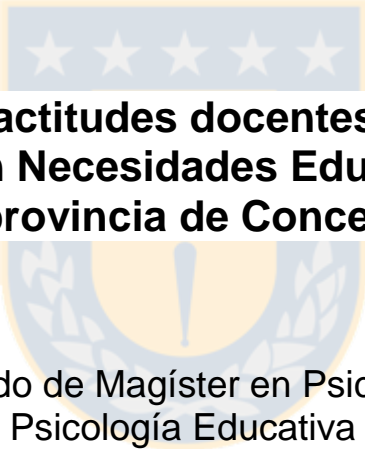




Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de Ciencias Sociales
Programa de Magíster en Psicología



**Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión
de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales
en la provincia de Concepción.**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología con mención en
Psicología Educativa

KAROL MACARENA GONZÁLEZ VARGAS
CONCEPCIÓN-CHILE
2018

Profesora Guía: Claudia Paz Pérez Salas
Dpto. de Psicología
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Concepción

© 2018 Karol Macarena González Vargas

Ninguna parte de esta tesis puede reproducirse o transmitirse bajo ninguna forma o por ningún medio o procedimiento, sin permiso por escrito del autor.



Este estudio de postgrado fue financiado por CONICYT
Magister en Chile para Profesionales de la Educación Año Académico 2014-2015

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi gratitud a Dios en primer lugar, por su infinito amor que se expresa en las múltiples bendiciones que completan mi vida, por brindarme diferentes oportunidades que me han permitido crecer como persona y como profesional.

A mi familia que siempre me ha brindado su apoyo, son mi motor e impulso, mis padres Verónica y Héctor, quienes sembraron valores y el amor por las cosas bien hechas, mi hermana Nicole por su incondicionalidad, compañerismo y complicidad, mi compañero Samuel por ser mi soporte, por respetar mis tiempos y procesos, mi hijo Samuel por hacerme merecedora del mayor título y grado que una mujer puede alcanzar, ser su mamá....

A mi Profesora Guía, Dra. Claudia Pérez Salas, por todas sus enseñanzas, su apoyo incondicional, paciencia, dedicación y disposición con que acogió todas mis dudas y solicitudes durante mi formación.

A las y los profesores que tuvieron la gentileza de participar en el estudio.

A todas las personas que aportaron en la realización de la presente tesis.

RESUMEN

La inclusión es un proceso que desafía al docente puesto que significa poner a disposición características, recursos y estrategias personales y profesionales para afrontarlo. En este desafío se conjugan diversos factores para responder a las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) de los estudiantes. Un factor determinante que incide en los procesos inclusivos, son las actitudes del profesorado. El presente estudio de naturaleza no experimental y correlacional, tuvo por objetivo validar el instrumento “Teachers’ Attitudes to Inclusion Scale” (TAIS) en una muestra de 317 docentes chilenos de la provincia de Concepción y evaluar el impacto de variables personales y contextuales sobre la actitud hacia la inclusión. Los resultados muestran que el instrumento TAIS tras el análisis factorial confirmatorio, el análisis de validez convergente y divergente es un instrumento útil y apropiado, por lo que en el futuro esta escala podrá emplearse para investigaciones en contexto chileno. En relación a las variables personales y contextuales que influyen en la actitud, solo la edad se relaciona significativamente con la actitud hacia la inclusión. Se concluye que los docentes presentan una actitud desfavorable hacia la inclusión, a pesar que la reconocen como un derecho básico, pero aun así muestran reticencias para asumir la responsabilidad de educar a estudiantes con N.E.E. Por tanto, para que una escuela llegue a ser inclusiva, el acento debe ponerse en los profesores para que sean capaces de poner al centro a sus estudiantes, reconociendo la heterogeneidad y diversidad de sus salas de clases, valorando las diferencias entre ellos y de esta forma logren movilizar todos sus recursos, capacidades y experiencias para asegurar la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, garantizando el cumplimiento de los pilares de la educación inclusiva.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	iv
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
INTRODUCCIÓN	1
MARCO CONCEPTUAL	5
Desde la integración hacia la inclusión educativa	5
Desde las Necesidades Educativas especiales a las barreras para el aprendizaje	9
Docentes e Inclusión Educativa	19
• Actitudes docentes hacia la inclusión educativa	24
• Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con N.E.E	28
Evidencia empírica en relación a las actitudes docentes hacia la inclusión	30
Hipótesis	40
Objetivos	40
Objetivos Generales	40
Objetivos Específicos	41
METODO	41
Diseño de Investigación	41
Participantes	42
Variables	44
Variable dependiente	44
Variables independientes	44
Instrumento	45
a) TAIS – Teachers´attitudes toward inclusion scale	45
Propiedades psicométricas del instrumento	47
b) TATIS – The teacher attitudes toward inclusion scale	47
Procedimiento	48

