scelta	6
	settima risposta in ordine di scelta	7
	ottava risposta in ordine di scelta	8
	nona risposta in ordine di scelta	9
	decima risposta in ordine di scelta	10
	risposta selezionata con altre ma senza aver indicato un ordine	11
22.4	perché è invitato ad uscire dall'insegnante curricolare	
	unica risposta o prima risposta	1
	seconda risposta in ordine di scelta	2
	terza risposta in ordine di scelta	3
	quarta risposta in ordine di scelta	4
	quinta risposta in ordine di scelta	5
	sesta risposta in ordine di scelta	6
	settima risposta in ordine di scelta	7
	ottava risposta in ordine di scelta	8
	nona risposta in ordine di scelta	9

	decima risposta in ordine di scelta	10
	risposta selezionata con altre ma senza aver indicato un ordine	11
22.5	per esercitare abilità in contesti specifici (bagno, supermercato, ecc.)	
	unica risposta o prima risposta	1
	seconda risposta in ordine di scelta	2
	terza risposta in ordine di scelta	3
	quarta risposta in ordine di scelta	4
	quinta risposta in ordine di scelta	5
	sesta risposta in ordine di scelta	6
	settima risposta in ordine di scelta	7
	ottava risposta in ordine di scelta	8
	nona risposta in ordine di scelta	9
	decima risposta in ordine di scelta	10
	risposta selezionata con altre ma senza aver indicato un ordine	11
22.6	perché l'insegnante di sostegno preferisce lavorare individualmente con l'alunno con disabilità	
	unica risposta o prima risposta	1
	seconda risposta in ordine di scelta	2
	terza risposta in ordine di scelta	3
	quarta risposta in ordine di scelta	4
	quinta risposta in ordine di scelta	5
	sesta risposta in ordine di scelta	6
	settima risposta in ordine di scelta	7
	ottava risposta in ordine di scelta	8
	nona risposta in ordine di scelta	9
	decima risposta in ordine di scelta	10
	risposta selezionata con altre ma senza aver indicato un ordine	11
22.7	per anticipare e/o rielaborare il lavoro che viene svolto in classe	
	unica risposta o prima risposta	1
	seconda risposta in ordine di scelta	2
	terza risposta in ordine di scelta	3
	quarta risposta in ordine di scelta	4
	quinta risposta in ordine di scelta	5
	sesta risposta in ordine di scelta	6
	settima risposta in ordine di scelta	7
	ottava risposta in ordine di scelta	8
	nona risposta in ordine di scelta	9
	decima risposta in ordine di scelta	10
	risposta selezionata con altre ma senza aver indicato un ordine	11
22.8	per verificare le competenze raggiunte	
	unica risposta o prima risposta	1
	seconda risposta in ordine di scelta	2
	terza risposta in ordine di scelta	3
	quarta risposta in ordine di scelta	4
	quinta risposta in ordine di scelta	5
	sesta risposta in ordine di scelta	6

	settima risposta in ordine di scelta	7
	ottava risposta in ordine di scelta	8
	nona risposta in ordine di scelta	9
	decima risposta in ordine di scelta	10
22.9	risposta selezionata con altre ma senza aver indicato un ordine	11
	perché le metodologie didattiche usate in classe non permettono sempre un'adeguata individualizzazione	
	unica risposta o prima risposta	1
	seconda risposta in ordine di scelta	2
	terza risposta in ordine di scelta	3
	quarta risposta in ordine di scelta	4
	quinta risposta in ordine di scelta	5
	sesta risposta in ordine di scelta	6
	settima risposta in ordine di scelta	7
	ottava risposta in ordine di scelta	8
	nona risposta in ordine di scelta	9
	decima risposta in ordine di scelta	10
22.10	risposta selezionata con altre ma senza aver indicato un ordine	11
	perché si è deciso che in questi momenti possa sviluppare delle competenze utili per una partecipazione successiva alle attività in classe	
	unica risposta o prima risposta	1
	seconda risposta in ordine di scelta	2
	terza risposta in ordine di scelta	3
	quarta risposta in ordine di scelta	4
	quinta risposta in ordine di scelta	5
	sesta risposta in ordine di scelta	6
	settima risposta in ordine di scelta	7
	ottava risposta in ordine di scelta	8
	nona risposta in ordine di scelta	9
	decima risposta in ordine di scelta	10
	risposta selezionata con altre ma senza aver indicato un ordine	11
23.1	IN PARTE IN CLASSE IN PARTE FUORI: frequenza utilizzo metod. didat. per tutti	
	Spiegazione nel grande gruppo	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
23.2	Attività di gioco mirato	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
23.3	Lavori in piccolo gruppo (non con tecniche cooperative learning)	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4

23.4	Lavori in gruppo con metodologia di cooperative learning	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
23.5	Gioco libero	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
23.6	Discussione nel grande gruppo	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
23.7	Laboratori di creatività, espressione, motricità	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
23.8	Tutoraggio tra pari	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
23.9	Schede didattiche	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
23.10	Visite e uscite sul territorio	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
23.11	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
24	Conoscenza metodologie didattiche utilizzate con alunno H DENTRO la classe	
	sì	1
	no	2
	nessuna risposta	3
	IN PARTE IN CLASSE: frequenza utilizzo metodologie con alunno H QUANDO È IN CLASSE	

	VALIDA SE “sì o “nessuna risposta” alla domanda 24	
25.1	Gioco libero	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
25.2	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo in autonomia	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
25.3	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dalla presenza dell’adulto	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
25.4	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata dal personal computer	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
25.5	Partecipazione alle attività della classe/del gruppo mediata da materiale semplificato/adattato	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
25.6	Attività di gioco mirato	
	mai	1
	Raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
25.7	Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
25.8	Attività docente-alunno con schede didattiche	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
25.9	Attività docente-alunno al computer	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3

	sempre	4
25.10	Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...)	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
25.11	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
26	Conoscenza metodologie didattiche utilizzate con alunno H FUORI dalla classe	
	sì	1
	no	2
	nessuna risposta	3
	IN PARTE FUORI: frequenza utilizzo metodologie per alunno H QUANDO È FUORI DALLA CLASSE VALIDA SE "sì" o "nessuna risposta" alla domanda 26 - (> domanda 34)	
27.1	Gioco libero	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
27.2	Attività di gioco mirato	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
27.3	Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato	
	Mai	1
	Raramente	2
	Spesso	3
	Sempre	4
27.4	Attività docente-alunno con schede didattiche	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
27.5	Attività docente-alunno al computer	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
27.6	Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...)	
	Mai	1
	Raramente	2

	spesso	3
	sempre	4
28	FUORI DALLA CLASSE (descrizione metodologie didattiche)	
	FUORI DALLA CLASSE: frequenza alunno H FUORI solo con DOCENTE H	
	Mai	1
	Raramente	2
	Spesso	3
	sempre	4
29	FUORI DALLA CLASSE: frequenza alunno H FUORI con piccolo GRUPPO ALUNNI	
	Mai	1
	Raramente	2
	Spesso	3
	Sempre	4
30.1	Motivi per cui l'alunno sta fuori dalla classe (più risposte possibili):	
	Domanda n.30 .1	
	per usare tecniche per lo sviluppo di abilità, non utilizz. in classe (Teacch, Aba,...)	
	seleziona la risposta	1
	non seleziona la risposta	2
30.2	Domanda n.30.2	
	per non rallentare le attività della classe	
	indica la risposta	1
	non indica la risposta	2
30.3	Domanda n.30.3	
	perché invitato a stare fuori dall'insegnante curricolare	
	indica la risposta	1
	non indica la risposta	2
30.4	Domanda n.30.4	
	per esercitare abilità in contesti specifici (bagno, supermercato, ecc.)	
	indica la risposta	1
	non indica la risposta	2
30.5	Domanda n.30.5	
	perché l'insegnante di sostegno preferisce lavorare individualmente con alunno H	
	indica la risposta	1
	non indica la risposta	2
30.6	Domanda n.30.6	
	perché si è deciso che in questo periodo possa sviluppare delle competenze...	
	indica la risposta	1
	non indica la risposta	2
30.7	Domanda n.30 .7	
	perché le metod. didat. usate in classe non permettono sempre adeguata individ.	
	indica la risposta	1
	non indica la risposta	2
30.8	n° di risposte che indica (1,2,3,..., 7=tutte)	da 1 a 7
31.1	FUORI DALLA CLASSE: frequenza utilizzo metodologie per tutti gli alunni della classe	
	Spiegazione nel grande gruppo	

	Mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
31.2	Lavori in piccolo gruppo (non con tecniche cooperative learning)	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
31.3	Lavori gruppo con metodologia di cooperative learning	
	Mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
31.4	Gioco libero	
	Mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
31.5	Discussione nel grande gruppo	
	Mai	1
	Raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
31.6	Attività di gioco mirato	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
31.7	Laboratori di creatività, espressione, motricità	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
31.8	Tutoraggio tra pari	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
31.9	Schede didattiche	
	Mai	1
	Raramente	2
	Spesso	3
	Sempre	4
31.10	Visite e uscite sul territorio	



	Mai	1
	Raramente	2
	Spesso	3
	Sempre	4
31.11	Laboratorio di informatica e nuove tecnologie	
	Mai	1
	Raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
32	Conoscenza metodologie didattiche utilizzate con alunno H FUORI dalla classe	
	Sì	1
	no	2
	nessuna risposta	3
	FUORI DALLA CLASSE: frequenza utilizzo metodologie con alunno H FUORI DALLA CLASSE: VALIDA SE “sì” o “nessuna risposta” alla domanda 32	
33.1	Gioco libero	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
33.2	Attività di gioco mirato	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
33.3	Attività docente-alunno con materiale semplificato/adattato	
	Mai	1
	Raramente	2
	Spesso	3
	Sempre	4
33.4	Attività docente-alunno con schede didattiche	
	Mai	1
	Raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
33.5	Attività docente-alunno al computer	
	Mai	1
	Raramente	2
	Spesso	3
	Sempre	4
33.6	Uso di tecniche per lo sviluppo di abilità (TEACCH, ABA, ...)	
	mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4

Sezione 4: COLLABORAZ. CON SOGGETTI ESTERNI ALLA SCUOLA		
Grado di soddisfazione su frequenza incontri con:		
34.1	il dirigente	
	per niente	1
	poco	2
	abbastanza	3
	completamente	4
34.2	i colleghi della scuola	
	per niente	1
	poco	2
	abbastanza	3
	completamente	4
34.3	le associazioni che sono in contatto con l'alunno con disabilità	
	per niente	1
	poco	2
	abbastanza	3
	completamente	4
34.4	la famiglia dell'alunno con disabilità	
	per niente	1
	poco	2
	abbastanza	3
	completamente	4
34.5	gli specialisti	
	per niente	1
	poco	2
	abbastanza	3
	completamente	4
Grado di soddisfazione su qualità operativa e progettuale incontri con:		
35.1	il dirigente	
	per niente	1
	poco	2
	abbastanza	3
	completamente	4
35.2	i colleghi della scuola	
	per niente	1
	poco	2
	abbastanza	3
	completamente	4
35.3	le associazioni che sono in contatto con l'alunno con disabilità	
	per niente	1
	poco	2
	abbastanza	3
	completamente	4
35.4	la famiglia dell'alunno con disabilità	
	per niente	1

	poco	2
	abbastanza	3
	completamente	4
35.5	gli specialisti	
	per niente	1
	poco	2
	abbastanza	3
	completamente	4
	Sezione 5: SOCIALITA'	
36	Accoglienza alunno H dei compagni	
	sì	1
	no	2
	in parte	3
	non lo so	4
37	Buone relazioni alunno H a scuola con:	
	tutti i compagni	1
	alcuni compagni	2
	pochi compagni	3
	nessun compagno	4
38	Giochi o intrattenimento alunno H con compagni nei momenti informali (pausa, mensa,...)	
	Mai	1
	raramente	2
	spesso	3
	sempre	4
39	Alunno H vede i compagni dopo la scuola	
	sì	1
	no	2
	non lo so	3
40	Aiuto ad alunno H dei compagni nelle attività di apprendimento	
	Mai	1
	Raramente	2
	Spesso	3
	sempre	4
41	Accoglienza positiva dell'alunno H da parte delle famiglie dei compagni	
	Sì	1
	No	2
	non so	3
	Sezione 6: GENITORI IMMIGRATI O ALUNNO ADOTTATO - PROVENIENZA	
42	Cause difficoltà alunno H (VALIDA UNA SOLA RISP. E SE X su 9.2_1 gen.imm.; 9.3_2 gen.imm.; 9.4_adoptato)	
	dalla sua scarsa/nulla conoscenza della lingua italiana	1
	dalla sua disabilità	2
	dalla sua condizione familiare	3
	dalla scarsa collaborazione famiglia-scuola	4
	dall'assenza di un mediatore linguistico	5
	da fattori culturali del Paese d'origine	6



45.2	non seleziona la risposta continuità	2
	indica la risposta	1
45.3	non indica la risposta orientamento	2
	indica la risposta	1
45.4	non indica la risposta offerta formativa aggiuntiva	2
	indica la risposta	1
45.5	non indica la risposta consulenza e sportello	2
	indica la risposta	1
45.6	non indica la risposta azioni di sensibilizzazione destinate ai genitori	2
	indica la risposta	1
45.7	non indica la risposta azioni di sensibilizzazione destinate ai compagni	2
	indica la risposta	1
45.8	non indica la risposta n° di risposte che indica (1,2,3,..., 7= tutte)	2
		da 1 a 7
46.1	Difficoltà scolastiche, comportamentali o di inserimento nella classe da 1 a 4 Difficoltà scolastiche - Genitori italiani	
	1_difficoltà scolastiche - genitori italiani	1
	2_difficoltà scolastiche - genitori italiani	2
	3_difficoltà scolastiche - genitori italiani	3
	4_difficoltà scolastiche - genitori italiani	4
46.2	Difficoltà comportamentali - Genitori italiani	
	1_difficoltà comportamentali - genitori italiani	1
	2_difficoltà comportamentali - genitori italiani	2
	3_difficoltà comportamentali - genitori italiani	3
	4_difficoltà comportamentali - genitori italiani	4
46.3	Difficoltà inserimento in classe - Genitori italiani	
	1_difficoltà inserimento in classe - genitori italiani	1
	2_difficoltà inserimento in classe - genitori italiani	2
	3_difficoltà inserimento in classe - genitori italiani	3
	4_difficoltà inserimento in classe - genitori italiani	4
46.4	Difficoltà scolastiche - Genitori adottivi	
	1_difficoltà scolastiche - genitori adottivi	1
	2_difficoltà scolastiche - genitori adottivi	2
	3_difficoltà scolastiche - genitori adottivi	3
	4_difficoltà scolastiche - genitori adottivi	4
46.5	Difficoltà comportamentali - Genitori adottivi	
	1_difficoltà comportamentali - genitori adottivi	1
	2_difficoltà comportamentali - genitori adottivi	2

	3_difficoltà comportamentali - genitori adottivi	3
	4_difficoltà comportamentali - genitori adottivi	4
46.6	Difficoltà inserimento in classe - Genitori adottivi	
	1_difficoltà inserimento in classe - genitori adottivi	1
	2_difficoltà inserimento in classe - genitori adottivi	2
	3_difficoltà inserimento in classe - genitori adottivi	3
	4_difficoltà inserimento in classe - genitori adottivi	4
46.7	Difficoltà scolastiche - Un genitore immigrato	
	1_difficoltà scolastiche - Un genitore immigrato	1
	2_difficoltà scolastiche - Un genitore immigrato	2
	3_difficoltà scolastiche - Un genitore immigrato	3
	4_difficoltà scolastiche - Un genitore immigrato	4
46.8	Difficoltà comportamentali - Un genitore immigrato	
	1_difficoltà comportamentali - Un genitore immigrato	1
	2_difficoltà comportamentali - Un genitore immigrato	2
	3_difficoltà comportamentali - Un genitore immigrato	3
	4_difficoltà comportamentali - Un genitore immigrato	4
46.9	Difficoltà inserimento in classe - Un genitore immigrato	
	1_difficoltà inserimento in classe - Un genitore immigrato	1
	2_difficoltà inserimento in classe - Un genitore immigrato	2
	3_difficoltà inserimento in classe - Un genitore immigrato	3
	4_difficoltà inserimento in classe - Un genitore immigrato	4
46.10	Difficoltà scolastiche - Due genitori immigrati	
	1_difficoltà scolastiche - Due genitori immigrati	1
	2_difficoltà scolastiche - Due genitori immigrati	2
	3_difficoltà scolastiche - Due genitori immigrati	3
	4_difficoltà scolastiche - Due genitori immigrati	4
46.11	Difficoltà comportamentali - Due genitori immigrati	
	1_difficoltà comportamentali - Due genitori immigrati	1
	2_difficoltà comportamentali - Due genitori immigrati	2
	3_difficoltà comportamentali - Due genitori immigrati	3
	4_difficoltà comportamentali - Due genitori immigrati	4
46.12	Difficoltà inserimento in classe - Due genitori immigrati	
	1_difficoltà inserimento in classe - Due genitori immigrati	1
	2_difficoltà inserimento in classe - Due genitori immigrati	2
	3_difficoltà inserimento in classe - Due genitori immigrati	3
	4_difficoltà inserimento in classe - Due genitori immigrati	4
	Sezione 7: SODDISFAZIONE	
	Esperienza di inclusione scolastica positiva da 1 a 10	
47.1	La valorizzazione del Suo ruolo professionale all'interno della scuola	da 1 a 10
47.2	L'apprendimento e lo sviluppo di capacità importanti per l'alunno disabile	da 1 a 10
47.3	La socializzazione e lo sviluppo di buone relazioni tra l'alunno e i compagni	da 1 a 10
47.4	Il coinvolgimento e la soddisfazione della famiglia	da 1 a 10
47.5	Lo sviluppo di apprendimenti scolastici nei compagni di classe	da 1 a 10
47.6	Lo sviluppo di capacità relazionali nei compagni di classe	da 1 a 10

47.7	Lo sviluppo di Sue nuove competenze professionali	da 1 a 10
47.8	Lo sviluppo di nuove competenze professionali tra i colleghi dell'Istituto	da 1 a 10
	Sezione 8: PERCEZIONE DI CAMBIAMENTO	
48	Percezione aumento, diminuzione o non variazione NUMERO ALUNNI H negli ultimi 5 anni VALIDA SE "fra 6 e 10 anni" o "fra 11 e 20 anni" o "più di 20 anni" alla domanda 6	
	Aumentato	1
	Diminuito	2
	rimasto invariato	3
49	Percezione aumento, diminuzione o non variazione RISORSE SCOLASTICHE negli ultimi 5 anni VALIDA SE "fra 6 e 10 anni" o "fra 11 e 20 anni" o "più di 20 anni" alla domanda 6	
	aumentate	1
	diminuite	2
	rimaste invariate	3
50	Percezione CLIMA GENERALE VERSO INCLUSIONE SCOLASTICA della scuola VALIDA SE "fra 6 e 10 anni" o "fra 11 e 20 anni" o "più di 20 anni" alla domanda 6	
	peggiorato	1
	migliorato	2
	rimasto invariato	3
	Sezione 9: OPINIONI	
	Accordo con affermazioni:	
51.1	Nell'inclusione, per il coinvolgimento degli insegnanti curricolari è più importante il numero di ore di sostegno assegnate	
	Pienamente	1
	abbastanza	2
	poco d'accordo	3
	assolutamente in disaccordo	4
51.2	Nella maggior parte delle situazioni la risposta agli alunni con disabilità è stata adeguata	
	Pienamente	1
	abbastanza	2
	poco d'accordo	3
	assolutamente in disaccordo	4
51.3	L'inclusione funzionerà solo con abolizione distinzione fra insegnante curricolare e insegnante di sostegno	
	Pienamente	1
	Abbastanza	2
	poco d'accordo	3
	assolutamente in disaccordo	4
51.4	Sarebbe meglio raccogliere in piccoli gruppi omogenei alunni con patologie particolarmente complesse e costruire percorsi specifici, comunque all'interno delle scuole normali	
	pienamente	1
	abbastanza	2
	poco d'accordo	3
	assolutamente in disaccordo	4
51.5	L'inclusione porta vantaggi di apprendimento a tutta la classe	
	Pienamente	1
	Abbastanza	2
	poco d'accordo	3

51.6	assolutamente in disaccordo L'inclusione porta vantaggi al clima socioaffettivo della classe pienamente abbastanza poco d'accordo	4 1 2 3
51.7	assolutamente in disaccordo La presenza di un alunno con disabilità mi permette di crescere professionalmente Pienamente Abbastanza poco d'accordo	4 1 2 3
52 aperta	assolutamente in disaccordo Domanda n.52 (formazione permanente o professionale docenti per favorire inclusione)	4 domanda



**Allegato IV.** Protocollo di Convalida del contenuto del questionario (in castigliano). **Anexo IV.** Protocolo de validación de contenido del cuestionario (en Castellano).

## **PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO**

### **"La inclusión escolar de los alumnos con discapacidad: la valoración de los docentes"**

El cuestionario que, a continuación, os presentamos es un instrumento elaborado para formar parte de un proyecto de investigación que tiene como finalidad analizar la realidad de determinados centros de Educación Secundaria de la ciudad de Messina con relación las metodologías aplicadas en los itinerarios de inclusión educativa en clase y fuera de la misma, y así comprender qué piensan todos los docentes, de apoyo o no, en cuanto a la respuesta educativa que se está abordando para atender al estudiante con discapacidad motora, intelectual, sensorial, pluridiscapacidad, trastornos conductuales, trastornos de personalidad, trastorno del espectro autista (TEA), trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH). El fin de la investigación es demostrar que una verdadera inclusión, prevista por la teoría y la normativa, se podrá realizar cuando existan, no solo cambios legislativos que aboguen por ello, sino medios adecuados en los centros y cambios organizativos y metodológicos para todos los alumnos del grupo entre los que se incluyen aquellos estudiantes con discapacidad.

Este instrumento forma parte de proyecto dirigido por D<sup>a</sup> Josefina Lozano Martínez, Profesora Titular de Universidad del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar (Facultad de Educación).

Con el objeto de validar el coeficiente de su competencia experta respecto del tema, le agradeceríamos que, antes de rellenar la valoración sobre cada uno de las dimensiones de la entrevista, sitúe su conocimiento respecto del tema objeto de estudio en las siguientes escalas:

1.- En primer lugar, valore en una escala de 0 a 10 (considerándose el 0 como no tener absolutamente ningún conocimiento y 10, el pleno conocimiento de la cuestión) acerca de la temática: la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales y trastornos por déficit de atención e hiperactividad en las aulas de Educación Secundaria, desde la perspectiva del docente.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2.- A continuación, autovalore el grado de influencia que, cada una de las fuentes que le presentamos en la siguiente tabla, ha tenido en su conocimiento sobre el tema de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales y trastornos por déficit de atención e hiperactividad en las aulas de Educación Secundaria de la ciudad de Messina.

	Bajo	Medio	Alto
Análisis teórico realizado por usted			
Experiencia obtenida de su actitud práctica			
Estudio de trabajos sobre el tema, de autores españoles			

Estudio de trabajos sobre el tema, de autores extranjeros			
Su propio conocimiento acerca del estado del problema en el extranjero			
Su intuición sobre el tema abordado			

Una vez valorado su propio conocimiento sobre el tema objeto de estudio, le agradeceríamos que validase las dimensiones del cuestionario, que, a continuación, adjuntamos. El cuestionario pretende obtener información, desde la visión del docente, sobre las dimensiones:

1. informaciones personales de quien lo cumplimenta;
2. informaciones relativas al alumno con discapacidad que ha sido elegido como objeto de descripción dentro del cuestionario;
3. descripción de los recorridos de inclusión, con participación plena, parcial o ausente, de las metodologías didácticas utilizadas con la clase, y en el específico con el alumno con discapacidad;
4. informaciones sobre la colaboración extraescolar entre escuela, familia y servicios;
5. informaciones relativas a la sociabilidad del alumno con discapacidad en clase, en la escuela y en mínima parte fuera de ella;
6. informaciones en profundidad con respecto de la presencia de alumnos con discapacidad de origen no italiano o adoptivo;
7. satisfacción relativa a la experiencia de inclusión escolar descrita en el cuestionario;
8. percepción de cambio con respecto de algunos indicadores generales de la inclusión;
9. índice de acuerdo y desacuerdo con respecto de algunas opiniones relativas a temática clave para la inclusión escolar actual y futura.

Con el objeto de cumplimentar esta demanda, valore si cada ítem está formulado de forma concreta y clara indicando "SI" o "NO", y si es coherente con la dimensión en la que está situado, indicando también "SI" o "NO".

Finalmente, en caso de que lo considere, podrá añadir las observaciones que considere oportunas y necesarias.

De antemano le agradecemos su colaboración.

Vto. Bº. DIRECTORA DEL PROYECTO

Josefina Lozano Martínez

DOCTORANDO  
Gianluca Minutoli

<b>DIMENSIÓN I.</b>  <b>INFORMACIONES PERSONALES DE QUIEN LO CUMPLIMENTA</b>  <b>Sección 1: DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>	La pregunta es clara, concreta y se entiende		La pregunta es coherente con la dimensión		Clasifique del 1-4 la pertinencia y relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario				Observaciones:	
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4		
3. Tipo de centro en que trabaja:										
<input type="checkbox"/> instituto de instrucción secundaria de primer grado										
<input type="checkbox"/> instituto de instrucción secundaria de segundo grado										
4. Edad: _____										
3. Género: <input type="checkbox"/> M o <input type="checkbox"/> F										
4. Disciplina de enseñanza: _____										
5. Figura profesional (Respuesta obligatoria)										
<input type="checkbox"/> profesor de enseñanza estándar (asignaturas)										
<input type="checkbox"/> profesor de apoyo especialista										
Si actualmente no es profesor de apoyo especialista ¿ha desempeñado en el pasado dicha función?										
<input type="checkbox"/> Sí										
<input type="checkbox"/> No										
<b>DIMENSIÓN II.</b>  <b>INFORMACIONES RELATIVAS AL ALUMNO CON DISCAPACIDAD QUE HA SIDO ELEGIDO COMO OBJETO DE DESCRIPCIÓN DENTRO DEL CUESTIONARIO</b>  <b>Sección 2: ALUMNO</b> Responda a las preguntas de esta sección pensando en uno solo de los alumnos con discapacidad con los que trabaja este curso escolar o en el curso escolar pasado	La pregunta es clara, concreta y se entiende		La pregunta es coherente con la dimensión		Clasifique del 1-4 la pertinencia y relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario				Observaciones:	
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4		

9. <i>El alumno es hijo:</i>									
<input type="checkbox"/> de padres italianos autóctonos									
<input type="checkbox"/> de 1 padre inmigrante									
<input type="checkbox"/> de 2 padres inmigrantes									
<input type="checkbox"/> adoptado por padres autóctonos, procedente de otros países									
10. <i>Tipología de valoración:</i>									
<input type="checkbox"/> discapacidad motora									
<input type="checkbox"/> pluridiscapacidad									
<input type="checkbox"/> trastorno del espectro autista (TEA)									
<input type="checkbox"/> trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH)									
<input type="checkbox"/> otro: _____									
11. <i>¿Cómo valora la gravedad del caso que usted ha elegido?</i>									
<input type="checkbox"/> grave									
<input type="checkbox"/> medio									
<input type="checkbox"/> ligero									
12. <i>Cuántas horas de apoyo semanales fueron asignadas al alumno?</i> _____									
13. <i>Pensando en la situación concreta de la clase en que se inserta el alumno con discapacidad otorgue un valor de 1 a 5, donde 1, en función de su inclusión escolar, representa una situación muy problemática y 5 una situación óptima:</i>									
<div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">1</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">2</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">3</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">4</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">5</span> </div>									
14. <i>La programación individualizada para el alumno discapacitado está anclada en la programación de clase:</i>									
<input type="checkbox"/> Completamente									
<input type="checkbox"/> Mucho									
<input type="checkbox"/> Poco									
<input type="checkbox"/> Nada									
15. <i>Quién hace realmente la programación individualizada para el alumno discapacitado?</i>									
<input type="checkbox"/> el profesor de apoyo									
<input type="checkbox"/> algunos colegas del centro									
<input type="checkbox"/> todo el profesorado que imparte docencia en la clase									
16. <i>El alumno con discapacidad en que está pensando desarrolla sus actividades de</i>									





1	2	3	4	Actividad docente-alumno con fichas didácticas																							
1	2	3	4	Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador																							
1	2	3	4	Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA, ...)																							
1	2	3	4	Laboratorio de informática y nuevas tecnologías																							
Prosiga en la pregunta 34																											
<b>PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA</b> (DESCRIPCIÓN DE LAS METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS)																											
19. <i>Qué porcentaje de tiempo transcurre el alumno con discapacidad fuera de la clase/del grupo?</i> [Responde a las solicitudes de esta sección sólo si ha contestado "en parte en clase, en parte fuera" a la pregunta 16]																											
<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>10%</td> <td>20%</td> <td>30%</td> <td>40%</td> <td>50%</td> <td>60%</td> <td>70%</td> <td>80%</td> <td>90%</td> </tr> </table>																			10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%
10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%																			
20. <i>Cuando va fuera del grupo clase, ¿con qué frecuencia sale solo con el profesor de apoyo?</i>																											
<input type="checkbox"/> Nunca																											
<input type="checkbox"/> Rara vez																											
<input type="checkbox"/> A menudo																											
<input type="checkbox"/> Siempre																											
21. <i>Cuando va fuera de grupo clase, ¿con qué frecuencia sale con un pequeño grupo de alumnos?</i>																											
<input type="checkbox"/> Nunca																											
<input type="checkbox"/> Rara vez																											
<input type="checkbox"/> A menudo																											
<input type="checkbox"/> Siempre																											
22. <i>¿Por qué razones el alumno en algunos momentos sale del grupo clase? Señala aquellas</i>																											













<input type="checkbox"/> No													
<input type="checkbox"/> Sin respuesta													
<p>33. Por último indique con qué frecuencia se utilizan las siguientes metodologías para dicho alumno CUANDO ESTÁ FUERA DE LA CLASE.                  [Responde a esta pregunta sólo si ha contestado "sí" o "ninguna respuesta" a la pregunta 32]                  Elija la respuesta apropiada para cada ítem tachando lo que proceda en la casilla correspondiente (nunca=1, raramente=2, a menudo=3, siempre=4):</p>													
1	2	3	4	Juego libre									
1	2	3	4	Actividades de juego orientado									
1	2	3	4	Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado									
1	2	3	4	Actividad docente-alumno con fichas didácticas									
1	2	3	4	Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador									
1	2	3	4	Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA,...)									
<p><b>DIMENSIÓN IV.</b></p> <p><b>INFORMACIONES SOBRE LA COLABORACIÓN EXTRAESCOLAR ENTRE ESCUELA, FAMILIA Y SERVICIOS</b></p> <p><b>Sección 4: COLABORACIÓN CON AGENTES EXTERNOS AL CENTRO EDUCATIVO</b>                  Piensa siempre en el mismo alumno con discapacidad respondiendo a las preguntas que siguen.</p>					<p>La pregunta es clara, concreta y se entiende</p>		<p>La pregunta es coherente con la dimensión</p>		<p>Clasifique del 1-4 la pertinencia y relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario</p>				<p>Observaciones:</p>
					SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
<p>34. Indique, como docente, su grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:                  Elija la respuesta apropiada para cada ítem tachando lo que proceda en la casilla</p>													





<input type="checkbox"/> rara vez									
<input type="checkbox"/> a menudo									
<input type="checkbox"/> siempre									
41. <i>Las otras familias han acogido bien al alumno con discapacidad ?</i>									
<input type="checkbox"/> sí									
<input type="checkbox"/> no									
<input type="checkbox"/> no sé									
<p><b>DIMENSIÓN VI.</b></p> <p><b>INFORMACIONES EN PROFUNDIDAD CON RESPECTO DE LA PRESENCIA DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD DE ORIGEN NO ITALIANO O ADOPTIVO</b></p> <p><b>Sección 6: PADRE INMIGRANTES O ALUMNO ADOPTADO – PROCEDENCIA</b></p>	<b>La pregunta es clara, concreta y se entiende</b>		<b>La pregunta es coherente con la dimensión</b>		<b>Clasifique del 1-4 la pertinencia y relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario</b>				<b>Observaciones:</b>
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
[Responde a las solicitudes de esta sección sólo si ha contestado "de 1 progenitor inmigrante", "de 2 padres inmigrantes" o "adoptado por padres autóctonos, procedente de otros países" a la pregunta 9]									
42. <i>Según usted, las dificultades del alumno considerado dependen, sobre todo:</i> Elija solo una de las siguientes:									
<input type="radio"/> por su escaso/nada conocimiento de la lengua autóctona									
<input type="radio"/> por su discapacidad									
<input type="radio"/> por su condición familiar									
<input type="radio"/> la escasa colaboración familia-escuela									
<input type="radio"/> por la ausencia de un mediador lingüístico									
<input type="radio"/> por factores culturales del país de origen									
<input type="radio"/> de estrategias didáctico-organizativas no adecuadas del sistema escolar italiano									
<input type="radio"/> otras: _____									
43. <i>Continuando pensando en el caso específico del alumno que ha elegido al principio, indique el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:</i> Elija la respuesta apropiada para cada ítem tachando lo que proceda en la casilla correspondiente (plenamente=1, bastante=2, poco de acuerdo=3, totalmente en desacuerdo=4):									







<p>Escriba un número entre 1 y 4 para cada partida de</p> <p>Dificultades de comportamiento</p>	<p>Un padre inmigrante</p>																											
<p>Escriba un número entre 1 y 4 para cada partida de</p> <p>Dificultades para insertarse en la clase</p>	<p>Un padre inmigrante</p>																											
<p>Escriba un número entre 1 y 4 para cada partida de</p> <p>Dificultades escolares</p>	<p>Dos padres inmigrantes</p>																											
<p>Escriba un número entre 1 y 4 para cada partida de</p> <p>Dificultades de comportamiento</p>	<p>Dos padres inmigrantes</p>																											
<p>Escriba un número entre 1 y 4 para cada partida de</p> <p>Dificultades para insertarse en la clase</p>	<p>Dos padres inmigrantes</p>																											
<p><b>DIMENSIÓN VII.</b></p> <p><b>SATISFACCIÓN RELATIVA A LA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN ESCOLAR DESCRITA EN EL CUESTIONARIO</b></p> <p>Sección 7: SATISFACCIÓN</p>												<p>La pregunta es clara, concreta y se entiende</p>		<p>La pregunta es coherente con la dimensión</p>		<p>Clasifique del 1-4 la pertinencia y relevancia del ítem respecto al objeto del cuestionario</p>				<p>Observaciones:</p>								
												SI	NO	SI	NO	1	2	3	4									
<p>47. Indique de 1 a 10 como de positiva fue la experiencia de inclusión escolar a la que usted ha hecho referencia en el transcurso del cuestionario (1 ha sido totalmente negativa y 10 plenamente positiva):</p>																												
<p>La valorización de su papel profesional dentro de la escuela</p>												1	2	3	4	5	6	7	8	9	10							
<p>El aprendizaje y el desarrollo de capacidades</p>												1	2	3	4	5	6	7	8	9	10							







**Allegato V.** Risposte alla domanda aperta (in castigliano). **Anexo V.** Respuestas a la pregunta abierta (en Castellano).

