

Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva

Teachers' attitudes towards inclusive education

*Leticia Angenscheidt Bidegain*¹

*Ignacio Navarrete Antola*²

^{1,2}*Facultad de Psicología, Universidad Católica del Uruguay*

Resumen: Este estudio tiene como primer objetivo describir las actitudes de los docentes de enseñanza inicial y primaria en un colegio privado de Montevideo sobre la educación inclusiva. Entendiendo como actitud, un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de actuar ante el hecho educativo que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes. Un segundo objetivo es analizar si dichas actitudes dependen del cargo como docente, la formación académica, el contacto con personas con discapacidad, la etapa educativa y los años de experiencia profesional. El diseño fue de tipo transversal y descriptivo y el instrumento utilizado, la Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva. Las actitudes se valoraron a través de un instrumento de 23 ítems, con cinco alternativas de respuesta en la Escala de Actitudes tipo Likert. Se trabajó con una muestra no probabilística de 44 docentes de inglés y español. Los resultados mostraron una actitud favorable hacia los fundamentos de la educación inclusiva y hacia las prácticas inclusivas. Asimismo, reflejan que los docentes de español tienen una actitud más favorable que sus pares de inglés con respecto a los fundamentos de la educación inclusiva. Además, se encontró que los docentes con más experiencia tienen una actitud más favorable en relación con las medidas y prácticas inclusivas. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes de los docentes y la etapa educativa.

Palabras clave: inclusión, actitudes, educación inclusiva, enseñanza inicial, educación primaria

Abstract: The first aim of this study is to describe the attitudes of preschool and elementary school teachers from a private school in Montevideo towards inclusive education. Attitude is defined as a set of perceptions, beliefs, positive and negative feelings, and ways of reacting to an educational process in which the main focus is for all learners to achieve learning outcomes. The second aim is to analyze whether these attitudes depend on a teacher's position, academic background, contact with people with disabilities, educational stage, and years of professional experience. The study had a cross-sectional, descriptive design and utilized the Inclusive Education Opinion Scale instrument. Attitudes were assessed using a 23-item instrument with five response levels on a Likert-type Attitude Scale. The study worked with a non-probability sample of 44 English and Spanish teachers. The results demonstrated positive attitudes towards the foundations of inclusive education and towards inclusive practices. Additionally, the results reflect that Spanish language teachers have more positive attitudes towards the foundations of inclusive education compared to their English language colleagues. Furthermore, more experienced teachers were found to have more positive attitudes towards inclusive measures and practices. No statistically significant differences were found between teachers' attitudes and the educational stage taught.

Key Words: Inclusion, attitudes, inclusive education, preschool, elementary education

Recibido: 11/03/2017

Revisado: 17/08/2017

Aceptado: 24/09/2017

Cómo citar este artículo:

Angenscheidt Bidegain, L. & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>

Correspondencia: Ignacio Navarrete Antola. Depto. de Psicología del Desarrollo y Educacional. Facultad de Psicología - Universidad Católica del Uruguay. Comandante Braga 2715. C.P 11600. Montevideo, e-mail: inavarre@ucu.edu.uy; Leticia Angenscheidt Bidegain, e-mail: marialeliciaang@gmail.com

Introducción

Si bien en Uruguay se reconoce que la inclusión educativa es un derecho humano (Art. 24; Ley General de Educación, 2008, Art.1; OEI, 2010), también se reconoce que es aún un desafío. Parecería que los avances en materia jurídica contrastan con su puesta en práctica; habría una brecha entre lo que se consagra en las leyes no sólo de nuestro país sino a nivel internacional y los logros que efectivamente se alcanzan desde las instituciones educativas.

Unicef junto con el Instituto Interamericano sobre Discapacidad y desarrollo inclusivo (Unicef-iiDi, 2013) sistematizó la información disponible en el Uruguay acerca del tema. Existen claros ejemplos de inequidad en la actualidad en relación con la discapacidad y al acceso a la educación. Al analizar las políticas y estrategias inclusivas para el siglo XXI (UNESCO, 2009), se describen varias experiencias de integración de alumnos con discapacidad en escuelas comunes de la educación pública, a través de las figuras de los maestros de apoyo o de los maestros itinerantes. Sin embargo, “el avance de proyectos inclusivos en las escuelas comunes continúa siendo uno de los grandes desafíos para la educación uruguaya” (Unicef-iiDi, 2013; p. 48). Los avances en la implementación de la educación inclusiva se describen como lentos, esto se refleja también en investigaciones internacionales (Vislie, 2006; Ferguson, 2008).

Existe evidencia (Unicef-iiDi, 2013; p. 48) de la ausencia en la práctica, de claros modelos exitosos al respecto. Por lo tanto, se destaca la necesidad de hacer innovaciones de índole educativa que tengan impacto en las aulas. Una formación profesional de calidad preparada para el desafío de atender la diversidad, un currículum y una organización flexible y, según estudios internacionales, una actitud docente positiva acerca de la inclusión podrían ser claves para el avance hacia una educación inclusiva. Los docentes en el Uruguay, ¿tienen una actitud positiva acerca de la inclusión?