RESULTADOS	50
Análisis Psicométrico Escala TAIS	50
Propiedades psicométricas	51
• Validación de contenido	51
• Confiabilidad	52
• Validación de constructo por Análisis Factorial Confirmatorio	52
Análisis de las variables sociodemográficas y laborales y Actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con N.E.E	57
Actitud global hacia la inclusión de estudiantes con N.E.E	58
Correlaciones entre las variables personales y actitudes hacia la inclusión	58
DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES	64
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
ANEXOS	83
Pauta de Entrevista cognitiva	83
Carta de solicitud de autorización establecimientos	85
Carta de Consentimiento informado	86
Hoja de antecedentes sociodemográficos y laborales	88

INDICE DE TABLAS

Tabla 1	Síntesis de instrumentos para medir actitudes docentes hacia la inclusión	28
Tabla 2.	Características de la muestra de 317 docentes en ejercicio de la provincia de Concepción	43
Tabla 3.	Características sociodemográficas y laborales de 317 docentes en ejercicio de la provincia de Concepción	43
Tabla 4.	Estadísticos descriptivos para la prueba TAIS	51
Tabla 5.	Coeficientes de consistencia interna para las escalas del TAIS	52
Tabla 6.	Cargas factoriales del TAIS	54
Tabla 7.	Validez convergente y divergente (Rho Spearman)	57
Tabla 8	Promedio inclusión total	58
Tabla 9.	Actitud global hacia la inclusión de estudiantes con N.E.E	58
Tabla 10.	Correlaciones entre las variables personales y actitudes hacia la inclusión	59
Tabla 11.	Tipo establecimiento y actitud hacia la inclusión	60
Tabla 12.	Recursos humanos de apoyo y actitud docente hacia la inclusión.	61
Tabla 13.	Factores externos y actitud docente hacia la Inclusión	62

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diagrama de la estructura factorial de primer orden subyacente a las escalas del TAIS

53



INTRODUCCIÓN

El objetivo general de la Política de Educación Especial es hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de los niños, niñas, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales (en adelante NEE), garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo (MINEDUC, 2005).

En la Política de Educación Especial del Ministerio de Educación (2005), se reconoce que, en la actualidad, son muchos los niños/as y jóvenes que por diversas causas experimentan barreras a la participación y al aprendizaje durante su proceso de escolarización. Entre ellos, los alumnos/as con discapacidad constituyen el colectivo que históricamente ha estado más expuesto a las consecuencias de la segregación y exclusión, por lo que el último tiempo se ha puesto particular énfasis a las acciones dirigidas a este grupo.

En los diferentes postulados de la UNESCO y la UNICEF (2001), se hace alusión a que la exclusión o segregación de alumnos, es un problema que trasciende a los niños que presentan algún tipo de discapacidad, en efecto en muchas escuelas y liceos, estudiantes con problemas económicos, de rendimiento o conducta, sufren este tipo de prácticas. La discapacidad es sólo uno de los focos de exclusión, de ahí la importancia de abordar el tema desde una mirada global. Por esta razón, es fundamental generar escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad, el respeto y valoración de las diferencias, viéndolas como una oportunidad para el desarrollo personal y social y no como un obstáculo a evitar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que de esta manera promuevan el pleno desarrollo, aprendizaje y participación de todos los niños y niñas (MINEDUC, 2005).