NÚM. CUES T.	Doc. ordinario o curric. (DC) = 1	Doc. con título de apoyo (DTA) = 1	<b>RESPUESTAS A LA PREGUNTA ABIERTA:</b> <i>“Justifica el tipo de formación permanente o profesional que el enseñante debería poseer para favorecer la inclusión educativa”</i>	NÚMERO MACRO CATEGORÍAS
	Docente Apoyo (DA) = 2	Doc. sin título de apoyo (STA) = 2		
2	1	2	respuesta (no comprensible)	13
6	1	2	Creo que la formación sociopsicológica es de gran ayuda para los profesores y la propia escuela	2
12	1	2	fomentar la atención del aprendizaje cooperativo (cooperative learning)	7
13	1	2	fomentar la atención del aprendizaje cooperativo (cooperative learning)	7
14	1	1	nuevas competencias en materia de inclusión	2
16	1	2	generosidad de básica	5
26	2	1	Para promover la inclusión educativa, el profesor especialista debe ser capaz de crear, dentro de la clase, un clima relacional positivo y el apoyo al alumno con discapacidad	5
28	1	2	un profesor específico para cada materia	12
36	1	1	competencias específicas que fomentan la inclusión educativa - cursos de formación específicos	2
39	1	2	formación relacionada con el enfoque	2
50	1	2	formación anual para asumir las competencias adecuadas para la correcta formación de las pruebas de verificación en relación con el tipo de trastorno	2+4
51	2	1	el aprendizaje cooperativo (cooperative learning) debe desarrollarse y mejorarse cada vez más, porque la inclusión real se hace en el aula	7
57	2	1	apoyo y actualización de la profesionalidad del profesor y el conocimiento de las normas relativas al apoyo de los docentes de la clase	3
64	1	2	apoyo de las instituciones en el plan de formación	2
75	1	2	actualización de síndromes y constante relación con especialistas	4+8
78	1	2	no sé	14
93	2	1	formación psicopedagógica	2
101	2		todos los profesores deben estar cualificados para enseñar apoyo	1
105	1	2	formación - actualización específica de la discapacidad, independientemente del título de profesor de apoyo especialista	2+3
106	1	2	Hago la formación adecuada, pero el número y la diversidad de las discapacidades hacen aplicación práctica muy difícil la realización de la lección	7
107		2	más formación en el campo de la psicología	2
108	1	2	Hago la formación anual, pero a menudo la teoría difiere mucho de la práctica	6

109	1	2	actualizaciones específicas continuas	3
110	2	1	global	2+3
111	1	2	adecuada formación extracurricular	2
141	1	2	cursos frecuentes de formación para la inclusión	2
143	2	1	didáctica para alumnos con dificultades de comportamiento y socioculturales	7
144	1	2	enseñanza para alumnos con discapacidad	7
147	1	1	formación pedagógica - enseñanza y uso de las TIC (tecnologías de la información/tecnologías informáticas)	2+7+9
148	2	1	La educación emocional es sin duda un aspecto formativo que primero debe perseguir y llegar el docente y luego apoyar a los alumnos en la búsqueda de la misma	5
150	1	1	La inclusión de alumnos con discapacidad sólo funcionará si la lección puede ser impartida tanto por el profesor de la clase como el profesor de apoyo especialista. Los alumnos prestarán más atención a la lección dando más importancia al profesor de apoyo que no es apreciado y considerado por la clase y a veces por los propios profesores de la clase	12
152	2	1	título de formación de apoyo, participación constante en cursos de actualización profesional sobre cuestiones relacionadas con la inclusión de alumnos con discapacidad	1+3
153	1	1	en mi opinión nuevos cursos que ayudan al profesor a mejorar y promover la inclusión educativa	3
154	2	1	la formación continua es necesaria, en particular, para los profesores que nunca han trabajado como profesores de apoyo o que no tienen la cualificación (el título)	2
155	2	1	Considero que la formación psicopedagógica es importante para lograr itinerarios inclusivos. Sin embargo yendo aguas arriba la mentalidad de cada docente, con respecto a la actitud inclusiva, se vuelve fundamental	2+5
160	1	2	didáctica para alumnos con discapacidad	7
162	2	1	formación profesional que permita afrontar adecuadamente a los alumnos con características diferentes (discapacidad, alumnos con necesidades especiales, disléxicos, alumnos con dificultades de comportamiento).	2
164	1	1	el título de especialización de apoyo multifuncional (es decir destinado a todos los tipos de discapacidad)	1
165	1	2	especialización multifuncional (es decir destinado a todos los tipos de discapacidad)	1
167	2	1	la inclusión educativa puede fomentarse con una formación educativa evolutiva psicológica con las necesidades de los niños	2
173	1	2	conocimiento de la psicología del desarrollo cognitivo social, pedagogía especial (discapacidad, alumnos con necesidades especiales, disléxicos, ecc.)	2
176	2	1	formación psicopedagógica, ya que ayuda a ser más similar a la "persona" como un recurso también debe tener una formación de técnicas de enseñanza con el fin de encontrar estrategias adecuadas	2+7
179	1	2	cursos de actualización	3
180	1	1	el profesor debe promover absolutamente un clima de colaboración y cooperación entre alumnos y profesores y alumnos	6
181	2	1	saber cómo amar	5
182	2	1	competencias relacionadas con la simplificación de la enseñanza a diversos niveles en relación con las materias de su disciplina para individuales profesores curricular. Habilidades informáticas. Habilidades	2+7+9



			pedagógicas especiales	
189	2	1	El papel de los profesores con respecto a los procesos de aprendizaje y relación de los alumnos es de importancia fundamental, por lo que los profesores deben poseer una formación de tipo didáctico psicopedagógico y metodológico. Esta formación mejorará los recursos humanos y fomentará la participación de todos los alumnos en los procesos de aprendizaje	2+5
190	2	1	formación psicopedagógica y metodológica-didáctica para aumentar la capacidad de valorar los recursos humanos y fomentar la participación de todos los alumnos en los procesos de aprendizaje	2+7
192	1	2	habilidades psicológicas	2
203	1	2	laboratorios multidisciplinares	7
206	1	2	se necesitaría un equipo de especialistas en cada escuela	8
207	2	1	cursos de actualización destinados a sensibilizar al personal docente sobre la importancia de la inclusión y sobre las técnicas y metodologías que deben conocerse y aplicarse	3+7
212	2	1	formación pedagógica	2
213	2	1	formación pedagógica	2
214	2	1	entrenamiento principalmente experiencial	1
218	2	1	adquisición de nuevas técnicas para comprender plenamente la clase	3
219	1	1	actualización de metodologías didácticas, especialmente sobre la simplificación de contenidos y el uso de herramientas que faciliten la autonomía del alumno	7
223	2	1	socioafectivo-relacional	5
231	1	2	debe llevarse a cabo de otra manera, que es más personalizado	2
232	2	1	transversal	2
233	2	1	formación psicopedagógica para comprender e intervenir adecuadamente en las situaciones más variadas	2
234	2	1	transversal	2
235	2	1	formación específica sobre discapacidades	4
236	2	1	formación específica sobre discapacidades	4
237	2	1	Además, es necesario que los maestros reciban capacitación normativa y psicopedagógica en el plan de estudios para que puedan trabajar más eficazmente con los maestros de apoyo. Formación continua de profesores en apoyo de metodologías para diferentes tipos de discapacidad	2+4+6
239	2	1	empatía	5
244	2	1	sentido común	5
251	1		diferentes experiencias pedagógicas (p.ej. Rudolf Steiner)	6
252	1	1	Grado en Ciencias de la Educación	1
261	2	1	Especialización de apoyo	1
264	2	1	tratar de identificar lo más posible con los estudiantes con dificultades/ discapacidades que también tenía	5

			dificultad para entender cuando yo era un docente de la clase	
265	1	1	espíritu de la humanidad	5
266	1	2	conocer todos los problemas y necesidades e implementar estrategias y metodologías para promover la inclusión educativa	5+7
268	1	2	Cursos de perfeccionamiento y especialización más frecuente	3
269	1	2	cursos específicos sobre diferentes enfermedades	4
270	2	1	Los profesores de la clase deben conocer el trabajo de apoyo mucho mejor. Deben hacer al menos 2 años de cursos de apoyo obligatoriamente. Después de todo el compañero de apoyo se graduó con 2 años de especialización en el apoyo	12
271	1	2	cursos de actualización sobre discapacidad e inclusión	3
272	1	2	el tipo de formación es adecuado. La presencia del profesor de apoyo es necesaria durante al menos 18 horas, incluso en casos menos graves, ya que son más recuperables. La colaboración es la base del aprendizaje	6+12
280	1	2	experiencia directa	6
281	1	1	apoyo al profesor antes y después. Formación continua en buenas prácticas	1+2
286	1	2	actualización constante	3
292	1	2	metodología de enseñanza especial y entrenamiento con psicología positiva	2+7
297	1	2	<b>a la pregunta n.5 "Figura profesional (Respuesta obligatoria) □ profesor de enseñanza estándar (asignaturas) □ profesora de apoyo especialista" escribe: "no" y en el fondo escribe: "No habiendo trabajado nunca con estudiantes con discapacidades, no estoy en condiciones de responder a este cuestionario"</b>	11
301	1	2	cursos de actualización	3
302	1	2	Creo que ya lo hemos adquirido durante el curso de enseñanza y durante los años de trabajo con alumnos especiales	6
305	1	2	debería ser más capaz de mantenerse al día en el nivel práctico que en el teórico; si hay un estudiante con discapacidad en el aula, la escuela debería proporcionar material básico actualizado y específico de la materia, que a menudo es, hoy en día, poco o nada disponible para la educación secundaria superior, especialmente las clases terminales de la escuela secundaria	6
308	1	1	No entiendo la petición, pero creo que la formación es necesaria para fomentar la inclusión de todos los profesores	2
310	1	2	capacidad de las relaciones humanas y relacionales ante todo	5
313	2	1	deben asistir a cursos apropiados pagados por la escuela (ministerio) con personal calificado y no improvisado. Esto debería aplicarse a todos los tipos de profesores	2
315	1	2	participación en cursos de formación y/o actualización sobre temas de inclusión, tanto desde el punto de vista educativo como didáctico	2+3
318	2	1	cursos sobre patologías individuales en los que los profesores aprenden curricular cómo cambiar realmente su enseñanza para los alumnos con discapacidades	4+7
320	1	2	formación pedagógica y psicológica básica. Predisposición sobre empatía	2+5

323	1		cursos periódicos de actualización	3
327	1	2	mejorar el conocimiento de las enfermedades y las herramientas	4+7
328	1	2	cursos de actualización, además de la presencia del profesor con el alumno con discapacidad	3+12
329	1	2	dotaciones humanas son importantes, pero hacen poco para fines educativos. Se necesita formación profesional específica	5+2
331	1	2	experiencia directa diaria con situaciones problemáticas	6
333	1	2	cursos cortos de apoyo, como actividades de actualización obligatorias, metodologías educativas inclusivas basadas en el aprendizaje cooperativo y el uso de la tecnología de la información para el aprendizaje	3+7+9
337	2	1	la profesión del profesor de apoyo y de los profesores de la clase está siempre en continua evolución	3
338	2	1	conocimiento de estrategias metacognitivas para la inclusión de los alumnos	7
339	2	1	tener comparaciones con diferentes escuelas tanto en el municipio y provincia como en Italia. Cada profesor debe cuidar y saber manejar cualquier tipo de alumno con discapacidad	6
341	1	2	elementos de psicología y psicopatología	2
343	1	2	demasiadas cargas de trabajo	10
345	1	2	título específico de specializacion de apoyo	1
346	2	1	actualizaciones continuas	3
348	2	1	la formación es crucial porque da la oportunidad de aprender nuevas metodologías	2+7
349	1	2	actualización de las estrategias de aprendizaje que se adoptarán	3+7
350	2	1	sobre la base de casos prácticos	6
351	2	1	Cada vez menos formación teórica y, sobre todo, de laboratorio, basada en ejemplos y casos prácticos	2+6
352	1	2	cursos de actualización	3
353	1	2	conocimientos de carácter psicopedagógico	2
356	1	1	cursos de actualización que ayudan al profesor a mejorar la relación con la discapacidad porque a veces no saber el problema es un obstáculo para la inclusión	3+4
358	2	1	sentido común, adaptabilidad, capacidad de cuestionar, apertura a los demás, sensibilidad, conocimiento de diferentes tipos de discapacidad (actualización, formación), capacidad de colaboración	4+5+6
360	1	2	enseñanza específica y psicopedagogía	2+7
361	1	2	la formación debe ser continua y estar orientada a las necesidades de los distintos casos agrupados por tipologías comunes	2+3
364	1	2	especializado o actualizado	1+3
368	1	2	Cursos didácticos inclusivos para profesores	7
374	1	2	para mi formación profesional es suficiente interacción continua con el profesor de apoyo	6
375	2	1	Título de especialización de apoyo multifuncional	1
378	1	1	título de especialización de apoyo	1

379	1	1	curso de especialización de actividades de apoyo extendido a todos los profesores y cursos obligatorios de actualización	1+3
387	1	2	cursos de formación que ayuden a los profesores que nunca han estado en la situación a abordar conscientemente la inclusión del alumno con discapacidad	2
389	1	2	cursos didácticos inclusivos para profesores de la clase (no de apoyo)	7
390	2	1	la inclusión es realmente fundamental, cada profesor, a la luz de su formación profesional estudiará las estrategias adecuadas para cada tipo de discapacidad	7
395	2	1	título de especialización de apoyo	1
396	2	2	formación que responde a temas psicopedagógicos	2
399	2	1	Cursos obligatorios para todos los profesores sobre los tipos de discapacidad más frecuentes en la escuela	4
400	2	1	excelente conocimiento de las principales patologías, sus características y consecuencias en el plan didáctico-metodológico	4+7
403	1	2	cursos de procesamiento de materiales adaptados. Modo de integración de clases.	2+7
404	1	1	talleres experienciales sobre la enseñanza de la inclusión	6+7
407	1	2	formación con especialistas	2
409	1	2	cursos específicos también en auto-actualización	3
412	1	2	sin duda una formación completa, con especial atención a la especialización psicopedagógica, la música, y por qué no... también la formación médica general	2+4
414	2	1	cursos de formación y actualización para todos los profesores. Planificación individualizada	2+3
418	1	2	actualización constante de la legislación de referencia. Desarrollo de competencias profesionales especializadas relacionadas con diferentes tipos de discapacidad	2+4
419	1	2	psicopedagogía	2
421	1	2	presencia en la escuela de expertos (psicólogos...) para apoyar su formación continua a través de proyectos específicos de actualización	3+8
423	1	2	el profesor de apoyo debe, de vez en cuando, comunicar las cuestiones presentadas por el alumno discapacitado y sugerir las estrategias más eficaces	6
424	1	2	experimentar directamente los problemas experimentados por los alumnos con discapacidad con el fin de adquirir una mentalidad más abierta a la recepción "real" de los mismos y crear una mayor colaboración con los profesores especializados	5+6
426	2	1	Pedagogía psicológica-informática informatizada	2+9
430	1	2	máster o cursos específicos	2+3
433	1	2	cursos, conferencias, seminarios sobre comunicación	2+3+6
436	2	1	formación sobre la enseñanza inclusiva, conocimiento profundo de la legislación escolar sobre la inclusión	2
437	1	2	cursos de actualización	3
450	1	2	mejora la acción educativa	7

452	1	2	métodos y actividad de enseñanza adecuados	7
453	1	1	conocimiento de metodologías y enseñanza inclusivas	7
454	1	2	hacer efectiva la acción educativa	7
459	1	1	todos los profesores deben tener, como acceso a la enseñanza, el título de apoyo	1
460	1	2	más que la formación profesional, pienso en una atención particular al aspecto humano	5
462	2	1	para llevar a cabo su trabajo correctamente, el profesor debe tener ciertamente un tipo de formación continua y profesional destinada a promover también la inclusión	2
465	1	2	debe conocer el mundo de la discapacidad y especialmente la familia	4+5
471	1	2	ventajas de aprendizaje del individuo y de la clase. Mejorar el clima socio-afectivo general	5
476	1	1	obtener el título de especialización de apoyo	1
477	1		preparación psicopedagógica	2
478	1	2	nada que decir	14
489	1	1	estar obligado a tener experiencia profesional con alumnos con discapacidad	6
490	1	1	todos los profesores deben tener una experiencia directa de apoyo durante unos años para comprender las necesidades y los problemas de los alumnos con discapacidad	6
491	1	2	actualizaciones continuas y específicas	3
498	1	2	asistir a cursos de formación continua	2+3
511	1	2	actualización	3
535	1	2	psicología-antropología-sociología-apoyo-habilidades emocionales-empatía	2+5
542	2	2	formación sobre una base pedagógica	2
543	1	2	camino de entrenamiento especializado serio	2
545	1	2	cursos de actualización obligatorios específicos	3
546	1	2	estar siempre dispuesto al diálogo	6
547	2	1	cursos de actualización	3
548	1	1	cursos de actualización	3
549	2	1	cursos de formación	2
550	1	1	cursos de actualización	3
551	1	1	formación	3
552	1	1	Título de especialización de apoyo	1
553	1	1	participación en cursos de actualización	3
554	2	1	cursos de actualización y cursos de actualización	3

555	1	2	participación en cursos de actualización	3
556	1	2	Participación en cursos de repaso relacionados con la discapacidad	3
557	1	2	curso de especialización de apoyo	1
558	1	2	Formación mediante cursos específicos sobre discapacidad	2
559	1	2	asistir a cursos de actualización sobre discapacidad	3
560	1	2	conocimiento de la tipología de discapacidad	4
561	1	2	discapacidad y aprendizaje	4+7
562	1	2	cursos sobre metodologías educativas	7
563	1	2	Título de especialización de apoyo	1
564	1	2	Conocimiento del aprendizaje y cuestiones sociorelacionales de los estudiantes con discapacidad	4+5
565	1	2	título de la especialización multifuncional	1
566	2	1	Participación en cursos de formación y actualización	2+3
567	1	2	cursos de actualización	3
568	1	1	participación en cursos de formación	2
569	2	1	curso de actualización	3
571	2	1	cursos de actualización	3
572	2	1	cursos de actualización	3
573	1	2	participación en cursos de formación	2
575	1	2	cursos de formación/ cursos de actualización relacionados con la discapacidad	2+3
576	2	1	Asistir a curso de especialización de apoyo	1
577	1	2	actualización / curso de formación	2+3
578	1	2	conocimiento de las técnicas educativas relacionadas con las personas con discapacidad	7
579	1	2	Conocimiento de los métodos y técnicas de enseñanza para alumnos con discapacidad	7
580	1	2	Curso de especialización multifuncional	1
581	1	1	participación en cursos de actualización	3
582	1	1	título de especialización de apoyo	1
583	1	1	Título de especialización de apoyo, cursos	1+2+3
584	1	2	cursos de actualización	3
585	2	1	título de especialización de apoyo	1
586	1	1	cursos de actualización	3

587	2	1	cursos de actualización	3
588	1	2	cursos de actualización	3
589	1	1	participación en cursos de formación	2
590	1	2	cursos de formación	2
591	2	1	título de especialización de apoyo	1
592	1	2	formación sobre metodologías de inclusión	2
594	2	1	la formación es útil pero no suficiente si no se activa el proceso de sensibilización personal y profesional que caracteriza al profesor.	2+5
595	1	2	Creo que por lo menos una vez en la vida cada maestro debe tener la experiencia de apoyo. Personalmente me ha enriquecido humana y profesionalmente ayudándome a entender el delicado papel del docente de apoyo	12
601	1	2	curso de apoyo para todos los profesores	1
602	1	2	formación sobre la inclusión escolar y métodos de enseñanza adecuados	2+7
603	1	2	conocer los diferentes enfoques para diferentes enfermedades	4
604	1	2	participación en cursos de formación psicopedagógica y de repaso para el enfoque centrado en la persona	2+3
605	1	2	capacitación sobre temáticas de discapacidad	2
606	1	2	Participación en cursos de formación y actualización	2+3
<b>Total respuestas validas: 218</b>				
<b>Total respuestas en blanco: 388</b>				
<b>Total cuestionarios: 606</b>				

**Allegato VI.** Raggruppamento risposte aperte per macro categorie (in castigliano)

**Anexo VI.** Agrupación en macrocategorías de las respuestas dadas por los docentes a la pregunta abierta (en Castellano)

PROGR.	MACRO CATEGORÍAS DE RESPUESTAS INDICADAS	RESPUESTA INDICADA COMO PRIMERA	RESPUESTA COMBINADA	TOTAL
1	Título de especialización en apoyo / Cursos de formación para la enseñanza de apoyo para todos los profesores	22	+4	26
2	Cursos de formación sobre metodologías de inclusión destinados a desarrollar capacidades pedagógicas y psicológicas	41	+11	52
3	Cursos de actualización globales o específicos, laboratorios multidisciplinares	36	+9	45
4	Conocimiento de los tipos de discapacidad, trastornos, etc.	6	+6	12
5	Empatía, amor, capacidad emocional, etc.	12	+5	17
6	Diálogo, colaboración, interacción continua con el profesor de apoyo, con la familia, experiencia, preferencia de la práctica a la teoría	14	+7	21
7	Mejorar la educación, la educación, los métodos y la actividad didáctica adecuados, favorecer la utilización del aprendizaje cooperativo	20	+7	27
8	Presencia en la escuela de expertos (ej. psicólogos, etc.)	1	+2	3
9	Conocimiento o utilización de las tecnologías de la información y la informática	0	+3	3
10	Carga de trabajo excesiva	1	+0	1
11	"Como nunca he trabajado con estudiantes discapacitados, no puedo responder a este cuestionario"	1	+0	1
12	Problemas en la función de profesor de apoyo, por falta de apreciación por parte de estudiantes y colegas y necesidad de mayor consideración del papel profesional	4	+3	7
13	Respuesta incomprensible	1	+0	1
14	"No hay nada que decir"	2	+0	2
	<b>Total respuestas</b>	<b>161</b>	<b>57</b>	<b>218</b>
	<b>Ninguna respuesta</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>388</b>
	<b>Total encuestados</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>606</b>

RESPUESTAS COMBINADAS	N
Indica el contenido de las macrocategorías 1,2	1
Indica el contenido de las macrocategorías 1,3	3
Indica el contenido de las macrocategorías 1,2,3	1
Indica el contenido de las macrocategorías 2,3	12
Indica el contenido de las macrocategorías 2,4	3
Indica el contenido de las macrocategorías 2,5	6
Indica el contenido de las macrocategorías 2,6	1
Indica el contenido de las macrocategorías 2,7	7
Indica el contenido de las macrocategorías 2,9	1
Indica el contenido de las macrocategorías 2,3,6	1
Indica el contenido de las macrocategorías 2,4,6	1
Indica el contenido de las macrocategorías 2,7,9	2
Indica el contenido de las macrocategorías 3,4	1
Indica el contenido de las macrocategorías 3,7	2
Indica el contenido de las macrocategorías 3,8	1
Indica el contenido de las macrocategorías 3,12	1
Indica el contenido de las macrocategorías 3,7,9	1



Indica el contenido de las macrocategorías 4,5	2
Indica el contenido de las macrocategorías 4,7	4
Indica el contenido de las macrocategorías 4,8	1
Indica el contenido de las macrocategorías 4,5,6	1
Indica el contenido de las macrocategorías 5,6	1
Indica el contenido de las macrocategorías 5,7	1
Indica el contenido de las macrocategorías 6,7	1
Indica el contenido de las macrocategorías 6,12	1
<b>Total</b>	<b>57</b>

**Allegato VII.** Risposte alla domanda aperta (in italiano). **Anexo VII.** Respuestas a la pregunta abierta (en Italiano).

NUM. QUEST.	Docente curric. (DC) = 1	Doc. con titolo di special. (DTA) = 1	<b>RISPOSTE ALLA DOMANDA APERTA:</b> <i>“Giustifichi il tipo di formazione permanente o professionale che l’insegnante dovrebbe possedere per favorire l’inclusione educativa”</i>	NUMERO MACRO CATEGORIE
	Doc. Sostegno (DA) = 2	Doc. senza titolo di specializz. (STA) = 2		
2	1	2	risposta (non comprensibile)	13
6	1	2	credo che una formazione socio-psicologica sia di grande aiuto per i docenti e la scuola stessa	2
12	1	2	favorire l'attenzione della cooperative learning	7
13	1	2	favorire l'attenzione della cooperative learning	7
14	1	1	nuove competenze riguardo l'inclusività	2
16	1	2	generosità di base	5
26	2	1	Per favorire l'inclusione educativa l'insegnante specializzato deve riuscire a creare, all'interno della classe, un clima relazionale positivo e di supporto all'alunno con disabilità	5
28	1	2	un insegnante specifico per ogni materia	12
36	1	1	competenze specifiche che favoriscano l'inclusione educativa - corsi di formazione specifica	2
39	1	2	formazione inerente l'approccio	2
50	1	2	formazione annuale per assumere le competenze idonee alla corretta formazione delle prove di verifica in relazione alla tipologia del disturbo	2+4
51	2	1	bisognerebbe sempre più sviluppare e migliorare la cooperative learning, perché la vera inclusione si fa in classe	7
57	2	1	professionalità dell'insegnante di sostegno e aggiornamento e conoscenze delle norme relative al sostegno degli insegnanti curricolari	3
64	1	2	supporto delle istituzioni nel piano della formazione	2
75	1	2	aggiornamento sindromi e rapporto costante con gli specialisti	4+8
78	1	2	non saprei	14
93	2	1	formazione psico-pedagogica	2
101	2		tutti i docenti dovrebbero essere abilitati all'insegnamento di sostegno	1
105	1	2	formazione - aggiornamento specifico sulle disabilità a prescindere dal titolo di sostegno	2+3
106	1	2	faccio adeguata formazione ma il numero e la diversità di disabilità rendono l'applicazione pratica molto difficile lo svolgimento della lezione	7
107		2	maggior formazione nel campo della psicologia	2
108	1	2	faccio formazione annualmente ma spesso la teoria diverge notevolmente dalla pratica	6
109	1	2	continui aggiornamenti specifici	3

110	2	1	globale	2+3
111	1	2	adeguata formazione extra curricolare	2
141	1	2	frequenti corsi di formazione per l'inclusione	2
143	2	1	didattica per alunni con disagio comportamentale e socio culturale	7
144	1	2	didattica per alunni con disabilità	7
147	1	1	formazione pedagogico - didattica e uso delle t.i.c	2+7+9
148	2	1	l'educazione emotiva è sicuramente un aspetto formativo che innanzitutto dovrebbe perseguire e raggiungere il docente e poi sostenere gli alunni nel perseguimento dello stesso	5
150	1	1	l'inclusione degli alunni con disabilità funzionerà solamente se la lezione può essere svolta sia dall'insegnante curricolare sia di sostegno. Gli alunni seguiranno con più attenzione la lezione dando più importanza all'insegnante di sostegno che non viene apprezzata e considerata dalla classe e a volte dagli stessi insegnanti curricolari	12
152	2	1	titolo di sostegno, partecipazione costante a corsi di aggiornamento professionale su tematiche inerenti l'inclusione di alunni diversamente abili	1+3
153	1	1	a mio avviso nuovi corsi che aiutino il docente a migliorarsi e a favorire l'inclusione educativa	3
154	2	1	occorre formazione continua in particolare per gli insegnanti curricolari che non hanno mai lavorato come insegnanti di sostegno o non possiedono il titolo	2
155	2	1	Ritengo la formazione psicopedagogica importante al fine di realizzare percorsi inclusivi. Tuttavia andando a monte la "forma mentis" di ciascun insegnante, riguardo all'atteggiamento inclusivo, diventi fondamentale	2+5
160	1	2	didattica per alunni con disabilità	7
162	2	1	formazione professionale che permetta di confrontarsi adeguatamente con alunni dalle caratteristiche più diverse (H, BES, DSA, disagi comportamentali).	2
164	1	1	il diploma di specializzazione polivalente	1
165	1	2	specializzazione polivalente	1
167	2	1	l'inclusione educativa può essere favorita con una una formazione psicologica educativa evolutiva con i bisogni dei ragazzi	2
173	1	2	conoscenza di psicologia cognitiva sociale dello sviluppo, pedagogia sociale, DSA/BES	2
176	2	1	formazione psico-pedagogica perché aiuta ad essere più affini alla "persona" come risorsa inoltre dovrebbe avere una formazione di tecniche didattiche al fine di trovare strategie appropriate	2+7
179	1	2	corsi di aggiornamento	3
180	1	1	l'insegnante deve assolutamente favorire un clima di collaborazione e cooperazione fra alunni e tra docenti e alunni	6
181	2	1	saper amare	5
182	2	1	competenze relative alla semplificazione didattica a vari livelli riguardo gli argomenti della propria disciplina per i singoli insegnanti curricolari. Competenze informatiche. Competenze di pedagogia speciale	2+7+9

189	2	1	il ruolo dei docenti riguardo i processi di apprendimento e relazionali degli allievi è di fondamentale importanza, pertanto i docenti devono possedere una formazione di tipo psico-pedagogica e metodologica didattica. Tale formazione consentirà di valorizzare le risorse umane e favorirà la partecipazione di tutti gli allievi ai processi di apprendimento	2+5
190	2	1	formazione di tipo psico-pedagogica e metodologica-didattica per accrescere le capacità di valorizzare le risorse umane e favorire la partecipazione di tutti gli allievi ai processi di apprendimento	2+7
192	1	2	competenze psicologiche	2
203	1	2	laboratori pluridisciplinari	7
206	1	2	sarebbe necessari al apresenza di una equipe di specialisti in ogni scuola	8
207	2	1	corsi di aggiornamento miranti a sensibilizzare il corpo docente sull'importanza dell'inclusione e sulle tecniche e metodologie da conoscere ed attuare	3+7
212	2	1	formazione pedagogica	2
213	2	1	formazione pedagogica	2
214	2	1	formazione prevalentemente esperenziale	1
218	2	1	acquisizione di nuove tecniche per conoscere pienamente la classe	3
219	1	1	aggiornamento sulle metodologie di insegnamento soprattutto sulla semplificazione dei contenuti e sull'uso di strumenti che possano facilitare l'autonomia dell'allievo	7
223	2	1	socio-affettivo-relazionale	5
231	1	2	dovrebbe essere espletato in altro modo, cioè più personalizzato	2
232	2	1	trasversale	2
233	2	1	formazione psicopedagogica per comprendere ed intervenire adeguatamente nelle più svariate situazioni	2
234	2	1	trasversale	2
235	2	1	formazione specifica sulle disabilità	4
236	2	1	formazione specifica sulle disabilità	4
237	2	1	formazione normativa e psico-pedagogica anche per gli insegnanti curricolari perché collaborino in modo più proficuo con gli insegnanti di sostegno. Formazione permanente per i docenti di sostegno sulle metodologiw da dottare per i diversi tipi di handicap	2+4+6
239	2	1	empatia	5
244	2	1	buon senso	5
251	1		esperienze pedagogiche differenti (es. Rudolf Steiner)	6
252	1	1	laurea in pedagogia	1
261	2	1	la specializzazione	1
264	2	1	cercare di immedesimarsi il più possibile nei confronti degli alunni con difficoltà/disabilità cosa che lo stesso facevo fatica a comprendere quando ero insegnante curricolare	5

265	1	1	spirito di umanità	5
266	1	2	conoscere tutte le problematiche ed esigenze ed attuare strategia e metodologie per favorire l'inclusione educativa	5+7
268	1	2	corsi di perfezionamento e specializzazioni più frequenti	3
269	1	2	corsi specifici sulle diverse patologie	4
270	2	1	Gli insegnanti curricolari dovrebbero conoscere il lavoro di sostegno molto meglio. Dovrebbero fare almeno 2 anni di sostegno obbligatoriamente. Del resto il collega di sostegno è laureato + 2 anni di specializzazione su sostegno	12
271	1	2	corsi di aggiornamento in materia di disabilità e inclusione	3
272	1	2	il tipo di formazione è adeguato. È necessaria la presenza dell'insegnante di sostegno per almeno 18 ore anche per i casi meno gravi, perché maggiormente recuperabili. La collaborazione è alla base dell'apprendimento	6+12
280	1	2	esperienza diretta	6
281	1	1	docente di sostegno prima e curricolare dopo. Formazione continua sulle buone pratiche inclusive	1+2
286	1	2	aggiornamento costante	3
292	1	2	metodologia didattica speciale e coaching con psicologia positiva	2+7
297	1	2	<b>alla domanda n. 5 "Figura professionale (Risposta obbligatoria) □ insegnante curricolare/disciplinare □ insegnante di sostegno" risponde "no" e in basso scrive: "non avendo mai lavorato con alunni con disabilità, non sono nelle condizioni di rispondere a questo questionario"</b>	11
301	1	2	corsi di aggiornamento	3
302	1	2	credo che l'abbiamo già acquisite durante il corso di abilitazione all'insegnamento e lungo gli anni di lavoro con gli alunni speciali	6
305	1	2	dovrebbe poter meglio aggiornarsi sul piano pratico e non teorico; la scuola, nel caso in cui in classe ci fosse un allievo con disabilità, dovrebbe fornire materiale di base aggiornato e specifico per disciplina, che spesso oggi è poco o per niente reperibile per la secondaria superiore, specie classi terminali di liceo	6
308	1	1	non comprendo la richiesta ma credo che sia necessaria una formazione che favorisca l'inclusione da estendere a tutti i docenti	2
310	1	2	capacità di rapporti umani e relazionali prima di tutto	5
313	2	1	dovrebbe frequentare corsi adeguati pagati dalla scuola (ministero) con personale qualificato e non improvvisato. Questo dovrebbe valere per tutti i tipi di insegnanti	2
315	1	2	partecipazione a corsi di formazione e/o aggiornamento sulle tematiche per l'inclusione, sia dal punto di vista formativo che da quello didattico	2+3
318	2	1	corsi sulle singole patologie in cui si spieghi ai docenti curricolari come modificare realmente la propria didattica per gli alunni disabili	4+7
320	1	2	formazione di base pedagogica e psicologica. Predisposizione empatica	2+5
323	1		corsi di aggiornamento periodici	3

327	1	2	migliorare la conoscenza delle patologie e degli strumenti	4+7
328	1	2	corsi di aggiornamento, più presenza dell'insegnante con l'alunno disabile	3+12
329	1	2	le doti umane sono importanti ma servono poco ai fini didattici. Occorrerebbe formazione professionale specifica	5+2
331	1	2	esperienza diretta giornaliera con situazioni problematiche	6
333	1	2	corsi brevi di sostegno come attività di aggiornamento obbligatorio, metodologie didattiche inclusive basate sul cooperative learning e uso delle tecnologie informatiche per l'apprendimento insegnamento	3+7+9
337	2	1	la professione dell'insegnante di sostegno e curricolare è sempre in continua evoluzione	3
338	2	1	conoscenza delle strategie metacognitive di inclusione degli alunni	7
339	2	1	avere confronti con scuole diverse sia nel comune e provincia, sia in Italia. Ogni insegnante deve prendersi carico e saper gestire qualsivoglia tipo di alunno, disabile e non	6
341	1	2	elementi di psicologia e psicopatologia	2
343	1	2	troppi carichi	10
345	1	2	titolo specifico di sostegno	1
346	2	1	aggiornamenti continui	3
348	2	1	la formazione è fondamentale perché dà l'opportunità di imparare nuove metodologie	2+7
349	1	2	aggiornamento sulle strategie di apprendimento da adottare	3+7
350	2	1	fondata su casi pratici	6
351	2	1	formazione sempre meno di tipo teorico e soprattutto di stampo laboratoriale, fondata su esempi e casi pratici	2+6
352	1	2	corsi di aggiornamento	3
353	1	2	conoscenze di tipo psico-pedagogico	2
356	1	1	corsi di aggiornamento che aiutino il docente a migliorare i rapporti con la disabilità in quanto talvolta non conoscere il problema risulta un ostacolo per l'inclusione	3+4
358	2	1	buon senso, duttilità, capacità di mettersi in discussione, apertura verso gli altri, sensibilità, conoscenza dei diversi tipi di disabilità (aggiornamento, formazione), capacità di collaborare	4+5+6
360	1	2	didattica specifica e psicopedagogia	2+7
361	1	2	la formazione dovrebbe essere continua e mirata alle esigenze dei vari casi raggruppati per tipologie comuni	2+3
364	1	2	specializzata o aggiornata	1+3
368	1	2	percorsi di didattica inclusiva per docenti curricolari / disciplinari	7
374	1	2	per la mia formazione professionale è sufficiente la continua interazione con l'insegnante di sostegno	6
375	2	1	specializzazione polivalente	1
378	1	1	titolo di specializzazione per il sostegno	1

379	1	1	corso di specializzazione delle attività di sostegno esteso a tutti i docenti e corsi di aggiornamento obbligatori	1+3
387	1	2	corsi di formazione che aiutano gli insegnanti che non si sono mai trovati nella situazione ad affrontare consapevolmente l'inclusione dell'alunno con disabilità	2
389	1	2	percorsi di didattica inclusiva per insegnanti curricolari/disciplinari	7
390	2	1	l'inclusione è importante anzi fondamentale, ogni insegnante, alla luce della sua preparazione professionale studierà le strategie adatte per ogni tipo di disabilità	7
395	2	1	diploma di specializzazione polivalente	1
396	2	2	una formazione rispondente alle tematiche psicopedagogiche	2
399	2	1	corsi obbligatori per tutti i docenti relativamente alle tipologie di handicap più frequenti nella scuola	4
400	2	1	ottima conoscenza delle principali patologie, delle loro caratteristiche e conseguenze sul piano didattico-metodologico	4+7
403	1	2	corsi di elaborazione materiale adattato. Modalità integrazione in classe.	2+7
404	1	1	laboratori esperienziali su didattica dell'inclusione	6+7
407	1	2	formazione con specialisti	2
409	1	2	corsi specifici anche in autoaggiornamento	3
412	1	2	sicuramente una formazione completa, con particolare attenzione alla specializzazione psicopedagogica, musicale, e perché no...anche una formazione generale medica	2+4
414	2	1	corsi di formazione ed aggiornamento per tutti i docenti. Progettazione individualizzata	2+3
418	1	2	aggiornamento costante sulla normativa di riferimento. Sviluppo di competenze professionali specialistiche relative alle diverse tipologie di disabilità	2+4
419	1	2	psicopedagogia	2
421	1	2	presenza a scuola di esperti (psicologi...) a supporto della propria formazione permanente attraverso progetti mirati di aggiornamento	3+8
423	1	2	l'insegnante di sostegno dovrebbe, di volta in volta, comunicare le problematiche presentate dall'alunno con disabilità e suggerire le strategie più efficaci	6
424	1	2	fare esperienza diretta dei problemi vissuti dagli alunni con disabilità per acquisire una mentalità più aperta all'accoglienza "vera" degli stessi e creare maggiore collaborazione con gli insegnanti specializzati	5+6
426	2	1	pedagogia psicologica-tecnologie informatiche computerizzate	2+9
430	1	2	master o corsi specifici	2+3
433	1	2	corsi, conferenze, seminari sulla comunicazione	2+3+6
436	2	1	formazione sulla didattica inclusiva, conoscenza approfondita della legislazione scolastica relativa all'inclusione	2
437	1	2	corsi di aggiornamento	3
450	1	2	migliora l'azione educativa	7
452	1	2	metodi e didattica adeguata	7

453	1	1	conoscenza di metodologie e didattica inclusiva	7
454	1	2	rendere efficace l'azione educativa	7
459	1	1	tutti i docenti dovrebbero possedere, come accesso all'insegnamento, il titolo di sostegno	1
460	1	2	più che ad una formazione professionale, penso ad una particolare attenzione all'aspetto umano	5
462	2	1	per svolgere in maniera adeguata il proprio lavoro certamente l'insegnante deve possedere un tipo di formazione permanente e professionale diretta a favorire anche l'inclusione	2
465	1	2	dovrebbe conoscere il mondo della disabilità e soprattutto la famiglia	4+5
471	1	2	vantaggi apprendimento del singolo e della classe. Miglioramento clima socioaffettivo generale	5
476	1	1	conseguire il diploma di specializzazione	1
477	1		preparazione psico-pedagogica	2
478	1	2	niente da dire	14
489	1	1	avere l'obbligo di vivere esperienze professionali con alunni disabili	6
490	1	1	tutti gli insegnanti dovrebbero fare, per qualche anno, esperienza diretta sul sostegno per poter comprendere le esigenze e le problematiche degli allievi con disabilità	6
491	1	2	aggiornamenti continui e specifici	3
498	1	2	frequentare corsi di formazione permanente	2+3
511	1	2	aggiornamento	3
535	1	2	psicologia-antropologia-sociologia-sostegno-competenze emotive-empatia	2+5
542	2	2	formazione su base pedagogica e bes	2
543	1	2	percorso formativo specialistico serio	2
545	1	2	corsi di aggiornamento specifici obbligatori	3
546	1	2	essere sempre disposte al dialogo	6
547	2	1	corsi di aggiornamento	3
548	1	1	corsi di aggiornamento	3
549	2	1	corsi di formazione	2
550	1	1	aggiornamenti	3
551	1	1	formazione	3
552	1	1	titolo di specializzazione	1
553	1	1	partecipazione a corsi di aggiornamento	3
554	2	1	corsi di aggiornamento	3
555	1	2	partecipazione a corsi di aggiornamento	3



556	1	2	partecipazione a percorsi di aggiornamento inerenti la disabilità	3
557	1	2	corso di specializzazione di sostegno	1
558	1	2	formazione attraverso corsi specifici sulla disabilità	2
559	1	2	frequenza di corsi di aggiornamento sulla disabilità	3
560	1	2	conoscenza tipologie disabilità	4
561	1	2	disabilità e apprendimento	4+7
562	1	2	corsi sulle metodologie didattico-educative	7
563	1	2	specializzazione polivalente	1
564	1	2	conoscenza delle problematiche di apprendimento e socio-relazionali degli studenti disabili	4+5
565	1	2	conseguimento della specializzazione polivalente	1
566	2	1	partecipazione a percorsi di formazione/aggiornamento	2+3
567	1	2	corsi di aggiornamento	3
568	1	1	partecipazione a corsi di formazione	2
569	2	1	corso di aggiornamento	3
571	2	1	corsi di aggiornamento	3
572	2	1	corsi di aggiornamento	3
573	1	2	partecipazione a corsi di formazione	2
575	1	2	corsi di formazione / aggiornamento inerenti la disabilità	2+3
576	2	1	frequenza corso di specializzazione polivalente	1
577	1	2	aggiornamento / formazione	2+3
578	1	2	conoscenza delle tecniche educativo-didattiche relative ai disabili	7
579	1	2	conoscenza dei metodi e tecniche didattiche per alunni disabili	7
580	1	2	corso di specializzazione polivalente	1
581	1	1	partecipazione a corsi di aggiornamento	3
582	1	1	titolo di specializzazione	1
583	1	1	titolo di specializzazione, corsi	1+2+3
584	1	2	corsi di aggiornamento	3
585	2	1	titolo di specializzazione	1
586	1	1	corsi di aggiornamento	3
587	2	1	corsi di aggiornamento	3

588	1	2	corsi di aggiornamento	3
589	1	1	partecipazione a corsi di formazione	2
590	1	2	corsi di formazione	2
591	2	1	titolo di specializzazione	1
592	1	2	formazione sulle metodologie di inclusione	2
594	2	1	la formazione è utile ma non basta se non si attiva quel processo di sensibilizzazione personale e professionale che caratterizza il docente.	2+5
595	1	2	credo che almeno una volta nella vita ogni docente dovrebbe provare l'esperienza del sostegno. Personalmente mi ha arricchito umanamente e professionalmente aiutandomi a comprendere il delicato ruolo del docente di sostegno	12
601	1	2	corso di sostegno per tutti i docenti curricolari	1
602	1	2	formazione circa l'inclusione scolastica e le metodologie didattiche più appropriate	2+7
603	1	2	conoscere i vari approcci per le diverse patologie	4
604	1	2	partecipazione a corsi di formazione e di aggiornamento psico-pedagogici per l'approccio centrato sulla persona	2+3
605	1	2	formazione su tematiche relative alla disabilità	2
606	1	2	partecipazione a corsi di formazione e di aggiornamento	2+3
<b>Totale risposte valide: 218</b> <b>Totale risposte non date: 388</b> <b>Totale questionari: 606</b>				

**Allegato VIII.** Raggruppamento risposte aperte per macro categorie (in italiano)

**Anexo VIII.** Agrupación en macrocategorías de las respuestas dadas por los docentes a la pregunta abierta (en Italiano)

PROGR.	MACRO CATEGORIE DI RISPOSTE FORNITE	RISPOSTA INDICATA COME PRIMA	RISPOSTA COMBINATA	TOTALE
1	Titolo di specializzazione sul sostegno / corsi di formazione per l'insegnamento del sostegno per tutti gli insegnanti	22	+4	26
2	Corsi di formazione su metodologie di inclusione finalizzati a sviluppare capacità pedagogiche e psicologiche	41	+11	52
3	Corsi di aggiornamento globali o specifici, laboratori multidisciplinari	36	+9	45
4	Conoscenza dei tipi di disabilità, disturbi, ecc.	6	+6	12
5	Empatia, amore, capacità emotive, ecc.	12	+5	17
6	Dialogo, collaborazione, interazione continua con l'insegnante di sostegno, con la famiglia, esperienza, preferenza della pratica alla teoria	14	+7	21
7	Migliorare l'azione educativa, la didattica, i metodi e l'attività didattica appropriati, favorire l'utilizzo della cooperative learning	20	+7	27
8	Presenza nella scuola di esperti (es. psicologi, ecc.)	1	+2	3
9	Conoscenza o uso delle tecnologie dell'informazione, dell'informatica	0	+3	3
10	Eccessivo carico di lavoro	1	+0	1
11	“Non avendo mai lavorato con studenti disabili, non sono in grado di rispondere a questo questionario”	1	+0	1
12	Problemi nel ruolo di insegnante di sostegno, per mancanza di apprezzamento da parte di studenti e colleghi e necessità di maggiore considerazione del ruolo professionale	4	+3	7
13	Risposta non comprensibile	1	+0	1
14	“Niente da dire”	2	+0	2
	<b>Totale risposte</b>	<b>161</b>	<b>57</b>	<b>218</b>
	<b>Nessuna risposta</b>	-	-	<b>388</b>
	<b>Totale intervistati</b>	-	-	<b>606</b>

RISPOSTE COMBINATE	N
Indica il contenuto delle macro categorie 1,2	1
Indica il contenuto delle macro categorie 1,3	3
Indica il contenuto delle macro categorie 1,2,3	1
Indica il contenuto delle macro categorie 2,3	12
Indica il contenuto delle macro categorie 2,4	3
Indica il contenuto delle macro categorie 2,5	6
Indica il contenuto delle macro categorie 2,6	1
Indica il contenuto delle macro categorie 2,7	7
Indica il contenuto delle macro categorie 2,9	1
Indica il contenuto delle macro categorie 2,3,6	1
Indica il contenuto delle macro categorie 2,4,6	1
Indica il contenuto delle macro categorie 2,7,9	2
Indica il contenuto delle macro categorie 3,4	1
Indica il contenuto delle macro categorie 3,7	2
Indica il contenuto delle macro categorie 3,8	1
Indica il contenuto delle macro categorie 3,12	1
Indica il contenuto delle macro categorie 3,7,9	1

Indica il contenuto delle macro categorie 4,5	2
Indica il contenuto delle macro categorie 4,7	4
Indica il contenuto delle macro categorie 4,8	1
Indica il contenuto delle macro categorie 4,5,6	1
Indica il contenuto delle macro categorie 5,6	1
Indica il contenuto delle macro categorie 5,7	1
Indica il contenuto delle macro categorie 6,7	1
Indica il contenuto delle macro categorie 6,12	1
<b>Totale</b>	<b>57</b>

**Allegato IX.** Lettera di invito ai dirigenti scolastici ad aderire al progetto di ricerca (in castigliano)

**Anexo IX.** Carta de invitación a los dirigentes escolares a participar en el proyecto de investigación (en Castellano)



Estimado/Estimada Director/a,

La Universidad de Murcia está iniciando una investigación que pretende obtener un marco de lo que ocurre en las escuelas de enseñanza secundaria de segundo grado de la ciudad de Messina respecto de las metodologías aplicadas en los itinerarios de inclusión educativa en clase y fuera de la misma, y así comprender qué piensan todos los docentes, de apoyo o no, en cuanto a la respuesta educativa que se está abordando para atender al estudiante con discapacidad motora, intelectual, sensorial, pluridiscapacidad, trastornos conductuales, trastornos de personalidad, trastorno del espectro autista (TEA) trastornos de déficit de atención/hiperactividad (TDAH). El fin de la investigación es demostrar que una verdadera inclusión, prevista por la teoría y la normativa, se podrá realizar cuando existan, no solo cambios legislativos que aboguen por ello, sino medios adecuados en los centros y cambios organizativos y metodológicos para todos los alumnos del grupo entre los que se incluyen aquellos estudiantes con discapacidad.