Hacia una educación inclusiva

Para Booth y Ainscow (2011) la educación inclusiva refiere a un conjunto de procesos que tienen como objetivo eliminar o reducir las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Describen tres dimensiones:

la *cultura, política y práctica*. Dentro de la *cultura* se plantea una comunidad educativa con valores y creencias compartidas y orientadas a que todos aprendan. Las *políticas* centran a la inclusión como motor del centro educativo y enmarcan las distintas modalidades de apoyo para responder a la diversidad. Las *prácticas* aseguran que las actividades escolares promuevan la participación plena y efectiva en coherencia con la cultura a la que pertenecen y la política orientadora que tienen (Booth & Ainscow, 2011).

Ainscow (2001) sostiene que la educación inclusiva permite a un centro de enseñanza brindar una educación de calidad para todos los alumnos, tengan necesidades educativas especiales (NEE) o no, basándose en la igualdad de oportunidades y en la aceptación de la diversidad. Según Echeita (2007; p.15) trata de dar respuesta a la diversidad, de “cómo aprender a vivir con la diferencia y aprender cómo aprender desde la diferencia”. En el campo de la educación, educar en diversidad alude a la condición de diferencias individuales como condición inherente a toda persona y no a una situación particular de determinado contexto o grupo o persona (Bravo, 2013). Según Arnaiz Sánchez (2003) la diversidad es una realidad que se manifiesta en una variedad de diferencias en capacidad, intereses, motivaciones, actitudes, estilos de pensamiento, estilos de aprendizaje, entre otras. Al igual que en otros países de Latinoamérica, en Uruguay, todavía se concibe a la educación inclusiva con respecto a un grupo determinado del alumnado que presenta NEE asociadas con algún tipo de discapacidad. Por este motivo, las iniciativas existentes en relación con el tema surgen de la necesidad de adecuar el currículum en función de las diferencias de la capacidad del alumnado y no de la diversidad en un sentido más amplio (Cardona, 1995; 2003; Chiner & Cardona, 2013). Esta dificultad para el cambio de paradigma se refleja en prácticas educativas no acordes aún con el paradigma de la educación inclusiva.

En el avance hacia una educación inclusiva se destacan algunos elementos relevantes que, según Eisenman, Pleet, Wandry y McGinley (2011), son entre otros, el liderazgo en los centros educativos, una cultura colaborativa y las adaptaciones de acceso en infraestructura. Idol (2006), señala también como importante, ciertos indicadores referidos al éxito en la implementación de prácticas inclusivas dentro del contexto escolar. Algunos de ellos son: los tipos de discapacidad de los estudiantes, el uso

y la cantidad de personal de apoyo disponible, la percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre sus habilidades para generar cambios en sus prácticas pedagógicas, en las modificaciones curriculares y sobre sus habilidades para mantener la disciplina de los estudiantes y el manejo de la clase. Asimismo, señala como indicador de éxito de las prácticas inclusivas, la actitud de miembros de la comunidad educativa hacia otros miembros, hacia el trabajo colaborativo, hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales y hacia la inclusión.

Las actitudes de los docentes acerca de la inclusión son un factor determinante para el éxito académico en el entorno del aula regular (Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou, 2008; Dupoux, Hammond, Ingalls, & Wolman, 2006).

Bravo (2013) define a la actitud como la disposición o predisposición aprendida de una persona, para actuar de determinada manera ante un fenómeno, persona o situación y que se manifiesta de algún modo organizado mediante la experiencia y que influye u orienta la conducta con respecto a objetos o situaciones.

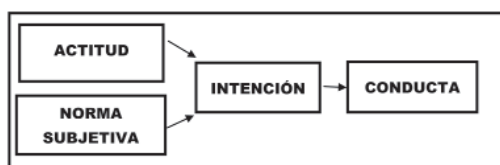


Figura 1.

Teoría de la Acción Razonada de Ajzen y Fishbein (1975)

De acuerdo con los aportes de Ajzen y Fishbein (1975) un docente con una actitud positiva hacia la inclusión tiene mayor probabilidad de implementar prácticas educativas inclusivas en su aula cuanto más inclusivas sean la cultura institucional y la política educativa de la institución en la que está inmerso (norma subjetiva). Ajzen (1988) agregó a este modelo la importancia del control percibido de la conducta. Un docente tendrá mayor intención de cambiar sus prácticas educativas, cuanto mayor sea su percepción de que es capaz de hacerlo (control percibido de la conducta). Para ello, deberá sentirse competente en el manejo de dichas prácticas, formado en aspectos relacionados con la atención a la diversidad y apoyado en términos de organización (tiempo para planificar, coordinar con pares) por la institución.

Si la actitud es tan determinante del desarrollo de la educación inclusiva, es pertinente cuestionar si es posible modificar una actitud negativa y de qué manera es posible hacerlo. Conocer qué factores inciden en la actitud de los docentes parecería ser fundamental para poder actuar al respecto.

Al considerar la inclusión y la discapacidad surge como relevante la Teoría del Contacto Intergrupal (Allport, 1954) que sostiene que no todo contacto favorece el cambio actitudinal, sino que la naturaleza del contacto entre dos grupos determina la aceptación social o el rechazo del grupo vulnerable. Señala que hay tres factores para promover una actitud positiva hacia un grupo de personas: la igualdad de los individuos acerca de la situación, el tener objetivos comunes y el contar con el apoyo institucional.