El modelo inclusivo es un referente y una necesidad para muchos establecimientos educacionales (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013) y a su vez también es un desafío; incluir una diversidad de estudiantes dentro del aula, no es tarea fácil y actualmente para el profesor significa poner a disposición características y recursos personales para afrontarlo. Todavía son pocos (y el cambio paradigmático se describe como muy lento) los que conciben las NEE desde un enfoque más interactivo y multidimensional, asumiendo la responsabilidad profesional de disminuir las barreras al aprendizaje y a la participación (Valdés & Monereo, 2012). Esto, sin duda conlleva una tensión para los docentes, puesto que contenidos como inclusión, atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, no son temáticas abordadas en la formación inicial. Por tanto, la formación inicial docente debe garantizar que los profesores chilenos sean capaces de hacerse cargo de una educación y cultura inclusiva en los establecimientos y por otra parte, que los directivos en las escuelas, garanticen prácticas, medios y recursos que permitan una educación cada vez más inclusiva que permita a todos los estudiantes, sin excepción el acceso al conocimiento en las mejores condiciones (Marchesi, Blanco & Hernández, 2014).

Por otra parte, es sabido que las expectativas docentes impactan de manera significativa el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es extremadamente necesario que el docente tenga actitudes y expectativas favorables con respecto a la inclusión para que también mantenga altas expectativas de los estudiantes con NEE. Así, por ejemplo, el estudio de Sanhueza, Granada y Bravo (2010), señala como resultado que los docentes que cuentan con los recursos necesarios tienen una actitud más positiva hacia la inclusión y que aquellos que no están dispuestos

para trabajar en equipo, no tienen formación específica para realizar las adaptaciones curriculares y no disponen de tiempo para planificar, poseen una actitud más negativa.

Otros estudios (Aguado et al, 2004; Damm, 2009), aluden a las actitudes de los docentes como potenciales barreras a la inclusión. Diversas investigaciones con profesores chilenos refieren a la coexistencia de actitudes y prejuicios hacia los niños con NEE – en muchos casos inconscientes- tanto negativas (indiferencia, culpabilización, sobreprotección y bajas expectativas) como positivas (cariño, afecto, protección, ayuda, pena, lástima), con un leve predominio de las primeras. Los hallazgos también muestran que ciertos sentimientos reportados como positivos se relacionan con factores que pueden constituir importantes obstáculos para el desarrollo de estos niños, como son la sobreprotección, la lástima y la actitud paternalista (Godoy, Mesa & Salazar, 2004; Sales, Moliner & Sachis, 2001; Vega, 2005).

Enseñar teniendo en cuenta a la diversidad del alumnado, requiere además de cambios metodológicos, definir un modelo de profesor, con al menos, cuatro competencias básicas, a nivel actitudinal: compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, a nivel procedimental: planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr los objetivos y evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (Arteaga y García, 2008). Los docentes deben ser conscientes que trabajar en el marco de la inclusión educativa implica conocimiento, formación y capacitación para desarrollar determinadas estrategias que favorezcan el éxito escolar para todos los alumnos.

Las actitudes docentes tienen directa relación con las creencias y condiciones del contexto en que se desarrolla la inclusión. La evidencia ha arrojado ciertos criterios (recursos, apoyo, tiempo, metodologías, valores, etc.) que deben considerarse para favorecer una cultura más inclusiva en el diseño, desarrollo e implementación de la política educativa en nuestro país y así eliminar las barreras que limiten el aprendizaje de todos los estudiantes. Así lo demuestra el estudio de Sanhueza, Granada y Bravo (2013) en el que se concluye que, pese a que los profesores están a favor de una educación inclusiva, muestran una gran preocupación por los deficientes recursos con que cuentan para dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado, por ejemplo, en relación a recursos materiales, espacios y tiempos destinados para la planificación y desarrollo de actividades. Es importante entonces, indagar por qué a nivel declarativo los docentes manifiestan actitudes positivas y a nivel conductual se observan prácticas que evidencian que la inclusión es una tarea pendiente en muchas aulas de clases (Alemany y Villauendas, 2004; Cardona, 2000; Fernández González, 1999)

Resulta interesante conocer las actitudes hacia la inclusión y encontrar los aspectos y dimensiones que pueden modificarlas para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, eliminar barreras en la participación y alcanzar la tan anhelada calidad y equidad en el sistema educativo actual.