Consideramos que los docentes en el Instituto que usted dirige viven cotidianamente estas temáticas, por lo que es muy importante conocer sus opiniones sobre diversos aspectos de las dinámicas escolares con relación al objeto de la investigación, anteriormente descrito.

Por estas razones, pedimos su colaboración, invitando a que los docentes del Instituto que usted dirige cumplimenten un sencillo y breve cuestionario. Es preciso comunicar que, por supuesto, el anonimato y la confidencialidad de las respuestas están garantizadas.

Cuando estemos en posesión del análisis de los resultados, nos esmeraremos por informarle de las conclusiones de la investigación.

La cátedra de Sociología de los Procesos Culturales y Comunicativos del Departamento de Ciencias Cognitivas, Psicológicas, Pedagógicas y Estudios Culturales de la Universidad de Messina, de que es titular la profesora Antonia Cava, colaborará en el proyecto de investigación.

Dándole las gracias de antemano por la colaboración, reciba un cordial saludo.

Messina, 24 de marzo de 2019

*Josefina Lozano Martínez*  
Directora del Proyecto de Investigación

**Allegato X.** Lettera di invito ai dirigenti scolastici ad aderire al progetto di ricerca (in italiano)

**Anexo X.** Carta de invitación a los dirigentes escolares a participar en el proyecto de investigación (en Italiano)



Gent.mo Dirigente Scolastico,

L'Università di Murcia sta svolgendo una ricerca per analizzare le metodologie applicate nelle scuole di istruzione secondaria di secondo grado della città di Messina nei percorsi di inclusione educativa in classe e al di fuori della stessa, e così comprendere cosa pensano tutti i docenti, di sostegno e non, riguardo alla risposta educativa messa in atto per lo studente con disabilità motoria, mentale, sensoriale, pluridisabilità, disturbi del comportamento, disturbi di personalità, disturbo dello spettro autistico, disturbi del deficit di attenzione/iperattività (ADHD). Il fine della ricerca è dimostrare che una vera inclusione, prevista dalla teoria e dalla normativa, si può realizzare nella scuola non solo tramite un'evoluzione legislativa, ma anche attraverso l'adozione di adeguati metodi organizzativi per tutti gli alunni della classe compresi gli studenti con disabilità. Considerato che i docenti dell'Istituto da Lei diretto vivono quotidianamente queste tematiche, è molto importante conoscere le loro opinioni sui vari aspetti delle dinamiche scolastiche in merito all'oggetto della ricerca, sopra descritto.

Per questi motivi, chiediamo la Sua collaborazione, invitandoLa a sottoporre ai docenti dell'Istituto da Lei diretto la compilazione di un semplice e breve questionario. È doveroso comunicare che l'anonimato e la riservatezza delle risposte saranno garantiti.

Quando saremo in possesso dell'analisi dei risultati, sarà nostra cura portare a Sua conoscenza la conclusione della ricerca.

La cattedra di Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi del Dipartimento di Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e Studi Culturali dell'Università degli Studi di Messina, di cui è titolare la prof.ssa Antonia Cava, collaborerà al progetto di ricerca.

RingraziandoLa anticipatamente per la collaborazione, Le porgo i miei più cordiali saluti.

Messina, 24 marzo 2019

*Josefina Lozano Martínez*  
Direttrice del Progetto di Ricerca

# APPENDICE

# APÉNDICE





## **APPENDICE A**

**Analisi statistica descrittiva  
dei dati della ricerca**

## **APÉNDICE A**

**Análisis estadístico descriptivo  
de los datos de la investigación**



## APPENDICE A. Analisi statistica descrittiva dei dati della ricerca

## APÉNDICE A. Análisis estadístico descriptivo de los datos de la investigación

## Estadísticos

	Número de cuestionario	Edad agrupada	Disciplina agrupada
N Válido	606	565	515
Perdidos	0	41	91
Media	303,50	3,63	2,23
Mediana	303,50	4,00	2,00
Moda	1	4	3
Desviación estándar	175,081	,921	,945
Varianza	30653,500	,848	,892
Mínimo	1	1	1
Máximo	606	5	4

## PORCENTAJES

## Centro

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Minutoli - Quasimodo - Cuppari	155	25,6	25,6	25,6
Verona Trento - Maiorana - Marconi	122	20,1	20,1	45,7
Caio Duilio	67	11,1	11,1	56,8
Antonello	68	11,2	11,2	68,0
La Farina - Basile	42	6,9	6,9	74,9
Archimede	35	5,8	5,8	80,7
Seguenza	12	2,0	2,0	82,7
Jaci	31	5,1	5,1	87,8
Ainis	74	12,2	12,2	100,0
Total	606	100,0	100,0	

## Pregunta 2

## Edad del docente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 20	1	,2	,2	,2
22	1	,2	,2	,4
25	1	,2	,2	,5
26	2	,3	,4	,9
27	2	,3	,4	1,2
29	2	,3	,4	1,6
30	3	,5	,5	2,1
32	1	,2	,2	2,3
33	4	,7	,7	3,0
34	3	,5	,5	3,5
35	4	,7	,7	4,3
36	6	1,0	1,1	5,3
37	4	,7	,7	6,0
38	5	,8	,9	6,9
39	7	1,2	1,2	8,2
40	15	2,5	2,7	10,8
41	7	1,2	1,2	12,1
42	11	1,8	2,0	14,0
43	7	1,2	1,2	15,2
44	13	2,1	2,3	17,6

## APPENDICE A. Analisi statistica descrittiva dei dati della ricerca

## APÉNDICE A. Análisis estadístico descriptivo de los datos de la investigación

45	22	3,6	3,9	21,5
46	24	4,0	4,3	25,7
47	14	2,3	2,5	28,2
48	18	3,0	3,2	31,4
49	20	3,3	3,5	34,9
50	28	4,6	5,0	39,9
51	17	2,8	3,0	42,9
52	28	4,6	5,0	47,9
53	22	3,6	3,9	51,8
54	26	4,3	4,6	56,4
55	31	5,1	5,5	61,9
56	26	4,3	4,6	66,5
57	25	4,1	4,4	70,9
58	27	4,5	4,8	75,7
59	24	4,0	4,3	80,0
60	25	4,1	4,4	84,4
61	19	3,1	3,4	87,8
62	23	3,8	4,1	91,8
63	11	1,8	2,0	93,8
64	12	2,0	2,1	95,9
65	14	2,3	2,5	98,4
66	8	1,3	1,4	99,8
67	1	,2	,2	100,0
Total	564	93,1	100,0	
Perdidos Sistema	42	6,9		
Total	606	100,0		

**Edad agrupada**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido				
20 a 30 años	12	2,0	2,1	2,1
31 a 40 años	49	8,1	8,7	10,8
41 a 50 años	165	27,2	29,2	40,0
51 a 60 años	251	41,4	44,4	84,4
61 a 70 años	88	14,5	15,6	100,0
Total	565	93,2	100,0	
Perdidos Sistema	41	6,8		
Total	606	100,0		

## Pregunta 3

**Género del docente**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido				
M	207	34,2	34,8	34,8
F	388	64,0	65,2	100,0
Total	595	98,2	100,0	
Perdidos Sistema	11	1,8		
Total	606	100,0		

## APPENDICE A. Analisi statistica descrittiva dei dati della ricerca

## APÉNDICE A. Análisis estadístico descriptivo de los datos de la investigación

## Pregunta 4

## Disciplina de enseñanza

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Disciplinas geométricas, arquitectura, diseño de decoración y scenotecnia	2	,3	,4	,4
Disciplinas gráficas, pictóricas y scenografiche	2	,3	,4	,7
Disciplinas gráfico-publicitarias	1	,2	,2	,9
Disciplinas literarias y latinas	24	4,0	4,3	5,2
Disciplinas literarias en los institutos de instrucción secundaria de II grado	79	13,0	14,3	19,5
Disciplinas literarias, latino y griego	2	,3	,4	19,9
Disciplinas sanitarias	1	,2	,2	20,0
Dibujo artístico y modelado odontotécnico	1	,2	,2	20,2
Dibujo e historia del arte en los institutos de instrucción secundaria de II grado c	7	1,2	1,3	21,5
Filosofía y Ciencias humanas	7	1,2	1,3	22,7
Filosofía e Historia	12	2,0	2,2	24,9
Física	8	1,3	1,4	26,4
Geografía	3	,5	,5	26,9
Lenguas y culturas extranjeras en los institutos de instrucción secundaria de II grado	61	10,1	11,0	37,9
Matemáticas	49	8,1	8,8	46,8
Matemáticas y Física	17	2,8	3,1	49,8
Música en los institutos de instrucción secundaria de II grado	2	,3	,4	50,2
Ciencias de los alimentos	3	,5	,5	50,7
Ciencias y tecnologías químicas	12	2,0	2,2	52,9
Ciencias y tecnologías de la logística	2	,3	,4	53,2
Ciencias y tecnologías de las construcciones, tecnologías y técnicas de representación gráfica	14	2,3	2,5	55,8
Ciencias y tecnologías eléctricas y electrónicas	16	2,6	2,9	58,7
Ciencias y tecnologías informáticas	12	2,0	2,2	60,8
Ciencias y tecnologías mecánicas	7	1,2	1,3	62,1
Ciencias y tecnologías náuticas	4	,7	,7	62,8
Ciencias económico-empresariales	15	2,5	2,7	65,5
Ciencias jurídico-económicas	27	4,5	4,9	70,4
Ciencias matemáticas sobrepuestas	2	,3	,4	70,8
Ciencias motor y deportistas en los institutos de instrucción secundaria de II grado	30	5,0	5,4	76,2
Ciencias naturales, químicas y biológicas	25	4,1	4,5	80,7
Ciencias, tecnologías y técnicas agrarias	5	,8	,9	81,6
Ciencias, tecnologías y técnicas de producciones animales	1	,2	,2	81,8
Historia del arte	4	,7	,7	82,5
Instrumento musical en los institutos de instrucción secundaria de II grado	11	1,8	2,0	84,5
Trato prueba, datos y aplicaciones. Informática	2	,3	,4	84,8
Conversación en lengua extranjera	1	,2	,2	85,0
Laboratorios de Física	1	,2	,2	85,2
Laboratorio de logística	2	,3	,4	85,6
Laboratorios de producciones industriales y artesanales de la cerámica	1	,2	,2	85,7
Laboratorios de ciencias y tecnologías agrarias	1	,2	,2	85,9
Laboratorios de ciencias y tecnologías químicas y microbiológicas	5	,8	,9	86,8
Laboratorios de ciencias y tecnologías de las construcciones	2	,3	,4	87,2
Laboratorios de ciencias y tecnologías eléctricas y electrónicas	5	,8	,9	88,1
Laboratorios de ciencias y tecnologías informáticas	2	,3	,4	88,4
Laboratorios de ciencias y tecnologías mecánicas	6	1,0	1,1	89,5
Laboratorios de servicios enogastronomicos, sector cocina	1	,2	,2	89,7
Laboratorios de servicios enogastronomicos, sector sala y venta	2	,3	,4	90,1
Laboratorio de ciencias y tecnologías náuticas	1	,2	,2	90,3
Adjunto de Laboratorio	1	,2	,2	90,4
Religión	12	2,0	2,2	92,6
Apoyo	39	6,4	7,0	99,6
Apoyo área técnica - profesional - artística	1	,2	,2	99,8
Apoyo área científica	1	,2	,2	100,0
Total	554	91,4	100,0	
Perdidos Sistema	52	8,6		
Total	606	100,0		

**Disciplina agrupada**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Disciplinas técnicas - profesionales - artísticos	153	25,2	29,7	29,7
	Disciplinas científico	118	19,5	22,9	52,6
	Disciplinas humanidades - idioma - música	214	35,3	41,6	94,2
	Disciplinas motoria	30	5,0	5,8	100,0
	Total	515	85,0	100,0	
Perdidos	Sistema	91	15,0		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 5.1

**Figura profesional (Resp. obligatoria)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	profesor de enseñanza estandar (asignaturas)	469	77,4	77,8	77,8
	profesor de apoyo especialista	134	22,1	22,2	100,0
	Total	603	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,5		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 5.2

**Desarrollo en el pasado función docente de apoyo - (Resp. obligatoria)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	sí	93	15,3	19,9	19,9
	no	374	61,7	80,1	100,0
	Total	467	77,1	100,0	
Perdidos	Sistema	139	22,9		
Total		606	100,0		

## Pregunta 6

**Años de trabajo en la enseñanza (profesión)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	menos de 1	7	1,2	1,2	1,2
	entre 1 y 5	43	7,1	7,1	8,3
	entre 6 y 10	42	6,9	7,0	15,3
	entre 11 y 20	151	24,9	25,0	40,3
	más de 20	360	59,4	59,7	100,0
	Total	603	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,5		
Total		606	100,0		

## Pregunta 7

## Años de trabajo en la enseñanza en el centro actual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	meno de 1	67	11,1	11,2	11,2
	da 1 a 3	126	20,8	21,1	32,3
	da 3 a 6	106	17,5	17,8	50,1
	da 6 a 10	92	15,2	15,4	65,5
	más de 10	206	34,0	34,5	100,0
	Total	597	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	9	1,5		
Total		606	100,0		

## Pregunta 8

## Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	sí	199	32,8	33,5	33,5
	no	395	65,2	66,5	100,0
	Total	594	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	12	2,0		
Total		606	100,0		

## Pregunta 9

## Pregunta n.9 (alumno hijo de:)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	de padres autóctonos	514	84,8	95,5	95,5
	de 1 padre emigrante	9	1,5	1,7	97,2
	de 2 padres emigrantes	3	,5	,6	97,8
	adoptado por padres autóctonos, procedente de otros países	12	2,0	2,2	100,0
	Total	538	88,8	100,0	
Perdidos	Sistema	68	11,2		
Total		606	100,0		

## Pregunta 10

## Tipología de valoración

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válido	discapacidad motora	20	3,3	3,8	3,8	
	discapacidad intelectual	170	28,1	32,1	35,9	
	discapacidad sensorial	16	2,6	3,0	38,9	
	pluridiscapacidad	59	9,7	11,2	50,1	
	trastornos conductuales	65	10,7	12,3	62,4	
	trastornos de personalidad	20	3,3	3,8	66,2	
	trastorno del espectro autista (TEA)	85	14,0	16,1	82,2	
	trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH)	94	15,5	17,8	100,0	
	Total	529	87,3	100,0		
	Perdidos	Sistema	77	12,7		
	Total		606	100,0		

APPENDICE A. Analisi statistica descrittiva dei dati della ricerca

APÉNDICE A. Análisis estadístico descriptivo de los datos de la investigación

Pregunta 11

**Gravedad del caso considerado**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	grave	159	26,2	29,4	29,4
	medio	282	46,5	52,1	81,5
	ligero	100	16,5	18,5	100,0
	Total	541	89,3	100,0	
Perdidos	Sistema	65	10,7		
Total		606	100,0		

Pregunta 12

**Horas de apoyo semanales asignadas al alumno**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	10	1,7	2,0	2,0
	1	2	,3	,4	2,4
	2	3	,5	,6	3,0
	3	3	,5	,6	3,7
	4	3	,5	,6	4,3
	5	9	1,5	1,8	6,1
	6	21	3,5	4,3	10,3
	7	1	,2	,2	10,5
	8	6	1,0	1,2	11,8
	9	96	15,8	19,5	31,2
	10	1	,2	,2	31,4
	12	19	3,1	3,9	35,3
	14	1	,2	,2	35,5
	18	314	51,8	63,7	99,2
	30	1	,2	,2	99,4
	36	3	,5	,6	100,0
	Total		493	81,4	100,0
Perdidos	Sistema	113	18,6		
Total		606	100,0		

Pregunta 12

**Estadísticos**

Horas de apoyo semanales asignadas al alumno

N	Válido	493
	Perdidos	113
Media		14,53
Mediana		18,00
Moda		18
Desviación estándar		5,488
Mínimo		0
Máximo		36



## Pregunta 13

**Situación concreta de la clase en que se inserta el alumno con discapacidad**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	muy problemática	28	4,6	5,2	5,2
	problemática	41	6,8	7,6	12,8
	media	206	34,0	38,2	51,0
	descreta	167	27,6	31,0	82,0
	óptima	97	16,0	18,0	100,0
	Total	539	88,9	100,0	
Perdidos	Sistema	67	11,1		
Total		606	100,0		

## Pregunta 14

**Program. Individualizada anclada en la programación de la clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	completamente	101	16,7	19,2	19,2
	mucho	241	39,8	45,7	64,9
	poco	127	21,0	24,1	89,0
	nada	58	9,6	11,0	100,0
	Total	527	87,0	100,0	
Perdidos	Sistema	79	13,0		
Total		606	100,0		

## Pregunta 15

**Quién hace realmente la programación individualizada**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	el profesor de apoyo	249	41,1	46,8	46,8
	algunos docentes del centro	43	7,1	8,1	54,9
	todo el profesorado que imparte docencia en la clase	233	38,4	43,8	98,7
	el profesor de apoyo (1) y algunos docentes del centro (2)	7	1,2	1,3	100,0
	Total	532	87,8	100,0	
Perdidos	Sistema	74	12,2		
Total		606	100,0		

## Pregunta 16

## Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	siempre en clase (prosiga en la Pregunta.respuesta - 1)	337	55,6	62,4	62,4
	en parte en clase, otra parte fuera (prosiga en la Pregunta.respuesta - 19)	191	31,5	35,4	97,8
	fuera dalla clase (prosiga en la Pregunta.respuesta - 28)	12	2,0	2,2	100,0
	Total	540	89,1	100,0	
Perdidos	Sistema	66	10,9		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta (de 17.1 a 17.11)

		Estadísticos											
		Número de cuestionario	Explicación en el gran grupo (SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para todos los alumnos de la clase)	Trabajos en grupo pequeño (no con técnicas de aprendizaje cooperativo) (SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para todos los alumnos de la clase)	Trabajos de grupo con metodología de aprendizaje cooperativo (SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para todos los alumnos de la clase)	Juego libre (SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para todos los alumnos de la clase)	Debate en el gran grupo (SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para todos los alumnos de la clase)	Actividades de juego orientado (SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para todos los alumnos de la clase)	Talleres de creatividad, expresión, psicomotricidad (SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para todos los alumnos de la clase)	Tutoría entre iguales (SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para todos los alumnos de la clase)	Fichas didácticas (SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para todos los alumnos de la clase)	Visitas y salidas en el territorio (SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para todos los alumnos de la clase)	Laboratorio de informática y nuevas tecnologías (SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para todos los alumnos de la clase)
N	Válido	606	445	410	402	393	424	388	390	401	408	411	416
	Perdidos	0	161	196	204	213	182	218	216	205	198	195	190

## Pregunta.respuesta - 17.1

## Explicación en el gran grupo (SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para todos los alumnos de la clase)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	13	2,1	2,9	2,9
	raramente	46	7,6	10,3	13,3
	a menudo	158	26,1	35,5	48,8
	siempre	228	37,6	51,2	100,0
	Total	445	73,4	100,0	
Perdidos	Sistema	161	26,6		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 17.2

**Trabajos en en grupo pequeño (no con técnicas de aprendizaje cooperativo) (SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para todos los alumnos de la clase)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	35	5,8	8,5	8,5
	raramente	156	25,7	38,0	46,6
	a menudo	168	27,7	41,0	87,6
	siempre	51	8,4	12,4	100,0
	Total	410	67,7	100,0	
Perdidos	Sistema	196	32,3		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 17.3

**Trabajos de grupo con metodología de aprendizaje cooperativo (SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para todos los alumnos de la clase)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	58	9,6	14,4	14,4
	raramente	149	24,6	37,1	51,5
	a menudo	146	24,1	36,3	87,8
	siempre	49	8,1	12,2	100,0
	Total	402	66,3	100,0	
Perdidos	Sistema	204	33,7		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 17.4

**Juego libre (SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para todos los alumnos de la clase)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	195	32,2	49,6	49,6
	raramente	108	17,8	27,5	77,1
	a menudo	61	10,1	15,5	92,6
	siempre	29	4,8	7,4	100,0
	Total	393	64,9	100,0	
Perdidos	Sistema	213	35,1		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 17.5

**Debate en el gran grupo (SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para todos los alumnos de la clase)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	17	2,8	4,0	4,0
	raramente	57	9,4	13,4	17,5
	a menudo	184	30,4	43,4	60,8
	siempre	166	27,4	39,2	100,0
	Total	424	70,0	100,0	
Perdidos	Sistema	182	30,0		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 17.6

**Actividades de juego orientado (SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para todos los alumnos de la clase)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	171	28,2	44,1	44,1
	raramente	121	20,0	31,2	75,3
	a menudo	66	10,9	17,0	92,3
	siempre	30	5,0	7,7	100,0
	Total	388	64,0	100,0	
Perdidos	Sistema	218	36,0		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 17.7

**Talleres de creatividad, expresión, psicomotricidad (SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para todos los alumnos de la clase)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	122	20,1	31,3	31,3
	raramente	135	22,3	34,6	65,9
	a menudo	90	14,9	23,1	89,0
	siempre	43	7,1	11,0	100,0
	Total	390	64,4	100,0	
Perdidos	Sistema	216	35,6		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 17.8

**Tutoría entre iguales (SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para todos los alumnos de la clase)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	52	8,6	13,0	13,0
	raramente	125	20,6	31,2	44,1
	a menudo	162	26,7	40,4	84,5
	siempre	62	10,2	15,5	100,0
	Total	401	66,2	100,0	
Perdidos	Sistema	205	33,8		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 17.9

**Fichas didácticas (SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para todos los alumnos de la clase)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	27	4,5	6,6	6,6
	raramente	103	17,0	25,2	31,9
	a menudo	171	28,2	41,9	73,8
	siempre	107	17,7	26,2	100,0
	Total	408	67,3	100,0	
Perdidos	Sistema	198	32,7		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 17.10

**Visitas y salidas en el territorio (SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para todos los alumnos de la clase)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	28	4,6	6,8	6,8
	raramente	132	21,8	32,1	38,9
	a menudo	174	28,7	42,3	81,3
	siempre	77	12,7	18,7	100,0
	Total	411	67,8	100,0	
Perdidos	Sistema	195	32,2		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 17.11

**Laboratorio de informática y nuevas tecnologías (SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para todos los alumnos de la clase)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	36	5,9	8,7	8,7
	raramente	95	15,7	22,8	31,5
	a menudo	177	29,2	42,5	74,0
	siempre	108	17,8	26,0	100,0
	Total	416	68,6	100,0	
Perdidos	Sistema	190	31,4		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta – (de 18.1 a 18.11)

		Estadísticos											
		Número de cuestionario	Juego libre - SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para alumno D (>34)	Participación en las actividades de la clase/del grupo con autonomía - SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para alumno D (>34)	Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por la presencia del adulto - SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para alumno D (>34)	Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por el ordenador - SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para alumno D (>34)	Participación en las actividades de la clase/del grupo mediatizada por material simplificado/adaptado - SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para alumno D (>34)	Actividades de juego orientado - SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para alumno D (>34)	Actividades docente-alumno con material simplificado/adaptado - SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para alumno D (>34)	Actividades docente-alumno con fichas didácticas - SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para alumno D (>34)	Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador - SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para alumno D (>34)	Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA,...) - SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para alumno D (>34)	Laboratorio de informática y nuevas tecnologías - SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para alumno D (>34)
N	Válido	606	373	412	406	396	409	361	378	377	371	344	367
	Perdidos	0	233	194	200	210	197	245	228	228	235	262	239

## Pregunta.respuesta - 18.1

**Juego libre - SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para alumno D (>34)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	163	26,9	43,7	43,7
	raramente	104	17,2	27,9	71,6
	a menudo	81	13,4	21,7	93,3
	siempre	25	4,1	6,7	100,0
	Total	373	61,6	100,0	
Perdidos	Sistema	233	38,4		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 18.2

**Participación en las actividades de la clase/del grupo con autonomía - SIEMPRE EN CLASE:  
frecuencia utilización metodologías para alumno D (>34)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	16	2,6	3,9	3,9
	raramente	97	16,0	23,5	27,4
	a menudo	197	32,5	47,8	75,2
	siempre	102	16,8	24,8	100,0
	Total	412	68,0	100,0	
Perdidos	Sistema	194	32,0		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 18.3

**Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por la presencia del adulto -  
SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para alumno D (>34)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	11	1,8	2,7	2,7
	raramente	54	8,9	13,3	16,0
	a menudo	224	37,0	55,2	71,2
	siempre	117	19,3	28,8	100,0
	Total	406	67,0	100,0	
Perdidos	Sistema	200	33,0		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 18.4

**Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por el ordenador - SIEMPRE EN  
CLASE: frecuencia utilización metodologías para alumno D (>34)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	55	9,1	13,9	13,9
	raramente	119	19,6	30,1	43,9
	a menudo	151	24,9	38,1	82,1
	siempre	71	11,7	17,9	100,0
	Total	396	65,3	100,0	
Perdidos	Sistema	210	34,7		
Total		606	100,0		

Pregunta.respuesta - 18.5

**Participación en las actividades de la clase/del grupo mediatizada por material simplificado/adaptado - SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para alumno D (>34)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	21	3,5	5,1	5,1
	raramente	80	13,2	19,6	24,7
	a menudo	177	29,2	43,3	68,0
	siempre	131	21,6	32,0	100,0
	Total	409	67,5	100,0	
Perdidos	Sistema	197	32,5		
Total		606	100,0		

Pregunta.respuesta - 18.6

**Actividades de juego orientado - SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para alumno D (>34)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	133	21,9	36,8	36,8
	raramente	117	19,3	32,4	69,3
	a menudo	83	13,7	23,0	92,2
	siempre	28	4,6	7,8	100,0
	Total	361	59,6	100,0	
Perdidos	Sistema	245	40,4		
Total		606	100,0		

Pregunta.respuesta - 18.7

**Actividades docente-alumno con material simplificado/adaptado - SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para alumno D (>34)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	14	2,3	3,7	3,7
	raramente	64	10,6	16,9	20,6
	a menudo	158	26,1	41,8	62,4
	siempre	142	23,4	37,6	100,0
	Total	378	62,4	100,0	
Perdidos	Sistema	228	37,6		
Total		606	100,0		



Pregunta.respuesta - 18.8

**Actividades docente-alumno con fichas didácticas - SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para alumno D (>34)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	15	2,5	4,0	4,0
	raramente	64	10,6	17,0	21,0
	a menudo	161	26,6	42,7	63,7
	siempre	137	22,6	36,3	100,0
	Total	377	62,2	100,0	
Perdidos	Sistema	229	37,8		
Total		606	100,0		

Pregunta.respuesta - 18.9

**Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador - SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para alumno D (>34)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	34	5,6	9,2	9,2
	raramente	113	18,6	30,5	39,6
	a menudo	148	24,4	39,9	79,5
	siempre	76	12,5	20,5	100,0
	Total	371	61,2	100,0	
Perdidos	Sistema	235	38,8		
Total		606	100,0		

Pregunta.respuesta - 18.10

**Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA,...) - SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para alumno D (>34)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	109	18,0	31,7	31,7
	raramente	97	16,0	28,2	59,9
	a menudo	91	15,0	26,5	86,3
	siempre	47	7,8	13,7	100,0
	Total	344	56,8	100,0	
Perdidos	Sistema	262	43,2		
Total		606	100,0		

APPENDICE A. Analisi statistica descrittiva dei dati della ricerca

APÉNDICE A. Análisis estadístico descriptivo de los datos de la investigación

Pregunta.respuesta - 18.11

**Laboratorio de informática y nuevas tecnologías - SIEMPRE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías para alumno D (>34)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	55	9,1	15,0	15,0
	raramente	98	16,2	26,7	41,7
	a menudo	142	23,4	38,7	80,4
	siempre	72	11,9	19,6	100,0
	Total	367	60,6	100,0	
Perdidos	Sistema	239	39,4		
Total		606	100,0		

Pregunta 19

**Estadísticos**

% tiempo del alumno D fuera de la clase/grupo - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA

	Número de cuestionario	
N	Válido	606
	Perdidos	0
Media		303,50
Mediana		303,50
Desviación estándar		175,081
Mínimo		1
Máximo		606

Pregunta 19

**% tiempo del alumno D fuera de la clase/grupo - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	10%	82	13,5	31,5	31,5
	20%	39	6,4	15,0	46,5
	30%	70	11,6	26,9	73,5
	40%	13	2,1	5,0	78,5
	50%	22	3,6	8,5	86,9
	60%	15	2,5	5,8	92,7
	70%	13	2,1	5,0	97,7
	80%	3	,5	1,2	98,8
	90%	3	,5	1,2	100,0
	Total		260	42,9	100,0
Perdidos	Sistema	346	57,1		
Total		606	100,0		

## Pregunta 20

**Frecuencia fuera del grupo clase del alumno D con docente apoyo - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	38	6,3	13,1	13,1
	rara vez	99	16,3	34,3	47,4
	a menudo	83	13,7	28,7	76,1
	siempre	69	11,4	23,9	100,0
	Total	289	47,7	100,0	
Perdidos	Sistema	317	52,3		
Total		606	100,0		

## Pregunta 21

**Frecuencia fuera del grupo clase del alumno D con pequeño grupo de alumnos - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	67	11,1	23,2	23,2
	rara vez	139	22,9	48,1	71,3
	a menudo	72	11,9	24,9	96,2
	siempre	11	1,8	3,8	100,0
	Total	289	47,7	100,0	
Perdidos	Sistema	317	52,3		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta (de 22.1 a 22.10)

**Estadísticos**

N	Número de cuestionario	para gestionar una crisis - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA - Razones por lo que el alumno sale del grupo clase (orden/más respuestas posibles):	para utilizar técnicas para el desarrollo de habilidades, no utilizadas en clase (TEACCH, ABA, ...) - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA - Razones por lo que el alumno sale del grupo clase (orden/más respuestas posibles):	para no retrasar las actividades de la clase - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA - Razones por lo que el alumno sale del grupo clase (orden/más respuestas posibles):	porque es invitado a salir por el profesor de enseñanza regular (asignaturas) - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA - Razones por lo que el alumno sale del grupo clase (orden/más respuestas posibles):	para ejercer sus habilidades en contextos específicos (baño, suparamercado, etc.) - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA - Razones por lo que el alumno sale del grupo clase (orden/más respuestas posibles):	porque el profesor de apoyo prefiere trabajar individualmente con el alumno D - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA - Razones por lo que el alumno sale del grupo clase (orden/más respuestas posibles):	para participar y/o rehacer el trabajo que se realiza en clase - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA - Razones por lo que el alumno sale del grupo clase (orden/más respuestas posibles):	para verificar las competencias alcanzadas - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA - Razones por lo que el alumno sale del grupo clase (orden/más respuestas posibles):	porque las metodologías didácticas utilizadas en clase no permiten siempre una adecuada individualiz. - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA - Razones por lo que el alumno sale del grupo clase (orden/más respuestas posibles):	porque se ha decidido que, en estos momentos, pueda desarrollar las competencias necesarias - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA - Razones por lo que el alumno sale del grupo clase (orden/más respuestas posibles):
Válido	606	106	89	33	20	99	55	92	73	67	75
Perdidos	0	500	517	573	586	507	551	514	533	539	531

## Pregunta.respuesta - 22.1

**para gestionar una crisis - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA - Razones por lo que el alumno sale del grupo clase (orden/más respuestas posibles):**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	única respuesta o primera respuesta	28	4,6	26,4	26,4
	tercera respuesta en orden de selección	1	,2	,9	27,4
	cuarta respuesta en orden de selección	1	,2	,9	28,3
	quinta respuesta en orden de selección	2	,3	1,9	30,2
	novena respuesta en orden de selección	1	,2	,9	31,1
	respuesta seleccionada con otra sin haber indicado un orden	73	12,0	68,9	100,0
	Total	106	17,5	100,0	
	Perdidos	Sistema	500	82,5	
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 22.2

**para utilizar técnicas para el desarrollo de habilidades, no utilizadas en clase (TEACCH, ABA,...) - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA - Razones por lo que el alumno sale del grupo clase (orden/más respuestas posibles):**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	única respuesta o primera respuesta	12	2,0	13,5	13,5
	segunda respuesta en orden de selección	2	,3	2,2	15,7
	tercera respuesta en orden de selección	1	,2	1,1	16,9
	cuarta respuesta en orden de selección	1	,2	1,1	18,0
	séptima respuesta en orden de selección	2	,3	2,2	20,2
	respuesta seleccionada con otra sin haber indicado un orden	71	11,7	79,8	100,0
	Total	89	14,7	100,0	
	Perdidos	Sistema	517	85,3	
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 22.3

**para no retrasar las actividades de la clase - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA - Razones por lo que el alumno sale del grupo clase (orden/más respuestas posibles):**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válido	única respuesta o primera respuesta	3	,5	9,1	9,1	
	segunda respuesta en orden de selección	1	,2	3,0	12,1	
	tercera respuesta en orden de selección	1	,2	3,0	15,2	
	octava respuesta en orden de selección	1	,2	3,0	18,2	
	novena respuesta en orden de selección	1	,2	3,0	21,2	
	décima o respuesta en orden de selección	1	,2	3,0	24,2	
	respuesta seleccionada con otra sin haber indicado un orden	25	4,1	75,8	100,0	
	Total	33	5,4	100,0		
	Perdidos	Sistema	573	94,6		
	Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 22.4

**porque es invitado a salir por el profesor de enseñanza regular (asignaturas) - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA - Razones por lo que el alumno sale del grupo clase (orden/más respuestas posibles):**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	segunda respuesta en orden de selección	1	,2	5,0	5,0
	tercera respuesta en orden de selección	1	,2	5,0	10,0
	cuarta respuesta en orden de selección	1	,2	5,0	15,0
	décima o respuesta en orden de selección	2	,3	10,0	25,0
	respuesta seleccionada con otra sin haber indicado un orden	15	2,5	75,0	100,0
	Total	20	3,3	100,0	
Perdidos	Sistema	586	96,7		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 22.5

**para ejercer sus habilidades en contextos específicos (baño, suparamercado, etc.) - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA - Razones por lo que el alumno sale del grupo clase (orden/más respuestas posibles):**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	única respuesta o primera respuesta	17	2,8	17,2	17,2
	segunda respuesta en orden de selección	5	,8	5,1	22,2
	cuarta respuesta en orden de selección	3	,5	3,0	25,3
	quinta respuesta en orden de selección	1	,2	1,0	26,3
	sexta respuesta en orden de selección	1	,2	1,0	27,3
	octava respuesta en orden de selección	1	,2	1,0	28,3
	novena respuesta en orden de selección	1	,2	1,0	29,3
	respuesta seleccionada con otra sin haber indicado un orden	70	11,6	70,7	100,0
	Total	99	16,3	100,0	
	Perdidos	Sistema	507	83,7	
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 22.6

**porque el profesor de apoyo prefiere trabajar individualmente con el alumno D - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA - Razones por lo que el alumno sale del grupo clase (orden/más respuestas posibles):**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	única respuesta o primera respuesta	12	2,0	21,8	21,8
	tercera respuesta en orden de selección	1	,2	1,8	23,6
	octava respuesta en orden de selección	1	,2	1,8	25,5
	novena respuesta en orden de selección	1	,2	1,8	27,3
	respuesta seleccionada con otra sin haber indicado un orden	40	6,6	72,7	100,0
	Total	55	9,1	100,0	
Perdidos	Sistema	551	90,9		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 22.7

**para anticipar y/o rehacer el trabajo que se realiza en clase - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA - Razones por lo que el alumno sale del grupo clase (orden/más respuestas posibles):**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	única respuesta o primera respuesta	13	2,1	14,1	14,1
	segunda respuesta en orden de selección	2	,3	2,2	16,3
	séptima respuesta en orden de selección	1	,2	1,1	17,4
	octava respuesta en orden de selección	1	,2	1,1	18,5
	respuesta seleccionada con otra sin haber indicado un orden	75	12,4	81,5	100,0
	Total	92	15,2	100,0	
	Perdidos	Sistema	514	84,8	
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 22.8

**para verificar las competencias alcanzadas - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA - Razones por lo que el alumno sale del grupo clase (orden/más respuestas posibles):**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	única respuesta o primera respuesta	1	,2	1,4	1,4
	segunda respuesta en orden de selección	3	,5	4,1	5,5
	tercera respuesta en orden de selección	2	,3	2,7	8,2
	cuarta respuesta en orden de selección	1	,2	1,4	9,6
	séptima respuesta en orden de selección	1	,2	1,4	11,0
	décima o respuesta en orden de selección	1	,2	1,4	12,3
	respuesta seleccionada con otra sin haber indicado un orden	64	10,6	87,7	100,0
	Total	73	12,0	100,0	
Perdidos	Sistema	533	88,0		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 22.9

**porque las metodologías didácticas utilizadas en clase no permiten siempre una adecuada individualiz. - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA - Razones por lo que el alumno sale del grupo clase (orden/más respuestas posibles):**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	única respuesta o primera respuesta	3	,5	4,5	4,5
	segunda respuesta en orden de selección	3	,5	4,5	9,0
	tercera respuesta en orden de selección	4	,7	6,0	14,9
	quinta respuesta en orden de selección	1	,2	1,5	16,4
	sexta respuesta en orden de selección	2	,3	3,0	19,4
	respuesta seleccionada con otra sin haber indicado un orden	54	8,9	80,6	100,0
	Total	67	11,1	100,0	
	Perdidos	Sistema	539	88,9	
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 22.10

porque se ha decidido que, en estos momentos, pueda desarrollar las competencias necesarias - PARTE EN CLASE, Y OTRA PARTE FUERA - Razones por lo que el alumno sale del grupo clase (orden/más respuestas posibles):

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	única respuesta o primera respuesta	5	,8	6,7	6,7
	tercera respuesta en orden de selección	2	,3	2,7	9,3
	cuarta respuesta en orden de selección	2	,3	2,7	12,0
	quinta respuesta en orden de selección	3	,5	4,0	16,0
	sexta respuesta en orden de selección	1	,2	1,3	17,3
	respuesta seleccionada con otra sin haber indicado un orden	62	10,2	82,7	100,0
	Total	75	12,4	100,0	
Perdidos	Sistema	531	87,6		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta (de 23.1 a 23.11)

## Estadísticos

	Número de cuestionario	Explicación en el gran grupo - EN PARTE EN CLASE EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metod. didac. para todos	Actividades de juego centrado - EN PARTE EN CLASE EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metod. didac. para todos	Trabajos en grupo pequeño (no con técnicas de aprendizaje cooperativo) - EN PARTE EN CLASE EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metod. didac. para todos	Trabajos en grupo con metodología de aprendizaje cooperativo - EN PARTE EN CLASE EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metod. didac. para todos	Juego libre - EN PARTE EN CLASE EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metod. didac. para todos	Debate en el gran grupo - EN PARTE EN CLASE EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metod. didac. para todos	Laboratorios de creatividad, expresión, psicomotricidad - EN PARTE EN CLASE EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metod. didac. para todos	Tutoría entre iguales - EN PARTE EN CLASE EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metod. didac. para todos	Fichas didácticas - EN PARTE EN CLASE EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metod. didac. para todos	Visitas y salidas en le territorio - EN PARTE EN CLASE EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metod. didac. para todos	Laboratorio de informática y nuevas tecnologías - EN PARTE EN CLASE EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metod. didac. para todos	
N	Válido	606	304	268	279	286	270	280	264	274	277	284	279
	Perdidos	0	302	338	327	320	336	326	342	332	329	322	327