Las actitudes son aprendidas gradualmente a través de la experiencia. De esta forma, si las actitudes, se van adquiriendo a lo largo de la vida en función de las experiencias personales, la experiencia docente en aulas con alumnos con distintos tipos de discapacidad, por lo tanto, atendiendo la diversidad, puede influir en la percepción que se tiene sobre el tema y por lo tanto en la actitud hacia la educación inclusiva.

Investigaciones sobre las actitudes de los docentes

Investigaciones actuales señalan que los resultados no son concluyentes a la hora de describir la actitud docente acerca de la inclusión ni para determinar qué factores inciden en las actitudes positivas (Verdugo, 2002). Sin embargo, hay acuerdo en que actitudes favorables hacia las personas con discapacidad tienden a mejorar las expectativas escolares hacia dichos estudiantes (Merino & Ruiz, 2005; en Sanhueza, Granada & Bravo, 2013). Chiner (2011) sostiene que existen factores que afectan las actitudes de los docentes y que los mismos pueden ser variables relacionadas con el alumnado, con los docentes y con el contexto. En este estudio se consideran los factores relacionados con los docentes y el contexto.

De Boer, Pijl y Minnaert (2011) llevaron a cabo una revisión bibliográfica de 26 estudios acerca de las actitudes de los docentes hacia la inclusión. Plantean que la mayoría de los docentes posee una actitud neutral o negativa hacia la inclusión de estudiantes con NEE en la educación regular, siendo la capacitación, género, años de experiencia trabajando en ambientes inclusivos

y tipo de necesidades educativas, factores que impactarían en las actitudes de los mismos.

Como factores relacionados con los docentes surge en primer lugar la formación profesional. En el contexto actual, un docente, al egresar de su formación inicial, no sólo debe ser competente en el dominio de los contenidos que imparte, sino que, además, debe ser capaz de promover el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, brindando oportunidades de desarrollo e inclusión educativa (Sola, 1997). Debe poseer herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Asimismo, a lo largo de su carrera profesional debe poder contar con una formación continua que le brinde capacitación y actualización permanentes para responder a las demandas que puedan emerger.

En este sentido, existen además varias investigaciones que describen que los docentes reclaman mayor capacitación. Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz (2008), sostienen que el 92% de estudiantes de pedagogía, manifiesta que los docentes de educación regular no tienen la formación necesaria para atender a los alumnos con NEE. Diferentes estudios señalan la importancia de la formación docente como un factor decisivo para hacer posible el proceso de inclusión educativa (Arnaiz 2003; Stainback & Stainback, 1999). De Boer et al. (2011) manifiestan que los docentes no se sienten bien preparados para atender las necesidades de sus estudiantes con discapacidad en sus aulas. En este sentido, los docentes con más capacitación poseen una actitud más positiva que los que tienen menos capacitación.

Otro factor que surge en las investigaciones como relevante a la hora de analizar las actitudes de los docentes es la experiencia docente. Se entiende por experiencia docente al tiempo de ejercicio profesional que ha permitido a un docente conocer, desarrollar y vivir una determinada práctica educativa. Investigaciones anteriores señalan que los años de experiencia influyen en la actitud que se tiene hacia la educación inclusiva. Los docentes con menos años de experiencia enseñando presentan una actitud más positiva que aquellos con más experiencia.

Asimismo, los profesores que tienen experiencias previas en educación inclusiva muestran una actitud más positiva que aquellos con menos experiencia en contextos inclusivos (De Boer et al., 2011). Sanhueza, Granada y Pomés (2013)

señalan que en este sentido es posible analizar la experiencia de los docentes desde dos perspectivas. Por un lado, en cuanto a la cantidad de años de trabajo que un docente tiene y por otro, en relación con experiencias previas vinculadas a prácticas inclusivas. En el primer caso, más tiempo como docente no estaría favoreciendo la inclusión educativa, mientras que la experiencia específica en educación inclusiva impactaría positivamente su actitud. Vale la pena mencionar que no es sólo el contacto o el trabajo previo con personas con discapacidad sino la experiencia en entornos inclusivos. Avramidis y Norwich (2002) afirman que el contacto con personas con discapacidad no se relaciona significativamente con una actitud positiva hacia la inclusión y que el atender a estudiantes con discapacidad en el aula ordinaria puede generar estrés en el docente y esto repercutir negativamente en su apoyo a la inclusión.

Con respecto a los factores relacionados con el contexto se describen dos como esenciales. Uno de ellos es la posibilidad de tener el tiempo, el espacio y la oportunidad para planificar, coordinar y colaborar para poner en práctica distintas medidas pedagógicas para atender la diversidad. En este sentido, Sanhueza et al., (2011), establecen que los recursos materiales y el tiempo continúan siendo percibidos por los docentes como una dificultad para el desarrollo de prácticas inclusivas.

Otro de los factores que influye en la actitud de los docentes en el marco de la educación inclusiva relacionado con el contexto, son los recursos de apoyo. El apoyo es el medio a través del cual se intenta dar respuesta de manera efectiva a la diversidad en el aula. Puede ser de dos tipos: recursos humanos (profesionales, asistentes, compañeros y familia) y materiales (prácticas inclusivas). El 77% de los educadores indica que la mejor opción para educar a estudiantes con NEE es a través de la educación general con los asistentes necesarios para trabajar con cada alumno que necesite apoyo (Idol, 2006).