MARCO CONCEPTUAL

Desde la integración hacia la inclusión educativa

El crecimiento y consolidación de la Educación Especial en Chile a partir de la década del 70, ha tenido efectos positivos en cuanto abrió una oportunidad educativa a niños/as que de otro modo nunca habrían asistido a la escuela. No obstante, el conocimiento en educación señala que la mejor opción para la gran mayoría de los niños con NEE, asociadas a una discapacidad, es que aprendan junto al resto de los alumnos/as en la escuela regular (UNICEF, 2001).

El proceso de integración educativa iniciado en 1990, con la promulgación del Decreto 490, ha permitido a alumnos que tienen alguna NEE se integren en el sistema regular. Sin embargo, este proceso que lleva más de una década se ha implementado a un ritmo lento, encontrándose para muchos en una fase inicial.

En la década del 90 las políticas en la materia y la normativa vigente se basaban principalmente en un modelo médico, centrado en el déficit, lo que significa que quien poseía algún tipo de discapacidad debía adaptarse para poder participar en la sociedad (MINEDUC, 2004). Lo mismo ocurre en materia educativa puesto que actualmente no hay garantía que la participación de los niños, niñas y jóvenes con NEE ocurra en igualdad de condiciones.

Muntaner (2010) afirma que la integración y la inclusión no deben confundirse, pues suponen perspectivas distintas de análisis de la realidad y en consecuencia plantean distintos modelos de intervención. Este autor, propone que la integración, tiene dos características claves que la definen:

- 1) La existencia de un modelo educativo determinado, que acoge a los alumnos diversos, diagnosticados o categorizados como de NEE, provenientes de culturas y con lenguas distintas o con determinadas características físicas, sensoriales, emocionales o cognitivas, que con la aplicación de la lógica de la homogeneidad estaban fuera del sistema y que ahora son integrados.
- 2) El problema está en el alumno, siendo éste quien requiere actuaciones especiales y adaptarse al sistema (Muntaner, 2010).

El proceso de integración educativa ha tenido como preocupación central reconvertir la educación especial para apoyar la educación de los niños integrados a la escuela común, trasladando, en muchos casos, el enfoque individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular. Desde esta perspectiva, se hacían ajustes y adaptaciones sólo para los alumnos etiquetados “como especiales” y no para otros alumnos de la escuela (UNICEF, 2001).

Ainscow (2003, p.19) señala que “la integración lleva implícito el concepto de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a los alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado”, pero estas reformas y esta adaptación se reducen al diseño de programas específicos para atender las diferencias.

En algunos países se utiliza el concepto de inclusión como sinónimo de integración, cuando en realidad se trata de dos conceptos distintos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). La integración es un movimiento que surgió para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, con el fin de asegurar su plena participación en los contextos comunes de la sociedad (MINEDUC, 2004). La

integración, por tanto, responde a un modelo en el que la persona “diversa” se inserta en el grupo normalizado (Arreaza, 2009). Por contraparte en la inclusión, no existen “requisitos de entrada”, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; todo se ajusta para responder a las necesidades educativas, porque parte del supuesto que todos los estudiantes en una sala de clases, presentan necesidades educativas, por tanto, el énfasis está puesto en reducir al máximo o bien eliminar, las barreras que enfrentan al aprender y participar.