## Pregunta.respuesta - 23.1

Explicación en el gran grupo - EN PARTE EN CLASE EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metod. didac. para todos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	12	2,0	3,9	3,9
	raramente	25	4,1	8,2	12,2
	a menudo	106	17,5	34,9	47,0
	siempre	161	26,6	53,0	100,0
	Total	304	50,2	100,0	
Perdidos	Sistema	302	49,8		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 23.2

**Actividades de juego centrado - EN PARTE EN CLASE EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metod. didac. para todos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	70	11,6	26,1	26,1
	raramente	98	16,2	36,6	62,7
	a menudo	84	13,9	31,3	94,0
	siempre	16	2,6	6,0	100,0
	Total	268	44,2	100,0	
Perdidos	Sistema	338	55,8		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 23.3

**Trabajos en grupo pequeño (no con técnicas de aprendizaje cooperativo) - EN PARTE EN CLASE EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metod. didac. para todos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	21	3,5	7,5	7,5
	raramente	101	16,7	36,2	43,7
	a menudo	134	22,1	48,0	91,8
	siempre	23	3,8	8,2	100,0
	Total	279	46,0	100,0	
Perdidos	Sistema	327	54,0		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 23.4

**Trabajos en grupo con metodología de aprendizaje cooperativo - EN PARTE EN CLASE EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metod. didac. para todos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	31	5,1	10,8	10,8
	raramente	105	17,3	36,7	47,6
	a menudo	107	17,7	37,4	85,0
	siempre	43	7,1	15,0	100,0
	Total	286	47,2	100,0	
Perdidos	Sistema	320	52,8		
Total		606	100,0		



## Pregunta.respuesta - 23.5

**Juego libre - EN PARTE EN CLASE EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metod. didac. para todos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	104	17,2	38,5	38,5
	raramente	83	13,7	30,7	69,3
	a menudo	66	10,9	24,4	93,7
	siempre	17	2,8	6,3	100,0
	Total	270	44,6	100,0	
Perdidos	Sistema	336	55,4		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 23.6

**Debate en el gran grupo - EN PARTE EN CLASE EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metod. didac. para todos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	10	1,7	3,6	3,6
	raramente	64	10,6	22,9	26,4
	a menudo	107	17,7	38,2	64,6
	siempre	99	16,3	35,4	100,0
	Total	280	46,2	100,0	
Perdidos	Sistema	326	53,8		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 23.7

**Laboratorios de creatividad, expresión, psicomotricidad - EN PARTE EN CLASE EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metod. didac. para todos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	50	8,3	18,9	18,9
	raramente	99	16,3	37,5	56,4
	a menudo	79	13,0	29,9	86,4
	siempre	36	5,9	13,6	100,0
	Total	264	43,6	100,0	
Perdidos	Sistema	342	56,4		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 23.8

**Tutoría entre iguales - EN PARTE EN CLASE EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metod. didac. para todos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	30	5,0	10,9	10,9
	raramente	81	13,4	29,6	40,5
	a menudo	127	21,0	46,4	86,9
	siempre	36	5,9	13,1	100,0
	Total	274	45,2	100,0	
Perdidos	Sistema	332	54,8		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 23.9

**Fichas didácticas - EN PARTE EN CLASE EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metod. didac. para todos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	18	3,0	6,5	6,5
	raramente	46	7,6	16,6	23,1
	a menudo	157	25,9	56,7	79,8
	siempre	56	9,2	20,2	100,0
	Total	277	45,7	100,0	
Perdidos	Sistema	329	54,3		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 23.10

**Visitas y salidas en le territorio - EN PARTE EN CLASE EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metod. didac. para todos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	20	3,3	7,0	7,0
	raramente	93	15,3	32,7	39,8
	a menudo	120	19,8	42,3	82,0
	siempre	51	8,4	18,0	100,0
	Total	284	46,9	100,0	
Perdidos	Sistema	322	53,1		
Total		606	100,0		

Pregunta.respuesta - 23.11

**Laboratorio de informática y nuevas tecnologías - EN PARTE EN CLASE EN PARTE FUERA:  
frecuencia utilización metod. didac. para todos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	28	4,6	10,0	10,0
	raramente	73	12,0	26,2	36,2
	a menudo	115	19,0	41,2	77,4
	siempre	63	10,4	22,6	100,0
	Total	279	46,0	100,0	
Perdidos	Sistema	327	54,0		
Total		606	100,0		

Pregunta 24

**Conocimiento METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS utilizadas con el alumno D DENTRO la clase - EN PARTE EN  
CLASE EN PARTE FUERA**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	sí	218	36,0	77,0	77,0
	no	29	4,8	10,2	87,3
	ninguna respuesta	36	5,9	12,7	100,0
	Total	283	46,7	100,0	
Perdidos	Sistema	323	53,3		
Total		606	100,0		

Pregunta.respuesta (de 25.1 a 25.11)

**Estadísticos**

Número de cuestionario	Juego libre - EN PARTE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D CUANDO SE ENCUENTRA DENTRO EN CLASE	Participación en las actividades de la clase/del grupo en autonomía - EN PARTE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D CUANDO SE ENCUENTRA DENTRO EN CLASE	Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por la presencia del adulto - EN PARTE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D CUANDO SE ENCUENTRA DENTRO EN CLASE	Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por los ordenadores - EN PARTE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D CUANDO SE ENCUENTRA DENTRO EN CLASE	Participación en las actividades de la clase/del grupo mediatizada por material simplificado/adaptado - EN PARTE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D CUANDO SE ENCUENTRA DENTRO EN CLASE	Actividades de juego orientado - EN PARTE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D CUANDO SE ENCUENTRA DENTRO EN CLASE	Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado - EN PARTE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D CUANDO SE ENCUENTRA DENTRO EN CLASE	Actividades docente-alumno con fichas didácticas - EN PARTE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D CUANDO SE ENCUENTRA DENTRO EN CLASE	Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador - EN PARTE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D CUANDO SE ENCUENTRA DENTRO EN CLASE	Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA,...) - EN PARTE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D CUANDO SE ENCUENTRA DENTRO EN CLASE	Laboratorio de informática y nuevas tecnologías - EN PARTE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D CUANDO SE ENCUENTRA DENTRO EN CLASE	
N Válido	606	226	258	260	258	253	237	255	254	251	237	250
Perdidos	0	380	348	346	348	353	369	351	352	355	369	356

## Pregunta.respuesta - 25.1

**Juego libre - EN PARTE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D CUANDO SE ENCUENTRA DENTRO EN CLASE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	80	13,2	35,4	35,4
	raramente	88	14,5	38,9	74,3
	a menudo	39	6,4	17,3	91,6
	siempre	19	3,1	8,4	100,0
	Total	226	37,3	100,0	
Perdidos	Sistema	380	62,7		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 25.2

**Participación en las actividades de la clase/del grupo en autonomía - EN PARTE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D CUANDO SE ENCUENTRA DENTRO EN CLASE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	22	3,6	8,5	8,5
	raramente	67	11,1	26,0	34,5
	a menudo	120	19,8	46,5	81,0
	siempre	49	8,1	19,0	100,0
	Total	258	42,6	100,0	
Perdidos	Sistema	348	57,4		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 25.3

**Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por la presencia del adulto - EN PARTE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D CUANDO SE ENCUENTRA DENTRO EN CLASE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	10	1,7	3,8	3,8
	raramente	38	6,3	14,6	18,5
	a menudo	122	20,1	46,9	65,4
	siempre	90	14,9	34,6	100,0
	Total	260	42,9	100,0	
Perdidos	Sistema	346	57,1		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 25.4

**Participación en las actividades de la clase/del grupo interpuesta por los ordenadores - EN PARTE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D CUANDO SE ENCUENTRA DENTRO EN CLASE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	37	6,1	14,3	14,3
	raramente	76	12,5	29,5	43,8
	a menudo	106	17,5	41,1	84,9
	siempre	39	6,4	15,1	100,0
	Total	258	42,6	100,0	
Perdidos	Sistema	348	57,4		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 25.5

**Participación en las actividades de la clase/del grupo mediatizada por material simplificado/adaptado - EN PARTE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D CUANDO SE ENCUENTRA DENTRO EN CLASE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	8	1,3	3,2	3,2
	raramente	52	8,6	20,6	23,7
	a menudo	136	22,4	53,8	77,5
	siempre	57	9,4	22,5	100,0
	Total	253	41,7	100,0	
Perdidos	Sistema	353	58,3		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 25.6

**Actividades de juego orientado - EN PARTE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D CUANDO SE ENCUENTRA DENTRO EN CLASE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	85	14,0	35,9	35,9
	raramente	63	10,4	26,6	62,4
	a menudo	74	12,2	31,2	93,7
	siempre	15	2,5	6,3	100,0
	Total	237	39,1	100,0	
Perdidos	Sistema	369	60,9		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 25.7

**Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado - EN PARTE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D CUANDO SE ENCUENTRA DENTRO EN CLASE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	9	1,5	3,5	3,5
	raramente	39	6,4	15,3	18,8
	a menudo	104	17,2	40,8	59,6
	siempre	103	17,0	40,4	100,0
	Total	255	42,1	100,0	
Perdidos	Sistema	351	57,9		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 25.8

**Actividades docente-alumno con fichas didácticas - EN PARTE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D CUANDO SE ENCUENTRA DENTRO EN CLASE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	8	1,3	3,1	3,1
	raramente	42	6,9	16,5	19,7
	a menudo	106	17,5	41,7	61,4
	siempre	98	16,2	38,6	100,0
	Total	254	41,9	100,0	
Perdidos	Sistema	352	58,1		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 25.9

**Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador - EN PARTE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D CUANDO SE ENCUENTRA DENTRO EN CLASE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	21	3,5	8,4	8,4
	raramente	60	9,9	23,9	32,3
	a menudo	111	18,3	44,2	76,5
	siempre	59	9,7	23,5	100,0
	Total	251	41,4	100,0	
Perdidos	Sistema	355	58,6		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 25.10

**Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA,...) - EN PARTE EN CLASE:  
frecuencia utilización metodologías con el alumno D CUANDO SE ENCUENTRA DENTRO EN CLASE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	51	8,4	21,5	21,5
	raramente	59	9,7	24,9	46,4
	a menudo	95	15,7	40,1	86,5
	siempre	32	5,3	13,5	100,0
	Total	237	39,1	100,0	
Perdidos	Sistema	369	60,9		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 25.11

**Laboratorio de informática y nuevas tecnologías - EN PARTE EN CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D CUANDO SE ENCUENTRA DENTRO EN CLASE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	25	4,1	10,0	10,0
	raramente	68	11,2	27,2	37,2
	a menudo	104	17,2	41,6	78,8
	siempre	53	8,7	21,2	100,0
	Total	250	41,3	100,0	
Perdidos	Sistema	356	58,7		
Total		606	100,0		

## Pregunta 26

**Conocimiento metodologías didácticas utilizadas con el alumno D FUERA de la clase - EN PARTE FUERA**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	sí	115	19,0	44,6	44,6
	no	101	16,7	39,1	83,7
	ninguna respuesta	42	6,9	16,3	100,0
	Total	258	42,6	100,0	
Perdidos	Sistema	348	57,4		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta (de 27.1 a 27.6)

## Estadísticos

		Número de cuestionario	Juego libre - EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metodologías para alumno D CUANDO ESTÁ FUERA DE LA CLASE	Actividades de juego orientado - EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metodologías para alumno D CUANDO ESTÁ FUERA DE LA CLASE	Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado - EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metodologías para alumno D CUANDO ESTÁ FUERA DE LA CLASE	Actividad docente-alumno con fichas didácticas - EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metodologías para alumno D CUANDO ESTÁ FUERA DE LA CLASE	Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador - EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metodologías para alumno D CUANDO ESTÁ FUERA DE LA CLASE	Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA, ...) - EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metodologías para alumno D CUANDO ESTÁ FUERA DE LA CLASE
N	Válido	606	169	168	165	157	177	145
	Perdidos	0	437	438	441	449	429	461

## Pregunta.respuesta - 27.1

**Juego libre - EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metodologías para alumno D CUANDO ESTÁ FUERA DE LA CLASE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	55	9,1	32,5	32,5
	raramente	64	10,6	37,9	70,4
	a menudo	39	6,4	23,1	93,5
	siempre	11	1,8	6,5	100,0
	Total	169	27,9	100,0	
Perdidos	Sistema	437	72,1		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 27.2

**Actividades de juego orientado - EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metodologías para alumno D CUANDO ESTÁ FUERA DE LA CLASE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	34	5,6	20,2	20,2
	raramente	46	7,6	27,4	47,6
	a menudo	67	11,1	39,9	87,5
	siempre	21	3,5	12,5	100,0
	Total	168	27,7	100,0	
Perdidos	Sistema	438	72,3		
Total		606	100,0		



## Pregunta.respuesta - 27.3

**Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado - EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metodologías para alumno D CUANDO ESTÁ FUERA DE LA CLASE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	11	1,8	6,7	6,7
	raramente	25	4,1	15,2	21,8
	a menudo	71	11,7	43,0	64,8
	siempre	58	9,6	35,2	100,0
	Total	165	27,2	100,0	
Perdidos	Sistema	441	72,8		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 27.4

**Actividad docente-alumno con fichas didácticas - EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metodologías para alumno D CUANDO ESTÁ FUERA DE LA CLASE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	13	2,1	8,3	8,3
	raramente	28	4,6	17,8	26,1
	a menudo	63	10,4	40,1	66,2
	siempre	53	8,7	33,8	100,0
	Total	157	25,9	100,0	
Perdidos	Sistema	449	74,1		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 27.5

**Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador - EN PARTE FUERA: frecuencia utilización metodologías para alumno D CUANDO ESTÁ FUERA DE LA CLASE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	17	2,8	9,6	9,6
	raramente	35	5,8	19,8	29,4
	a menudo	76	12,5	42,9	72,3
	siempre	49	8,1	27,7	100,0
	Total	177	29,2	100,0	
Perdidos	Sistema	429	70,8		
Total		606	100,0		

APPENDICE A. Analisi statistica descrittiva dei dati della ricerca

APÉNDICE A. Análisis estadístico descriptivo de los datos de la investigación

Pregunta.respuesta - 27.6

**Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA, ...) - EN PARTE FUERA:  
frecuencia utilización metodologías para alumno D CUANDO ESTÁ FUERA DE LA CLASE**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	30	5,0	20,7	20,7
	raramente	42	6,9	29,0	49,7
	a menudo	45	7,4	31,0	80,7
	siempre	28	4,6	19,3	100,0
	Total	145	23,9	100,0	
Perdidos	Sistema	461	76,1		
Total		606	100,0		

Pregunta 28

**FUERA DE LA CLASE: frecuencia del alumno D FUERA solo con DOCENTE APOYO**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	28	4,6	16,4	16,4
	rara vez	80	13,2	46,8	63,2
	a menudo	53	8,7	31,0	94,2
	siempre	10	1,7	5,8	100,0
	Total	171	28,2	100,0	
Perdidos	Sistema	435	71,8		
Total		606	100,0		

Pregunta 29

**FUERA DE LA CLASE: frecuencia del alumno D FUERA con pequeño GRUPO ALUMNOS**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	51	8,4	28,3	28,3
	rara vez	92	15,2	51,1	79,4
	a menudo	32	5,3	17,8	97,2
	siempre	5	,8	2,8	100,0
	Total	180	29,7	100,0	
Perdidos	Sistema	426	70,3		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta (de 30.1 a 30.8)

## Estadísticos

	Número de cuestionario	para utilizar técnicas por el desarrollo de habilidades, no utilizables en clase (TEACCH, ABA,...) - Razones para que el alumno está fuera de la clase (más respuestas posibles):	para no retrasar las actividades de la clase - Razones para que el alumno está fuera de la clase (más respuestas posibles):	porque es invitado a estar fuera del docente de enseñanza regular (asignaturas) - Razones para que el alumno está fuera de la clase (más respuestas posibles):	para ejercer sus habilidades en contextos específicos (baño, supermercado, etc.) - Razones para que el alumno está fuera de la clase (más respuestas posibles):	porque el profesor de apoyo prefiere trabajar individualmente con el alumno discapacitado - Razones para que el alumno está fuera de la clase (más respuestas posibles):	porque se ha decidido que en este periodo pueda desarrollar las competencias para una participación en clase en el futuro - Razones para que el alumno está fuera de la clase (más respuestas posibles):	porque las metodologías didácticas utilizadas en clase no permiten siempre una adecuada individualización - Razones para que el alumno está fuera de la clase (más respuestas posibles):	Número de respuestas que selecciona - Razones para que el alumno está fuera de la clase (más respuestas posibles):
N	Válido	606	141	141	141	141	141	142	141
	Perdidos	0	465	465	465	465	464	464	465

## Pregunta.respuesta - 30.1

## para utilizar técnicas por el desarrollo de habilidades, no utilizables en clase (TEACCH, ABA,...) - Razones para que el alumno está fuera de la clase (más respuestas posibles):

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indica la respuesta	53	8,7	37,6	37,6
	no indica la respuesta	88	14,5	62,4	100,0
	Total	141	23,3	100,0	
Perdidos	Sistema	465	76,7		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 30.2

## para no retrasar las actividades de la clase - Razones para que el alumno está fuera de la clase (más respuestas posibles):

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indica la respuesta	27	4,5	19,1	19,1
	no indica la respuesta	114	18,8	80,9	100,0
	Total	141	23,3	100,0	
Perdidos	Sistema	465	76,7		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 30.3

**porque es invitado a estar fuera del docente de enseñanza regular estándar (asignaturas) - Razones para que el alumno está fuera de la clase (más respuestas posibles):**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indica la respuesta	9	1,5	6,4	6,4
	no indica la respuesta	132	21,8	93,6	100,0
	Total	141	23,3	100,0	
Perdidos	Sistema	465	76,7		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 30.4

**para ejercer sus habilidades en contextos específicos (baño, supermercado, etc.) - Razones para que el alumno está fuera de la clase (más respuestas posibles):**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indica la respuesta	50	8,3	35,5	35,5
	no indica la respuesta	91	15,0	64,5	100,0
	Total	141	23,3	100,0	
Perdidos	Sistema	465	76,7		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 30.5

**porque el profesor de apoyo prefiere trabajar individualmente con el alumno discapacitado - Razones para que el alumno está fuera de la clase (más respuestas posibles):**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indica la respuesta	43	7,1	30,5	30,5
	no indica la respuesta	98	16,2	69,5	100,0
	Total	141	23,3	100,0	
Perdidos	Sistema	465	76,7		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 30.6

**porque se ha decidido que en este periodo pueda desarrollar las competencias para una participación en clase en el futuro - Razones para que el alumno está fuera de la clase (más respuestas posibles):**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indica la respuesta	34	5,6	23,9	23,9
	no indica la respuesta	108	17,8	76,1	100,0
	Total	142	23,4	100,0	
Perdidos	Sistema	464	76,6		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 30.7

**porque las metodologías didácticas utilizadas en clase no permiten siempre una adecuada individualización - Razones para que el alumno está fuera de la clase (más respuestas posibles):**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indica la respuesta	54	8,9	38,0	38,0
	no indica la respuesta	88	14,5	62,0	100,0
	Total	142	23,4	100,0	
Perdidos	Sistema	464	76,6		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 30.8

**Número de respuestas que selecciona - Razones para que el alumno está fuera de la clase (más respuestas posibles):**

		Frecuencia	Porcent aje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1 = Número de respuestas que selecciona	65	10,7	46,1	46,1
	2 = Número de respuestas que selecciona	40	6,6	28,4	74,5
	3 = Número de respuestas que selecciona	23	3,8	16,3	90,8
	4 = Número de respuestas que selecciona	12	2,0	8,5	99,3
	5 = Número de respuestas que selecciona	1	,2	,7	100,0
	Total		141	23,3	100,0
Perdidos	Sistema	465	76,7		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta (de 31.1 a 31.11)

	Número de cuestionario	Explicación en el gran grupo - FUERA DE LA CLASE: frecuencia de utilización metodologías para todos los alumnos de la clase	Trabajos en grupo pequeño (no con técnicas de aprendizaje cooperativo) - FUERA DE LA CLASE: frecuencia de utilización metodologías para todos los alumnos de la clase	Trabajos en grupo con metodología de aprendizaje cooperativo - FUERA DE LA CLASE: frecuencia de utilización metodologías para todos los alumnos de la clase	Juego libre - FUERA DE LA CLASE: frecuencia de utilización metodologías para todos los alumnos de la clase	Debate en el gran grupo - FUERA DE LA CLASE: frecuencia de utilización metodologías para todos los alumnos de la clase	Actividades de juego orientado - FUERA DE LA CLASE: frecuencia de utilización metodologías para todos los alumnos de la clase	Talleres de creatividad, expresión, psicomotricidad - FUERA DE LA CLASE: frecuencia de utilización metodologías para todos los alumnos de la clase	Tutoría entre iguales - FUERA DE LA CLASE: frecuencia de utilización metodologías para todos los alumnos de la clase	Fichas didácticas - FUERA DE LA CLASE: frecuencia de utilización metodologías para todos los alumnos de la clase	Visitas y salidas en el territorio - FUERA DE LA CLASE: frecuencia de utilización metodologías para todos los alumnos de la clase	Laboratorio de informática y nuevas tecnologías - FUERA DE LA CLASE: frecuencia de utilización metodologías para todos los alumnos de la clase	
N	Válido	606	171	150	147	140	166	141	144	148	152	151	146
	Perdidos	0	435	456	459	466	440	465	462	458	454	455	460

## Pregunta.respuesta - 31.1

**Explicación en el gran grupo - FUERA DE LA CLASE: frecuencia de utilización metodologías para todos los alumnos de la clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	2	,3	1,2	1,2
	raramente	14	2,3	8,2	9,4
	a menudo	57	9,4	33,3	42,7
	siempre	98	16,2	57,3	100,0
	Total	171	28,2	100,0	
Perdidos	Sistema	435	71,8		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 31.2

**Trabajos en grupo pequeño (no con técnicas de aprendizaje cooperativo) - FUERA DE LA CLASE: frecuencia de utilización metodologías para todos los alumnos de la clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	7	1,2	4,7	4,7
	raramente	51	8,4	34,0	38,7
	a menudo	71	11,7	47,3	86,0
	siempre	21	3,5	14,0	100,0
	Total	150	24,8	100,0	
Perdidos	Sistema	456	75,2		
Total		606	100,0		

APPENDICE A. Analisi statistica descrittiva dei dati della ricerca

APÉNDICE A. Análisis estadístico descriptivo de los datos de la investigación

Pregunta.respuesta - 31.3

**Trabajos en grupo con metodología de aprendizaje cooperativo - FUERA DE LA CLASE: frecuencia de utilización metodologías para todos los alumnos de la clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	15	2,5	10,2	10,2
	raramente	41	6,8	27,9	38,1
	a menudo	59	9,7	40,1	78,2
	siempre	32	5,3	21,8	100,0
	Total	147	24,3	100,0	
Perdidos	Sistema	459	75,7		
Total		606	100,0		

Pregunta.respuesta - 31.4

**Juego libre - FUERA DE LA CLASE: frecuencia de utilización metodologías para todos los alumnos de la clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	69	11,4	49,3	49,3
	raramente	43	7,1	30,7	80,0
	a menudo	19	3,1	13,6	93,6
	siempre	9	1,5	6,4	100,0
	Total	140	23,1	100,0	
Perdidos	Sistema	466	76,9		
Total		606	100,0		

Pregunta.respuesta - 31.5

**Debate en el gran grupo - FUERA DE LA CLASE: frecuencia de utilización metodologías para todos los alumnos de la clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	7	1,2	4,2	4,2
	raramente	21	3,5	12,7	16,9
	a menudo	69	11,4	41,6	58,4
	siempre	69	11,4	41,6	100,0
	Total	166	27,4	100,0	
Perdidos	Sistema	440	72,6		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 31.6

**Actividades de juego orientado - FUERA DE LA CLASE: frecuencia de utilización metodologías para todos los alumnos de la clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	58	9,6	41,1	41,1
	raramente	44	7,3	31,2	72,3
	a menudo	26	4,3	18,4	90,8
	siempre	13	2,1	9,2	100,0
	Total	141	23,3	100,0	
Perdidos	Sistema	465	76,7		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 31.7

**Talleres de creatividad, expresión, psicomotricidad - FUERA DE LA CLASE: frecuencia de utilización metodologías para todos los alumnos de la clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	38	6,3	26,4	26,4
	raramente	46	7,6	31,9	58,3
	a menudo	39	6,4	27,1	85,4
	siempre	21	3,5	14,6	100,0
	Total	144	23,8	100,0	
Perdidos	Sistema	462	76,2		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 31.8

**Tutoría entre iguales - FUERA DE LA CLASE: frecuencia de utilización metodologías para todos los alumnos de la clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	14	2,3	9,5	9,5
	raramente	46	7,6	31,1	40,5
	a menudo	68	11,2	45,9	86,5
	siempre	20	3,3	13,5	100,0
	Total	148	24,4	100,0	
Perdidos	Sistema	458	75,6		
Total		606	100,0		



APPENDICE A. Analisi statistica descrittiva dei dati della ricerca

APÉNDICE A. Análisis estadístico descriptivo de los datos de la investigación

Pregunta.respuesta - 31.9

**Fichas didácticas - FUERA DE LA CLASE: frecuencia de utilización metodologías para todos los alumnos de la clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	8	1,3	5,3	5,3
	raramente	34	5,6	22,4	27,6
	a menudo	77	12,7	50,7	78,3
	siempre	33	5,4	21,7	100,0
	Total	152	25,1	100,0	
Perdidos	Sistema	454	74,9		
Total		606	100,0		

Pregunta.respuesta - 31.10

**Visitas y salidas en el territorio - FUERA DE LA CLASE: frecuencia de utilización metodologías para todos los alumnos de la clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	10	1,7	6,6	6,6
	raramente	48	7,9	31,8	38,4
	a menudo	55	9,1	36,4	74,8
	siempre	38	6,3	25,2	100,0
	Total	151	24,9	100,0	
Perdidos	Sistema	455	75,1		
Total		606	100,0		

Pregunta.respuesta - 31.11

**Laboratorio de informática y nuevas tecnologías - FUERA DE LA CLASE: frecuencia de utilización metodologías para todos los alumnos de la clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	13	2,1	8,9	8,9
	raramente	38	6,3	26,0	34,9
	a menudo	60	9,9	41,1	76,0
	siempre	35	5,8	24,0	100,0
	Total	146	24,1	100,0	
Perdidos	Sistema	460	75,9		
Total		606	100,0		

## Pregunta 32

**Conocimiento metodologías didácticas utilizadas con el alumno D FUERA de la clase**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	sí	61	10,1	43,3	43,3
	no	57	9,4	40,4	83,7
	ninguna respuesta	23	3,8	16,3	100,0
	Total	141	23,3	100,0	
Perdidos	Sistema	465	76,7		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta (de 33.1a 33.6)

**Estadísticos**

		Número de cuestionario	Juego libre - FUERA DE LA CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D FUERA DE LA CLASE:	Actividades de juego orientado - FUERA DE LA CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D FUERA DE LA CLASE:	Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado - FUERA DE LA CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D FUERA DE LA CLASE:	Actividad docente-alumno con fichas didácticas - FUERA DE LA CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D FUERA DE LA CLASE:	Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador - FUERA DE LA CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D FUERA DE LA CLASE:	Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA,...) - FUERA DE LA CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D FUERA DE LA CLASE:
N	Válido	606	98	99	107	103	105	101
	Perdidos	0	508	507	499	503	501	505

## Pregunta.respuesta - 33.1

**Juego libre - FUERA DE LA CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D FUERA DE LA CLASE:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	34	5,6	34,7	34,7
	raramente	30	5,0	30,6	65,3
	a menudo	27	4,5	27,6	92,9
	siempre	7	1,2	7,1	100,0
	Total	98	16,2	100,0	
Perdidos	Sistema	508	83,8		
Total		606	100,0		

Pregunta.respuesta - 33.2

**Actividades de juego orientado - FUERA DE LA CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D FUERA DE LA CLASE:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	26	4,3	26,3	26,3
	raramente	30	5,0	30,3	56,6
	a menudo	32	5,3	32,3	88,9
	siempre	11	1,8	11,1	100,0
	Total	99	16,3	100,0	
Perdidos	Sistema	507	83,7		
Total		606	100,0		

Pregunta.respuesta - 33.3

**Actividad docente-alumno con material simplificado/adaptado - FUERA DE LA CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D FUERA DE LA CLASE:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	6	1,0	5,6	5,6
	raramente	22	3,6	20,6	26,2
	a menudo	48	7,9	44,9	71,0
	siempre	31	5,1	29,0	100,0
	Total	107	17,7	100,0	
Perdidos	Sistema	499	82,3		
Total		606	100,0		

Pregunta.respuesta - 33.4

**Actividad docente-alumno con fichas didácticas - FUERA DE LA CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D FUERA DE LA CLASE:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	7	1,2	6,8	6,8
	raramente	20	3,3	19,4	26,2
	a menudo	49	8,1	47,6	73,8
	siempre	27	4,5	26,2	100,0
	Total	103	17,0	100,0	
Perdidos	Sistema	503	83,0		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 33.5

**Actividades docente-alumno utilizando solo el ordenador - FUERA DE LA CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D FUERA DE LA CLASE:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	13	2,1	12,4	12,4
	raramente	25	4,1	23,8	36,2
	a menudo	46	7,6	43,8	80,0
	siempre	21	3,5	20,0	100,0
	Total	105	17,3	100,0	
Perdidos	Sistema	501	82,7		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 33.6

**Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades (TEACCH, ABA,...) - FUERA DE LA CLASE: frecuencia utilización metodologías con el alumno D FUERA DE LA CLASE:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	21	3,5	20,8	20,8
	raramente	32	5,3	31,7	52,5
	a menudo	31	5,1	30,7	83,2
	siempre	17	2,8	16,8	100,0
	Total	101	16,7	100,0	
Perdidos	Sistema	505	83,3		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta (de 34.1 a 34.5)

**Estadísticos**

		Número de cuestionario	el equipo directivo - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:	los compañeros del centro - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:	las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:	la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:	los especialistas - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:
N	Válido	606	513	526	505	514	505
	Perdidos	0	93	80	101	92	101

## Pregunta.respuesta - 34.1

**el equipo directivo - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nada	39	6,4	7,6	7,6
	poco	91	15,0	17,7	25,3
	bastante	221	36,5	43,1	68,4
	totalmente	162	26,7	31,6	100,0
	Total	513	84,7	100,0	
Perdidos	Sistema	93	15,3		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 34.2

**los compañeros del centro - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nada	5	,8	1,0	1,0
	poco	37	6,1	7,0	8,0
	bastante	269	44,4	51,1	59,1
	totalmente	215	35,5	40,9	100,0
	Total	526	86,8	100,0	
Perdidos	Sistema	80	13,2		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 34.3

**las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nada	129	21,3	25,5	25,5
	poco	165	27,2	32,7	58,2
	bastante	148	24,4	29,3	87,5
	totalmente	63	10,4	12,5	100,0
	Total	505	83,3	100,0	
Perdidos	Sistema	101	16,7		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 34.4

**la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nada	60	9,9	11,7	11,7
	poco	132	21,8	25,7	37,4
	bastante	196	32,3	38,1	75,5
	totalmente	126	20,8	24,5	100,0
	Total	514	84,8	100,0	
Perdidos	Sistema	92	15,2		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 34.5

**los especialistas - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nada	133	21,9	26,3	26,3
	poco	176	29,0	34,9	61,2
	bastante	137	22,6	27,1	88,3
	totalmente	59	9,7	11,7	100,0
	Total	505	83,3	100,0	
Perdidos	Sistema	101	16,7		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta (de 35.1 a 35.6)

		Estadísticos					
		Número de cuestionario	el equipo directivo - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:	los compañeros del centro - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:	las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:	la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:	los especialistas - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:
N	Válido	606	506	508	493	500	495
	Perdidos	0	100	98	113	106	111

## Pregunta.respuesta - 35.1

**el equipo directivo - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nada	22	3,6	4,3	4,3
	poco	64	10,6	12,6	17,0
	bastante	223	36,8	44,1	61,1
	totalmente	197	32,5	38,9	100,0
	Total	506	83,5	100,0	
Perdidos	Sistema	100	16,5		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 35.2

**los compañeros del centro - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nada	6	1,0	1,2	1,2
	poco	54	8,9	10,6	11,8
	bastante	245	40,4	48,2	60,0
	totalmente	203	33,5	40,0	100,0
	Total	508	83,8	100,0	
Perdidos	Sistema	98	16,2		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 35.3

**las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nada	123	20,3	24,9	24,9
	poco	142	23,4	28,8	53,8
	bastante	172	28,4	34,9	88,6
	totalmente	56	9,2	11,4	100,0
	Total	493	81,4	100,0	
Perdidos	Sistema	113	18,6		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 35.4

**la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nada	54	8,9	10,8	10,8
	poco	117	19,3	23,4	34,2
	bastante	202	33,3	40,4	74,6
	totalmente	127	21,0	25,4	100,0
	Total	500	82,5	100,0	
Perdidos	Sistema	106	17,5		
Total		606	100,0		

APPENDICE A. Analisi statistica descrittiva dei dati della ricerca

APÉNDICE A. Análisis estadístico descriptivo de los datos de la investigación

Pregunta.respuesta - 35.5

**los especialistas - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nada	111	18,3	22,4	22,4
	poco	171	28,2	34,5	57,0
	bastante	152	25,1	30,7	87,7
	totalmente	61	10,1	12,3	100,0
	Total	495	81,7	100,0	
Perdidos	Sistema	111	18,3		
Total		606	100,0		

Pregunta 36

**Acogida del alumno D por parte de los compañeros**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	sí	452	74,6	83,5	83,5
	no	8	1,3	1,5	85,0
	en parte	80	13,2	14,8	99,8
	no lo sé	1	,2	,2	100,0
	Total	541	89,3	100,0	
Perdidos	Sistema	65	10,7		
Total		606	100,0		

Pregunta 37

**Buenas relaciones del alumno D en la escuela con:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	todos los compañeros	340	56,1	62,7	62,7
	algunos compañeros	149	24,6	27,5	90,2
	pocos compañeros	49	8,1	9,0	99,3
	ningún compañero	4	,7	,7	100,0
	Total	542	89,4	100,0	
Perdidos	Sistema	64	10,6		
Total		606	100,0		



## Pregunta 38

**Juegos o entretenimiento del alumno D con compañeros durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	13	2,1	2,4	2,4
	rara vez	91	15,0	16,9	19,3
	a menudo	315	52,0	58,6	77,9
	siempre	119	19,6	22,1	100,0
	Total	538	88,8	100,0	
Perdidos	Sistema	68	11,2		
Total		606	100,0		

## Pregunta 39

**El alumno D ve los compañeros también después de la escuela**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	sí	97	16,0	18,0	18,0
	no	145	23,9	26,9	44,9
	no lo sé	297	49,0	55,1	100,0
	Total	539	88,9	100,0	
Perdidos	Sistema	67	11,1		
Total		606	100,0		

## Pregunta 40

**Ayuda al alumno D por parte de los compañeros durante las actividades de aprendizaje**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	19	3,1	3,5	3,5
	rara vez	134	22,1	25,0	28,5
	a menudo	327	54,0	61,0	89,6
	siempre	56	9,2	10,4	100,0
	Total	536	88,4	100,0	
Perdidos	Sistema	70	11,6		
Total		606	100,0		

## Pregunta 41

**Acogida buena al alumno D de las otras familias de los compañeros**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	sí	288	47,5	55,1	55,1
	no	8	1,3	1,5	56,6
	no sé	227	37,5	43,4	100,0
	Total	523	86,3	100,0	
Perdidos	Sistema	83	13,7		
Total		606	100,0		

## Pregunta 42

**Causas dificultades alumno D (VÁLIDA UNA ÚNICA RESPUESTA Y SI HA CONTESTADO 9.2\_1 progen.inm.; 9.3\_2 padres\_inm.; 9.4\_adoptato)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	por su escaso/nada conocimiento de la lengua autóctona	18	3,0	18,4	18,4
	por su discapacidad	28	4,6	28,6	46,9
	por su condición familiar	15	2,5	15,3	62,2
	la escasa colaboración familia-escuela	3	,5	3,1	65,3
	por la ausencia de un mediador lingüístico	1	,2	1,0	66,3
	por factores culturales del país de origen	1	,2	1,0	67,3
	de estrategias didáctico-organizativas no adecuadas del sistema escolar italiano	3	,5	3,1	70,4
	selecciona más de una respuesta	29	4,8	29,6	100,0
	Total	98	16,2	100,0	
	Perdidos	Sistema	508	83,8	
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta (de 43.1 a 43.7)

**Estadísticos**

		Número de cuestionario	El alumno debe aprender bien la lengua italiana - Acuerdo con afirmaciones:	El alumno necesita, sobre todo, de una intervención individualizada fuera de la clase - Acuerdo con afirmaciones:	Dificultades puntos de contacto entre el PTI y la programación de la clase - Acuerdo con afirmaciones:	No es útil para el alumno permanecer en clase - Acuerdo con afirmaciones:	El alumno D presenta siempre/muy frecuentemente comportamientos problemáticos - Acuerdo con afirmaciones:	Los padres inm. o los adoptivos del alumno D no comprenden las características de la D del hijo - Acuerdo con afirmaciones:	Los padres inm. o los adoptivos del alumno D no comprenden/parecen no comprender - Acuerdo con afirmaciones:
N	Válido	606	132	142	133	132	138	87	83
	Perdidos	0	474	464	473	474	468	519	523

## Pregunta.respuesta - 43.1

**El alumno debe aprender bien la lengua italiana - Acuerdo con afirmaciones:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	plenamente/totalmente de acuerdo	33	5,4	25,0	25,0
	bastante	45	7,4	34,1	59,1
	poco de acuerdo	26	4,3	19,7	78,8
	totalmente en desacuerdo	28	4,6	21,2	100,0
	Total	132	21,8	100,0	
Perdidos	Sistema	474	78,2		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 43.2

**El alumno necesita, sobre todo, de una intervención individualizada fuera de la clase - Acuerdo con afirmaciones:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	plenamente/totalmente de acuerdo	21	3,5	14,8	14,8
	bastante	44	7,3	31,0	45,8
	poco de acuerdo	41	6,8	28,9	74,6
	totalmente en desacuerdo	36	5,9	25,4	100,0
	Total	142	23,4	100,0	
Perdidos	Sistema	464	76,6		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 43.3

**Dificultades puntos de contacto entre el PTI y la programación de la clase - Acuerdo con afirmaciones:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	plenamente/totalmente de acuerdo	16	2,6	12,0	12,0
	bastante	38	6,3	28,6	40,6
	poco de acuerdo	44	7,3	33,1	73,7
	totalmente en desacuerdo	35	5,8	26,3	100,0
	Total	133	21,9	100,0	
Perdidos	Sistema	473	78,1		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 43.4

**No es útil para el alumno permanecer en clase - Acuerdo con afirmaciones:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	plenamente/totalmente de acuerdo	18	3,0	13,6	13,6
	bastante	22	3,6	16,7	30,3
	poco de acuerdo	35	5,8	26,5	56,8
	totalmente en desacuerdo	57	9,4	43,2	100,0
	Total	132	21,8	100,0	
Perdidos	Sistema	474	78,2		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 43.5

**El alumno D presenta siempre/muy frecuentemente comportamientos problemáticos - Acuerdo con afirmaciones:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	plenamente/totalmente de acuerdo	17	2,8	12,3	12,3
	bastante	36	5,9	26,1	38,4
	poco de acuerdo	49	8,1	35,5	73,9
	totalmente en desacuerdo	36	5,9	26,1	100,0
	Total	138	22,8	100,0	
Perdidos	Sistema	468	77,2		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 43.6

**Los padres inm. o los adoptivos del alumno D no comprenden las características de la D del hijo - Acuerdo con afirmaciones:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	plenamente/totalmente de acuerdo	11	1,8	12,6	12,6
	bastante	22	3,6	25,3	37,9
	poco de acuerdo	31	5,1	35,6	73,6
	totalmente en desacuerdo	23	3,8	26,4	100,0
	Total	87	14,4	100,0	
Perdidos	Sistema	519	85,6		
Total		606	100,0		



## Pregunta.respuesta - 45.1

**acogida - Qué proyectos específicos (más respuestas posibles) alumnos D hijos de immigr. o adoptatos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indica la respuesta	51	8,4	73,9	73,9
	no indica la respuesta	18	3,0	26,1	100,0
	Total	69	11,4	100,0	
Perdidos	Sistema	537	88,6		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 45.2