Los recursos materiales abarcan las adaptaciones curriculares y las estrategias de enseñanza-aprendizaje inclusivas (el trabajo colaborativo, la co-enseñanza o la propuesta de actividades multinivel, entre otras). Hay evidencias de que centros educativos con modalidades de apoyo diversas y estrategias de enseñanza variadas pueden ser efectivos en la atención a la diversidad con logros académicos de buen nivel (Jordan, Glenn & McGhie-Richmond, 2010). En relación

con recursos materiales, en estudios anteriores en USA y Canadá, los docentes indican la necesidad de reducir el número de alumnos por clase (Horne & Timmons, 2009).

Curone y Di Segni (2014) realizaron un estudio piloto sobre las percepciones y concepciones de maestras de dos colegios privados de Montevideo, hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales y las estrategias utilizadas en la práctica educativa. Sus resultados, aunque no concluyentes ya que la muestra fue pequeña, indican que las percepciones y actitudes de los docentes fueron moderadamente positivas hacia la inclusión y que las variables relacionadas con los docentes no aparecen como determinantes sobre las actitudes, pero sí, dejaron abierta una nueva línea de investigación relacionada con las variables del contexto (apoyos disponibles, entre otras cosas).

El presente estudio, teniendo en cuenta lo que se está desarrollando en materia de educación inclusiva desde finales de la década de los noventa y ante la escasa investigación al respecto en el contexto nacional se plantea el siguiente objetivo: conocer las actitudes de los docentes de enseñanza inicial y primaria de un colegio privado de Montevideo acerca de la educación inclusiva. Para ello, una primera finalidad será describir las actitudes de los docentes de primaria e inicial de dicho centro acerca de la inclusión. Un segundo propósito será analizar si las mismas varían en función de variables relacionadas con los docentes (cargo como docente, formación académica, experiencia laboral previa con personas con discapacidad, etapa educativa y años de experiencia profesional) y, por último, investigar qué tipos de prácticas inclusivas los docentes están más inclinados a implementar en sus aulas.

Método

Se eligió un diseño de investigación no experimental, transversal, descriptivo de tipo encuesta. Dado que las actitudes no son susceptibles de ser medidas directamente, se optó por recurrir a la medición de las opiniones como indicador de las actitudes de los participantes. Esta decisión metodológica se tomó de acuerdo con planteamientos propios del enfoque cuantitativo considerados por varios autores (Albert, 2007; Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, se aplicó la encuesta de carácter voluntario a todos los docentes de inglés y de español de enseñanza primaria e inicial de una institución privada de Montevideo. Se obtuvo un total de 44 participantes; en la tabla 1 se muestran frecuencias y porcentajes de las variables socio-demográficas.

Tabla 1.

Presentación de las variables demográficas

	Variable	Frecuencia	Porcentaje
Docente de	inglés	23	52.3
	español	21	47.7
Edad	Hasta 42 años	26	59.1
	Mayor de 43 años	18	40.9
Años de experiencia docente	Hasta 17 años	21	47.7
	Más de 18 años	23	51.3
Ciclo escolar que dicta clases	Nivel inicial	11	25.0
	1° a 2° de primaria	15	34.1
	3° a 6° de primaria	18	40.9
Tiene contacto con personas con discapacidad	Sí	38	86.4
	No	6	13.6
Trabaja con personas con discapacidad	Sí	36	81.8
	No	8	18.2
Formación académica alcanzada	Bachillerato y curso de formación Licenciatura o título de formación docente	3	6.8
	Diploma, postgrado y/o maestría	32	72.7
		9	20.5
Ha realizado curso sobre inclusión educativa	Sí	32	72.7
	No	14	27.3

Características del centro educativo

El centro es un colegio bilingüe situado en un barrio residencial de Montevideo. Desde hace unos cuantos años ha comenzado a considerar la diversidad en sus aulas implementando distintas modalidades de apoyo: en el aula, fuera de la misma, extra-horario, adecuaciones curriculares, acompañantes pedagógicos e incluso a partir del año 2016, la modalidad de Aula Estable (Solla, 2013), en la que en parte de la jornada los alumnos de este grupo reciben una intervención individual en las áreas de mayor dificultad y llevan adelante un programa que contempla sus intereses y nece-

sidades en un aula de recursos y la otra parte están en el aula regular con las adecuaciones correspondientes de ser necesarias. Tiene alrededor de setecientos alumnos considerando educación inicial y primaria. Entre maestros suplentes, específicos de algún área y regulares hay un total de 54 docentes ($n=54$). Al final del ciclo de primaria los alumnos en carácter de opcional se presentan a un examen internacional en inglés como lengua materna en las áreas de lengua, ciencias naturales y matemática.

De inicial a primer año un auxiliar docente acompaña al grupo durante toda la jornada. Existe también un equipo de orientación educativa conformado por psicólogos especializados en psicología educacional, acompañantes pedagógicos, psicopedagogos, maestros con especialización en dificultades de aprendizaje y psicomotricistas. La directora de primaria y nivel inicial lidera un grupo de coordinadores de inglés, de español de primaria y de educación inicial, educación física y deportes, pastoral y equipo de orientación educativa. Integra el equipo directivo junto con la directora general, la dirección de secundaria, el director administrativo, la coordinadora general de inglés y el coordinador general de pastoral.