El término integración está siendo abandonado, ya que detrás del mismo subyace la idea de que se orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente, intentando adaptarlo a la vida de la escuela (Barrio de la Fuente, 2009). Toma mayor fuerza el modelo de educación inclusiva, el que se basa en los diferentes planteamientos abordados en relación a la equidad y la calidad de la educación, y donde la escuela regular debe y puede entregar una buena educación a todos los estudiantes independientemente de sus diferentes aptitudes (Blanco, 2008).

La European Disability Forum (2009) propuso que para conseguir este objetivo debe producirse un cambio radical a dos niveles paralelos y complementarios: por una parte, debe producirse una revolución en la mente de la gente, incluyendo las familias, las organizaciones de personas con discapacidad, y por otra parte en las autoridades públicas, directores de escuela, personal y sindicatos.

Ainscow (2003) identificó cuatro elementos cuya presencia es recurrente en todas las definiciones de educación inclusiva:

1. **La inclusión es un proceso.** Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado.
2. **La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras.** Supone la recopilación y evaluación de la información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en las políticas y las prácticas inclusivas.
3. **La inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos.** Se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden, a la calidad de las experiencias de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar.
4. **La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.**

Muntaner (2010) señala que existe un creciente consenso internacional en torno a que la inclusión tiene que ver con: asumir valores, reconocer derechos, incrementar la participación del alumnado en el currículo, la cultura y en la comunidad, y evitar cualquier forma de exclusión en los centros educativos.

En esta misma línea, el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2000) y su traducción “La Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva”, propuso una reflexión sobre los presupuestos teóricos con el que se abordan las diferencias individuales y realizó una invitación a que los centros asuman la responsabilidad por el aprendizaje y la participación de todos los educandos. Su principal objetivo radica en que proporciona indicadores y preguntas para realizar un plan de acción según las necesidades de cada centro en 3 dimensiones

1. La **dimensión de Cultura** se orienta en la creación de una comunidad que otorga seguridad, acoge y colabora. Considera los valores inclusivos, que deben ser compartidos por todos los agentes que participan en el contexto escolar (Fernández, 2013).
2. La **dimensión de Políticas** se refiere a que todos los apoyos se visualizan en función de los estudiantes. El grado de compromiso con la política de inclusión que se desarrolla en los centros educativos contribuye a la motivación docente y al éxito escolar, pues ayuda a afianzar en el profesorado la aplicación de métodos, técnicas y estrategias variadas para lograr un aprendizaje significativo en todos los alumnos (Fernández, 2013).
3. La **dimensión de Prácticas** garantiza que se refleje la cultura y la política inclusiva al interior del centro educativo. Es sabido que el desarrollo de la inclusión educativa exige un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar. La consecuencia clara del movimiento para la educación inclusiva es que los centros educativos intentan reestructurarse con el fin de dar apoyo a un número creciente de necesidades educativas cada vez más diversas y eliminar el problema de los estudiantes que no logran alcanzar su potencial de aprendizaje (Fernández, 2013).

De las necesidades educativas especiales a las barreras para el aprendizaje

El término *Necesidades Educativas Especiales*, es introducido por el informe Warnock (1978) y supone un hito en la Educación Especial, debido a que centra su atención en aquellos estudiantes que con los medios que les provee la educación regular no logran los resultados esperados. Dicho informe establece que los

estudiantes necesitan prestaciones educativas especiales en cuanto atraviesan el proceso educativo entre las que destacan:

- Provisión de medios especiales de acceso al currículum a través de equipamientos especiales, provisión de recursos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializadas.
- Provisión de un currículum especial o modificado.
- Particular atención a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación (Comisión de expertos en Educación Especial, 2004).

Sin duda, el Informe Warnock propone un avance en la materia, a través de la generación de un cambio conceptual importante, en el que las etiquetas de retrasado, incapaz, torpe, etc. dejan de usarse en el sistema educativo y llama a las instituciones a generar cambios y adecuaciones necesarias para que los estudiantes progresen.

Muntaner (2010) establece que el concepto de diversidad remite al hecho de que todos los alumnos son diferentes y realiza una categorización de las necesidades educativas, entre las que se encuentran; necesidades educativas comunes que son compartidas por la mayoría, unas necesidades propias individuales y entre éstas, algunas que podrían ser especiales.