**continuidad - Qué proyectos específicos (más respuestas posibles) alumnos D hijos de immigr. o adoptatos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indica la respuesta	21	3,5	31,3	31,3
	no indica la respuesta	46	7,6	68,7	100,0
	Total	67	11,1	100,0	
Perdidos	Sistema	539	88,9		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 45.3

**orientación - Qué proyectos específicos (más respuestas posibles) alumnos D hijos de immigr. o adoptatos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indica la respuesta	32	5,3	47,8	47,8
	no indica la respuesta	35	5,8	52,2	100,0
	Total	67	11,1	100,0	
Perdidos	Sistema	539	88,9		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 45.4

**oferta formativa adicional - Qué proyectos específicos (más respuestas posibles) alumnos D hijos de immigr. o adoptatos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indica la respuesta	26	4,3	38,8	38,8
	no indica la respuesta	41	6,8	61,2	100,0
	Total	67	11,1	100,0	
Perdidos	Sistema	539	88,9		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 45.5

**acciones de sensibilización destinadas a los compañeros - Qué proyectos específicos (más respuestas posibles) alumnos D hijos de immigr. o adoptatos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indica la respuesta	26	4,3	38,8	38,8
	no indica la respuesta	41	6,8	61,2	100,0
	Total	67	11,1	100,0	
Perdidos	Sistema	539	88,9		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 45.6

**acciones de sensibilización destinadas a los padres - Qué proyectos específicos (más respuestas posibles) alumnos D hijos de immigr. o adoptatos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indica la respuesta	17	2,8	25,4	25,4
	no indica la respuesta	50	8,3	74,6	100,0
	Total	67	11,1	100,0	
Perdidos	Sistema	539	88,9		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 45.7

**asesoramiento y servicio de ayuda - Qué proyectos específicos (más respuestas posibles) alumnos D hijos de immigr. o adoptatos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indica la respuesta	12	2,0	17,9	17,9
	no indica la respuesta	55	9,1	82,1	100,0
	Total	67	11,1	100,0	
Perdidos	Sistema	539	88,9		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 45.8

**número de respuestas que selecciona - Qué proyectos específicos (más respuestas posibles) alumnos D hijos de immigr. o adoptatos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1 = Número de respuestas que selecciona	16	2,6	23,9	23,9
	2 = Número de respuestas que selecciona	15	2,5	22,4	46,3
	3 = Número de respuestas que selecciona	18	3,0	26,9	73,1
	4 = Número de respuestas que selecciona	9	1,5	13,4	86,6
	5 = Número de respuestas que selecciona	7	1,2	10,4	97,0
	Selecciona todas las respuestas	2	,3	3,0	100,0
	Total	67	11,1	100,0	
Perdidos	Sistema	539	88,9		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 46.1

**Dificultades escolares - Padres autóctonos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1 _dificultades escolares - padres autóctonos	66	10,9	75,0	75,0
	2 _dificultades escolares - padres autóctonos	10	1,7	11,4	86,4
	3 _dificultades escolares - padres autóctonos	8	1,3	9,1	95,5
	4 _dificultades escolares - padres autóctonos	4	,7	4,5	100,0
	Total	88	14,5	100,0	
Perdidos	Sistema	518	85,5		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 46.2

**Dificultades de comportamiento - Padres autóctonos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1 _dificultades de comportamiento - padres autóctonos	49	8,1	61,3	61,3
	2 _dificultades de comportamiento - padres autóctonos	12	2,0	15,0	76,3
	3 _dificultades de comportamiento - padres autóctonos	7	1,2	8,8	85,0
	4 _dificultades de comportamiento - padres autóctonos	12	2,0	15,0	100,0
	Total	80	13,2	100,0	
Perdidos	Sistema	526	86,8		
Total		606	100,0		



## Pregunta.respuesta - 46.3

**Dificultades enserimento en clase - Padres autóctonos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1_dificultades para insertarse en clase - padres autóctonos	58	9,6	71,6	71,6
	2_dificultades para insertarse en clase - padres autóctonos	10	1,7	12,3	84,0
	3_dificultades para insertarse en clase - padres autóctonos	6	1,0	7,4	91,4
	4_dificultades para insertarse en clase - padres autóctonos	7	1,2	8,6	100,0
	Total	81	13,4	100,0	
Perdidos	Sistema	525	86,6		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 46.4

**Dificultades escolares - Padres adoptivos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1_dificultades escolares - padres adoptivos	17	2,8	25,0	25,0
	2_dificultades escolares - padres adoptivos	36	5,9	52,9	77,9
	3_dificultades escolares - padres adoptivos	10	1,7	14,7	92,6
	4_dificultades escolares - padres adoptivos	5	,8	7,4	100,0
	Total	68	11,2	100,0	
Perdidos	Sistema	538	88,8		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 46.5

**Dificultades de comportamiento - Padres adoptivos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1_dificultades de comportamiento - padres adoptivos	13	2,1	20,0	20,0
	2_dificultades de comportamiento - padres adoptivos	34	5,6	52,3	72,3
	3_dificultades de comportamiento - padres adoptivos	12	2,0	18,5	90,8
	4_dificultades de comportamiento - padres adoptivos	6	1,0	9,2	100,0
	Total	65	10,7	100,0	
Perdidos	Sistema	541	89,3		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 46.6

**Dificultades enserimento en clase - Padres adoptivos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1_dificultades para insertarse en clase - padres adoptivos	18	3,0	28,1	28,1
	2_dificultades para insertarse en clase - padres adoptivos	32	5,3	50,0	78,1
	3_dificultades para insertarse en clase - padres adoptivos	10	1,7	15,6	93,8
	4_dificultades para insertarse en clase - padres adoptivos	4	,7	6,3	100,0
	Total	64	10,6	100,0	
Perdidos	Sistema	542	89,4		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 46.7

**Dificultades escolares - Un padre inmigrante**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1_dificultades escolares - Un padre inmigrante	6	1,0	9,0	9,0
	2_dificultades escolares - Un padre inmigrante	18	3,0	26,9	35,8
	3_dificultades escolares - Un padre inmigrante	38	6,3	56,7	92,5
	4_dificultades escolares - Un padre inmigrante	5	,8	7,5	100,0
	Total	67	11,1	100,0	
Perdidos	Sistema	539	88,9		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 46.8

**Dificultades de comportamiento - Un padre inmigrante**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1_dificultades de comportamiento - Un padre inmigrante	7	1,2	11,3	11,3
	2_dificultades de comportamiento - Un padre inmigrante	22	3,6	35,5	46,8
	3_dificultades de comportamiento - Un padre inmigrante	31	5,1	50,0	96,8
	4_dificultades de comportamiento - Un padre inmigrante	2	,3	3,2	100,0
	Total	62	10,2	100,0	
Perdidos	Sistema	544	89,8		
Total		606	100,0		

APPENDICE A. Analisi statistica descrittiva dei dati della ricerca

APÉNDICE A. Análisis estadístico descriptivo de los datos de la investigación

Pregunta.respuesta - 46.9

**Dificultades para insertarse en clase - Un padre inmigrante**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1_dificultades para insertarse en clase - Un padre inmigrante	10	1,7	15,4	15,4
	2_dificultades para insertarse en clase - Un padre inmigrante	15	2,5	23,1	38,5
	3_dificultades para insertarse en clase - Un padre inmigrante	37	6,1	56,9	95,4
	4_dificultades para insertarse en clase - Un padre inmigrante	3	,5	4,6	100,0
	Total	65	10,7	100,0	
Perdidos	Sistema	541	89,3		
Total		606	100,0		

Pregunta.respuesta - 46.10

**Dificultades escolares - Dos padres inmigrantes**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1_dificultades escolares - Dos padres inmigrantes	8	1,3	11,1	11,1
	2_dificultades escolares - Dos padres inmigrantes	8	1,3	11,1	22,2
	3_dificultades escolares - Dos padres inmigrantes	6	1,0	8,3	30,6
	4_dificultades escolares - Dos padres inmigrantes	50	8,3	69,4	100,0
	Total	72	11,9	100,0	
Perdidos	Sistema	534	88,1		
Total		606	100,0		

Pregunta.respuesta - 46.11

**Dificultades de comportamiento - Dos padres inmigrantes**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1_dificultades de comportamiento - Dos padres inmigrantes	13	2,1	21,3	21,3
	2_dificultades de comportamiento - Dos padres inmigrantes	12	2,0	19,7	41,0
	3_dificultades de comportamiento - Dos padres inmigrantes	9	1,5	14,8	55,7
	4_dificultades de comportamiento - Dos padres inmigrantes	27	4,5	44,3	100,0
	Total	61	10,1	100,0	
Perdidos	Sistema	545	89,9		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 46.12

**Dificultades enserimento en clase - Dos padres inmigrantes**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1_dificultades para insertarse en clase - Dos padres inmigrantes	12	2,0	16,4	16,4
	2_dificultades para insertarse en clase - Dos padres inmigrantes	11	1,8	15,1	31,5
	3_dificultades para insertarse en clase - Dos padres inmigrantes	9	1,5	12,3	43,8
	4_dificultades para insertarse en clase - Dos padres inmigrantes	41	6,8	56,2	100,0
	Total	73	12,0	100,0	
Perdidos	Sistema	533	88,0		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta (de 47.1 a 47.8)

**Estadísticos**

	Número de cuestionario	La valoración de su papel profesional dentro de la escuela - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10	El aprendizaje y el desarrollo de capacidades importantes para el alumno D - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10	La socialización y el desarrollo de buenas relaciones entre el alumno y los compañeros - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10	La implicación y la satisfacción de la familia - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10	El desarrollo de aprendizajes escolares en los compañeros de clase - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10	El desarrollo de capacidades relacionales en los compañeros de clase - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10	El desarrollo de sus competencias profesionales - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10	El desarrollo de nuevas competencias profesionales entre los compañeros del centro - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10
N	Válido	606	493	491	488	479	486	487	483
	Perdidos	0	113	115	115	118	120	119	123

**Estadísticos**

	El aprendizaje y el desarrollo de capacidades importantes para el alumno D - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10	La socialización y el desarrollo de buenas relaciones entre el alumno y los compañeros - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10	La implicación y la satisfacción de la familia - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10	El desarrollo de aprendizajes escolares en los compañeros de clase - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10	El desarrollo de capacidades relacionales en los compañeros de clase - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10	El desarrollo de sus competencias profesionales - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10	El desarrollo de nuevas competencias profesionales entre los compañeros del centro - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10
La valoración de su papel profesional dentro de la escuela - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10	493	491	488	479	486	487	483

**APPENDICE A.** Analisi statistica descrittiva dei dati della ricerca

**APÉNDICE A.** Análisis estadístico descriptivo de los datos de la investigación

N	Válido	493	491	491	488	479	486	487	483
	Perdidos	113	115	115	118	127	120	119	123
Media		7,46	7,54	7,90	7,23	7,36	7,66	7,44	7,04
Mediana		8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	7,00
Moda		8	8	10	9	8	8	8	8
Desviación estándar		1,990	1,856	1,874	2,320	1,794	1,780	1,821	1,985
Varianza		3,960	3,445	3,512	5,382	3,219	3,170	3,317	3,939
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo		10	10	10	10	10	10	10	10
Suma		3677	3701	3878	3529	3526	3722	3623	3398

Pregunta.respuesta - 47.1

**La valorización de su papel profesional dentro de la escuela - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	12	2,0	2,4	2,4
	2	4	,7	,8	3,2
	3	7	1,2	1,4	4,7
	4	9	1,5	1,8	6,5
	5	42	6,9	8,5	15,0
	6	53	8,7	10,8	25,8
	7	76	12,5	15,4	41,2
	8	148	24,4	30,0	71,2
	9	64	10,6	13,0	84,2
	10	78	12,9	15,8	100,0
	Total		493	81,4	100,0
Perdidos	Sistema	113	18,6		
Total		606	100,0		

Pregunta.respuesta - 47.2

**El aprendizaje y el desarrollo de capacidades importantes para el alumno D - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	6	1,0	1,2	1,2
	2	4	,7	,8	2,0
	3	5	,8	1,0	3,1
	4	14	2,3	2,9	5,9
	5	31	5,1	6,3	12,2
	6	61	10,1	12,4	24,6
	7	97	16,0	19,8	44,4
	8	118	19,5	24,0	68,4
	9	78	12,9	15,9	84,3
	10	77	12,7	15,7	100,0
	Total	491	81,0	100,0	
Perdidos	Sistema	115	19,0		
Total		606	100,0		

Pregunta.respuesta - 47.3

**La socialización y el desarrollo de buenas relaciones entre el alumno y los compañeros - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	6	1,0	1,2	1,2
	2	2	,3	,4	1,6
	3	4	,7	,8	2,4
	4	8	1,3	1,6	4,1
	5	33	5,4	6,7	10,8
	6	54	8,9	11,0	21,8
	7	62	10,2	12,6	34,4
	8	113	18,6	23,0	57,4
	9	93	15,3	18,9	76,4
	10	116	19,1	23,6	100,0
	Total	491	81,0	100,0	
Perdidos	Sistema	115	19,0		
Total		606	100,0		

APPENDICE A. Analisi statistica descrittiva dei dati della ricerca

APÉNDICE A. Análisis estadístico descriptivo de los datos de la investigación

Pregunta.respuesta - 47.4

**La implicación y la satisfacción de la familia - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	12	2,0	2,5	2,5
	2	12	2,0	2,5	4,9
	3	20	3,3	4,1	9,0
	4	22	3,6	4,5	13,5
	5	34	5,6	7,0	20,5
	6	55	9,1	11,3	31,8
	7	79	13,0	16,2	48,0
	8	80	13,2	16,4	64,3
	9	88	14,5	18,0	82,4
	10	86	14,2	17,6	100,0
		Total	488	80,5	100,0
Perdidos	Sistema	118	19,5		
Total		606	100,0		

Pregunta.respuesta - 47.5

**El desarrollo de aprendizajes escolares en los compañeros de clase - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	5	,8	1,0	1,0
	2	4	,7	,8	1,9
	3	11	1,8	2,3	4,2
	4	10	1,7	2,1	6,3
	5	31	5,1	6,5	12,7
	6	71	11,7	14,8	27,6
	7	87	14,4	18,2	45,7
	8	135	22,3	28,2	73,9
	9	80	13,2	16,7	90,6
	10	45	7,4	9,4	100,0
		Total	479	79,0	100,0
Perdidos	Sistema	127	21,0		
Total		606	100,0		

APPENDICE A. Analisi statistica descrittiva dei dati della ricerca

APÉNDICE A. Análisis estadístico descriptivo de los datos de la investigación

Pregunta.respuesta - 47.6

**El desarrollo de capacidades relacionales en los compañeros de clase - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	3	,5	,6	,6
	2	6	1,0	1,2	1,9
	3	7	1,2	1,4	3,3
	4	8	1,3	1,6	4,9
	5	33	5,4	6,8	11,7
	6	56	9,2	11,5	23,3
	7	63	10,4	13,0	36,2
	8	134	22,1	27,6	63,8
	9	120	19,8	24,7	88,5
	10	56	9,2	11,5	100,0
	Total		486	80,2	100,0
Perdidos	Sistema	120	19,8		
Total		606	100,0		

Pregunta.respuesta - 47.7

**El desarrollo de sus competencias profesionales - Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	6	1,0	1,2	1,2
	2	2	,3	,4	1,6
	3	6	1,0	1,2	2,9
	4	17	2,8	3,5	6,4
	5	37	6,1	7,6	14,0
	6	64	10,6	13,1	27,1
	7	80	13,2	16,4	43,5
	8	132	21,8	27,1	70,6
	9	88	14,5	18,1	88,7
	10	55	9,1	11,3	100,0
	Total		487	80,4	100,0
Perdidos	Sistema	119	19,6		
Total		606	100,0		



Pregunta.respuesta - 47.8

**El desarrollo de nuevas competencias profesionales entre los compañeros del centro -  
Experiencia de inclusión escolar positiva de 1 a 10**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	10	1,7	2,1	2,1
	2	3	,5	,6	2,7
	3	13	2,1	2,7	5,4
	4	17	2,8	3,5	8,9
	5	54	8,9	11,2	20,1
	6	80	13,2	16,6	36,6
	7	90	14,9	18,6	55,3
	8	94	15,5	19,5	74,7
	9	77	12,7	15,9	90,7
	10	45	7,4	9,3	100,0
	Total		483	79,7	100,0
Perdidos	Sistema	123	20,3		
Total		606	100,0		

Pregunta 48

**Percepción aumento, disminución y no variación NÚMERO ALUMNOS D en los últimos cinco (5) años**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	aumentado	368	60,7	78,6	78,6
	disminuido	23	3,8	4,9	83,5
	permanecido invariables	77	12,7	16,5	100,0
	Total	468	77,2	100,0	
Perdidos	Sistema	138	22,8		
Total		606	100,0		

Pregunta 49

**percepción aumento, disminución y no variación RECURSOS ESCOLARES en los últimos cinco (5) años**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	aumentado	198	32,7	43,5	43,5
	disminuido	70	11,6	15,4	58,9
	permanecido invariables	187	30,9	41,1	100,0
	Total	455	75,1	100,0	
Perdidos	Sistema	151	24,9		
Total		606	100,0		

## Pregunta 50

**Percepción CLIMA GENERAL de la escuela hacia la inclusión escolar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	empeorado	15	2,5	3,2	3,2
	mejorado	357	58,9	76,6	79,8
	permaneciso invariable	94	15,5	20,2	100,0
	Total	466	76,9	100,0	
Perdidos	Sistema	140	23,1		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta (de 51.1 a 51.7)

**Estadísticos**

		Número de cuestionario	En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones:	En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones:	La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones:	Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones:	La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones:	La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:	La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones:
N	Válido	606	506	516	509	509	518	515	517
	Perdidos	0	100	90	97	97	88	91	89

## Pregunta.respuesta - 51.1

**En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores ordinarios (curriculares) es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	plenamente/totalmente de acuerdo	200	33,0	39,5	39,5
	bastante	155	25,6	30,6	70,2
	poco de acuerdo	82	13,5	16,2	86,4
	totalmente en desacuerdo	69	11,4	13,6	100,0
	Total	506	83,5	100,0	
Perdidos	Sistema	100	16,5		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 51.2

**En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	plenamente/totalmente de acuerdo	124	20,5	24,0	24,0
	bastante	242	39,9	46,9	70,9
	poco de acuerdo	117	19,3	22,7	93,6
	totalmente en desacuerdo	33	5,4	6,4	100,0
	Total	516	85,1	100,0	
Perdidos	Sistema	90	14,9		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 51.3

**La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	plenamente/totalmente de acuerdo	95	15,7	18,7	18,7
	bastante	124	20,5	24,4	43,0
	poco de acuerdo	117	19,3	23,0	66,0
	totalmente en desacuerdo	173	28,5	34,0	100,0
	Total	509	84,0	100,0	
Perdidos	Sistema	97	16,0		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 51.4

**Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	plenamente/totalmente de acuerdo	94	15,5	18,5	18,5
	bastante	89	14,7	17,5	36,0
	poco de acuerdo	152	25,1	29,9	65,8
	totalmente en desacuerdo	174	28,7	34,2	100,0
	Total	509	84,0	100,0	
Perdidos	Sistema	97	16,0		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 51.5

**La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	plenamente/totalmente de acuerdo	224	37,0	43,2	43,2
	bastante	134	22,1	25,9	69,1
	poco de acuerdo	85	14,0	16,4	85,5
	totalmente en desacuerdo	75	12,4	14,5	100,0
	Total	518	85,5	100,0	
Perdidos	Sistema	88	14,5		
Total		606	100,0		

## Pregunta.respuesta - 51.6

**La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	plenamente/totalmente de acuerdo	278	45,9	54,0	54,0
	bastante	112	18,5	21,7	75,7
	poco de acuerdo	49	8,1	9,5	85,2
	totalmente en desacuerdo	76	12,5	14,8	100,0
	Total	515	85,0	100,0	
Perdidos	Sistema	91	15,0		
Total		606	100,0		

Pregunta.respuesta - 51.7

**La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	plenamente/totalmente de acuerdo	234	38,6	45,3	45,3
	bastante	129	21,3	25,0	70,2
	poco de acuerdo	74	12,2	14,3	84,5
	totalmente en desacuerdo	80	13,2	15,5	100,0
	Total	517	85,3	100,0	
Perdidos	Sistema	89	14,7		
Total		606	100,0		

## **APPENDICE B**

**Analisi statistica delle relazioni  
tra le risposte date nel questionario**

## **APÉNDICE B**

**Análisis estadístico de las relaciones  
entre las respuestas al cuestionario**

### Análisis de las relaciones entre las características personales de los cumplimentadores del cuestionario y:

- las características del alumno
- la colaboración con agentes externos al centro educativo
- las percepciones del cambio
- las opiniones

Relación pregunta n.5.1 con pregunta n.14

#### Figura profesional (Resp. obligatoria) \* Program. Individualizada anclada en la programación de la clase

Figura profesional (Resp. obligatoria)			Program. Individualizada anclada en la programación de la clase				Total
			completamente	mucho	poco	nada	
profesor de enseñanza estandar (asignaturas)	Recuento		73	188	99	34	394
	% del total		13,9%	35,8%	18,9%	6,5%	75,0%
profesor de apoyo especialista	Recuento		28	52	28	23	131
	% del total		5,3%	9,9%	5,3%	4,4%	25,0%
Total	Recuento		101	240	127	57	525
	% del total		19,2%	45,7%	24,2%	10,9%	100,0%
Significatividad			X <sup>2</sup> (3) = 9,587; (p<0,05)				

Relación pregunta n.5.1 con pregunta n.15

#### Figura profesional (Resp. obligatoria) \* Quién hace realmente la programación individualizada

Figura profesional (Resp. obligatoria)			Quién hace realmente la programación individualizada			Total
			el profesor de apoyo	algunos docentes del centro	todo el profesorado que imparte docencia en la clase	
profesor de enseñanza estandar (asignaturas)	Recuento		178	35	187	401
	% del total		33,6%	6,6%	35,3%	75,8%
profesor de apoyo especialista	Recuento		69	8	45	128
	% del total		13,0%	1,5%	8,5%	24,2%
Total	Recuento		247	43	232	529
	% del total		46,7%	8,1%	43,9%	100,0%
Significatividad			X <sup>2</sup> (3) = 19,973; (p<0,05)			

Relación pregunta n.6 con pregunta n.13

#### Años de trabajo en la enseñanza (profesión) \* Situación concreta de la clase en que se inserta el alumno con discapacidad

Años de trabajo en la enseñanza (profesión)			Situación concreta de la clase en que se inserta el alumno con discapacidad				Total
			muy problemática	problemática	media	descreta	
menos de 1	Recuento		0	0	0	2	4
	% del total		0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,7%
entre 1 y 5	Recuento		1	8	9	17	40
	% del total		0,2%	1,5%	1,7%	3,2%	7,5%
entre 6 y 10	Recuento		4	4	16	7	38
	% del total		0,7%	0,7%	3,0%	1,3%	7,1%
entre 11 y 20	Recuento		7	9	51	49	138
	% del total		1,3%	1,7%	9,5%	9,1%	25,7%
más de 20	Recuento		16	20	130	90	316
	% del total		3,0%	3,7%	24,3%	16,8%	59,0%
Total	Recuento		28	41	206	165	536
	% del total		5,2%	7,6%	38,4%	30,8%	100,0%
Significatividad			X <sup>2</sup> (16) = 26,637; (p<0,05)				

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta n.8 con pregunta n.12

**Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista \* Horas de apoyo semanales asignadas al alumno**

		Horas de apoyo semanales asignadas al alumno																	Total
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	14	18	30	36		
Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista	sí	Recuento	2	0	0	0	1	6	8	1	1	25	1	5	0	140	0	1	191
	% del total	0,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	1,2%	1,6%	0,2%	0,2%	5,2%	0,2%	1,0%	0,0%	28,9%	0,0%	0,2%	39,4%	
	no	Recuento	8	2	3	3	2	3	12	0	5	69	0	14	1	170	1	1	294
	% del total	1,6%	0,4%	0,6%	0,6%	0,4%	0,6%	2,5%	0,0%	1,0%	14,2%	0,0%	2,9%	0,2%	35,1%	0,2%	0,2%	60,6%	
Total		Recuento	10	2	3	3	3	9	20	1	6	94	1	19	1	310	1	2	485
		% del total	2,1%	0,4%	0,6%	0,6%	0,6%	1,9%	4,1%	0,2%	1,2%	19,4%	0,2%	3,9%	0,2%	63,9%	0,2%	0,4%	100,0%
Significatividad		X <sup>2</sup> (15) = 27,530; (p<0,05)																	

Relación pregunta 8 con 14

**Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista \* Program. Individualizada anclada en la programación de la clase**

		Program. Individualizada anclada en la programación de la clase				Total	
		completamente	mucho	poco	nada		
Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista	sí	Recuento	37	78	44	32	191
	% del total	7,1%	15,0%	8,5%	6,2%	36,8%	
	no	Recuento	60	162	81	25	328
	% del total	11,6%	31,2%	15,6%	4,8%	63,2%	
Total		Recuento	97	240	125	57	519
		% del total	18,7%	46,2%	24,1%	11,0%	100,0%
Significatividad		X <sup>2</sup> (3) = 11,288; (p<0,05)					

Relación pregunta 8 con 15

**Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista \* Quién hace realmente la programación individualizada**

		Quién hace realmente la programación individualizada				Total	
		el profesor de apoyo	algunos docentes del centro	todo el profesorado que imparte docencia en la clase	el profesor de apoyo (1) y algunos docentes del centro (2)		
Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista	sí	Recuento	98	10	75	6	189
	% del total	18,8%	1,9%	14,4%	1,2%	36,3%	
	no	Recuento	145	32	154	1	332
	% del total	27,8%	6,1%	29,6%	0,2%	63,7%	
Total		Recuento	243	42	229	7	521
		% del total	46,6%	8,1%	44,0%	1,3%	100,0%
Significatividad		X <sup>2</sup> (3) = 13,183; (p<0,05)					

Relación pregunta 5.1 con 34.1

**Figura profesional (Resp. obligatoria) \* el equipo directivo - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		el equipo directivo - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
Figura profesional (Resp. obligatoria)	profesor de enseñanza estandar (asignaturas)	Recuento	32	63	160	134	389
	% del total	6,3%	12,3%	31,3%	26,2%	76,1%	
	profesor de apoyo especialista	Recuento	7	27	60	28	122
	% del total	1,4%	5,3%	11,7%	5,5%	23,9%	
Total		Recuento	39	90	220	162	511
		% del total	7,6%	17,6%	43,1%	31,7%	100,0%
Significatividad		X <sup>2</sup> (3) = 7,881; (p<0,05)					



**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 5.1 con 34.4

**Figura profesional (Resp. obligatoria) \* la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

			la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total
			nada	poco	bastante	totalmente	
Figura profesional (Resp. obligatoria)	profesor de enseñanza estandar (asignaturas)	Recuento	57	115	143	72	387
		% del total	11,1%	22,5%	27,9%	14,1%	75,6%
	profesor de apoyo especialista	Recuento	3	15	53	54	125
		% del total	0,6%	2,9%	10,4%	10,5%	24,4%
Total		Recuento	60	130	196	126	512
		% del total	11,7%	25,4%	38,3%	24,6%	100,0%
Significatividad			X <sup>2</sup> (3) = 47,891; (p<0,05)				

Relación pregunta 5.1 con 34.5

**Figura profesional (Resp. obligatoria) \* los especialistas - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

			los especialistas - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total
			nada	poco	bastante	totalmente	
Figura profesional (Resp. obligatoria)	profesor de enseñanza estandar (asignaturas)	Recuento	118	126	97	38	379
		% del total	23,5%	25,0%	19,3%	7,6%	75,3%
	profesor de apoyo especialista	Recuento	15	48	40	21	124
		% del total	3,0%	9,5%	8,0%	4,2%	24,7%
Total		Recuento	133	174	137	59	503
		% del total	26,4%	34,6%	27,2%	11,7%	100,0%
Significatividad			X <sup>2</sup> (3) = 18,939; (p<0,05)				

Relación pregunta 5.1 con 35.1

**Figura profesional (Resp. obligatoria) \* el equipo directivo - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

			el equipo directivo - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total
			nada	poco	bastante	totalmente	
Figura profesional (Resp. obligatoria)	profesor de enseñanza estandar (asignaturas)	Recuento	20	47	157	160	384
		% del total	4,0%	9,3%	31,2%	31,7%	76,2%
	profesor de apoyo especialista	Recuento	2	17	64	37	120
		% del total	0,4%	3,4%	12,7%	7,3%	23,8%
Total		Recuento	22	64	221	197	504
		% del total	4,4%	12,7%	43,8%	39,1%	100,0%
Significatividad			X <sup>2</sup> (3) = 8,871; (p<0,05)				

Relación pregunta 5.1 con 34.4

**Figura profesional (Resp. obligatoria) \* la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

			la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total
			nada	poco	bastante	totalmente	
Figura profesional (Resp. obligatoria)	profesor de enseñanza estandar (asignaturas)	Recuento	52	98	153	75	378
		% del total	10,4%	19,7%	30,7%	15,1%	75,9%
	profesor de apoyo especialista	Recuento	2	17	49	52	120
		% del total	0,4%	3,4%	9,8%	10,4%	24,1%
Total		Recuento	54	115	202	127	498
		% del total	10,8%	23,1%	40,6%	25,5%	100,0%
Significatividad			X <sup>2</sup> (3) = 37,446; (p<0,05)				

Relación pregunta 5.1 con 35.5

**Figura profesional (Resp. obligatoria) \* los especialistas - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		los especialistas - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
Figura profesional (Resp. obligatoria)	profesor de enseñanza estandar (asignaturas)	Recuento	99	127	107	39	372
		% del total	20,1%	25,8%	21,7%	7,9%	75,5%
	profesor de apoyo especialista	Recuento	11	43	45	22	121
		% del total	2,2%	8,7%	9,1%	4,5%	24,5%
Total		Recuento	110	170	152	61	493
		% del total	22,3%	34,5%	30,8%	12,4%	100,0%
Significatividad		X <sup>2</sup> (3) = 19,090; (p<0,05)					

Relación pregunta 5.1 con 51.4

**Figura profesional (Resp. obligatoria) \* Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones:**

		Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones:				Total	
		plenamente/totalmente de acuerdo	bastante	poco de acuerdo	totalmente en desacuerdo		
Figura profesional (Resp. obligatoria)	profesor de enseñanza estandar (asignaturas)	Recuento	76	73	114	115	378
		% del total	15,0%	14,4%	22,5%	22,7%	74,7%
	profesor de apoyo especialista	Recuento	17	16	38	57	128
		% del total	3,4%	3,2%	7,5%	11,3%	25,3%
Total		Recuento	93	89	152	172	506
		% del total	18,4%	17,6%	30,0%	34,0%	100,0%
Significatividad		X <sup>2</sup> (3) = 10,552; (p<0,05)					

Relación pregunta 5.1 con 51.5

**Figura profesional (Resp. obligatoria) \* La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones:**

		La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones:				Total	
		plenamente/totalmente de acuerdo	bastante	poco de acuerdo	totalmente en desacuerdo		
Figura profesional (Resp. obligatoria)	profesor de enseñanza estandar (asignaturas)	Recuento	145	107	79	55	386
		% del total	28,1%	20,7%	15,3%	10,7%	74,8%
	profesor de apoyo especialista	Recuento	77	27	6	20	130
		% del total	14,9%	5,2%	1,2%	3,9%	25,2%
Total		Recuento	222	134	85	75	516
		% del total	43,0%	26,0%	16,5%	14,5%	100,0%
Significatividad		X <sup>2</sup> (3) = 27,339; (p<0,05)					

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 5.1 con 51.6

**Figura profesional (Resp. obligatoria) \* La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:**

		La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:				Total	
		plenamente/totalmente de acuerdo	bastante	poco de acuerdo	totalmente en desacuerdo		
Figura profesional (Resp. obligatoria)	profesor de enseñanza estandar (asignaturas)	Recuento	187	95	45	58	385
		% del total	36,5%	18,5%	8,8%	11,3%	75,0%
	profesor de apoyo especialista	Recuento	90	16	4	18	128
		% del total	17,5%	3,1%	0,8%	3,5%	25,0%
Total		Recuento	277	111	49	76	513
		% del total	54,0%	21,6%	9,6%	14,8%	100,0%
Significatividad		$X^2 (3) = 22,431; (p<0,05)$					

Relación pregunta 5.1 con 51.7

**Figura profesional (Resp. obligatoria) \* La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones:**

		La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones:				Total	
		plenamente/totalmente de acuerdo	bastante	poco de acuerdo	totalmente en desacuerdo		
Figura profesional (Resp. obligatoria)	profesor de enseñanza estandar (asignaturas)	Recuento	157	102	69	59	387
		% del total	30,5%	19,8%	13,4%	11,5%	75,3%
	profesor de apoyo especialista	Recuento	76	27	4	20	127
		% del total	14,8%	5,3%	0,8%	3,9%	24,7%
Total		Recuento	233	129	73	79	514
		% del total	45,3%	25,1%	14,2%	15,4%	100,0%
Significatividad		$X^2 (3) = 23,351; (p<0,05)$					

Relación pregunta 5.2 con 34.4

**Desarrollo en el pasado función docente de apoyo - (Resp. obligatoria) \* la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
Desarrollo en el pasado función docente de apoyo - (Resp. obligatoria)	sí	Recuento	10	18	28	23	79
		% del total	2,6%	4,7%	7,3%	6,0%	20,5%
	no	Recuento	47	96	116	48	307
		% del total	12,2%	24,9%	30,1%	12,4%	79,5%
Total		Recuento	57	114	144	71	386
		% del total	14,8%	29,5%	37,3%	18,4%	100,0%
Significatividad		$X^2 (3) = 8,129; (p<0,05)$					

Relación pregunta 5.2 con 35.2

**Desarrollo en el pasado función docente de apoyo - (Resp. obligatoria) \* los compañeros del centro - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		los compañeros del centro - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
Desarrollo en el pasado función docente de apoyo - (Resp. obligatoria)	sí	Recuento	0	5	46	25	76
		% del total	0,0%	1,3%	11,9%	6,5%	19,7%
	no	Recuento	6	39	139	126	310
		% del total	1,6%	10,1%	36,0%	32,6%	80,3%
Total		Recuento	6	44	185	151	386
		% del total	1,6%	11,4%	47,9%	39,1%	100,0%
Significatividad		$X^2 (3) = 7,471; (p<0,05)$					

Relación pregunta 5.2 con 51.1

**Desarrollo en el pasado función docente de apoyo - (Resp. obligatoria) \* En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones:**

		En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones:					
		plenamente/totalmente de acuerdo	bastante	poco de acuerdo	totalmente en desacuerdo	Total	
Desarrollo en el pasado función docente de apoyo - (Resp. obligatoria)	sí	Recuento	43	16	15	9	83
		% del total	11,3%	4,2%	3,9%	2,4%	21,7%
	no	Recuento	104	106	49	40	299
		% del total	27,2%	27,7%	12,8%	10,5%	78,3%
Total		Recuento	147	122	64	49	382
		% del total	38,5%	31,9%	16,8%	12,8%	100,0%
Significatividad		$X^2 (3) = 10,650; (p<0,05)$					

Relación pregunta 5.2 con 51.2

**Desarrollo en el pasado función docente de apoyo - (Resp. obligatoria) \* En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones:**

		En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones:					
		plenamente/totalmente de acuerdo	bastante	poco de acuerdo	totalmente en desacuerdo	Total	
Desarrollo en el pasado función docente de apoyo - (Resp. obligatoria)	sí	Recuento	29	32	18	5	84
		% del total	7,4%	8,2%	4,6%	1,3%	21,5%
	no	Recuento	56	156	71	23	306
		% del total	14,4%	40,0%	18,2%	5,9%	78,5%
Total		Recuento	85	188	89	28	390
		% del total	21,8%	48,2%	22,8%	7,2%	100,0%
Significatividad		$X^2 (3) = 10,544; (p<0,05)$					

Relación pregunta 5.2 con 51.3

**Desarrollo en el pasado función docente de apoyo - (Resp. obligatoria) \* La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones:**

		La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones:					
		plenamente/totalmente de acuerdo	bastante	poco de acuerdo	totalmente en desacuerdo	Total	
Desarrollo en el pasado función docente de apoyo - (Resp. obligatoria)	sí	Recuento	23	14	15	30	82
		% del total	6,0%	3,6%	3,9%	7,8%	21,4%
	no	Recuento	49	77	73	103	302
		% del total	12,8%	20,1%	19,0%	26,8%	78,6%
Total		Recuento	72	91	88	133	384
		% del total	18,8%	23,7%	22,9%	34,6%	100,0%
Significatividad		$X^2 (3) = 7,826; (p<0,05)$					

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 5.2 con 51.6

**Desarrollo en el pasado función docente de apoyo - (Resp. obligatoria) \* La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:**

		La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:				Total	
		plenamente/totalmente de acuerdo	bastante	poco de acuerdo	totalmente en desacuerdo		
Desarrollo en el pasado función docente de apoyo - (Resp. obligatoria)	sí	Recuento	50	11	9	13	83
		% del total	12,8%	2,8%	2,3%	3,3%	21,3%
	no	Recuento	136	88	36	47	307
		% del total	34,9%	22,6%	9,2%	12,1%	78,7%
Total		Recuento	186	99	45	60	390
		% del total	47,7%	25,4%	11,5%	15,4%	100,0%
Significatividad			$\chi^2 (3) = 9,644; (p<0,05)$				

## Análisis de las opiniones dadas en función de los orígenes del alumno

Relación pregunta 9 con 10

**Pregunta n.9 (alumno hijo de:) \* Tipología de valoración**

			Tipología de valoración								Total
			discapacidad motora	discapacidad intelectual	discapacidad sensorial	pluridiscapacidad	trastornos conductuales	trastornos de personalidad	trastorno del espectro autista (TEA)	trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH)	
Pregunta n.9 (alumno hijo de:)	de padres autóctonos	Recuento	19	162	13	57	59	17	83	84	494
		% del total	3,7%	31,5%	2,5%	11,1%	11,5%	3,3%	16,1%	16,3%	95,9%
	de 1 padre emigrante	Recuento	0	2	1	1	0	2	1	1	8
		% del total	0,0%	0,4%	0,2%	0,2%	0,0%	0,4%	0,2%	0,2%	1,6%
	de 2 padres emigrantes	Recuento	0	0	0	0	2	0	0	0	2
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%
	adoptado por padres autóctonos, procedente de otros países	Recuento	1	3	0	0	3	1	0	3	11
		% del total	0,2%	0,6%	0,0%	0,0%	0,6%	0,2%	0,0%	0,6%	2,1%
Total		Recuento	20	167	14	58	64	20	84	88	515
		% del total	3,9%	32,4%	2,7%	11,3%	12,4%	3,9%	16,3%	17,1%	100,0%

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	35,780 <sup>a</sup>	21	,023
Razón de verosimilitud	27,233	21	,163
Asociación lineal por lineal	,094	1	,760
N de casos válidos	515		

a. 24 casillas (75,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,05.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 9 con 34.1

**Pregunta n.9 (alumno hijo de:)\* el equipo directivo - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

			el equipo directivo - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total
			nada	poco	bastante	totalmente	
Pregunta n.9 (alumno hijo de:)	de padres autóctonos	Recuento	36	79	209	145	469
		% del total	7,4%	16,2%	42,9%	29,8%	96,3%
	de 1 padre emigrante	Recuento	3	2	0	1	6
		% del total	0,6%	0,4%	0,0%	0,2%	1,2%
	de 2 padres emigrantes	Recuento	0	0	1	1	2
		% del total	0,0%	0,0%	0,2%	0,2%	0,4%
	adoptado por padres autóctonos, procedente de otros países	Recuento	0	4	1	5	10
		% del total	0,0%	0,8%	0,2%	1,0%	2,1%
Total		Recuento	39	85	211	152	487
		% del total	8,0%	17,5%	43,3%	31,2%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,591 <sup>a</sup>	9	,002
Razón de verosimilitud	22,310	9	,008
Asociación lineal por lineal	,015	1	,903
N de casos válidos	487		

a. 12 casillas (75,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,16.