Según establece la legislación uruguaya cada centro de enseñanza es responsable de coordinar las adecuaciones curriculares no significativas, significativas y de acceso a los estudiantes con necesidades educativas especiales. En cuanto a la presencia de alumnado con discapacidad en el aula regular, el indicador utilizado para su identificación son las adecuaciones curriculares aplicadas; un 6 % del alumnado de educación inicial y primaria tiene algún tipo de adecuación curricular.

Instrumento de medida

El instrumento utilizado fue la Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva. El instrumento fue diseñado y adaptado por Cardona y Bravo (2010) basándose en otros instrumentos parecidos que fueron utilizados en estudios previos (Cardona, 2006; Cornoldi, Terreni, Scruggs, & Mastropieri, 1998). Se trata de una escala multidimensional con valores de fiabilidad (alfa de Cronbach= .84) y validez (IVC= 0.95) muy buenos.

Consta de una primera parte con un cuestionario socio-demográfico. Se incluyeron tres ítems, uno en referencia a la asistencia o no a cursos de formación sobre inclusión, otro, a tener o no contacto con personas con discapacidad y el último

a haber trabajado o no con personas con discapacidad. La segunda parte es una escala de opinión de tipo Likert. Consta de 23 ítems distribuidos en tres sub-escalas. La primer sub-escala es sobre los “Fundamentos de la educación inclusiva” y busca identificar las actitudes de los docentes acerca de los principios fundamentales del concepto de inclusión. La segunda sub-escala, llamada “Condiciones para la educación inclusiva”, es sobre el alcance de los apoyos, recursos humanos, materiales, de formación y capacitación disponibles. La última se llama “Medidas para la atención a la diversidad”, la cual intenta identificar el grado de acuerdo con prácticas y medidas institucionales ya sean de índole técnico como administrativo que favorecen la inclusión.

La calificación de cada ítem va desde “muy en desacuerdo” (MD= 1), “en desacuerdo” (ED= 2), “de acuerdo” (DA= 3), “muy de acuerdo” (MA= 4) y “no sabe o no responde” (NS/NR= 5). Las puntuaciones están ordenadas en forma positiva, es decir, cuanto mayor es el puntaje, más favorable es la actitud del docente.

En la tabla 2 se muestran los resultados del análisis de los coeficientes de consistencia interna del instrumento para este estudio mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

Tabla 2.
Estudio de fiabilidad del instrumento Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva

Factor	Número de Ítems	Alfa de Cronbach
Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva	23	.744
Sub-escala “Fundamentos de la Educación Inclusiva”	5	.635
Sub-escala “Condiciones Inclusión Educativa” (apoyos/ materiales/formación)	8	.732
Sub-escala “Medidas para potenciar la inclusión”	10	.637

Procedimiento y normas éticas

Luego de solicitar los permisos correspondientes en el centro de enseñanza, se procedió a entregar a los docentes de inglés y de español de la institución el consentimiento informado. Se explicó el objetivo de la investigación garantizando la confidencialidad de los resultados y fue administrado por un solo investigador.

Para la elaboración de la base de datos y el posterior análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS.22. En lo referente a la descripción de la muestra se utilizaron frecuencias, porcentajes y medias. Se realizaron los estudios de comparación de medias con los factores de la escala tomando en cuenta las distintas variables independientes. Para ello se utilizó la *U de Mann-Whitney* y la *Kruskall Wallis* para más de dos grupos independientes.

Resultados

El objetivo de la presente investigación fue describir las actitudes de los docentes de nivel inicial y primaria de un colegio privado de Montevideo acerca de la educación inclusiva y analizar si las mismas variaban en función de algunas variables demográficas, como ser: la experiencia docente, el cargo como docente, la formación académica, el haber tenido contacto con personas con discapacidad, el haber trabajado con personas con discapacidad y la etapa educativa. Por último, investigar qué tipo de prácticas inclusivas los docentes están más a favor de llevar a la práctica.

Se presentan los resultados de los estadísticos descriptivos de las respuestas dadas por los docentes en la Escala de Opinión hacia la Educación Inclusiva organizadas según la solución factorial utilizada por Bravo (2013).

La media de los docentes con respecto a los fundamentos de la inclusión (ver tabla 3), fue $M=3.35$ ($DE=.55$), por encima del punto medio de la escala ($x=2.50$) señalando por lo tanto una opinión claramente favorable hacia los principios fundamentales de la inclusión.

El 52% de los encuestados está de acuerdo con que todos los estudiantes se benefician académicamente de estar en aulas regulares y el 70% está de acuerdo o muy de acuerdo con que todos los estudiantes se benefician socialmente en escuelas inclusivas. La mayoría (68%) también sostiene que la inclusión es posible en todas las etapas educativas y que la inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.

Tabla 3.
Estadísticos descriptivos de las sub-escalas

	Media	Desviación típica
Fundamentos acerca de la educación inclusiva	3.35	.55
Condiciones para la educación inclusiva	2.95	.55
Medidas y prácticas inclusivas	3.69	.28

Con respecto a condiciones brindadas por el centro para llevar a cabo la inclusión condiciones personales para llevarla a cabo, la opinión de los docentes fue moderadamente favorable ($M=2.95$) según muestra la tabla 3. El 83% de los docentes está de acuerdo o muy de acuerdo con que tiene el apoyo suficiente del equipo directivo y del de orientación educativa. Con respecto a tener las habilidades necesarias para atender la diversidad en su clase, el 46% siente no tenerlas y el 70% indica no estar lo suficientemente capacitado para atender a alumnos con NEE. Por otro lado, el 72% de los encuestados siente no tener el tiempo suficiente para atender a sus alumnos.