- **Las necesidades educativas comunes**, se refieren a las necesidades educativas que comparten todos los alumnos/as y que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresados en el currículo común.

- **Las necesidades educativas individuales**, hacen referencia a las diferentes capacidades, intereses, niveles, ritmos y estilos de aprendizaje que mediatizan este proceso, haciendo que sea único e irrepetible en cada caso. Estas pueden ser atendidas adecuadamente a través de lo que podría llamarse “buenas prácticas pedagógicas”, es decir, a través de una serie de acciones que todo educador utiliza habitualmente para dar respuesta a la diversidad: organizar el aula de manera que permita la participación y cooperación entre los alumnos, dar alternativas de elección, ofrecer variedad de actividades y contextos de aprendizaje, utilizar materiales diversos, dar más tiempo a determinados alumnos, graduar los niveles de exigencias y otras muchas que se originan como resultado de la creatividad del docente.
- **Las necesidades educativas especiales**, son aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a la que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes.

Para dar respuesta a las diferentes NEE de los estudiantes, el sistema educativo debe proveer las ayudas y los recursos de apoyo especializados para facilitar su proceso educativo (MINEDUC, 2005). En este mismo sentido, se señala que uno de los avances más importantes del concepto de necesidades educativas especiales es que pone el acento en lo que la escuela puede hacer para compensar

las dificultades del alumno, ya que desde este enfoque se considera que las dificultades de aprendizaje, sea cual sea el origen de las mismas, tienen un carácter interactivo dependiendo tanto de sus características personales como de la respuesta educativa que se le ofrece (Blanco, 2009). Este enfoque se preocupa sobre todo por identificar las necesidades educativas del alumno y la alumna como consecuencia, no sólo de sus limitaciones personales sino también de las deficiencias de la respuesta educativa.

En relación a la respuesta educativa, hoy en día, la institución escolar, contempla una serie de programas de atención específica, en tres modalidades (Ley 20.422, 2010):

- **Escuelas especiales**, a las que asisten estudiantes en situación de discapacidad: motora, intelectual, sensorial y estudiantes con trastornos específicos del lenguaje y la comunicación.
- **Escuelas y Aulas hospitalarias**, para niños que se encuentran hospitalizados
- **Establecimientos de educación regular con proyectos de integración escolar**, para niños con algún tipo de discapacidad (física, sensorial, intelectual)

Este tipo de atención a la diversidad, tal como establece Moliner, Sales, Fernández, Moliner y Roig (2009), genera una proliferación de grupos diferenciados con un gran componente segregador, dejando sin cuestionar o controlar los procesos desencadenantes de la “exclusión educativa” y sin abordar en profundidad

un replanteamiento de las políticas educativas de cara a los denominados colectivos “diversos”.

Es importante analizar entonces, la realidad de los establecimientos educativos, en los que se evidencian claras limitaciones en el abordaje de estudiantes con NEE y prima un enfoque clínico de atención que continúa perpetuando la exclusión y diferenciación del alumnado. El acento no debe ponerse entonces en lo que el/la niño/a debe hacer para incorporarse a la escuela sino en cómo la escuela debe adaptarse para responder a las necesidades, pues esto es lo que señalan los principios de educación inclusiva, una educación basada en la aceptación de la diversidad, en la adaptación del sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de sus educandos (Blanco, 2009)

La diversidad en el ser humano presenta tres características claves: es un hecho natural, complejo y múltiple. Esta diversidad puede interpretarse en la escuela de muy diversas maneras, según la posición que se tome como referencia se concretan actuaciones distintas en los planteamientos de las prácticas educativas (Muntaner, 2010). La divergencia surge en el momento de intervenir y atender a la diversidad, esto se puede hacer desde los siguientes enfoques:

1. Aplicar la lógica de la homogeneidad, que busca composiciones uniformes y aplica un modelo de categorías para seleccionar a los alumnos según los valores y/o las categorías de la variable elegida para uniformizar los grupos: sexo, capacidades, edad, discapacidad, lengua, religión, rendimiento, etc. El resultado de la aplicación de este modelo es la segregación y la discriminación,

pues ofrece oportunidades distintas basándose en la falacia que las categorías son situaciones definitivas e inalterables (Muntaner, 2010).