Relación pregunta 9 con 34.4

**Pregunta n.9 (alumno hijo de:)\* la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

			la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total
			nada	poco	bastante	totalmente	
Pregunta n.9 (alumno hijo de:)	de padres autóctonos	Recuento	49	123	182	117	471
		% del total	10,0%	25,2%	37,3%	24,0%	96,5%
	de 1 padre emigrante	Recuento	3	0	2	1	6
		% del total	0,6%	0,0%	0,4%	0,2%	1,2%
	de 2 padres emigrantes	Recuento	0	2	0	0	2
		% del total	0,0%	0,4%	0,0%	0,0%	0,4%
	adoptado por padres autóctonos, procedente de otros países	Recuento	2	1	4	2	9
		% del total	0,4%	0,2%	0,8%	0,4%	1,8%
Total		Recuento	54	126	188	120	488
		% del total	11,1%	25,8%	38,5%	24,6%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,795 <sup>a</sup>	9	,038
Razón de verosimilitud	15,170	9	,086
Asociación lineal por lineal	1,062	1	,303
N de casos válidos	488		

a. 12 casillas (75,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,22.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 9 con 35.1

**Pregunta n.9 (alumno hijo de:) \* el equipo directivo - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

el equipo directivo - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:

		nada	poco	bastante	totalmente	Total	
Pregunta n.9 (alumno hijo de:)	de padres autóctonos	Recuento	20	60	205	179	464
		% del total	4,2%	12,5%	42,6%	37,2%	96,5%
	de 1 padre emigrante	Recuento	2	0	2	1	5
		% del total	0,4%	0,0%	0,4%	0,2%	1,0%
	de 2 padres emigrantes	Recuento	0	0	1	1	2
		% del total	0,0%	0,0%	0,2%	0,2%	0,4%
	adoptado por padres autóctonos, procedente de otros países	Recuento	0	3	2	5	10
		% del total	0,0%	0,6%	0,4%	1,0%	2,1%
Total	Recuento	22	63	210	186	481	
	% del total	4,6%	13,1%	43,7%	38,7%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,642 <sup>a</sup>	9	,020
Razón de verosimilitud	12,322	9	,196
Asociación lineal por lineal	,029	1	,864
N de casos válidos	481		

a. 12 casillas (75,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,09.

Relación pregunta 9 con 35.2

**Pregunta n.9 (alumno hijo de:) \* los compañeros del centro - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

los compañeros del centro - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:

		nada	poco	bastante	totalmente	Total	
Pregunta n.9 (alumno hijo de:)	de padres autóctonos	Recuento	6	48	224	187	465
		% del total	1,2%	10,0%	46,6%	38,9%	96,7%
	de 1 padre emigrante	Recuento	0	3	2	0	5
		% del total	0,0%	0,6%	0,4%	0,0%	1,0%
	de 2 padres emigrantes	Recuento	0	0	0	2	2
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,4%
	adoptado por padres autóctonos, procedente de otros países	Recuento	0	1	4	4	9
		% del total	0,0%	0,2%	0,8%	0,8%	1,9%
Total	Recuento	6	52	230	193	481	
	% del total	1,2%	10,8%	47,8%	40,1%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,606 <sup>a</sup>	9	,055
Razón de verosimilitud	13,633	9	,136
Asociación lineal por lineal	,003	1	,959
N de casos válidos	481		

a. 12 casillas (75,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,02.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 9 con 46.1

**Pregunta n.9 (alumno hijo de:) \* Dificultades escolares - Padres autóctonos**

		Dificultades escolares - Padres autóctonos				Total	
		1_dificultades escolares - padres autóctonos	2_dificultades escolares - padres autóctonos	3_dificultades escolares - padres autóctonos	4_dificultades escolares - padres autóctonos		
Pregunta n.9 (alumno hijo de:)	de padres autóctonos	Recuento	56	9	4	4	73
		% del total	66,7%	10,7%	4,8%	4,8%	86,9%
	de 1 padre emigrante	Recuento	2	0	3	0	5
		% del total	2,4%	0,0%	3,6%	0,0%	6,0%
	de 2 padres emigrantes	Recuento	0	1	0	0	1
		% del total	0,0%	1,2%	0,0%	0,0%	1,2%
	adoptado por padres autóctonos, procedente de otros países	Recuento	5	0	0	0	5
		% del total	6,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,0%
Total		Recuento	63	10	7	4	84
		% del total	75,0%	11,9%	8,3%	4,8%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,565 <sup>a</sup>	9	,001
Razón de verosimilitud	17,390	9	,043
Asociación lineal por lineal	,060	1	,807
N de casos válidos	84		

a. 13 casillas (81,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,05.

Relación pregunta 9 con 46.2

**Pregunta n.9 (alumno hijo de:) \* Dificultades de comportamiento - Padres autóctonos**

		Dificultades de comportamiento - Padres autóctonos				Total	
		1_dificultades de comportamiento - padres autóctonos	2_dificultades de comportamiento - padres autóctonos	3_dificultades de comportamiento - padres autóctonos	4_dificultades de comportamiento - padres autóctonos		
Pregunta n.9 (alumno hijo de:)	de padres autóctonos	Recuento	42	10	6	8	66
		% del total	54,5%	13,0%	7,8%	10,4%	85,7%
	de 1 padre emigrante	Recuento	1	0	1	3	5
		% del total	1,3%	0,0%	1,3%	3,9%	6,5%
	de 2 padres emigrantes	Recuento	0	0	0	1	1
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	1,3%	1,3%
	adoptado por padres autóctonos, procedente de otros países	Recuento	4	1	0	0	5
		% del total	5,2%	1,3%	0,0%	0,0%	6,5%
Total		Recuento	47	11	7	12	77
		% del total	61,0%	14,3%	9,1%	15,6%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,752 <sup>a</sup>	9	,053
Razón de verosimilitud	14,645	9	,101
Asociación lineal por lineal	,107	1	,744
N de casos válidos	77		

a. 12 casillas (75,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,09.



**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 9 con 46.7

**Pregunta n.9 (alumno hijo de:) \* Dificultades escolares - Un padre inmigrante**

		Dificultades escolares - Un padre inmigrante				Total	
		1_dificultades escolares - Un padre inmigrante	2_dificultades escolares - Un padre inmigrante	3_dificultades escolares - Un padre inmigrante	4_dificultades escolares - Un padre inmigrante		
Pregunta n.9 (alumno hijo de:)	de padres autóctonos	Recuento	4	14	32	5	55
		% del total	6,3%	21,9%	50,0%	7,8%	85,9%
	de 1 padre inmigrante	Recuento	0	3	1	0	4
		% del total	0,0%	4,7%	1,6%	0,0%	6,3%
	de 2 padres inmigrantes	Recuento	1	0	0	0	1
		% del total	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%
	adoptado por padres autóctonos, procedente de otros países	Recuento	0	1	3	0	4
		% del total	0,0%	1,6%	4,7%	0,0%	6,3%
Total		Recuento	5	18	36	5	64
		% del total	7,8%	28,1%	56,3%	7,8%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,445 <sup>a</sup>	9	,042
Razón de verosimilitud	11,163	9	,265
Asociación lineal por lineal	,581	1	,446
N de casos válidos	64		

a. 14 casillas (87,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,08.

### Análisis de las relaciones entre:

- la tipología de discapacidad y los itinerarios de inclusión
- la tipología de discapacidad y las dificultades en las relaciones sociales

Relación pregunta 10 con 11

Tipología de valoración \* Gravedad del caso considerado

Tipología de valoración		Gravedad del caso considerado			Total
		grave	medio	ligero	
discapacidad motora	Recuento	8	11	1	20
	% del total	1,5%	2,1%	0,2%	3,8%
discapacidad intelectual	Recuento	47	88	30	165
	% del total	9,0%	16,9%	5,8%	31,7%
discapacidad sensorial	Recuento	5	9	2	16
	% del total	1,0%	1,7%	0,4%	3,1%
pluridiscapacidad	Recuento	37	19	3	59
	% del total	7,1%	3,6%	0,6%	11,3%
trastornos conductuales	Recuento	8	40	16	64
	% del total	1,5%	7,7%	3,1%	12,3%
trastornos de personalidad	Recuento	4	11	4	19
	% del total	0,8%	2,1%	0,8%	3,6%
trastorno del espectro autista (TEA)	Recuento	32	46	7	85
	% del total	6,1%	8,8%	1,3%	16,3%
trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH)	Recuento	16	50	27	93
	% del total	3,1%	9,6%	5,2%	17,9%
Total	Recuento	157	274	90	521
	% del total	30,1%	52,6%	17,3%	100,0%

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	62,499 <sup>a</sup>	14	,000
Razón de verosimilitud	63,018	14	,000
Asociación lineal por lineal	4,191	1	,041
N de casos válidos	521		

a. 4 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,76.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 10 con 16

Tipología de valoración \* Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)

Tipología de valoración		Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)			Total
		siempre en clase (prosiga en la pregunta 17)	en parte en clase, otra parte fuera (prosiga en la pregunta 19)	fuera dalla clase (prosiga en la pregunta 28)	
discapacidad motora	Recuento	8	11	0	19
	% del total	1,6%	2,1%	0,0%	3,7%
discapacidad intelectual	Recuento	103	59	2	164
	% del total	20,0%	11,5%	0,4%	31,9%
discapacidad sensorial	Recuento	11	5	0	16
	% del total	2,1%	1,0%	0,0%	3,1%
pluridiscapacidad	Recuento	20	33	5	58
	% del total	3,9%	6,4%	1,0%	11,3%
trastornos conductuales	Recuento	43	21	0	64
	% del total	8,4%	4,1%	0,0%	12,5%
trastornos de personalidad	Recuento	15	4	1	20
	% del total	2,9%	0,8%	0,2%	3,9%
trastorno del espectro autista (TEA)	Recuento	52	30	1	83
	% del total	10,1%	5,8%	0,2%	16,1%
trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH)	Recuento	64	23	3	90
	% del total	12,5%	4,5%	0,6%	17,5%
Total	Recuento	316	186	12	514
	% del total	61,5%	36,2%	2,3%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	38,898 <sup>a</sup>	14	,000
Razón de verosimilitud	37,792	14	,001
Asociación lineal por lineal	2,505	1	,114
N de casos válidos	514		

a. 8 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,37.

b.

**Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)\*Tipología de valoración**

Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)	Tipología de valoración	Tipología de valoración								Total
		discapacidad motora	discapacidad intelectual	discapacidad sensorial	pluridiscapacidad	trastornos conductuales	trastornos de personalidad	trastorno del espectro autista (TEA)	trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH)	
siempre en clase (prosiga en la pregunta 17)	Recuento	8	103	11	20	43	15	52	64	316
	% dentro de Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)	2,5%	32,6%	3,5%	6,3%	13,6%	4,7%	16,5%	20,3%	100,0%
	% dentro de Tipología de valoración	42,1%	62,8%	68,8%	34,5%	67,2%	75,0%	62,7%	71,1%	61,5%
	% del total	1,6%	20,0%	2,1%	3,9%	8,4%	2,9%	10,1%	12,5%	61,5%

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

en parte en clase, otra parte fuera (prosigue en la pregunta 19)	Recuento	11	59	5	33	21	4	30	23	186
	% dentro de Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)	5,9%	31,7%	2,7%	17,7%	11,3%	2,2%	16,1%	12,4%	100,0%
	% dentro de Tipología de valoración	57,9%	36,0%	31,3%	56,9%	32,8%	20,0%	36,1%	25,6%	36,2%
	% del total	2,1%	11,5%	1,0%	6,4%	4,1%	0,8%	5,8%	4,5%	36,2%
fuera dalla clase (prosigue en la pregunta 28)	Recuento	0	2	0	5	0	1	1	3	12
	% dentro de Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)	0,0%	16,7%	0,0%	41,7%	0,0%	8,3%	8,3%	25,0%	100,0%
	% dentro de Tipología de valoración	0,0%	1,2%	0,0%	8,6%	0,0%	5,0%	1,2%	3,3%	2,3%
	% del total	0,0%	0,4%	0,0%	1,0%	0,0%	0,2%	0,2%	0,6%	2,3%
Total	Recuento	19	164	16	58	64	20	83	90	514
	% dentro de Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)	3,7%	31,9%	3,1%	11,3%	12,5%	3,9%	16,1%	17,5%	100,0%
	% dentro de Tipología de valoración	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	3,7%	31,9%	3,1%	11,3%	12,5%	3,9%	16,1%	17,5%	100,0%

Relación pregunta 10 con 36

**Tipología de valoración \* Acogida del alumno D por parte de los compañeros**

Tipología de valoración		Acogida del alumno D por parte de los compañeros				Total
		sí	no	en parte	no lo sé	
discapacidad motora	Recuento	16	0	4	0	20
	% del total	3,2%	0,0%	0,8%	0,0%	4,0%
discapacidad intelectual	Recuento	141	2	20	0	163
	% del total	27,9%	0,4%	4,0%	0,0%	32,2%
discapacidad sensorial	Recuento	13	1	0	0	14
	% del total	2,6%	0,2%	0,0%	0,0%	2,8%
pluridiscapacidad	Recuento	51	0	6	0	57
	% del total	10,1%	0,0%	1,2%	0,0%	11,3%
trastornos conductuales	Recuento	48	1	10	0	59
	% del total	9,5%	0,2%	2,0%	0,0%	11,7%
trastornos de personalidad	Recuento	15	0	3	1	19
	% del total	3,0%	0,0%	0,6%	0,2%	3,8%
trastorno del espectro autista (TEA)	Recuento	64	2	16	0	82
	% del total	12,6%	0,4%	3,2%	0,0%	16,2%
trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH)	Recuento	73	2	17	0	92
	% del total	14,4%	0,4%	3,4%	0,0%	18,2%
Total	Recuento	421	8	76	1	506
	% del total	83,2%	1,6%	15,0%	0,2%	100,0%

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,773 <sup>a</sup>	21	,014
Razón de verosimilitud	20,936	21	,463
Asociación lineal por lineal	3,604	1	,058
N de casos válidos	506		

a. 19 casillas (59,4%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,03.

**Relación pregunta 10 con 37**

**Tipología de valoración \* Buenas relaciones del alumno D en la escuela con:**

Tipología de valoración			Buenas relaciones del alumno D en la escuela con:				Total
			todos los compañeros	algunos compañeros	pocos compañeros	ningún compañero	
discapacidad motora	Recuento	15	4	0	1	20	
	% del total	3,0%	0,8%	0,0%	0,2%	3,9%	
discapacidad intelectual	Recuento	120	30	13	1	164	
	% del total	23,7%	5,9%	2,6%	0,2%	32,3%	
discapacidad sensorial	Recuento	9	4	1	0	14	
	% del total	1,8%	0,8%	0,2%	0,0%	2,8%	
pluridiscapacidad	Recuento	36	13	8	0	57	
	% del total	7,1%	2,6%	1,6%	0,0%	11,2%	
trastornos conductuales	Recuento	30	26	4	0	60	
	% del total	5,9%	5,1%	0,8%	0,0%	11,8%	
trastornos de personalidad	Recuento	8	6	5	0	19	
	% del total	1,6%	1,2%	1,0%	0,0%	3,7%	
trastorno del espectro autista (TEA)	Recuento	51	21	8	2	82	
	% del total	10,1%	4,1%	1,6%	0,4%	16,2%	
trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH)	Recuento	49	35	7	0	91	
	% del total	9,7%	6,9%	1,4%	0,0%	17,9%	
Total	Recuento	318	139	46	4	507	
	% del total	62,7%	27,4%	9,1%	0,8%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42,758 <sup>a</sup>	21	,003
Razón de verosimilitud	40,290	21	,007
Asociación lineal por lineal	6,873	1	,009
N de casos válidos	507		

a. 12 casillas (37,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,11.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 10 con 38

**Tipología de valoración \* Juegos o entretenimiento del alumno D con compañeros durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.)**

		Juegos o entretenimiento del alumno D con compañeros durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.)				Total	
		nunca	rara vez	a menudo	siempre		
Tipología de valoración	discapacidad motora	Recuento	2	4	11	3	20
		% del total	0,4%	0,8%	2,2%	0,6%	4,0%
	discapacidad intelectual	Recuento	4	24	84	49	161
		% del total	0,8%	4,8%	16,7%	9,8%	32,1%
	discapacidad sensorial	Recuento	0	3	6	5	14
		% del total	0,0%	0,6%	1,2%	1,0%	2,8%
	pluridiscapacidad	Recuento	1	11	36	9	57
		% del total	0,2%	2,2%	7,2%	1,8%	11,4%
	trastornos conductuales	Recuento	0	8	39	13	60
		% del total	0,0%	1,6%	7,8%	2,6%	12,0%
	trastornos de personalidad	Recuento	0	5	14	0	19
		% del total	0,0%	1,0%	2,8%	0,0%	3,8%
	trastorno del espectro autista (TEA)	Recuento	5	18	46	12	81
		% del total	1,0%	3,6%	9,2%	2,4%	16,1%
	trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH)	Recuento	1	11	58	20	90
		% del total	0,2%	2,2%	11,6%	4,0%	17,9%
Total		Recuento	13	84	294	111	502
		% del total	2,6%	16,7%	58,6%	22,1%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34,016 <sup>a</sup>	21	,036
Razón de verosimilitud	37,474	21	,015
Asociación lineal por lineal	1,490	1	,222
N de casos válidos	502		

a. 14 casillas (43,8%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,36.

Relación pregunta 10 con 39

**Tipología de valoración \* El alumno D ve los compañeros también después de la escuela**

		El alumno D ve los compañeros también después de la escuela			Total	
		sí	no	no lo sé		
Tipología de valoración	discapacidad motora	Recuento	3	4	12	19
		% del total	0,6%	0,8%	2,4%	3,8%
	discapacidad intelectual	Recuento	40	44	79	163
		% del total	8,0%	8,7%	15,7%	32,4%
	discapacidad sensorial	Recuento	1	3	9	13
		% del total	0,2%	0,6%	1,8%	2,6%
	pluridiscapacidad	Recuento	9	15	32	56
		% del total	1,8%	3,0%	6,4%	11,1%
	trastornos conductuales	Recuento	10	9	41	60
		% del total	2,0%	1,8%	8,2%	11,9%
	trastornos de personalidad	Recuento	3	7	9	19
		% del total	0,6%	1,4%	1,8%	3,8%
	trastorno del espectro autista (TEA)	Recuento	15	35	33	83
		% del total	3,0%	7,0%	6,6%	16,5%
	trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH)	Recuento	13	19	58	90
		% del total	2,6%	3,8%	11,5%	17,9%
Total		Recuento	94	136	273	503
		% del total	18,7%	27,0%	54,3%	100,0%

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,836 <sup>a</sup>	14	,020
Razón de verosimilitud	26,603	14	,022
Asociación lineal por lineal	1,586	1	,208
N de casos válidos	503		

a. 4 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,43.

### Relación pregunta 10 con 40

#### Tipología de valoración \* Ayuda al alumno D por parte de los compañeros durante las actividades de aprendizaje

Tipología de valoración		Ayuda al alumno D por parte de los compañeros durante las actividades de aprendizaje				Total
		nunca	rara vez	a menudo	siempre	
discapacidad motora	Recuento	0	3	11	5	19
	% del total	0,0%	0,6%	2,2%	1,0%	3,8%
discapacidad intelectual	Recuento	3	37	101	21	162
	% del total	0,6%	7,4%	20,2%	4,2%	32,3%
discapacidad sensorial	Recuento	1	6	7	0	14
	% del total	0,2%	1,2%	1,4%	0,0%	2,8%
pluridiscapacidad	Recuento	2	16	33	5	56
	% del total	0,4%	3,2%	6,6%	1,0%	11,2%
trastornos conductuales	Recuento	1	10	43	6	60
	% del total	0,2%	2,0%	8,6%	1,2%	12,0%
trastornos de personalidad	Recuento	0	5	13	0	18
	% del total	0,0%	1,0%	2,6%	0,0%	3,6%
trastorno del espectro autista (TEA)	Recuento	9	26	39	8	82
	% del total	1,8%	5,2%	7,8%	1,6%	16,4%
trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH)	Recuento	3	22	58	7	90
	% del total	0,6%	4,4%	11,6%	1,4%	18,0%
Total	Recuento	19	125	305	52	501
	% del total	3,8%	25,0%	60,9%	10,4%	100,0%

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	35,843 <sup>a</sup>	21	,023
Razón de verosimilitud	35,825	21	,023
Asociación lineal por lineal	6,544	1	,011
N de casos válidos	501		

a. 13 casillas (40,6%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,53.

### Análisis de las relaciones entre:

- la gravedad del alumno y los itinerarios de inclusión
- la gravedad del alumno y las dificultades en las relaciones sociales

Relación pregunta 11 con 16

Gravedad del caso considerado \* Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)

Gravedad del caso considerado			Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)			Total
			siempre en clase (prosiga en la pregunta 17)	en parte en clase, otra parte fuera (prosiga en la pregunta 19)	fuera dalla clase (prosiga en la pregunta 28)	
Gravedad del caso considerado	grave	Recuento	57	89	9	155
		% del total	10,8%	16,9%	1,7%	29,5%
	medio	Recuento	188	82	2	272
		% del total	35,7%	15,6%	0,4%	51,7%
	ligero	Recuento	81	18	0	99
		% del total	15,4%	3,4%	0,0%	18,8%
Total	Recuento	326	189	11	526	
	% del total	62,0%	35,9%	2,1%	100,0%	

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	70,235 <sup>a</sup>	4	,000
Razón de verosimilitud	70,820	4	,000
Asociación lineal por lineal	63,160	1	,000
N de casos válidos	526		

a. 2 casillas (22,2%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,07.

Relación pregunta 11 con 38

Gravedad del caso considerado \* Juegos o entretenimiento del alumno D con compañeros durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.)

Gravedad del caso considerado			Juegos o entretenimiento del alumno D con compañeros durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.)				Total
			nunca	rara vez	a menudo	siempre	
Gravedad del caso considerado	grave	Recuento	8	28	90	23	149
		% del total	1,6%	5,5%	17,6%	4,5%	29,1%
	medio	Recuento	4	42	152	71	269
		% del total	0,8%	8,2%	29,7%	13,9%	52,5%
	ligero	Recuento	1	16	56	21	94
		% del total	0,2%	3,1%	10,9%	4,1%	18,4%
Total	Recuento	13	86	298	115	512	
	% del total	2,5%	16,8%	58,2%	22,5%	100,0%	

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,673 <sup>a</sup>	6	,049
Razón de verosimilitud	12,256	6	,057
Asociación lineal por lineal	5,040	1	,025
N de casos válidos	512		

a. 2 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,39.



**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 11 con 39

**Gravedad del caso considerado \* El alumno D ve los compañeros también después de la escuela**

		El alumno D ve los compañeros también después de la escuela			Total	
		sí	no	no lo sé		
Gravedad del caso considerado	grave	Recuento	29	53	69	151
		% del total	5,7%	10,3%	13,5%	29,4%
	medio	Recuento	40	69	158	267
		% del total	7,8%	13,5%	30,8%	52,0%
	ligero	Recuento	25	16	54	95
		% del total	4,9%	3,1%	10,5%	18,5%
Total	Recuento	94	138	281	513	
	% del total	18,3%	26,9%	54,8%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,752 <sup>a</sup>	4	,003
Razón de verosimilitud	15,795	4	,003
Asociación lineal por lineal	,616	1	,432
N de casos válidos	513		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 17,41.

## Análisis de las relaciones entre las características del alumno y los itinerarios de inclusión

Relación pregunta 16 con 10

Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje) \* Tipología de valoración

			Tipología de valoración							Total	
			discapacidad motora	discapacidad intelectual	discapacidad sensorial	pluridiscapacidad	trastornos conductuales	trastornos de personalidad	trastorno del espectro autista (TEA)	trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH)	
Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)	siempre en clase (prosiga en la pregunta 17)	Recuento	8	103	11	20	43	15	52	64	316
		% del total	1,6%	20,0%	2,1%	3,9%	8,4%	2,9%	10,1%	12,5%	61,5%
	en parte en clase, otra parte fuera (prosiga en la pregunta 19)	Recuento	11	59	5	33	21	4	30	23	186
		% del total	2,1%	11,5%	1,0%	6,4%	4,1%	0,8%	5,8%	4,5%	36,2%
	fuera dalla clase (prosiga en la pregunta 28)	Recuento	0	2	0	5	0	1	1	3	12
		% del total	0,0%	0,4%	0,0%	1,0%	0,0%	0,2%	0,2%	0,6%	2,3%
Total	Recuento	19	164	16	58	64	20	83	90	514	
	% del total	3,7%	31,9%	3,1%	11,3%	12,5%	3,9%	16,1%	17,5%	100,0%	

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	38,898 <sup>a</sup>	14	,000
Razón de verosimilitud	37,792	14	,001
Asociación lineal por lineal	2,505	1	,114
N de casos válidos	514		

a. 8 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,37.

Relación pregunta 16 con 11

Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje) \* Gravedad del caso considerado

			Gravedad del caso considerado			Total
			grave	medio	ligero	
Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)	siempre en clase (prosiga en la pregunta 17)	Recuento	57	188	81	326
		% del total	10,8%	35,7%	15,4%	62,0%
	en parte en clase, otra parte fuera (prosiga en la pregunta 19)	Recuento	89	82	18	189
		% del total	16,9%	15,6%	3,4%	35,9%
	fuera dalla clase (prosiga en la pregunta 28)	Recuento	9	2	0	11
		% del total	1,7%	0,4%	0,0%	2,1%
Total	Recuento	155	272	99	526	
	% del total	29,5%	51,7%	18,8%	100,0%	

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	70,235 <sup>a</sup>	4	,000
Razón de verosimilitud	70,820	4	,000
Asociación lineal por lineal	63,160	1	,000
N de casos válidos	526		

a. 2 casillas (22,2%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,07.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 16 con 13

**Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje) \* Situación concreta de la clase en que se inserta el alumno con discapacidad**

			Situación concreta de la clase en que se inserta el alumno con discapacidad					Total
			muy problemática	problemática	media	descreta	optima	
Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)	siempre en clase (prosiga en la pregunta 17)	Recuento	10	17	123	102	73	325
		% del total	1,9%	3,2%	23,5%	19,5%	13,9%	62,0%
	en parte en clase, otra parte fuera (prosiga en la pregunta 19)	Recuento	12	20	74	60	21	187
		% del total	2,3%	3,8%	14,1%	11,5%	4,0%	35,7%
	fuera dalla clase (prosiga en la pregunta 28)	Recuento	3	2	5	1	1	12
		% del total	0,6%	0,4%	1,0%	0,2%	0,2%	2,3%
Total	Recuento	25	39	202	163	95	524	
	% del total	4,8%	7,4%	38,5%	31,1%	18,1%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,574 <sup>a</sup>	8	,000
Razón de verosimilitud	26,642	8	,001
Asociación lineal por lineal	21,585	1	,000
N de casos válidos	524		

a. 5 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,57.

Relación pregunta 16 con 14

**Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje) \* Program. Individualizada anclada en la programación de la clase**

			Program. Individualizada anclada en la programación de la clase				Total
			completamente	mucho	poco	nada	
Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)	siempre en clase (prosiga en la pregunta 17)	Recuento	80	171	50	18	319
		% del total	15,5%	33,1%	9,7%	3,5%	61,8%
	en parte en clase, otra parte fuera (prosiga en la pregunta 19)	Recuento	17	67	69	33	186
		% del total	3,3%	13,0%	13,4%	6,4%	36,0%
	fuera dalla clase (prosiga en la pregunta 28)	Recuento	1	1	3	6	11
		% del total	0,2%	0,2%	0,6%	1,2%	2,1%
Total	Recuento	98	239	122	57	516	
	% del total	19,0%	46,3%	23,6%	11,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	85,194 <sup>a</sup>	6	,000
Razón de verosimilitud	79,323	6	,000
Asociación lineal por lineal	70,004	1	,000
N de casos válidos	516		

a. 3 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,22.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 16 con 15

**Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje) \* Quién hace realmente la programación individualizada**

Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)			Quién hace realmente la programación individualizada				Total
			el profesor de apoyo	algunos docentes del centro	todo el profesorado que imparte docencia en la clase	el profesor de apoyo (1) y algunos docentes del centro (2)	
siempre en clase (prosiga en la pregunta 17)	Recuento		133	26	162	3	324
	% del total		25,4%	5,0%	30,9%	0,6%	61,8%
	en parte en clase, otra parte fuera (prosiga en la pregunta 19)	Recuento	106	14	64	4	188
	% del total		20,2%	2,7%	12,2%	0,8%	35,9%
fuera dalla clase (prosiga en la pregunta 28)	Recuento		8	1	3	0	12
	% del total		1,5%	0,2%	0,6%	0,0%	2,3%
Total	Recuento		247	41	229	7	524
	% del total		47,1%	7,8%	43,7%	1,3%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,348 <sup>a</sup>	6	,012
Razón de verosimilitud	16,603	6	,011
Asociación lineal por lineal	12,408	1	,000
N de casos válidos	524		

a. 4 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,16.

## Análisis de las relaciones entre

- los itinerarios de inclusión y la colaboración con los agentes externos a la escuela
- los itinerarios de inclusión y la socialidad

Relación pregunta 16 con 34.1

**Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje) \* el equipo directivo - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		el equipo directivo - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)	siempre en clase (prosiga en la pregunta 17)	Recuento	24	59	114	108	305
		% del total	4,9%	12,1%	23,4%	22,1%	62,5%
	en parte en clase, otra parte fuera (prosiga en la pregunta 19)	Recuento	13	27	91	43	174
		% del total	2,7%	5,5%	18,6%	8,8%	35,7%
	fuera dalla clase (prosiga en la pregunta 28)	Recuento	2	0	3	4	9
		% del total	0,4%	0,0%	0,6%	0,8%	1,8%
Total		Recuento	39	86	208	155	488
		% del total	8,0%	17,6%	42,6%	31,8%	100,0%

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,311 <sup>a</sup>	6	,018
Razón de verosimilitud	16,121	6	,013
Asociación lineal por lineal	,381	1	,537
N de casos válidos	488		

a. 4 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,72.

Relación pregunta 16 con 34.2

**Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje) \* los compañeros del centro - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		los compañeros del centro - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)	siempre en clase (prosiga en la pregunta 17)	Recuento	4	21	151	137	313
		% del total	0,8%	4,2%	30,1%	27,3%	62,5%
	en parte en clase, otra parte fuera (prosiga en la pregunta 19)	Recuento	0	12	101	64	177
		% del total	0,0%	2,4%	20,2%	12,8%	35,3%
	fuera dalla clase (prosiga en la pregunta 28)	Recuento	1	2	4	4	11
		% del total	0,2%	0,4%	0,8%	0,8%	2,2%
Total		Recuento	5	35	256	205	501
		% del total	1,0%	7,0%	51,1%	40,9%	100,0%

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,107 <sup>a</sup>	6	,019
Razón de verosimilitud	11,708	6	,069
Asociación lineal por lineal	2,250	1	,134
N de casos válidos	501		

a. 5 casillas (41,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,11.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 16 con 34.3

**Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje) \* las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

			las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total
			nada	poco	bastante	totalmente	
Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)	siempre en clase (prosiga en la pregunta 17)	Recuento	93	93	76	35	297
		% del total	19,3%	19,3%	15,8%	7,3%	61,6%
	en parte en clase, otra parte fuera (prosiga en la pregunta 19)	Recuento	29	64	57	24	174
		% del total	6,0%	13,3%	11,8%	5,0%	36,1%
	fuera dalla clase (prosiga en la pregunta 28)	Recuento	4	1	5	1	11
		% del total	0,8%	0,2%	1,0%	0,2%	2,3%
Total		Recuento	126	158	138	60	482
		% del total	26,1%	32,8%	28,6%	12,4%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,922 <sup>a</sup>	6	,014
Razón de verosimilitud	17,142	6	,009
Asociación lineal por lineal	5,964	1	,015
N de casos válidos	482		

a. 4 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,37.

Relación pregunta 16 con 34.5

**Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje) \* los especialistas - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

			los especialistas - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total
			nada	poco	bastante	totalmente	
Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)	siempre en clase (prosiga en la pregunta 17)	Recuento	92	97	73	36	298
		% del total	19,1%	20,2%	15,2%	7,5%	62,0%
	en parte en clase, otra parte fuera (prosiga en la pregunta 19)	Recuento	34	70	52	16	172
		% del total	7,1%	14,6%	10,8%	3,3%	35,8%
	fuera dalla clase (prosiga en la pregunta 28)	Recuento	4	2	3	2	11
		% del total	0,8%	0,4%	0,6%	0,4%	2,3%
Total		Recuento	130	169	128	54	481
		% del total	27,0%	35,1%	26,6%	11,2%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,905 <sup>a</sup>	6	,091
Razón de verosimilitud	11,215	6	,082
Asociación lineal por lineal	1,357	1	,244
N de casos válidos	481		

a. 4 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,23.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 16 con 35.2

**Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje) \* los compañeros del centro - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		los compañeros del centro - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)	siempre en clase (prosiga en la pregunta 17)	Recuento	3	34	131	131	299
		% del total	0,6%	7,0%	27,1%	27,1%	61,8%
	en parte en clase, otra parte fuera (prosiga en la pregunta 19)	Recuento	1	18	95	60	174
		% del total	0,2%	3,7%	19,6%	12,4%	36,0%
	fuera dalla clase (prosiga en la pregunta 28)	Recuento	2	0	4	5	11
		% del total	0,4%	0,0%	0,8%	1,0%	2,3%
Total		Recuento	6	52	230	196	484
		% del total	1,2%	10,7%	47,5%	40,5%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,962 <sup>a</sup>	6	,000
Razón de verosimilitud	15,876	6	,014
Asociación lineal por lineal	1,937	1	,164
N de casos válidos	484		

a. 5 casillas (41,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,14.

Relación pregunta 16 con 35.5

**Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje) \* los especialistas - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		los especialistas - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)	siempre en clase (prosiga en la pregunta 17)	Recuento	79	91	90	33	293
		% del total	16,7%	19,2%	19,0%	7,0%	61,8%
	en parte en clase, otra parte fuera (prosiga en la pregunta 19)	Recuento	28	73	48	21	170
		% del total	5,9%	15,4%	10,1%	4,4%	35,9%
	fuera dalla clase (prosiga en la pregunta 28)	Recuento	4	1	4	2	11
		% del total	0,8%	0,2%	0,8%	0,4%	2,3%
Total		Recuento	111	165	142	56	474
		% del total	23,4%	34,8%	30,0%	11,8%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,237 <sup>a</sup>	6	,039
Razón de verosimilitud	14,100	6	,029
Asociación lineal por lineal	1,167	1	,280
N de casos válidos	474		

a. 4 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,30.

Relación pregunta 16 con 38

**Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje) \* Juegos o entretenimiento del alumno D con compañeros durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.)**

		Juegos o entretenimiento del alumno D con compañeros durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.)				Total	
		nunca	rara vez	a menudo	siempre		
Pregunta n.16 (actividades de aprendizaje)	siempre en clase (prosiga en la pregunta 17)	Recuento	9	46	181	86	322
		% del total	1,8%	9,0%	35,4%	16,8%	62,9%
	en parte en clase, otra parte fuera (prosiga en la pregunta 19)	Recuento	3	38	111	29	181
		% del total	0,6%	7,4%	21,7%	5,7%	35,4%

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

	fuera dalla classe (prosga en la pregunta 28)	Recuento	1	2	5	1	9
		% del total	0,2%	0,4%	1,0%	0,2%	1,8%
Total		Recuento	13	86	297	116	512
		% del total	2,5%	16,8%	58,0%	22,7%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,418 <sup>a</sup>	6	,037
Razón de verosimilitud	12,604	6	,050
Asociación lineal por lineal	7,329	1	,007
N de casos válidos	512		

a. 4 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,23.



## Análisis de las relaciones entre las opiniones y las características personales del cumplimentador del cuestionario

Relación pregunta 51.1 con 3

En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones: \* Género del docente

		Género del docente		Total	
		M	F		
En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	70	127	197
		% del total	14,1%	25,6%	39,6%
	bastante	Recuento	35	118	153
		% del total	7,0%	23,7%	30,8%
	poco de acuerdo	Recuento	30	51	81
		% del total	6,0%	10,3%	16,3%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	29	37	66
		% del total	5,8%	7,4%	13,3%
Total	Recuento	164	333	497	
	% del total	33,0%	67,0%	100,0%	

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,834 <sup>a</sup>	3	,008
Razón de verosimilitud	12,126	3	,007
Asociación lineal por lineal	1,349	1	,245
N de casos válidos	497		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 21,78.

Relación pregunta 51.1 con 5.2

En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones: \* Desarrollo en el pasado función docente de apoyo - (Resp. obligatoria)

		Desarrollo en el pasado función docente de apoyo - (Resp. obligatoria)		Total	
		sí	no		
En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	43	104	147
		% del total	11,3%	27,2%	38,5%
	bastante	Recuento	16	106	122
		% del total	4,2%	27,7%	31,9%
	poco de acuerdo	Recuento	15	49	64
		% del total	3,9%	12,8%	16,8%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	9	40	49
		% del total	2,4%	10,5%	12,8%
Total	Recuento	83	299	382	
	% del total	21,7%	78,3%	100,0%	

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,650 <sup>a</sup>	3	,014
Razón de verosimilitud	10,974	3	,012
Asociación lineal por lineal	2,537	1	,111
N de casos válidos	382		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10,65.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.1 con 6

**En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones: \* Años de trabajo en la enseñanza (profesión)**

		Años de trabajo en la enseñanza (profesión)					Total	
		menos de 1	entre 1 y 5	entre 6 y 10	entre 11 y 20	más de 20		
En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	3	8	13	59	115	198
		% del total	0,6%	1,6%	2,6%	11,7%	22,9%	39,4%
	bastante	Recuento	0	20	13	36	86	155
		% del total	0,0%	4,0%	2,6%	7,2%	17,1%	30,8%
	poco de acuerdo	Recuento	0	9	4	27	42	82
		% del total	0,0%	1,8%	0,8%	5,4%	8,3%	16,3%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	0	2	3	18	45	68
		% del total	0,0%	0,4%	0,6%	3,6%	8,9%	13,5%
Total	Recuento	3	39	33	140	288	503	
	% del total	0,6%	7,8%	6,6%	27,8%	57,3%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,035 <sup>a</sup>	12	,037
Razón de verosimilitud	23,410	12	,024
Asociación lineal por lineal	,309	1	,579
N de casos válidos	503		

a. 5 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,41.

Relación pregunta 51.1 con 7

**En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones: \* Años de trabajo en la enseñanza en el centro actual**

		Años de trabajo en la enseñanza en el centro actual				Total		
		meno de 1	da 1 a 3	da 3 a 6	da 6 a 10	más de 10		
En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	18	33	43	35	67	196
		% del total	3,6%	6,6%	8,6%	7,0%	13,4%	39,3%
	bastante	Recuento	24	45	13	24	47	153
		% del total	4,8%	9,0%	2,6%	4,8%	9,4%	30,7%
	poco de acuerdo	Recuento	9	20	18	10	25	82
		% del total	1,8%	4,0%	3,6%	2,0%	5,0%	16,4%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	5	11	13	12	27	68
		% del total	1,0%	2,2%	2,6%	2,4%	5,4%	13,6%
Total	Recuento	56	109	87	81	166	499	
	% del total	11,2%	21,8%	17,4%	16,2%	33,3%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,860 <sup>a</sup>	12	,016
Razón de verosimilitud	26,052	12	,011
Asociación lineal por lineal	,011	1	,915
N de casos válidos	499		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,63.

## Análisis de las relaciones entre las opiniones de los profesores y las características del alumno

Relación pregunta 51.1 con 9

En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones: \* Pregunta n.9 (alumno hijo de:)

		Pregunta n.9 (alumno hijo de:)				Total	
		de padres autóctonos	de 1 padre emigrante	de 2 padres emigrantes	adoptado por padres autóctonos, procedente de otros países		
En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	190	0	2	4	196
		% del total	40,3%	0,0%	0,4%	0,8%	41,6%
	bastante	Recuento	135	5	0	0	140
		% del total	28,7%	1,1%	0,0%	0,0%	29,7%
	poco de acuerdo	Recuento	69	2	0	4	75
		% del total	14,6%	0,4%	0,0%	0,8%	15,9%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	58	1	1	0	60
		% del total	12,3%	0,2%	0,2%	0,0%	12,7%
Total	Recuento	452	8	3	8	471	
	% del total	96,0%	1,7%	0,6%	1,7%	100,0%	

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,970 <sup>a</sup>	9	,025
Razón de verosimilitud	23,780	9	,005
Asociación lineal por lineal	,172	1	,678
N de casos válidos	471		

a. 12 casillas (75,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,38.

Relación pregunta 51.1 con 10

En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones: \* Tipología de valoración

		Tipología de valoración							Total		
		discapacidad motora	discapacidad intelectual	discapacidad sensorial	pluridiscapacidad	trastornos conductuales	trastornos de personalidad	trastorno del espectro autista (TEA)		trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH)	
En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	7	72	4	29	23	4	20	33	192
		% del total	1,5%	15,5%	0,9%	6,3%	5,0%	0,9%	4,3%	7,1%	41,4%
	bastante	Recuento	6	37	4	15	23	7	26	24	142
		% del total	1,3%	8,0%	0,9%	3,2%	5,0%	1,5%	5,6%	5,2%	30,6%
	poco de acuerdo	Recuento	1	26	4	6	4	2	16	10	69
		% del total	0,2%	5,6%	0,9%	1,3%	0,9%	0,4%	3,4%	2,2%	14,9%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	4	15	1	3	7	4	12	15	61
		% del total	0,9%	3,2%	0,2%	0,6%	1,5%	0,9%	2,6%	3,2%	13,1%
Total	Recuento	18	150	13	53	57	17	74	82	464	
	% del total	3,9%	32,3%	2,8%	11,4%	12,3%	3,7%	15,9%	17,7%	100,0%	

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,957 <sup>a</sup>	21	,059
Razón de verosimilitud	32,590	21	,051
Asociación lineal por lineal	4,828	1	,028
N de casos válidos	464		

a. 7 casillas (21,9%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,71.