Con respecto a las medidas para atender la diversidad (prácticas inclusivas), los docentes se mostraron muy de acuerdo ($M=3.69$). El 68% de los encuestados están de acuerdo o muy de acuerdo con la implementación de adecuaciones curriculares de acceso o no significativas. Asimismo, con la aplicación de adecuaciones significativas, el trabajo colaborativo y la co-enseñanza entre docente regular y especial. Otra medida inclusiva con fuerte adherencia por este colectivo docente es la implementación de actividades multinivel (88%) y la evaluación según estándares individuales (84%). La totalidad de los docentes señala la necesidad de mayor capacitación.

Análisis de comparación de medias y su relación con las variables socio-demográficas

Se realizaron los estudios de comparación de medias con los factores de la escala tomando en cuenta la variable experiencia docente. Los análisis presentados en la tabla 4, muestran que hay una diferencia estadísticamente significativa ($p \leq .05$) en el factor “medidas y prácticas inclusivas”. Esta diferencia señala puntuaciones mayores del grupo con más años de experiencia.

Tabla 4.
Análisis de comparación de medias para la variable experiencia docente

	Fundamentos acerca de la educación inclusiva	Condiciones para la educación inclusiva	Medidas y prácticas inclusivas
Mann-Whitney U	233.00	239.50	155.50
Wilcoxon W	464.00	470.50	386.50
Z	-.201	-.047	-2.035
Asymp. Sig. (2-tailed)	.840	.962	.042

En segundo lugar, se realizaron las pruebas con respecto a la variable cargo como docente. En la tabla 5 se muestra el análisis de comparación de medias, evidenciando una diferencia significativa en el factor “fundamentos acerca de la educación inclusiva” ($p = .031$). Las docentes de español tienen una opinión más favorable hacia la educación inclusiva acerca de los principios generales de la misma que los docentes de inglés.

Luego se realizaron las pruebas en función del resto de las variables, pero no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 5.
Análisis de comparación de medias para variable cargo como docente

	Fundamentos acerca de la educación inclusiva	Condiciones para la educación inclusiva	Medidas y prácticas inclusivas
Mann-Whitney U	150.50	202.50	236.50
Wilcoxon W	426.50	433.50	512.50
Z	-2.155	-.920	-.118
Asymp. Sig. (2-tailed)	.031	.358	.906

Discusión y Conclusión

El avance hacia culturas más inclusivas en todo centro educativo es un proceso que lleva tiempo ya que sería el resultado de la transformación de sus políticas educativas y de la asimilación y adopción de prácticas educativas innovadoras e inclusivas por parte de los docentes en una cultura que paulatinamente acepte la diversidad en mayor medida.

La pieza fundamental de este engranaje del cambio educativo es el docente. El docente puede ser un facilitador o una barrera hacia el mismo. Su actitud hacia la implementación de prácticas educativas inclusivas puede promover la participación plena y efectiva del alumnado o puede minimizarla.

Los resultados en este estudio señalan que los docentes poseen una actitud positiva hacia los principios de la educación inclusiva. La actitud de los docentes de español es más positiva hacia este factor que la de sus pares de inglés. Por un lado, esta diferencia puede ser atribuida a que en el área de la lengua es donde confluyen la mayoría de las dificultades de aprendizaje del alumnado. En el aprendizaje de una segunda lengua, estas dificultades son aún más evidentes. El docente

de español tiene otras áreas en las cuales puede potenciar las fortalezas de los alumnos. Por otro lado, hacia finales de la enseñanza primaria los alumnos tienen la opción de presentarse a un examen internacional. Dicho examen externo orienta la práctica educativa de alguna manera hacia el logro de los estándares internacionales exigidos, especialmente en los últimos años de la enseñanza primaria.

Estudios previos señalan que, si bien los docentes pueden estar de acuerdo con el hecho de que los alumnos tienen el derecho de estar en el aula regular con los apoyos requeridos, a la hora de llevarlo a la práctica en su propia aula y tener la responsabilidad de que todo alumno logre altos niveles académicos además de aprendizajes significativos, pueden manifestar mayores reparos. Los docentes de inglés pueden percibir menor flexibilidad para personalizar la enseñanza y aplicar programas de diversificación curricular con los estudiantes cuyas competencias académicas difieren significativamente de la mayoría grupo-clase con miras a rendir una evaluación estandarizada externa (Avramidis & Kalyva, 2007; Cornoldi et al., 1998; Valeo, 2008).

Con respecto a las condiciones para llevar a cabo la educación inclusiva, los docentes reclaman más tiempo y más capacitación para atender la diversidad en el aula regular (Alghazo y Naggar, 2004; Avramidis & Norwich, 2002; Cardona, 2003). La actitud de este colectivo docente hacia esta sub-escala fue favorable, sin embargo, no lo fue tanto al compararla con la de los otras dos sub-escalas. La formación continua de los docentes y de los responsables de formar a los docentes, así como la percepción de no tener el tiempo suficiente para atender la diversidad en el aula, surgieron como esenciales a la hora de definir estrategias para favorecer la inclusión.