2. Reducir la diversidad como estrategia para maquillar u ocultar la aplicación de la lógica de la homogeneidad: esta práctica educativa plantea un modelo de atención a la diversidad, donde se defienden grupos heterogéneos, pero con intervenciones paralelas homogeneizadoras: por una parte, los alumnos normales, que son aquellos que de mejor o peor manera siguen las programaciones unilaterales planteadas por el profesor; por otra parte, los alumnos “diversos”, que debido a sus características requieren intervenciones especiales, que sólo pueden ofrecerse a partir de programas o servicios paralelos, fuera de los límites naturales de actuación. Se trata de reducir la diversidad, aplicando los principios de la lógica de la homogeneidad con la excusa de que estos alumnos estarán mejor atendidos en grupos especiales, donde adaptamos la situación de aprendizaje a sus necesidades y ello no puede hacerse en el grupo ordinario (Muntaner, 2010).

3. Aplicar la lógica de la heterogeneidad se fundamenta en reconocer, admitir y aceptar las diferencias humanas, como un hecho natural e inevitable con el que debemos aprender a convivir también en las aulas y los centros educativos, por ello más que preocuparnos por reducir esta diversidad o por crear y desarrollar programas paralelos e itinerarios categorizadores y diferenciados, nos preocupemos por desarrollar estrategias didácticas adaptadas a esta diversidad, que nos permita incrementar la capacidad del profesor y del grupo para responder adecuadamente a esta diversidad, sin necesidad de categorizar ni clasificar a los alumnos (Muntaner, 2010).

Si bien las políticas de atención a la diversidad han sufrido transformaciones en la forma en cómo se entregan los apoyos, siguen estando centradas en diagnósticos individuales de los niños con poco énfasis en las transformaciones de la cultura escolar (Muñoz Villa, López Cruz y Assaél, 2015). Tal como han advertido diversos autores, estas transformaciones culturales tienen que ver en gran medida con las creencias, formas de pensar el aprendizaje y la enseñanza (Pozo et al., 2006). Además, la nueva relación entre los profesores de educación general y especial requiere renegociar los significados asociados a cada una de estas culturas profesionales. Como plantea Florian (2013): “un nuevo comienzo para la educación especial consiste en re imaginar el uso del apoyo: lo que realmente importa es la forma en que los maestros responden a las diferencias individuales cuando enseñan a todo el grupo” (p. 33). Todo ello plantea la necesidad de comprender cuáles son las concepciones dominantes que están orientando el quehacer docente para responder a la diversidad. Al mismo tiempo, este conocimiento permitirá clarificar los cambios necesarios en las creencias y en las culturas para poder promover y desarrollar transformaciones coherentes con una nueva visión política y práctica de la educación (Muñoz Villa, López Cruz y Assaél, 2015).

Al analizar la naturaleza de la inclusión, se ha descrito como el proceso de toma de decisiones referido a la atención educativa en condiciones de equidad a grupos de alumnos que presentan diferencias de distinto tipo, en las que debe escogerse entre alternativas que son simultáneamente favorables y desfavorables (Dyson, 2001; Dyson & Millward, 2000; Echeita et al., 2009; López, Echeita & Martín, 2010).

En este sentido, más que atender las NEE individuales de los estudiantes, la búsqueda que propone la educación inclusiva es la eliminación de barreras que obstaculizan la inclusión. Estas barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción de los estudiantes y sus contextos; y pueden encontrarse en todos los elementos y estructuras del sistema: políticas, culturas y prácticas (Booth & Ainscow, 2000). Sin embargo, tal como puntualiza Wenger (2001), la práctica incluye no solo los aspectos explícitos, sino también los implícitos. Ejemplos de estos son las convenciones tácitas, las intuiciones, las concepciones encarnadas y los supuestos subyacentes, los que llegan a constituirse en señales de la afiliación a una comunidad de práctica.