**Relación pregunta 51.2 con 5.2**

**En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones: \* Desarrollo en el pasado función docente de apoyo - (Resp. obligatoria)**

		Desarrollo en el pasado función docente de apoyo - (Resp. obligatoria)		Total	
		sí	no		
En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	29	56	85
		% del total	7,4%	14,4%	21,8%
	bastante	Recuento	32	156	188
		% del total	8,2%	40,0%	48,2%
	poco de acuerdo	Recuento	18	71	89
		% del total	4,6%	18,2%	22,8%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	5	23	28
		% del total	1,3%	5,9%	7,2%
Total	Recuento	84	306	390	
	% del total	21,5%	78,5%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,544 <sup>a</sup>	3	,014
Razón de verosimilitud	9,835	3	,020
Asociación lineal por lineal	4,134	1	,042
N de casos válidos	390		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,03.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.2 con 7

En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones: \* Años de trabajo en la enseñanza en el centro actual

			Años de trabajo en la enseñanza en el centro actual					Total
			meno de 1	da 1 a 3	da 3 a 6	da 6 a 10	más de 10	
En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	8	16	29	22	47	122
		% del total	1,6%	3,1%	5,7%	4,3%	9,2%	24,0%
	bastante	Recuento	31	66	33	36	73	239
		% del total	6,1%	13,0%	6,5%	7,1%	14,3%	47,0%
	poco de acuerdo	Recuento	18	24	21	18	34	115
		% del total	3,5%	4,7%	4,1%	3,5%	6,7%	22,6%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	1	5	7	6	14	33
		% del total	0,2%	1,0%	1,4%	1,2%	2,8%	6,5%
Total		Recuento	58	111	90	82	168	509
		% del total	11,4%	21,8%	17,7%	16,1%	33,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,773 <sup>a</sup>	12	,022
Razón de verosimilitud	25,147	12	,014
Asociación lineal por lineal	,935	1	,334
N de casos válidos	509		

a. 1 casillas (5,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,76.

Relación pregunta 51.2 con 8

En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones: \* Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista

			Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista		Total
			sí	no	
En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	57	65	122
		% del total	11,2%	12,8%	24,0%
	bastante	Recuento	80	159	239
		% del total	15,7%	31,3%	47,0%
	poco de acuerdo	Recuento	37	78	115
		% del total	7,3%	15,4%	22,6%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	10	22	32
		% del total	2,0%	4,3%	6,3%
Total		Recuento	184	324	508
		% del total	36,2%	63,8%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,762 <sup>a</sup>	3	,051
Razón de verosimilitud	7,605	3	,055
Asociación lineal por lineal	5,135	1	,023
N de casos válidos	508		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11,59.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.2 con 10

**En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones: \* Tipología de valoración**

			Tipología de valoración								Total
			discapacidad motora	discapacidad intelectual	discapacidad sensorial	pluridiscapacidad	trastornos conductuales	trastornos de personalidad	trastorno del espectro autista (TEA)	trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH)	
En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	8	46	2	22	11	1	12	17	119
		% del total	1,7%	9,7%	0,4%	4,6%	2,3%	0,2%	2,5%	3,6%	25,1%
	bastante	Recuento	6	69	7	24	34	9	42	36	227
		% del total	1,3%	14,5%	1,5%	5,1%	7,2%	1,9%	8,8%	7,6%	47,8%
	poco de acuerdo	Recuento	1	36	4	6	8	7	19	24	105
		% del total	0,2%	7,6%	0,8%	1,3%	1,7%	1,5%	4,0%	5,1%	22,1%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	3	6	0	2	3	0	3	7	24
		% del total	0,6%	1,3%	0,0%	0,4%	0,6%	0,0%	0,6%	1,5%	5,1%
Total	Recuento	18	157	13	54	56	17	76	84	475	
	% del total	3,8%	33,1%	2,7%	11,4%	11,8%	3,6%	16,0%	17,7%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	41,881 <sup>a</sup>	21	,004
Razón de verosimilitud	42,649	21	,003
Asociación lineal por lineal	7,111	1	,008
N de casos válidos	475		

a. 13 casillas (40,6%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,66.

Relación pregunta 51.2 con 15

**En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones: \* Quién hace realmente la programación individualizada**

			Quién hace realmente la programación individualizada				Total
			el profesor de apoyo	algunos docentes del centro	todo el profesorado que imparte docencia en la clase	el profesor de apoyo (1) y algunos docentes del centro (2)	
En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	43	20	55	0	118
		% del total	9,0%	4,2%	11,5%	0,0%	24,7%
	bastante	Recuento	117	14	90	5	226
		% del total	24,5%	2,9%	18,9%	1,0%	47,4%
	poco de acuerdo	Recuento	60	5	39	1	105
		% del total	12,6%	1,0%	8,2%	0,2%	22,0%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	8	1	19	0	28
		% del total	1,7%	0,2%	4,0%	0,0%	5,9%
Total	Recuento	228	40	203	6	477	
	% del total	47,8%	8,4%	42,6%	1,3%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,383 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	31,092	9	,000
Asociación lineal por lineal	,194	1	,660
N de casos válidos	477		

a. 5 casillas (31,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,35.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.3 con 4.2

La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones: \* Disciplina agrupada

			Disciplina agrupada				Total
			Disciplinas técnicas - profesionales - artísticos	Disciplinas científico	Disciplinas humanidades - idioma - música	Disciplinas motoria	
La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	23	17	35	9	84
		% del total	5,3%	3,9%	8,1%	2,1%	19,4%
	bastante	Recuento	40	25	38	2	105
		% del total	9,2%	5,8%	8,8%	0,5%	24,2%
	poco de acuerdo	Recuento	35	20	36	5	96
		% del total	8,1%	4,6%	8,3%	1,2%	22,1%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	39	30	75	5	149
		% del total	9,0%	6,9%	17,3%	1,2%	34,3%
Total	Recuento	137	92	184	21	434	
	% del total	31,6%	21,2%	42,4%	4,8%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,732	9	,053
Razón de verosimilitud	15,741	9	,072
Asociación lineal por lineal	,179	1	,672
N de casos válidos	434		

Relación pregunta 51.3 con 5.2

La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones: \* Desarrollo en el pasado función docente de apoyo - (Resp. obligatoria)

			Desarrollo en el pasado función docente de apoyo - (Resp. obligatoria)		Total
			sí	no	
La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	23	49	72
		% del total	6,0%	12,8%	18,8%
	bastante	Recuento	14	77	91
		% del total	3,6%	20,1%	23,7%
	poco de acuerdo	Recuento	15	73	88
		% del total	3,9%	19,0%	22,9%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	30	103	133
		% del total	7,8%	26,8%	34,6%
Total	Recuento	82	302	384	
	% del total	21,4%	78,6%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,826 <sup>a</sup>	3	,050
Razón de verosimilitud	7,578	3	,056
Asociación lineal por lineal	,827	1	,363
N de casos válidos	384		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 15,38.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.3 con 7

**La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones: \* Años de trabajo en la enseñanza en el centro actual**

		Años de trabajo en la enseñanza en el centro actual						Total
		meno de 1	da 1 a 3	da 3 a 6	da 6 a 10	más de 10		
La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	8	17	9	26	35	95
		% del total	1,6%	3,4%	1,8%	5,2%	7,0%	18,9%
	bastante	Recuento	25	33	19	14	33	124
		% del total	5,0%	6,6%	3,8%	2,8%	6,6%	24,7%
	poco de acuerdo	Recuento	15	29	21	10	39	114
		% del total	3,0%	5,8%	4,2%	2,0%	7,8%	22,7%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	10	31	39	32	57	169
		% del total	2,0%	6,2%	7,8%	6,4%	11,4%	33,7%
Total	Recuento	58	110	88	82	164	502	
	% del total	11,6%	21,9%	17,5%	16,3%	32,7%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39,862 <sup>a</sup>	12	,000
Razón de verosimilitud	39,829	12	,000
Asociación lineal por lineal	,496	1	,481
N de casos válidos	502		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10,98.

Relación pregunta 51.3 con 12

**La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones: \* Horas de apoyo semanales asignadas al alumno**

		Horas de apoyo semanales asignadas al alumno																Total
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	12	18	30	36			
La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	3	0	0	0	2	2	11	0	2	15	6	40	0	0	81	
		% del total	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%	0,5%	2,5%	0,0%	0,5%	3,4%	1,4%	9,2%	0,0%	0,0%	18,5%	
	bastante	Recuento	1	0	2	2	1	2	3	0	2	26	4	70	0	0	113	
		% del total	0,2%	0,0%	0,5%	0,5%	0,2%	0,5%	0,7%	0,0%	0,5%	5,9%	0,9%	16,0%	0,0%	0,0%	25,9%	
	poco de acuerdo	Recuento	1	2	0	0	0	2	3	1	1	18	4	60	1	2	95	
		% del total	0,2%	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%	0,7%	0,2%	0,2%	4,1%	0,9%	13,7%	0,2%	0,5%	21,7%	
	totalmente en desacuerdo	Recuento	5	0	0	1	0	3	2	0	1	31	5	100	0	0	148	
		% del total	1,1%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	0,7%	0,5%	0,0%	0,2%	7,1%	1,1%	22,9%	0,0%	0,0%	33,9%	
Total	Recuento	10	2	2	3	3	9	19	1	6	90	19	270	1	2	437		
	% del total	2,3%	0,5%	0,5%	0,7%	0,7%	2,1%	4,3%	0,2%	1,4%	20,6%	4,3%	61,8%	0,2%	0,5%	100,0%		

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	66,287 <sup>a</sup>	39	,004
Razón de verosimilitud	59,032	39	,021
Asociación lineal por lineal	6,785	1	,009
N de casos válidos	437		

a. 46 casillas (82,1%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,19.



**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.3 con 15

**La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones: \* Quién hace realmente la programación individualizada**

			Quién hace realmente la programación individualizada				Total
			el profesor de apoyo	algunos docentes del centro	todo el profesorado que imparte docencia en la clase	el profesor de apoyo (1) y algunos docentes del centro (2)	
La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	29	13	44	1	87
		% del total	6,2%	2,8%	9,4%	0,2%	18,5%
	bastante	Recuento	61	8	45	1	115
		% del total	13,0%	1,7%	9,6%	0,2%	24,5%
	poco de acuerdo	Recuento	50	4	48	3	105
		% del total	10,6%	0,9%	10,2%	0,6%	22,3%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	84	16	62	1	163
		% del total	17,9%	3,4%	13,2%	0,2%	34,7%
Total	Recuento	224	41	199	6	470	
	% del total	47,7%	8,7%	42,3%	1,3%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,802 <sup>a</sup>	9	,038
Razón de verosimilitud	17,887	9	,037
Asociación lineal por lineal	3,353	1	,067
N de casos válidos	470		

a. 4 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,11.

Relación pregunta 51.4 con 2.2 (edad agrupada)

**Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones: \* Edad agrupada**

			Edad agrupada				Total	
			20 a 30 años	31 a 40 años	41 a 50 años	51 a 60 años		61 a 70 años
Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	1	6	19	49	13	88
		% del total	0,2%	1,3%	4,0%	10,3%	2,7%	18,4%
	bastante	Recuento	0	15	26	28	15	84
		% del total	0,0%	3,1%	5,4%	5,9%	3,1%	17,6%
	poco de acuerdo	Recuento	6	15	54	55	16	146
		% del total	1,3%	3,1%	11,3%	11,5%	3,3%	30,5%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	3	9	49	74	25	160
		% del total	0,6%	1,9%	10,3%	15,5%	5,2%	33,5%
Total	Recuento	10	45	148	206	69	478	
	% del total	2,1%	9,4%	31,0%	43,1%	14,4%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,303 <sup>a</sup>	12	,007
Razón de verosimilitud	27,825	12	,006
Asociación lineal por lineal	,190	1	,663
N de casos válidos	478		

a. 4 casillas (20,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,76.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.4 con 5.1

**Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones: \* Figura profesional (Resp. obligatoria)**

			Figura profesional (Resp. obligatoria)		Total
			profesor de enseñanza estandar (asignaturas)	profesor de apoyo especialista	
Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	76	17	93
		% del total	15,0%	3,4%	18,4%
	bastante	Recuento	73	16	89
		% del total	14,4%	3,2%	17,6%
	poco de acuerdo	Recuento	114	38	152
		% del total	22,5%	7,5%	30,0%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	115	57	172
		% del total	22,7%	11,3%	34,0%
	Total	Recuento	378	128	506
		% del total	74,7%	25,3%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,552 <sup>a</sup>	3	,014
Razón de verosimilitud	10,599	3	,014
Asociación lineal por lineal	9,429	1	,002
N de casos válidos	506		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 22,51.

Relación pregunta 51.4 con 7

**Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones: \* Años de trabajo en la enseñanza en el centro actual**

			Años de trabajo en la enseñanza en el centro actual					Total
			meno de 1	da 1 a 3	da 3 a 6	da 6 a 10	más de 10	
Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	3	11	16	21	42	93
		% del total	0,6%	2,2%	3,2%	4,2%	8,4%	18,6%
	bastante	Recuento	15	26	11	10	26	88
		% del total	3,0%	5,2%	2,2%	2,0%	5,2%	17,6%
	poco de acuerdo	Recuento	24	31	24	23	48	150
		% del total	4,8%	6,2%	4,8%	4,6%	9,6%	29,9%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	15	42	38	26	49	170
		% del total	3,0%	8,4%	7,6%	5,2%	9,8%	33,9%
	Total	Recuento	57	110	89	80	165	501
		% del total	11,4%	22,0%	17,8%	16,0%	32,9%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,970 <sup>a</sup>	12	,001
Razón de verosimilitud	33,667	12	,001
Asociación lineal por lineal	6,803	1	,009
N de casos válidos	501		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10,01.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.4 con 11

**Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones: \* Gravedad del caso considerado**

		Gravedad del caso considerado			Total	
		grave	medio	ligero		
Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	21	44	21	86
		% del total	4,4%	9,2%	4,4%	18,1%
	bastante	Recuento	30	36	16	82
		% del total	6,3%	7,6%	3,4%	17,2%
	poco de acuerdo	Recuento	50	76	18	144
		% del total	10,5%	16,0%	3,8%	30,3%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	38	89	37	164
		% del total	8,0%	18,7%	7,8%	34,5%
	Total	Recuento	139	245	92	476
		% del total	29,2%	51,5%	19,3%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,476 <sup>a</sup>	6	,052
Razón de verosimilitud	12,882	6	,045
Asociación lineal por lineal	,062	1	,803
N de casos válidos	476		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 15,85.

Relación pregunta 51.4 con 12

**Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones: \* Horas de apoyo semanales asignadas al alumno**

		Horas de apoyo semanales asignadas al alumno															Total
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	12	18	30	36		
Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	3	0	0	0	2	5	9	0	0	13	5	40	0	0	77
		% del total	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%	1,1%	2,1%	0,0%	0,0%	3,0%	1,1%	9,2%	0,0%	0,0%	17,6%
	bastante	Recuento	2	0	0	0	1	2	4	0	1	16	6	38	0	0	70
		% del total	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,5%	0,9%	0,0%	0,2%	3,7%	1,4%	8,7%	0,0%	0,0%	16,0%
	poco de acuerdo	Recuento	1	1	1	2	0	0	1	1	3	26	4	96	0	1	137
		% del total	0,2%	0,2%	0,2%	0,5%	0,0%	0,0%	0,2%	0,2%	0,7%	5,9%	0,9%	22,0%	0,0%	0,2%	31,4%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	4	1	1	1	0	2	5	0	2	34	4	98	1	0	153
		% del total	0,9%	0,2%	0,2%	0,2%	0,0%	0,5%	1,1%	0,0%	0,5%	7,8%	0,9%	22,4%	0,2%	0,0%	35,0%
	Total	Recuento	10	2	2	3	3	9	19	1	6	89	19	272	1	1	437
		% del total	2,3%	0,5%	0,5%	0,7%	0,7%	2,1%	4,3%	0,2%	1,4%	20,4%	4,3%	62,2%	0,2%	0,2%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	56,446 <sup>a</sup>	39	,035
Razón de verosimilitud	59,310	39	,020
Asociación lineal por lineal	6,231	1	,013
N de casos válidos	437		

a. 44 casillas (78,6%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,16.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.4 con 15

**Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones: \* Quién hace realmente la programación individualizada**

		Quién hace realmente la programación individualizada				Total	
		el profesor de apoyo	algunos docentes del centro	todo el profesorado que imparte docencia en la clase	el profesor de apoyo (1) y algunos docentes del centro (2)		
Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	29	15	43	2	89
		% del total	6,2%	3,2%	9,2%	0,4%	19,0%
	bastante	Recuento	39	8	31	0	78
		% del total	8,3%	1,7%	6,6%	0,0%	16,6%
	poco de acuerdo	Recuento	72	13	51	3	139
		% del total	15,4%	2,8%	10,9%	0,6%	29,6%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	84	5	73	1	163
		% del total	17,9%	1,1%	15,6%	0,2%	34,8%
	Total	Recuento	224	41	198	6	469
		% del total	47,8%	8,7%	42,2%	1,3%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,512 <sup>a</sup>	9	,005
Razón de verosimilitud	25,472	9	,002
Asociación lineal por lineal	2,872	1	,090
N de casos válidos	469		

a. 4 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,00.

Relación pregunta 51.5 con 3

**La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* Género del docente**

		Género del docente		Total	
		M	F		
La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	59	162	221
		% del total	11,6%	31,8%	43,4%
	bastante	Recuento	46	86	132
		% del total	9,0%	16,9%	25,9%
	poco de acuerdo	Recuento	40	44	84
		% del total	7,9%	8,6%	16,5%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	19	53	72
		% del total	3,7%	10,4%	14,1%
Total	Recuento	164	345	509	
	% del total	32,2%	67,8%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,747 <sup>a</sup>	3	,003
Razón de verosimilitud	13,338	3	,004
Asociación lineal por lineal	2,161	1	,142
N de casos válidos	509		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 23,20.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.5 con 5.1

**La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* Figura profesional (Resp. obligatoria)**

			Figura profesional (Resp. obligatoria)		Total
			profesor de enseñanza estandar (asignaturas)	profesor de apoyo especialista	
La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	145	77	222
		% del total	28,1%	14,9%	43,0%
	bastante	Recuento	107	27	134
		% del total	20,7%	5,2%	26,0%
	poco de acuerdo	Recuento	79	6	85
		% del total	15,3%	1,2%	16,5%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	55	20	75
		% del total	10,7%	3,9%	14,5%
Total	Recuento	386	130	516	
	% del total	74,8%	25,2%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,339 <sup>a</sup>	3	,000
Razón de verosimilitud	30,902	3	,000
Asociación lineal por lineal	10,255	1	,001
N de casos válidos	516		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 18,90.

Relación pregunta 51.5 con 8

**La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista**

			Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista		Total
			sí	no	
La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	96	123	219
		% del total	18,8%	24,1%	42,9%
	bastante	Recuento	45	87	132
		% del total	8,8%	17,1%	25,9%
	poco de acuerdo	Recuento	12	72	84
		% del total	2,4%	14,1%	16,5%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	31	44	75
		% del total	6,1%	8,6%	14,7%
Total	Recuento	184	326	510	
	% del total	36,1%	63,9%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,137 <sup>a</sup>	3	,000
Razón de verosimilitud	26,685	3	,000
Asociación lineal por lineal	5,397	1	,020
N de casos válidos	510		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 27,06.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.5 con 9

**La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* Pregunta n.9 (alumno hijo de:)**

		Pregunta n.9 (alumno hijo de:)				Total	
		de padres autóctonos	de 1 padre emigrante	de 2 padres emigrantes	adoptado por padres autóctonos, procedente de otros países		
La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	207	2	1	4	214
		% del total	42,7%	0,4%	0,2%	0,8%	44,1%
	bastante	Recuento	123	1	1	1	126
		% del total	25,4%	0,2%	0,2%	0,2%	26,0%
	poco de acuerdo	Recuento	75	1	1	1	78
		% del total	15,5%	0,2%	0,2%	0,2%	16,1%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	59	5	0	3	67
		% del total	12,2%	1,0%	0,0%	0,6%	13,8%
Total	Recuento	464	9	3	9	485	
	% del total	95,7%	1,9%	0,6%	1,9%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,214 <sup>a</sup>	9	,033
Razón de verosimilitud	13,528	9	,140
Asociación lineal por lineal	2,902	1	,088
N de casos válidos	485		

a. 12 casillas (75,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,41.

Relación pregunta 51.5 con 15

**La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* Quién hace realmente la programación individualizada**

		Quién hace realmente la programación individualizada				Total	
		el profesor de apoyo	algunos docentes del centro	todo el profesorado que imparte docencia en la clase	el profesor de apoyo (1) y algunos docentes del centro (2)		
La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	99	15	99	2	215
		% del total	20,7%	3,1%	20,7%	0,4%	45,0%
	bastante	Recuento	56	19	43	3	121
		% del total	11,7%	4,0%	9,0%	0,6%	25,3%
	poco de acuerdo	Recuento	42	2	30	0	74
		% del total	8,8%	0,4%	6,3%	0,0%	15,5%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	32	5	30	1	68
		% del total	6,7%	1,0%	6,3%	0,2%	14,2%
Total	Recuento	229	41	202	6	478	
	% del total	47,9%	8,6%	42,3%	1,3%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,052 <sup>a</sup>	9	,048
Razón de verosimilitud	17,385	9	,043
Asociación lineal por lineal	,488	1	,485
N de casos válidos	478		

a. 4 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,85.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.6 con 3

**La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* Género del docente**

		Género del docente		Total	
		M	F		
La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	74	199	273
		% del total	14,6%	39,3%	54,0%
	bastante	Recuento	35	75	110
		% del total	6,9%	14,8%	21,7%
	poco de acuerdo	Recuento	31	17	48
		% del total	6,1%	3,4%	9,5%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	23	52	75
		% del total	4,5%	10,3%	14,8%
Total	Recuento	163	343	506	
	% del total	32,2%	67,8%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,384 <sup>a</sup>	3	,000
Razón de verosimilitud	24,507	3	,000
Asociación lineal por lineal	5,528	1	,019
N de casos válidos	506		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 15,46.

Relación pregunta 51.6 con 4.2

**La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* Disciplina agrupada**

		Disciplina agrupada				Total	
		Disciplinas técnicas - profesionales - artísticos	Disciplinas científico	Disciplinas humanidades - idioma - música	Disciplinas motoria		
La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	60	48	112	15	235
		% del total	13,7%	10,9%	25,5%	3,4%	53,5%
	bastante	Recuento	38	21	33	4	96
		% del total	8,7%	4,8%	7,5%	0,9%	21,9%
	poco de acuerdo	Recuento	19	12	9	1	41
		% del total	4,3%	2,7%	2,1%	0,2%	9,3%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	17	14	33	3	67
		% del total	3,9%	3,2%	7,5%	0,7%	15,3%
Total	Recuento	134	95	187	23	439	
	% del total	30,5%	21,6%	42,6%	5,2%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,948	9	,026
Razón de verosimilitud	19,352	9	,022
Asociación lineal por lineal	2,206	1	,137
N de casos válidos	439		

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.6 con 5.1

**La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* Figura profesional (Resp. obligatoria)**

			Figura profesional (Resp. obligatoria)		Total
			profesor de enseñanza estandar (asignaturas)	profesor de apoyo especialista	
La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	187	90	277
		% del total	36,5%	17,5%	54,0%
	bastante	Recuento	95	16	111
		% del total	18,5%	3,1%	21,6%
	poco de acuerdo	Recuento	45	4	49
		% del total	8,8%	0,8%	9,6%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	58	18	76
		% del total	11,3%	3,5%	14,8%
Total	Recuento	385	128	513	
	% del total	75,0%	25,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,431 <sup>a</sup>	3	,000
Razón de verosimilitud	24,629	3	,000
Asociación lineal por lineal	8,298	1	,004
N de casos válidos	513		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 12,23.

Relación pregunta 51.6 con 5.2

**La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* Desarrollo en el pasado función docente de apoyo - (Resp. obligatoria)**

			Desarrollo en el pasado función docente de apoyo - (Resp. obligatoria)		Total
			sí	no	
La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	50	136	186
		% del total	12,8%	34,9%	47,7%
	bastante	Recuento	11	88	99
		% del total	2,8%	22,6%	25,4%
	poco de acuerdo	Recuento	9	36	45
		% del total	2,3%	9,2%	11,5%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	13	47	60
		% del total	3,3%	12,1%	15,4%
Total	Recuento	83	307	390	
	% del total	21,3%	78,7%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,644 <sup>a</sup>	3	,022
Razón de verosimilitud	10,425	3	,015
Asociación lineal por lineal	1,405	1	,236
N de casos válidos	390		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9,58.



**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.6 con 8

**La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista**

		Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista		Total	
		sí	no		
La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	121	151	272
		% del total	23,9%	29,8%	53,6%
	bastante	Recuento	23	88	111
		% del total	4,5%	17,4%	21,9%
	poco de acuerdo	Recuento	9	40	49
		% del total	1,8%	7,9%	9,7%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	29	46	75
		% del total	5,7%	9,1%	14,8%
Total	Recuento	182	325	507	
	% del total	35,9%	64,1%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,622 <sup>a</sup>	3	,000
Razón de verosimilitud	28,114	3	,000
Asociación lineal por lineal	5,489	1	,019
N de casos válidos	507		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 17,59.

Relación pregunta 51.6 con 10

**La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* Tipología de valoración**

		Tipología de valoración								Total	
		discapacidad motora	discapacidad intelectual	discapacidad sensorial	pluridiscapacidad	trastornos conductuales	trastornos de personalidad	trastorno del espectro autista (TEA)	trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH)		
La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	9	97	7	34	26	10	43	39	265
		% del total	1,9%	20,5%	1,5%	7,2%	5,5%	2,1%	9,1%	8,2%	56,0%
	bastante	Recuento	3	30	3	9	23	4	12	17	101
		% del total	0,6%	6,3%	0,6%	1,9%	4,9%	0,8%	2,5%	3,6%	21,4%
	poco de acuerdo	Recuento	4	7	1	6	3	2	8	11	42
		% del total	0,8%	1,5%	0,2%	1,3%	0,6%	0,4%	1,7%	2,3%	8,9%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	2	18	3	5	5	2	14	16	65
		% del total	0,4%	3,8%	0,6%	1,1%	1,1%	0,4%	3,0%	3,4%	13,7%
Total	Recuento	18	152	14	54	57	18	77	83	473	
	% del total	3,8%	32,1%	3,0%	11,4%	12,1%	3,8%	16,3%	17,5%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,393 <sup>a</sup>	21	,053
Razón de verosimilitud	29,994	21	,092
Asociación lineal por lineal	6,174	1	,013
N de casos válidos	473		

a. 10 casillas (31,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,24.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.7 con 5.1

**La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones: \* Figura profesional (Resp. obligatoria)**

			Figura profesional (Resp. obligatoria)		Total
			profesor de enseñanza estandar (asignaturas)	profesor de apoyo especialista	
La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	157	76	233
		% del total	30,5%	14,8%	45,3%
	bastante	Recuento	102	27	129
		% del total	19,8%	5,3%	25,1%
	poco de acuerdo	Recuento	69	4	73
		% del total	13,4%	0,8%	14,2%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	59	20	79
		% del total	11,5%	3,9%	15,4%
Total	Recuento	387	127	514	
	% del total	75,3%	24,7%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,351 <sup>a</sup>	3	,000
Razón de verosimilitud	27,744	3	,000
Asociación lineal por lineal	8,562	1	,003
N de casos válidos	514		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 18,04.

Relación pregunta 51.7 con 8

**La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones: \* Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista**

			Tiene el título para la formación de profesor de apoyo especialista		Total
			sí	no	
La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	95	134	229
		% del total	18,7%	26,4%	45,1%
	bastante	Recuento	43	84	127
		% del total	8,5%	16,5%	25,0%
	poco de acuerdo	Recuento	11	63	74
		% del total	2,2%	12,4%	14,6%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	32	46	78
		% del total	6,3%	9,1%	15,4%
Total	Recuento	181	327	508	
	% del total	35,6%	64,4%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,499 <sup>a</sup>	3	,000
Razón de verosimilitud	20,492	3	,000
Asociación lineal por lineal	2,932	1	,087
N de casos válidos	508		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 26,37.

Relación pregunta 51.7 con 14

La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones: \* Program. Individualizada anclada en la programación de la clase

		Program. Individualizada anclada en la programación de la clase				Total	
		completamente	mucho	poco	nada		
La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	45	102	52	20	219
		% del total	9,5%	21,5%	10,9%	4,2%	46,1%
	bastante	Recuento	14	55	39	11	119
		% del total	2,9%	11,6%	8,2%	2,3%	25,1%
	poco de acuerdo	Recuento	12	37	13	3	65
		% del total	2,5%	7,8%	2,7%	0,6%	13,7%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	13	33	11	15	72
		% del total	2,7%	6,9%	2,3%	3,2%	15,2%
	Total	Recuento	84	227	115	49	475
		% del total	17,7%	47,8%	24,2%	10,3%	100,0%

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,393 <sup>a</sup>	9	,011
Razón de verosimilitud	20,401	9	,016
Asociación lineal por lineal	,807	1	,369
N de casos válidos	475		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,71.

### Análisis de las relaciones entre:

- las opiniones de los profesores y la colaboración con los agentes externos a la escuela
- las opiniones de los profesores y la socialidad del alumno

Relación pregunta 51.1 con 34.3

En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones: \* las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:

			las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total
			nada	poco	bastante	totalmente	
En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	49	62	48	31	190
		% del total	10,6%	13,4%	10,4%	6,7%	41,2%
	bastante	Recuento	33	53	39	10	135
		% del total	7,2%	11,5%	8,5%	2,2%	29,3%
	poco de acuerdo	Recuento	17	25	30	2	74
		% del total	3,7%	5,4%	6,5%	0,4%	16,1%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	17	11	23	11	62
		% del total	3,7%	2,4%	5,0%	2,4%	13,4%
Total	Recuento	116	151	140	54	461	
	% del total	25,2%	32,8%	30,4%	11,7%	100,0%	

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,158 <sup>a</sup>	9	,004
Razón de verosimilitud	26,734	9	,002
Asociación lineal por lineal	,195	1	,659
N de casos válidos	461		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,26.

Relación pregunta 51.1 con 34.5

En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones: \* los especialistas - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:

			los especialistas - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total
			nada	poco	bastante	totalmente	
En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	50	70	47	20	187
		% del total	10,8%	15,2%	10,2%	4,3%	40,5%
	bastante	Recuento	29	57	41	11	138
		% del total	6,3%	12,3%	8,9%	2,4%	29,9%
	poco de acuerdo	Recuento	23	22	23	6	74
		% del total	5,0%	4,8%	5,0%	1,3%	16,0%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	17	15	16	15	63
		% del total	3,7%	3,2%	3,5%	3,2%	13,6%
Total	Recuento	119	164	127	52	462	
	% del total	25,8%	35,5%	27,5%	11,3%	100,0%	

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,673 <sup>a</sup>	9	,028
Razón de verosimilitud	17,048	9	,048
Asociación lineal por lineal	1,877	1	,171
N de casos válidos	462		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,09.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.1 con 35.3

**En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones: \* las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	49	57	60	21	187
		% del total	10,8%	12,6%	13,3%	4,6%	41,4%
	bastante	Recuento	30	50	44	10	134
		% del total	6,6%	11,1%	9,7%	2,2%	29,6%
	poco de acuerdo	Recuento	19	14	33	6	72
		% del total	4,2%	3,1%	7,3%	1,3%	15,9%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	12	9	23	15	59
		% del total	2,7%	2,0%	5,1%	3,3%	13,1%
Total	Recuento	110	130	160	52	452	
	% del total	24,3%	28,8%	35,4%	11,5%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,242 <sup>a</sup>	9	,002
Razón de verosimilitud	24,621	9	,003
Asociación lineal por lineal	6,239	1	,012
N de casos válidos	452		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,79.

Relación pregunta 51.1 con 35.5

**En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones: \* los especialistas - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		los especialistas - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
En la inclusión educativa, para la implicación de los profesores escolares es más importante el número de horas de apoyo asignadas - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	41	78	44	23	186
		% del total	9,0%	17,1%	9,7%	5,1%	40,9%
	bastante	Recuento	25	55	45	10	135
		% del total	5,5%	12,1%	9,9%	2,2%	29,7%
	poco de acuerdo	Recuento	20	18	26	9	73
		% del total	4,4%	4,0%	5,7%	2,0%	16,0%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	12	10	24	15	61
		% del total	2,6%	2,2%	5,3%	3,3%	13,4%
Total	Recuento	98	161	139	57	455	
	% del total	21,5%	35,4%	30,5%	12,5%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,108 <sup>a</sup>	9	,001
Razón de verosimilitud	29,712	9	,000
Asociación lineal por lineal	6,853	1	,009
N de casos válidos	455		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,64.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.2 con 34.1

En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones: \* el equipo directivo - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:

		el equipo directivo - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	3	7	55	50	115
		% del total	0,6%	1,5%	11,6%	10,6%	24,3%
	bastante	Recuento	15	51	98	61	225
		% del total	3,2%	10,8%	20,7%	12,9%	47,6%
	poco de acuerdo	Recuento	13	23	47	22	105
		% del total	2,7%	4,9%	9,9%	4,7%	22,2%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	4	4	7	13	28
		% del total	0,8%	0,8%	1,5%	2,7%	5,9%
Total	Recuento	35	85	207	146	473	
	% del total	7,4%	18,0%	43,8%	30,9%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,167 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	40,170	9	,000
Asociación lineal por lineal	14,520	1	,000
N de casos válidos	473		

a. 1 casillas (6,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,07.

Relación pregunta 51.2 con 34.2

En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones: \* los compañeros del centro - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:

		los compañeros del centro - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	0	6	43	67	116
		% del total	0,0%	1,2%	8,9%	13,9%	24,1%
	bastante	Recuento	2	14	130	82	228
		% del total	0,4%	2,9%	27,0%	17,0%	47,3%
	poco de acuerdo	Recuento	2	12	61	34	109
		% del total	0,4%	2,5%	12,7%	7,1%	22,6%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	1	3	10	15	29
		% del total	0,2%	0,6%	2,1%	3,1%	6,0%
Total	Recuento	5	35	244	198	482	
	% del total	1,0%	7,3%	50,6%	41,1%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,992 <sup>a</sup>	9	,001
Razón de verosimilitud	28,101	9	,001
Asociación lineal por lineal	10,767	1	,001
N de casos válidos	482		

a. 5 casillas (31,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,30.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

**Relación pregunta 51.2 con 34.3**

**En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones: \* las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	26	37	22	30	115
		% del total	5,5%	7,9%	4,7%	6,4%	24,5%
	bastante	Recuento	54	78	76	13	221
		% del total	11,5%	16,6%	16,2%	2,8%	47,1%
	poco de acuerdo	Recuento	34	30	31	9	104
		% del total	7,2%	6,4%	6,6%	1,9%	22,2%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	6	9	11	3	29
		% del total	1,3%	1,9%	2,3%	0,6%	6,2%
Total	Recuento	120	154	140	55	469	
	% del total	25,6%	32,8%	29,9%	11,7%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,923 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	34,602	9	,000
Asociación lineal por lineal	3,274	1	,070
N de casos válidos	469		

a. 1 casillas (6,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,40.

**Relación pregunta 51.2 con 34.4**

**En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones: \* la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	6	20	35	55	116
		% del total	1,3%	4,2%	7,4%	11,6%	24,4%
	bastante	Recuento	28	59	95	44	226
		% del total	5,9%	12,4%	20,0%	9,2%	47,5%
	poco de acuerdo	Recuento	21	27	43	14	105
		% del total	4,4%	5,7%	9,0%	2,9%	22,1%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	4	7	13	5	29
		% del total	0,8%	1,5%	2,7%	1,1%	6,1%
Total	Recuento	59	113	186	118	476	
	% del total	12,4%	23,7%	39,1%	24,8%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	48,556 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	45,858	9	,000
Asociación lineal por lineal	24,486	1	,000
N de casos válidos	476		

a. 1 casillas (6,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,59.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.2 con 35.1

**En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones: \* el equipo directivo - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		el equipo directivo - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	2	5	44	62	113
		% del total	0,4%	1,1%	9,4%	13,2%	24,0%
	bastante	Recuento	9	34	104	75	222
		% del total	1,9%	7,2%	22,1%	16,0%	47,2%
	poco de acuerdo	Recuento	7	17	55	27	106
		% del total	1,5%	3,6%	11,7%	5,7%	22,6%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	1	4	6	18	29
		% del total	0,2%	0,9%	1,3%	3,8%	6,2%
Total	Recuento	19	60	209	182	470	
	% del total	4,0%	12,8%	44,5%	38,7%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	35,343 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	37,512	9	,000
Asociación lineal por lineal	8,333	1	,004
N de casos válidos	470		

a. 4 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,17.

Relación pregunta 51.2 con 35.2

**En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones: \* los compañeros del centro - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		los compañeros del centro - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	0	2	45	66	113
		% del total	0,0%	0,4%	9,6%	14,0%	24,0%
	bastante	Recuento	3	24	116	78	221
		% del total	0,6%	5,1%	24,7%	16,6%	47,0%
	poco de acuerdo	Recuento	1	21	60	25	107
		% del total	0,2%	4,5%	12,8%	5,3%	22,8%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	1	2	8	18	29
		% del total	0,2%	0,4%	1,7%	3,8%	6,2%
Total	Recuento	5	49	229	187	470	
	% del total	1,1%	10,4%	48,7%	39,8%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	48,309 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	51,587	9	,000
Asociación lineal por lineal	14,896	1	,000
N de casos válidos	470		

a. 5 casillas (31,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,31.



### Relación pregunta 51.2 con 35.3

En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones: \* las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:

		las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total
		nada	poco	bastante	totalmente	
En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	26	32	35	17
		% del total	5,7%	7,0%	7,6%	3,7%
	bastante	Recuento	52	73	75	19
		% del total	11,3%	15,9%	16,3%	4,1%
	poco de acuerdo	Recuento	34	21	39	9
		% del total	7,4%	4,6%	8,5%	2,0%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	3	5	13	7
		% del total	0,7%	1,1%	2,8%	1,5%
Total	Recuento	115	131	162	52	
	% del total	25,0%	28,5%	35,2%	11,3%	

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,337 <sup>a</sup>	9	,016
Razón de verosimilitud	19,773	9	,019
Asociación lineal por lineal	,468	1	,494
N de casos válidos	460		

a. 1 casillas (6,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,17.

### Relación pregunta 51.2 con 35.4

En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones: \* la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:

		la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total
		nada	poco	bastante	totalmente	
En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	7	11	50	45
		% del total	1,5%	2,4%	10,7%	9,7%
	bastante	Recuento	26	59	87	49
		% del total	5,6%	12,7%	18,7%	10,5%
	poco de acuerdo	Recuento	17	28	40	20
		% del total	3,6%	6,0%	8,6%	4,3%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	2	3	13	9
		% del total	0,4%	0,6%	2,8%	1,9%
Total	Recuento	52	101	190	123	
	% del total	11,2%	21,7%	40,8%	26,4%	

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,732 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	32,157	9	,000
Asociación lineal por lineal	8,628	1	,003
N de casos válidos	466		

a. 1 casillas (6,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,01.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.2 con 35.5

**En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones: \* los especialistas - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		los especialistas - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	16	50	28	17	111
		% del total	3,5%	10,8%	6,1%	3,7%	24,0%
	bastante	Recuento	52	82	66	19	219
		% del total	11,3%	17,7%	14,3%	4,1%	47,4%
	poco de acuerdo	Recuento	30	24	39	12	105
		% del total	6,5%	5,2%	8,4%	2,6%	22,7%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	2	6	10	9	27
		% del total	0,4%	1,3%	2,2%	1,9%	5,8%
Total	Recuento	100	162	143	57	462	
	% del total	21,6%	35,1%	31,0%	12,3%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,963 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	31,631	9	,000
Asociación lineal por lineal	1,781	1	,182
N de casos válidos	462		

a. 1 casillas (6,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,33.