Los docentes con más experiencia tienen una actitud más favorable hacia la implementación de prácticas inclusivas. Resulta necesario contextualizar el término experiencia docente en este caso. Cabe señalar que el 73% de los docentes tiene cierta formación sobre inclusión, el 86% señaló haber tenido contacto con personas con discapacidad y el 82%, que trabaja con personas con discapacidad. Se deduce que el colectivo docente maneja una concepción amplia del término discapacidad y que tiene formación al respecto. En este sentido, coincide este resultado con los obtenidos en investigaciones previas, cuanto mayor es la

experiencia en contextos inclusivos más favorable la opinión al respecto.

Entre los participantes hay un amplio consenso en los beneficios que tiene la implementación de prácticas inclusivas. Esto contrasta con las condiciones que los docentes perciben que tienen para llevarlas a cabo en el sentido que sienten que necesitan capacitación y que les faltan las habilidades y el tiempo para hacerlo. Justamente implementar prácticas inclusivas como ser la propuesta de actividades multinivel –estrategia de personalización de la enseñanza básica para atender la diversidad (Arnáiz, 2003; Echeita, 2007, 2008)– requiere adquirir competencias en la planificación didáctica, en el manejo de aula, agrupamientos flexibles además de tiempo.

El equipo directivo de esta institución tiene el desafío de mantener esta actitud positiva en los docentes. Para ello, según los aportes de la investigación de Horne & Timmons (2009), será necesario brindar un mayor apoyo administrativo, tiempo de planificación y capacitaciones sobre estrategias pedagógicas. De esta manera el control percibido del docente será mayor por lo que su intención de implementar prácticas inclusivas será más favorable aún (Ajzen, 1988; Allport, 1954).

Asimismo, sería recomendable continuar promoviendo el trabajo colaborativo especialmente entre los docentes de mayor experiencia con sus pares de menor experiencia. Para propiciar mejores condiciones para llevar adelante la educación inclusiva, sería también positivo optimizar el apoyo pedagógico por estudiante promoviendo que el docente de apoyo trabaje durante más instancias dentro del aula regular.

En esta misma línea, para crear una cultura cada vez más inclusiva, sería oportuno ofrecer talleres sobre los derechos de las personas con discapacidad y la oportunidad que la comunidad educativa tiene de eliminar las barreras que dificultan una participación plena y en este aspecto, quizás también involucrar de manera planificada a los padres, ya que son los primeros agentes potenciales de promover actitudes positivas hacia las personas con discapacidad.

Conocer las actitudes de los docentes es aún más importante en la actualidad considerando el contexto de Uruguay cuyas políticas educativas y la legislación existente comienzan a reflejarse en un aumento de alumnado con algún tipo de discapacidad en las aulas regulares. Estas actitudes reflejan la manera en que la inclusión se va desa-

rollando en la práctica. A la luz de los resultados de este estudio surgen algunas propuestas tanto para futuras investigaciones como para la práctica.

En el contexto actual de la educación en nuestro país, es posible pensar que en el diario quehacer de gran parte de los docentes estén impactando varios de estos factores en su disposición hacia las nuevas demandas de un enfoque educativo más inclusivo. Docentes con una formación inicial y capacitación inadecuadas para el contexto actual, con poco tiempo para planificar su trabajo, sin experiencias previas atendiendo la diversidad tendrán mayor probabilidad de tener una actitud negativa.

A nivel de formación profesional urge un cambio sustancial. Considerando el tema de la inclusión, los docentes deben egresar siendo competentes en la elección y el uso de estrategias didácticas de atención a la diversidad. Para ello, será necesario también capacitar a los profesores de formación docente.

Sin dudas, la necesidad de contar con capacitación y formación en atención a la diversidad, con una adecuada organización administrativa para propiciar tiempo de planificación y colaboración entre docentes y con suficientes recursos humanos bien puede extrapolarse al contexto de nuestra educación en general. Todos estos elementos limitan o facilitan los intentos de los docentes de generar prácticas más inclusivas.

Como línea de investigación para futuros estudios sería interesante investigar sobre la implementación de prácticas inclusivas y su impacto en las aulas. Su uso, ¿estará determinado por una formación profesional acorde?, ¿con contar con el tiempo para hacerlo?, ¿con tener una postura institucional clara al respecto? o ¿con la apertura al cambio por parte del docente? La resistencia al cambio es una variable importante a tener en cuenta. De acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación PISA en 2015, Uruguay está entre los cinco primeros países con mayor resistencia al cambio por parte de los docentes. Este es un indicador que en nuestro país surge como problemático en todos los ciclos y que ha ido en aumento desde el año 2003 (Ravela, 2017).

Si bien los resultados obtenidos son en general congruentes con los de estudios internacionales anteriores (Chiner, 2011; De Boer et al., 2011), es necesario considerar las limitaciones del presente estudio. Se debe tener en cuenta que en estudios descriptivos mediante encuesta hay que considerar el margen de error que puede tener la información

obtenida ya que es posible que la muestra haya sido influenciada por la “deseabilidad social”. Las escalas Likert como instrumento de medición de actitudes, tienen algunas limitaciones también, ya que, al trabajar con puntuaciones medias, algunas respuestas extremas pueden no haber sido reflejadas en los resultados del estudio.

Los cambios que la educación inclusiva debe generar en un centro de enseñanza son cambios estructurales que requieren el trabajo conjunto de toda la comunidad educativa: equipo directivo, docentes, estudiantes y familias. Una comunidad con un liderazgo claro orientando políticas educativas necesarias para que los distintos factores que influyen en el quehacer educativo impacten de manera positiva en las actitudes de aquellos que tienen en sus manos la posibilidad de la innovación.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ajzen, I. (1988). From intentions to actions. En I. Ajzen (ed.). *Attitudes, personality and behaviour*. Chicago: The Dorsey Press.
- Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa. Claves Teóricas*. España: Mc Graw Hill.
- Alghazo, E. & Naggar Gaad, E. (2004). General Education Teachers in the United Arab Emirates and Their Acceptance of the Inclusion of Students with Disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99. doi: 10.1111/j.0952-3383.2004.00335
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Massachusetts. Addison-Wesley Publishing Company.
- Arnaiz-Sánchez, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. España: Aljibe.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The Influence of Teaching Experience and Professional Development on Greek Teachers' Attitudes towards Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. doi:10.1080/08856250701649989
- 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. DOI:10.1080/08856250210129056
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and Intention of Greek and Cypriot Primary Education Teachers towards Teaching Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219. doi: http://dx.doi.org/10.1080/13603110600855739
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Índex para la inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bravo, L. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de Cartago en Costa Rica*. (Tesis doctoral Inédita). Universidad de Alicante.
- Cardona, M. C. (1995). Respuesta a la diversidad: modelos de intervención psicopedagógica. *Currículum: Revista de teoría, Investigación y Práctica*, 10(11), 27-48.
- Cardona, M. C. (2003). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 465- 487. doi: 10.1016/0193-3973(81)90032-0
- Cardona, M. C. (2006). Creencias, percepciones y actitudes hacia la inclusión una síntesis de la literatura de investigación. En C., Jiménez-Fernández, (Coord.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*: 239-266. Madrid: Pearson.
- Cardona, M.C. (2000). Regular classroom teachers 'perceptions of inclusion: Implications for teacher preparation programs in Spain. En C. Day (Ed.), *Educational Research in Europe*, (pp. 37-47). Louvain: Garant & European Research Association.
- Cardona, M. C. & Bravo, L. (2010). *Escala de opinión hacia la educación inclusiva*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Chiner, E., & Cardona, C. (2013) *Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?* University of Alicante.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis doctoral Inédita). Universidad de Alicante.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T., & Mastropieri, M. (1998). Teacher's attitudes in Italy. After twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19, 350-363. http://rse.sagepub.com/content/19/6/350. doi: 10.1177/074193259801900605
- Curone, G., & Di Segni, L. (2014). *Percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión y sus prácticas*. Memoria final de Postgrado. Universidad Católica del Uruguay.
- De Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. doi:10.1080/13603110903030089
- Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L., & Wolman, C. (2006). Teachers' attitudes toward students with disabilities in Haiti. *International Journal of Special Education*, 21(3), 1-14. doi: http://dx.doi.org/10.1017/S1030011200022600
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. doi: 10.1080/01587919.2012.700563.
- Eisenman, L. T., Pleet, A. M., Wandry, D., & McGinley, V. (2011). Voices of special education teachers in an inclusive high school: Redefining responsibilities. *Remedial and Special Education* 32, 91-104. doi: 10.1177/0741932510361248
- Ferguson, D. (2008). International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach Each One and Everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120. doi: 10.1080/08856250801946236
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Madrid: Pearson.
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 273-28. doi: http://dx.doi.org/10.1080/13603110903046010 .

- Huh, J., Delorme, D.E., & Reid, L.N. (2006). Perceived Third Person Effects and Consumer Attitudes on Preventing and Banning DTC Advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40(1), 90-116. doi: 10.1111/j.1745-6606.2006.00047.x
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27, 77-94. doi:10.1177/07419325060270020601
- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 259-266.
- Ley General de Educación Nro. 18.437. Asamblea General del Uruguay. (2008). Disponible en: <http://www.bibna.gub.uy/>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura. (2010). *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación del Bicentenario*. Disponible en: www.oei.es/metas2021.
- Ravela, P. (2017). Once aspectos en los que el sistema educativo uruguayo se destaca en el concierto internacional. Recuperado de: http://www.180.com.uy/articulo/66898_once-aspectos-en-los-que-el-sistema-educativo-uruguayo-se-destaca-en-el-concierto-internacional
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S., & Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 2: 169-178. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200010>.
- Sanhueza, S., Granada, M., & Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cuadernos de pesquisa*, 42(147), 844-899. doi: 10.1590/S0100-15742012000300013
- Sanhueza, S., Granada, M., & Pomés, M. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, (25) Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es.
- Sola, T. (1997). *La formación inicial y su incidencia en la educación especial*. En Sánchez Palomino, A. y J. Torres González, *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save the children.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (2009). *Estrategia de la OIE para 2008-2013*. Ginebra, Suiza. UNESCO/OIE.
- UNICEF-iiDi (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión*. Montevideo: Mastergraf.
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administrator views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16. doi: 10.1111/j.1467-9604.2011.01480
- Verdugo Alonso, A. (Dir.) (2002). *Persona con discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Vislie, L. (2006). Special education under the modernity. From restricted liberty, through organized modernity, to extended liberty and a plurality of practices. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 395-414. doi: 10.1080/08856250600956279