Relación pregunta 51.2 con 40

**En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones: \* Ayuda al alumno D por parte de los compañeros durante las actividades de aprendizaje**

		Ayuda al alumno D por parte de los compañeros durante las actividades de aprendizaje				Total	
		nunca	rara vez	a menudo	siempre		
En la mayor parte de las situaciones la respuesta a los alumnos con (NEAE) ha sido adecuada - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	1	20	82	18	121
		% del total	0,2%	4,0%	16,5%	3,6%	24,4%
	bastante	Recuento	12	61	147	16	236
		% del total	2,4%	12,3%	29,6%	3,2%	47,6%
	poco de acuerdo	Recuento	6	34	58	10	108
		% del total	1,2%	6,9%	11,7%	2,0%	21,8%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	0	10	14	7	31
		% del total	0,0%	2,0%	2,8%	1,4%	6,3%
Total	Recuento	19	125	301	51	496	
	% del total	3,8%	25,2%	60,7%	10,3%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,967 <sup>a</sup>	9	,003
Razón de verosimilitud	26,676	9	,002
Asociación lineal por lineal	4,550	1	,033
N de casos válidos	496		

a. 4 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,19.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.3 con 34.1

**La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones: \* el equipo directivo - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		el equipo directivo - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	3	16	23	44	86
		% del total	0,6%	3,4%	4,9%	9,4%	18,3%
	bastante	Recuento	7	31	50	28	116
		% del total	1,5%	6,6%	10,6%	6,0%	24,7%
	poco de acuerdo	Recuento	5	15	57	28	105
		% del total	1,1%	3,2%	12,1%	6,0%	22,3%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	21	21	76	45	163
		% del total	4,5%	4,5%	16,2%	9,6%	34,7%
Total	Recuento	36	83	206	145	470	
	% del total	7,7%	17,7%	43,8%	30,9%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	40,533 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	38,785	9	,000
Asociación lineal por lineal	4,859	1	,028
N de casos válidos	470		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,59.

Relación pregunta 51.3 con 34.2

**La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones: \* los compañeros del centro - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		los compañeros del centro - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	0	6	27	53	86
		% del total	0,0%	1,3%	5,6%	11,1%	18,0%
	bastante	Recuento	3	9	69	37	118
		% del total	0,6%	1,9%	14,4%	7,7%	24,7%
	poco de acuerdo	Recuento	0	6	60	42	108
		% del total	0,0%	1,3%	12,6%	8,8%	22,6%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	2	14	86	64	166
		% del total	0,4%	2,9%	18,0%	13,4%	34,7%
Total	Recuento	5	35	242	196	478	
	% del total	1,0%	7,3%	50,6%	41,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,607 <sup>a</sup>	9	,002
Razón de verosimilitud	26,884	9	,001
Asociación lineal por lineal	3,743	1	,053
N de casos válidos	478		

a. 4 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,90.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.3 con 34.3

**La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones: \* las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	21	30	17	18	86
		% del total	4,5%	6,4%	3,6%	3,9%	18,4%
	bastante	Recuento	26	42	34	11	113
		% del total	5,6%	9,0%	7,3%	2,4%	24,2%
	poco de acuerdo	Recuento	24	32	47	4	107
		% del total	5,1%	6,9%	10,1%	0,9%	22,9%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	49	48	43	21	161
		% del total	10,5%	10,3%	9,2%	4,5%	34,5%
Total	Recuento	120	152	141	54	467	
	% del total	25,7%	32,5%	30,2%	11,6%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,958 <sup>a</sup>	9	,001
Razón de verosimilitud	27,299	9	,001
Asociación lineal por lineal	1,018	1	,313
N de casos válidos	467		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9,94.

Relación pregunta 51.3 con 34.4

**La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones: \* la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	6	20	22	38	86
		% del total	1,3%	4,2%	4,6%	8,0%	18,1%
	bastante	Recuento	14	38	47	19	118
		% del total	3,0%	8,0%	9,9%	4,0%	24,9%
	poco de acuerdo	Recuento	12	22	56	16	106
		% del total	2,5%	4,6%	11,8%	3,4%	22,4%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	26	34	61	43	164
		% del total	5,5%	7,2%	12,9%	9,1%	34,6%
Total	Recuento	58	114	186	116	474	
	% del total	12,2%	24,1%	39,2%	24,5%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	38,610 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	37,069	9	,000
Asociación lineal por lineal	2,695	1	,101
N de casos válidos	474		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10,52.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.3 con 35.1

**La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones: \* el equipo directivo - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		el equipo directivo - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	0	14	24	46	84
		% del total	0,0%	3,0%	5,1%	9,8%	17,9%
	bastante	Recuento	3	23	54	35	115
		% del total	0,6%	4,9%	11,5%	7,5%	24,6%
	poco de acuerdo	Recuento	3	9	49	45	106
		% del total	0,6%	1,9%	10,5%	9,6%	22,6%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	14	14	80	55	163
		% del total	3,0%	3,0%	17,1%	11,8%	34,8%
Total	Recuento	20	60	207	181	468	
	% del total	4,3%	12,8%	44,2%	38,7%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	36,243 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	38,333	9	,000
Asociación lineal por lineal	3,424	1	,064
N de casos válidos	468		

a. 3 casillas (18,8%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,59.

Relación pregunta 51.3 con 35.2

**La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones: \* los compañeros del centro - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		los compañeros del centro - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	0	8	25	50	83
		% del total	0,0%	1,7%	5,3%	10,7%	17,7%
	bastante	Recuento	1	11	68	35	115
		% del total	0,2%	2,3%	14,5%	7,5%	24,5%
	poco de acuerdo	Recuento	1	10	60	36	107
		% del total	0,2%	2,1%	12,8%	7,7%	22,8%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	3	19	78	64	164
		% del total	0,6%	4,1%	16,6%	13,6%	35,0%
Total	Recuento	5	48	231	185	469	
	% del total	1,1%	10,2%	49,3%	39,4%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,233 <sup>a</sup>	9	,004
Razón de verosimilitud	24,752	9	,003
Asociación lineal por lineal	4,590	1	,032
N de casos válidos	469		

a. 4 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,88.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.3 con 35.4

**La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones: \* la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:

		nada	poco	bastante	totalmente	Total
La inclusión funcionará solo cuando se elimine la distinción entre profesor de enseñanza regular y el profesor de apoyo especialista - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	7	18	21	38
		% del total	1,5%	3,9%	4,5%	8,2%
	bastante	Recuento	11	32	50	22
		% del total	2,4%	6,9%	10,8%	4,7%
	poco de acuerdo	Recuento	10	23	46	27
		% del total	2,2%	5,0%	9,9%	5,8%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	23	29	72	35
		% del total	5,0%	6,3%	15,5%	7,5%
Total	Recuento	51	102	189	122	
	% del total	11,0%	22,0%	40,7%	26,3%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,704 <sup>a</sup>	9	,002
Razón de verosimilitud	25,575	9	,002
Asociación lineal por lineal	3,410	1	,065
N de casos válidos	464		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9,23.

Relación pregunta 51.4 con 34.1

**Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones: \* el equipo directivo - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

el equipo directivo - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:

		nada	poco	bastante	totalmente	Total
Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	11	11	24	43
		% del total	2,3%	2,3%	5,1%	9,2%
	bastante	Recuento	6	15	36	22
		% del total	1,3%	3,2%	7,7%	4,7%
	poco de acuerdo	Recuento	9	26	72	36
		% del total	1,9%	5,5%	15,4%	7,7%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	10	33	73	42
		% del total	2,1%	7,0%	15,6%	9,0%
Total	Recuento	36	85	205	143	
	% del total	7,7%	18,1%	43,7%	30,5%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,612 <sup>a</sup>	9	,003
Razón de verosimilitud	23,986	9	,004
Asociación lineal por lineal	1,846	1	,174
N de casos válidos	469		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,06.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.4 con 34.2

**Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones: \* los compañeros del centro - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		los compañeros del centro - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente	Total	
Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	3	10	30	46	89
		% del total	0,6%	2,1%	6,3%	9,7%	18,7%
	bastante	Recuento	0	8	42	30	80
		% del total	0,0%	1,7%	8,8%	6,3%	16,8%
	poco de acuerdo	Recuento	2	9	84	48	143
		% del total	0,4%	1,9%	17,7%	10,1%	30,1%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	0	8	85	70	163
		% del total	0,0%	1,7%	17,9%	14,7%	34,3%
Total	Recuento	5	35	241	194	475	
	% del total	1,1%	7,4%	50,7%	40,8%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,202 <sup>a</sup>	9	,006
Razón de verosimilitud	24,445	9	,004
Asociación lineal por lineal	,388	1	,533
N de casos válidos	475		

a. 4 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,84.

Relación pregunta 51.4 con 34.3

**Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones: \* las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente	Total	
Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	32	17	22	17	88
		% del total	6,9%	3,7%	4,7%	3,7%	19,0%
	bastante	Recuento	19	24	31	6	80
		% del total	4,1%	5,2%	6,7%	1,3%	17,2%
	poco de acuerdo	Recuento	28	55	39	18	140
		% del total	6,0%	11,9%	8,4%	3,9%	30,2%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	42	55	47	12	156
		% del total	9,1%	11,9%	10,1%	2,6%	33,6%
Total	Recuento	121	151	139	53	464	
	% del total	26,1%	32,5%	30,0%	11,4%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,987 <sup>a</sup>	9	,004
Razón de verosimilitud	23,887	9	,004
Asociación lineal por lineal	,493	1	,482
N de casos válidos	464		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9,14.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.4 con 34.4

**Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones: \* la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	13	22	21	32	88
		% del total	2,8%	4,7%	4,4%	6,8%	18,6%
	bastante	Recuento	12	22	30	16	80
		% del total	2,5%	4,7%	6,4%	3,4%	16,9%
	poco de acuerdo	Recuento	11	31	64	36	142
		% del total	2,3%	6,6%	13,6%	7,6%	30,1%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	22	38	69	33	162
		% del total	4,7%	8,1%	14,6%	7,0%	34,3%
Total	Recuento	58	113	184	117	472	
	% del total	12,3%	23,9%	39,0%	24,8%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,156 <sup>a</sup>	9	,033
Razón de verosimilitud	18,730	9	,028
Asociación lineal por lineal	,163	1	,687
N de casos válidos	472		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9,83.

Relación pregunta 51.4 con 35.1

**Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones: \* el equipo directivo - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		el equipo directivo - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	5	11	22	49	87
		% del total	1,1%	2,4%	4,7%	10,5%	18,7%
	bastante	Recuento	3	9	44	24	80
		% del total	0,6%	1,9%	9,5%	5,2%	17,2%
	poco de acuerdo	Recuento	4	18	73	45	140
		% del total	0,9%	3,9%	15,7%	9,7%	30,1%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	8	22	69	59	158
		% del total	1,7%	4,7%	14,8%	12,7%	34,0%
Total	Recuento	20	60	208	177	465	
	% del total	4,3%	12,9%	44,7%	38,1%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,968 <sup>a</sup>	9	,006
Razón de verosimilitud	23,372	9	,005
Asociación lineal por lineal	2,127	1	,145
N de casos válidos	465		

a. 2 casillas (12,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,44.



**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.4 con 35.2

**Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones: \* los compañeros del centro - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		los compañeros del centro - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	2	13	25	47	87
		% del total	0,4%	2,8%	5,4%	10,1%	18,7%
	bastante	Recuento	1	13	40	25	79
		% del total	0,2%	2,8%	8,6%	5,4%	17,0%
	poco de acuerdo	Recuento	2	9	82	47	140
		% del total	0,4%	1,9%	17,6%	10,1%	30,1%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	0	14	81	64	159
		% del total	0,0%	3,0%	17,4%	13,8%	34,2%
Total	Recuento	5	49	228	183	465	
	% del total	1,1%	10,5%	49,0%	39,4%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,273 <sup>a</sup>	9	,001
Razón de verosimilitud	29,268	9	,001
Asociación lineal por lineal	,096	1	,757
N de casos válidos	465		

a. 4 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,85.

Relación pregunta 51.4 con 35.3

**Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones: \* las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	33	14	20	18	85
		% del total	7,2%	3,1%	4,4%	3,9%	18,6%
	bastante	Recuento	20	23	31	6	80
		% del total	4,4%	5,0%	6,8%	1,3%	17,5%
	poco de acuerdo	Recuento	22	45	58	11	136
		% del total	4,8%	9,9%	12,7%	2,4%	29,8%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	40	49	51	15	155
		% del total	8,8%	10,7%	11,2%	3,3%	34,0%
Total	Recuento	115	131	160	50	456	
	% del total	25,2%	28,7%	35,1%	11,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,653 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	31,924	9	,000
Asociación lineal por lineal	,009	1	,923
N de casos válidos	456		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,77.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.4 con 35.4

**Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones: \* la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	15	18	19	33	85
		% del total	3,3%	3,9%	4,1%	7,2%	18,4%
	bastante	Recuento	9	20	32	19	80
		% del total	2,0%	4,3%	6,9%	4,1%	17,4%
	poco de acuerdo	Recuento	9	28	73	29	139
		% del total	2,0%	6,1%	15,8%	6,3%	30,2%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	18	35	64	40	157
		% del total	3,9%	7,6%	13,9%	8,7%	34,1%
Total	Recuento	51	101	188	121	461	
	% del total	11,1%	21,9%	40,8%	26,2%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,247 <sup>a</sup>	9	,003
Razón de verosimilitud	25,656	9	,002
Asociación lineal por lineal	,004	1	,948
N de casos válidos	461		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,85.

Relación pregunta 51.4 con 35.5

**Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones: \* los especialistas - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		los especialistas - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	22	28	16	19	85
		% del total	4,8%	6,1%	3,5%	4,2%	18,6%
	bastante	Recuento	18	24	30	8	80
		% del total	3,9%	5,3%	6,6%	1,8%	17,5%
	poco de acuerdo	Recuento	24	56	43	15	138
		% del total	5,3%	12,3%	9,4%	3,3%	30,2%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	37	52	52	13	154
		% del total	8,1%	11,4%	11,4%	2,8%	33,7%
Total	Recuento	101	160	141	55	457	
	% del total	22,1%	35,0%	30,9%	12,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,330 <sup>a</sup>	9	,023
Razón de verosimilitud	18,625	9	,029
Asociación lineal por lineal	,758	1	,384
N de casos válidos	457		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9,63.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.4 con 39

**Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones: \* El alumno D ve los compañeros también después de la escuela**

			El alumno D ve los compañeros también después de la escuela			Total
			sí	no	no lo sé	
Sería mejor recoger, en pequeños grupos homogéneos, alumnos con patologías particularmente complejas y construir recorridos específicos, pero dentro de las escuelas normales - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	12	27	52	91
		% del total	2,4%	5,5%	10,5%	18,4%
	bastante	Recuento	16	19	51	86
		% del total	3,2%	3,8%	10,3%	17,4%
	poco de acuerdo	Recuento	20	39	90	149
		% del total	4,0%	7,9%	18,2%	30,2%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	43	48	77	168
		% del total	8,7%	9,7%	15,6%	34,0%
Total	Recuento	91	133	270	494	
	% del total	18,4%	26,9%	54,7%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,006 <sup>a</sup>	6	,043
Razón de verosimilitud	12,993	6	,043
Asociación lineal por lineal	5,581	1	,018
N de casos válidos	494		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 15,84.

Relación pregunta 51.5 con 34.1

**La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* el equipo directivo - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

			el equipo directivo - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total
			nada	poco	bastante	totalmente	
La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	13	35	82	77	207
		% del total	2,7%	7,4%	17,3%	16,2%	43,6%
	bastante	Recuento	4	19	72	26	121
		% del total	0,8%	4,0%	15,2%	5,5%	25,5%
	poco de acuerdo	Recuento	7	20	29	21	77
		% del total	1,5%	4,2%	6,1%	4,4%	16,2%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	12	11	24	23	70
		% del total	2,5%	2,3%	5,1%	4,8%	14,7%
Total	Recuento	36	85	207	147	475	
	% del total	7,6%	17,9%	43,6%	30,9%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,814 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	29,757	9	,000
Asociación lineal por lineal	6,235	1	,013
N de casos válidos	475		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,31.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.5 con 34.2

**La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* los compañeros del centro - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		los compañeros del centro - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	1	9	99	100	209
		% del total	0,2%	1,9%	20,5%	20,7%	43,3%
	bastante	Recuento	0	8	76	41	125
		% del total	0,0%	1,7%	15,7%	8,5%	25,9%
	poco de acuerdo	Recuento	1	9	37	32	79
		% del total	0,2%	1,9%	7,7%	6,6%	16,4%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	3	9	33	25	70
		% del total	0,6%	1,9%	6,8%	5,2%	14,5%
Total	Recuento	5	35	245	198	483	
	% del total	1,0%	7,2%	50,7%	41,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,937 <sup>a</sup>	9	,003
Razón de verosimilitud	22,714	9	,007
Asociación lineal por lineal	10,866	1	,001
N de casos válidos	483		

a. 4 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,72.

Relación pregunta 51.5 con 34.4

**La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	23	44	76	66	209
		% del total	4,8%	9,2%	15,9%	13,8%	43,7%
	bastante	Recuento	15	25	50	33	123
		% del total	3,1%	5,2%	10,5%	6,9%	25,7%
	poco de acuerdo	Recuento	11	31	32	2	76
		% del total	2,3%	6,5%	6,7%	0,4%	15,9%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	11	14	28	17	70
		% del total	2,3%	2,9%	5,9%	3,6%	14,6%
Total	Recuento	60	114	186	118	478	
	% del total	12,6%	23,8%	38,9%	24,7%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,993 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	39,685	9	,000
Asociación lineal por lineal	7,623	1	,006
N de casos válidos	478		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,79.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.5 con 34.5

**La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* los especialistas - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		los especialistas - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	51	73	50	29	203
		% del total	10,8%	15,5%	10,6%	6,2%	43,1%
	bastante	Recuento	26	49	40	6	121
		% del total	5,5%	10,4%	8,5%	1,3%	25,7%
	poco de acuerdo	Recuento	29	25	21	1	76
		% del total	6,2%	5,3%	4,5%	0,2%	16,1%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	17	19	19	16	71
		% del total	3,6%	4,0%	4,0%	3,4%	15,1%
Total	Recuento	123	166	130	52	471	
	% del total	26,1%	35,2%	27,6%	11,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,933 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	33,432	9	,000
Asociación lineal por lineal	,004	1	,949
N de casos válidos	471		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,84.

Relación pregunta 51.5 con 35.1

**La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* el equipo directivo - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		el equipo directivo - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	8	19	79	97	203
		% del total	1,7%	4,0%	16,7%	20,6%	43,0%
	bastante	Recuento	3	13	72	35	123
		% del total	0,6%	2,8%	15,3%	7,4%	26,1%
	poco de acuerdo	Recuento	2	18	34	24	78
		% del total	0,4%	3,8%	7,2%	5,1%	16,5%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	7	9	25	27	68
		% del total	1,5%	1,9%	5,3%	5,7%	14,4%
Total	Recuento	20	59	210	183	472	
	% del total	4,2%	12,5%	44,5%	38,8%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	33,092 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	30,192	9	,000
Asociación lineal por lineal	8,080	1	,004
N de casos válidos	472		

a. 2 casillas (12,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,88.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.5 con 35.2

**La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* los compañeros del centro - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		los compañeros del centro - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	1	10	91	100	202
		% del total	0,2%	2,1%	19,3%	21,2%	42,8%
	bastante	Recuento	1	8	80	34	123
		% del total	0,2%	1,7%	16,9%	7,2%	26,1%
	poco de acuerdo	Recuento	1	18	31	29	79
		% del total	0,2%	3,8%	6,6%	6,1%	16,7%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	2	12	30	24	68
		% del total	0,4%	2,5%	6,4%	5,1%	14,4%
Total	Recuento	5	48	232	187	472	
	% del total	1,1%	10,2%	49,2%	39,6%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	44,985 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	41,717	9	,000
Asociación lineal por lineal	17,179	1	,000
N de casos válidos	472		

a. 4 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,72.

Relación pregunta 51.5 con 35.4

**La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	20	40	75	67	202
		% del total	4,3%	8,5%	16,0%	14,3%	43,2%
	bastante	Recuento	15	26	57	24	122
		% del total	3,2%	5,6%	12,2%	5,1%	26,1%
	poco de acuerdo	Recuento	9	21	38	8	76
		% del total	1,9%	4,5%	8,1%	1,7%	16,2%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	9	15	20	24	68
		% del total	1,9%	3,2%	4,3%	5,1%	14,5%
Total	Recuento	53	102	190	123	468	
	% del total	11,3%	21,8%	40,6%	26,3%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,700 <sup>a</sup>	9	,007
Razón de verosimilitud	24,532	9	,004
Asociación lineal por lineal	2,355	1	,125
N de casos válidos	468		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,70.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.5 con 35.5

**La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* los especialistas - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		los especialistas - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	45	65	60	29	199
		% del total	9,7%	14,0%	12,9%	6,2%	42,8%
	bastante	Recuento	21	62	31	8	122
		% del total	4,5%	13,3%	6,7%	1,7%	26,2%
	poco de acuerdo	Recuento	22	22	28	5	77
		% del total	4,7%	4,7%	6,0%	1,1%	16,6%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	14	13	25	15	67
		% del total	3,0%	2,8%	5,4%	3,2%	14,4%
Total	Recuento	102	162	144	57	465	
	% del total	21,9%	34,8%	31,0%	12,3%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,180 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	31,898	9	,000
Asociación lineal por lineal	,890	1	,345
N de casos válidos	465		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,21.

Relación pregunta 51.5 con 38

**La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* Juegos o entretenimiento del alumno D con compañeros durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.)**

		Juegos o entretenimiento del alumno D con compañeros durante los momentos informales (recreo, comedor, etc.)				Total	
		nunca	rara vez	a menudo	siempre		
La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	3	39	116	59	217
		% del total	0,6%	7,8%	23,2%	11,8%	43,4%
	bastante	Recuento	4	17	91	17	129
		% del total	0,8%	3,4%	18,2%	3,4%	25,8%
	poco de acuerdo	Recuento	3	12	48	19	82
		% del total	0,6%	2,4%	9,6%	3,8%	16,4%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	2	17	39	14	72
		% del total	0,4%	3,4%	7,8%	2,8%	14,4%
Total	Recuento	12	85	294	109	500	
	% del total	2,4%	17,0%	58,8%	21,8%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,020 <sup>a</sup>	9	,048
Razón de verosimilitud	17,376	9	,043
Asociación lineal por lineal	2,562	1	,109
N de casos válidos	500		

a. 3 casillas (18,8%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,73.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.5 con 39

**La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* El alumno D ve los compañeros también después de la escuela**

		El alumno D ve los compañeros también después de la escuela			Total	
		sí	no	no lo sé		
La inclusión aporta ventajas de aprendizaje a toda la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	54	56	108	218
		% del total	10,8%	11,2%	21,5%	43,4%
	bastante	Recuento	19	31	81	131
		% del total	3,8%	6,2%	16,1%	26,1%
	poco de acuerdo	Recuento	11	21	49	81
		% del total	2,2%	4,2%	9,8%	16,1%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	9	25	38	72
		% del total	1,8%	5,0%	7,6%	14,3%
Total	Recuento	93	133	276	502	
	% del total	18,5%	26,5%	55,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,316 <sup>a</sup>	6	,038
Razón de verosimilitud	13,094	6	,042
Asociación lineal por lineal	4,394	1	,036
N de casos válidos	502		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 13,34.

Relación pregunta 51.6 con 34.2

**La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* los compañeros del centro - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		los compañeros del centro - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	1	12	132	145	262
		% del total	0,2%	2,5%	27,5%	24,4%	54,6%
	bastante	Recuento	0	10	61	33	104
		% del total	0,0%	2,1%	12,7%	6,9%	21,7%
	poco de acuerdo	Recuento	1	5	22	16	44
		% del total	0,2%	1,0%	4,6%	3,3%	9,2%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	3	8	29	30	70
		% del total	0,6%	1,7%	6,0%	6,3%	14,6%
Total	Recuento	5	35	244	196	480	
	% del total	1,0%	7,3%	50,8%	40,8%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,766 <sup>a</sup>	9	,010
Razón de verosimilitud	20,038	9	,018
Asociación lineal por lineal	5,762	1	,016
N de casos válidos	480		

a. 5 casillas (31,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,46.



**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.6 con 34.3

**La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	63	89	63	40	255
		% del total	13,4%	19,0%	13,4%	8,5%	54,4%
	bastante	Recuento	30	33	35	3	101
		% del total	6,4%	7,0%	7,5%	0,6%	21,5%
	poco de acuerdo	Recuento	13	11	16	3	43
		% del total	2,8%	2,3%	3,4%	0,6%	9,2%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	16	18	27	9	70
		% del total	3,4%	3,8%	5,8%	1,9%	14,9%
Total	Recuento	122	151	141	55	469	
	% del total	26,0%	32,2%	30,1%	11,7%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,818 <sup>a</sup>	9	,019
Razón de verosimilitud	22,481	9	,007
Asociación lineal por lineal	,085	1	,770
N de casos válidos	469		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,04.

Relación pregunta 51.6 con 34.4

**La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	32	49	91	90	262
		% del total	6,7%	10,3%	19,1%	18,9%	54,9%
	bastante	Recuento	14	33	46	10	103
		% del total	2,9%	6,9%	9,6%	2,1%	21,6%
	poco de acuerdo	Recuento	4	13	23	1	41
		% del total	0,8%	2,7%	4,8%	0,2%	8,6%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	10	20	25	16	71
		% del total	2,1%	4,2%	5,2%	3,4%	14,9%
Total	Recuento	60	115	185	117	477	
	% del total	12,6%	24,1%	38,8%	24,5%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	41,058 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	47,551	9	,000
Asociación lineal por lineal	7,803	1	,005
N de casos válidos	477		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,16.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.6 con 35.1

**La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* el equipo directivo - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		el equipo directivo - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	11	24	112	109	256
		% del total	2,3%	5,1%	23,8%	23,2%	54,5%
	bastante	Recuento	4	14	53	32	103
		% del total	0,9%	3,0%	11,3%	6,8%	21,9%
	poco de acuerdo	Recuento	0	13	17	12	42
		% del total	0,0%	2,8%	3,6%	2,6%	8,9%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	5	8	28	28	69
		% del total	1,1%	1,7%	6,0%	6,0%	14,7%
Total	Recuento	20	59	210	181	470	
	% del total	4,3%	12,6%	44,7%	38,5%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,067 <sup>a</sup>	9	,009
Razón de verosimilitud	20,621	9	,014
Asociación lineal por lineal	2,581	1	,108
N de casos válidos	470		

a. 3 casillas (18,8%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,79.

Relación pregunta 51.6 con 35.2

**La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* los compañeros del centro - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		los compañeros del centro - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	1	17	121	117	256
		% del total	0,2%	3,6%	25,7%	24,8%	54,4%
	bastante	Recuento	2	12	58	30	102
		% del total	0,4%	2,5%	12,3%	6,4%	21,7%
	poco de acuerdo	Recuento	0	11	19	14	44
		% del total	0,0%	2,3%	4,0%	3,0%	9,3%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	2	8	35	24	69
		% del total	0,4%	1,7%	7,4%	5,1%	14,6%
Total	Recuento	5	48	233	185	471	
	% del total	1,1%	10,2%	49,5%	39,3%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,488 <sup>a</sup>	9	,002
Razón de verosimilitud	23,244	9	,006
Asociación lineal por lineal	9,920	1	,002
N de casos válidos	471		

a. 5 casillas (31,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,47.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.6 con 35.4

**La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	28	43	104	80	255
		% del total	6,0%	9,2%	22,3%	17,2%	54,7%
	bastante	Recuento	14	33	40	14	101
		% del total	3,0%	7,1%	8,6%	3,0%	21,7%
	poco de acuerdo	Recuento	2	13	21	5	41
		% del total	0,4%	2,8%	4,5%	1,1%	8,8%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	9	13	24	23	69
		% del total	1,9%	2,8%	5,2%	4,9%	14,8%
Total	Recuento	53	102	189	122	466	
	% del total	11,4%	21,9%	40,6%	26,2%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,317 <sup>a</sup>	9	,001
Razón de verosimilitud	28,691	9	,001
Asociación lineal por lineal	1,049	1	,306
N de casos válidos	466		

a. 1 casillas (6,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,66.

Relación pregunta 51.6 con 35.5

**La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* los especialistas - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		los especialistas - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	50	103	69	30	252
		% del total	10,8%	22,3%	14,9%	6,5%	54,5%
	bastante	Recuento	26	38	31	6	101
		% del total	5,6%	8,2%	6,7%	1,3%	21,9%
	poco de acuerdo	Recuento	9	11	17	4	41
		% del total	1,9%	2,4%	3,7%	0,9%	8,9%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	17	10	25	16	68
		% del total	3,7%	2,2%	5,4%	3,5%	14,7%
Total	Recuento	102	162	142	56	462	
	% del total	22,1%	35,1%	30,7%	12,1%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,838 <sup>a</sup>	9	,001
Razón de verosimilitud	28,031	9	,001
Asociación lineal por lineal	3,465	1	,063
N de casos válidos	462		

a. 1 casillas (6,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,97.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.6 con 39

**La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* El alumno D ve los compañeros también después de la escuela**

		El alumno D ve los compañeros también después de la escuela			Total	
		sí	no	no lo sé		
La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	60	63	150	273
		% del total	12,0%	12,6%	30,1%	54,7%
	bastante	Recuento	14	38	56	108
		% del total	2,8%	7,6%	11,2%	21,6%
	poco de acuerdo	Recuento	4	10	33	47
		% del total	0,8%	2,0%	6,6%	9,4%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	15	20	36	71
		% del total	3,0%	4,0%	7,2%	14,2%
Total	Recuento	93	131	275	499	
	% del total	18,6%	26,3%	55,1%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,601 <sup>a</sup>	6	,034
Razón de verosimilitud	13,997	6	,030
Asociación lineal por lineal	,379	1	,538
N de casos válidos	499		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,76.

Relación pregunta 51.6 con 40

**La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones: \* Ayuda al alumno D por parte de los compañeros durante las actividades de aprendizaje**

		Ayuda al alumno D por parte de los compañeros durante las actividades de aprendizaje				Total	
		nunca	rara vez	a menudo	siempre		
La inclusión aporta ventajas al clima socioafetivo de la clase - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	9	56	177	30	272
		% del total	1,8%	11,3%	35,6%	6,0%	54,7%
	bastante	Recuento	2	35	65	4	106
		% del total	0,4%	7,0%	13,1%	0,8%	21,3%
	poco de acuerdo	Recuento	4	14	22	6	46
		% del total	0,8%	2,8%	4,4%	1,2%	9,3%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	4	19	38	12	73
		% del total	0,8%	3,8%	7,6%	2,4%	14,7%
Total	Recuento	19	124	302	52	497	
	% del total	3,8%	24,9%	60,8%	10,5%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,453 <sup>a</sup>	9	,015
Razón de verosimilitud	20,935	9	,013
Asociación lineal por lineal	1,417	1	,234
N de casos válidos	497		

a. 4 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,76.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.7 con 34.1

**La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones: \* el equipo directivo - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		el equipo directivo - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	13	42	77	80	212
		% del total	2,7%	8,8%	16,2%	16,8%	44,6%
	bastante	Recuento	7	11	80	24	122
		% del total	1,5%	2,3%	16,8%	5,1%	25,7%
	poco de acuerdo	Recuento	7	19	26	15	67
		% del total	1,5%	4,0%	5,5%	3,2%	14,1%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	9	12	25	28	74
		% del total	1,9%	2,5%	5,3%	5,9%	15,6%
Total	Recuento	36	84	208	147	475	
	% del total	7,6%	17,7%	43,8%	30,9%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42,926 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	42,271	9	,000
Asociación lineal por lineal	2,534	1	,111
N de casos válidos	475		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,08.

Relación pregunta 51.7 con 34.2

**La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones: \* los compañeros del centro - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		los compañeros del centro - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	1	12	96	108	217
		% del total	0,2%	2,5%	19,9%	22,4%	44,9%
	bastante	Recuento	0	6	79	39	124
		% del total	0,0%	1,2%	16,4%	8,1%	25,7%
	poco de acuerdo	Recuento	1	8	37	23	69
		% del total	0,2%	1,7%	7,7%	4,8%	14,3%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	3	9	32	29	73
		% del total	0,6%	1,9%	6,6%	6,0%	15,1%
Total	Recuento	5	35	244	199	483	
	% del total	1,0%	7,2%	50,5%	41,2%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,576 <sup>a</sup>	9	,001
Razón de verosimilitud	27,483	9	,001
Asociación lineal por lineal	11,159	1	,001
N de casos válidos	483		

a. 4 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,71.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.7 con 34.3

**La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones: \* las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		las asociaciones que están en contacto con el alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	57	73	50	28	208
		% del total	12,1%	15,5%	10,6%	5,9%	44,2%
	bastante	Recuento	28	41	39	15	123
		% del total	5,9%	8,7%	8,3%	3,2%	26,1%
	poco de acuerdo	Recuento	24	17	24	2	67
		% del total	5,1%	3,6%	5,1%	0,4%	14,2%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	13	22	28	10	73
		% del total	2,8%	4,7%	5,9%	2,1%	15,5%
Total	Recuento	122	153	141	55	471	
	% del total	25,9%	32,5%	29,9%	11,7%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,906 <sup>a</sup>	9	,050
Razón de verosimilitud	18,756	9	,027
Asociación lineal por lineal	1,034	1	,309
N de casos válidos	471		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,82.

Relación pregunta 51.7 con 34.4

**La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones: \* la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	25	51	74	66	216
		% del total	5,2%	10,6%	15,4%	13,8%	45,1%
	bastante	Recuento	15	21	56	32	124
		% del total	3,1%	4,4%	11,7%	6,7%	25,9%
	poco de acuerdo	Recuento	9	24	30	3	66
		% del total	1,9%	5,0%	6,3%	0,6%	13,8%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	11	19	26	17	73
		% del total	2,3%	4,0%	5,4%	3,5%	15,2%
Total	Recuento	60	115	186	118	479	
	% del total	12,5%	24,0%	38,8%	24,6%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,926 <sup>a</sup>	9	,003
Razón de verosimilitud	29,919	9	,000
Asociación lineal por lineal	5,259	1	,022
N de casos válidos	479		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,27.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.7 con 34.5

**La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones: \* los especialistas - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:**

		los especialistas - Grado de satisfacción con respecto a la frecuencia de contactos con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	56	80	42	30	208
		% del total	11,9%	17,0%	8,9%	6,4%	44,3%
	bastante	Recuento	27	44	47	6	124
		% del total	5,7%	9,4%	10,0%	1,3%	26,4%
	poco de acuerdo	Recuento	20	21	22	3	66
		% del total	4,3%	4,5%	4,7%	0,6%	14,0%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	20	20	19	13	72
		% del total	4,3%	4,3%	4,0%	2,8%	15,3%
Total	Recuento	123	165	130	52	470	
	% del total	26,2%	35,1%	27,7%	11,1%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,327 <sup>a</sup>	9	,003
Razón de verosimilitud	26,532	9	,002
Asociación lineal por lineal	,255	1	,614
N de casos válidos	470		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,30.

Relación pregunta 51.7 con 35.1

**La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones: \* el equipo directivo - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		el equipo directivo - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	7	22	79	102	210
		% del total	1,5%	4,7%	16,7%	21,6%	44,5%
	bastante	Recuento	4	11	76	32	123
		% del total	0,8%	2,3%	16,1%	6,8%	26,1%
	poco de acuerdo	Recuento	5	16	25	21	67
		% del total	1,1%	3,4%	5,3%	4,4%	14,2%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	4	10	30	28	72
		% del total	0,8%	2,1%	6,4%	5,9%	15,3%
Total	Recuento	20	59	210	183	472	
	% del total	4,2%	12,5%	44,5%	38,8%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34,336 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	32,388	9	,000
Asociación lineal por lineal	7,111	1	,008
N de casos válidos	472		

a. 2 casillas (12,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,84.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.7 con 35.2

**La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones: \* los compañeros del centro - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		los compañeros del centro - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	1	14	88	107	210
		% del total	0,2%	3,0%	18,6%	22,6%	44,3%
	bastante	Recuento	2	9	77	35	123
		% del total	0,4%	1,9%	16,2%	7,4%	25,9%
	poco de acuerdo	Recuento	0	15	34	19	68
		% del total	0,0%	3,2%	7,2%	4,0%	14,3%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	2	10	34	27	73
		% del total	0,4%	2,1%	7,2%	5,7%	15,4%
Total	Recuento	5	48	233	188	474	
	% del total	1,1%	10,1%	49,2%	39,7%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,660 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	35,714	9	,000
Asociación lineal por lineal	14,523	1	,000
N de casos válidos	474		

a. 4 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,72.

Relación pregunta 51.7 con 35.4

**La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones: \* la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		la familia del alumno con discapacidad - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	20	47	71	71	209
		% del total	4,3%	10,0%	15,2%	15,2%	44,7%
	bastante	Recuento	16	20	67	19	122
		% del total	3,4%	4,3%	14,3%	4,1%	26,1%
	poco de acuerdo	Recuento	8	23	26	9	66
		% del total	1,7%	4,9%	5,6%	1,9%	14,1%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	9	12	26	24	71
		% del total	1,9%	2,6%	5,6%	5,1%	15,2%
Total	Recuento	53	102	190	123	468	
	% del total	11,3%	21,8%	40,6%	26,3%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,976 <sup>a</sup>	9	,000
Razón de verosimilitud	33,187	9	,000
Asociación lineal por lineal	1,358	1	,244
N de casos válidos	468		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,47.



**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.7 con 35.5

**La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones: \* los especialistas - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:**

		los especialistas - Grado de satisfacción con la calidad operativa y el diseño de los encuentros con:				Total	
		nada	poco	bastante	totalmente		
La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	45	77	53	30	205
		% del total	9,7%	16,6%	11,4%	6,5%	44,2%
	bastante	Recuento	24	53	41	5	123
		% del total	5,2%	11,4%	8,8%	1,1%	26,5%
	poco de acuerdo	Recuento	17	20	23	6	66
		% del total	3,7%	4,3%	5,0%	1,3%	14,2%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	16	12	26	16	70
		% del total	3,4%	2,6%	5,6%	3,4%	15,1%
Total	Recuento	102	162	143	57	464	
	% del total	22,0%	34,9%	30,8%	12,3%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,045 <sup>a</sup>	9	,001
Razón de verosimilitud	30,471	9	,000
Asociación lineal por lineal	2,261	1	,133
N de casos válidos	464		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,11.

Relación pregunta 51.7 con 37

**La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones: \* Buenas relaciones del alumno D en la escuela con:**

		Buenas relaciones del alumno D en la escuela con:				Total	
		todos los compañeros	algunos compañeros	pocos compañeros	ningún compañero		
La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	141	65	19	1	226
		% del total	28,3%	13,0%	3,8%	0,2%	45,3%
	bastante	Recuento	88	31	5	2	126
		% del total	17,6%	6,2%	1,0%	0,4%	25,3%
	poco de acuerdo	Recuento	40	21	9	0	70
		% del total	8,0%	4,2%	1,8%	0,0%	14,0%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	42	21	14	0	77
		% del total	8,4%	4,2%	2,8%	0,0%	15,4%
Total	Recuento	311	138	47	3	499	
	% del total	62,3%	27,7%	9,4%	0,6%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,252 <sup>a</sup>	9	,045
Razón de verosimilitud	17,195	9	,046
Asociación lineal por lineal	3,561	1	,059
N de casos válidos	499		

a. 4 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,42.

**APPENDICE B.** Analisi statistica delle relazioni tra le risposte date nel questionario  
**APÉNDICE B.** Análisis estadístico de las relaciones entre las respuestas al cuestionario

Relación pregunta 51.7 con 39

**La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones: \* El alumno D ve los compañeros también después de la escuela**

		El alumno D ve los compañeros también después de la escuela			Total	
		sí	no	no lo sé		
La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	55	58	114	227
		% del total	11,0%	11,6%	22,8%	45,3%
	bastante	Recuento	16	30	81	127
		% del total	3,2%	6,0%	16,2%	25,3%
	poco de acuerdo	Recuento	8	19	44	71
		% del total	1,6%	3,8%	8,8%	14,2%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	14	24	38	76
		% del total	2,8%	4,8%	7,6%	15,2%
Total	Recuento	93	131	277	501	
	% del total	18,6%	26,1%	55,3%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,274 <sup>a</sup>	6	,039
Razón de verosimilitud	13,477	6	,036
Asociación lineal por lineal	1,924	1	,165
N de casos válidos	501		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 13,18.

Relación pregunta 51.7 con 40

**La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones: \* Ayuda al alumno D por parte de los compañeros durante las actividades de aprendizaje**

		Ayuda al alumno D por parte de los compañeros durante las actividades de aprendizaje				Total	
		nunca	rara vez	a menudo	siempre		
La presencia de un alumno D me permite crecer profesionalmente - Acuerdo con afirmaciones:	plenamente/totalmente de acuerdo	Recuento	7	61	138	19	225
		% del total	1,4%	12,2%	27,7%	3,8%	45,2%
	bastante	Recuento	4	20	89	12	125
		% del total	0,8%	4,0%	17,9%	2,4%	25,1%
	poco de acuerdo	Recuento	3	19	41	8	71
		% del total	0,6%	3,8%	8,2%	1,6%	14,3%
	totalmente en desacuerdo	Recuento	5	24	36	12	77
		% del total	1,0%	4,8%	7,2%	2,4%	15,5%
Total	Recuento	19	124	304	51	498	
	% del total	3,8%	24,9%	61,0%	10,2%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,424 <sup>a</sup>	9	,080
Razón de verosimilitud	15,541	9	,077
Asociación lineal por lineal	,091	1	,763
N de casos válidos	498		

a. 3 casillas (18,8%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,71.