Bajo este planteamiento y dada las dinámicas que se dan al interior de las aulas de clases que tienen estudiantes con NEE, resulta interesante indagar en las actitudes de los docentes hacia la inclusión y bajo qué premisas se fundamenta dicha actitud: el conformismo de la aceptación de la diversidad porque reducirla es un imposible, docentes que quieren trabajar con la diversidad y lo hacen en sus aulas, docentes que buscan mejorar su práctica educativa en pos del aprendizaje de todos los estudiantes y docentes que valoran la diversidad como una forma de enriquecerse profesional y personalmente.

Para la educación inclusiva, la valoración de las necesidades educativas especiales y la atención a la diversidad no se necesitan actuaciones paralelas sino una posición abierta, flexible y coherente con la realidad social, basándose en tres premisas: reconocimiento explícito de que la diversidad no puede ser eliminada ni es un estorbo o una molestia, aceptación incondicional de las capacidades de todos

los alumnos y respeto a las diferencias, desde las semejanzas y no desde el tratamiento único (Muntaner, 2010).

Es importante puntualizar 3 aspectos que sustentan la idea de que para que la educación inclusiva se lleve a cabo con éxito, los esfuerzos deben dirigirse a eliminar las barreras a la presencia, participación y aprendizaje de los estudiantes más que en la atención focalizada y dirigida a las necesidades educativas especiales individuales:

1. La inclusión supone trasladar el foco de atención del “alumno” al “contexto”.

No son tan importantes las condiciones y características de los alumnos cuanto la capacidad del centro educativo de acoger, valorar y responder a las diversas necesidades que plantea el alumnado; capacidad que debe reflejarse en el pensamiento del profesorado, en las prácticas educativas y en los recursos personales y materiales disponibles. En consecuencia, los esfuerzos deben dirigirse a la adaptación de la propuesta educativa a un alumnado diverso, y no al revés, y a la provisión de los apoyos que eventualmente un alumno pueda precisar (Durán y Giné, 2017).

2. La inclusión no debe restringirse al alumnado con condiciones personales de discapacidad; la inclusión tiene que ver con promover más y mejores oportunidades para todos los alumnos, y en particular para aquellos que por diversas razones (migratorias, culturales, sociales, de género, discapacidad) pueden estar en mayor riesgo de exclusión y fracaso (Durán y Giné, 2017).
3. La inclusión no es un estado, sino un proceso. Se trata de un viaje que nunca acaba (Ainscow, 2005); un proceso de mejora del centro, con la participación de toda la comunidad educativa. Un proceso de identificación y minimización

de los factores de exclusión, inherentes a las instituciones sociales. Desde esta perspectiva carece de sentido hablar o dividir las aulas o los centros en inclusivos o no inclusivos. La inclusión no es una meta a la que se llega, sino un compromiso sostenido a favor de mejores condiciones y oportunidades para todo el alumnado (Durán y Giné, 2017).

Para lograr aulas inclusivas, es necesario que los docentes en una primera instancia puedan detectar aquellas barreras que enfrentan algunos estudiantes para aprender, de manera que puedan intervenir de forma adecuada y pertinente. Tal como señala Muntaner (2010) para conseguir este objetivo debe planificarse la actuación educativa para todos los alumnos del grupo, partiendo de lo común para abrirse a lo diverso y no al revés, como estamos acostumbrados a plantear.

Siguiendo esta lógica, eliminar las barreras que impiden la participación de todos los alumnos en las actividades del aula, significa rechazar todos los programas y planteamientos que discriminan y segregan a determinados estudiantes y que por sí mismos ya constituyen una barrera a la igualdad de oportunidades.

En base a lo expuesto, es pertinente afirmar que el componente actitudinal de los docentes se constituye como una condición fundamental en el desarrollo de la educación inclusiva. La evidencia empírica demuestra que junto con las actitudes, los docentes deben contar con apoyos o facilitadores necesarios para su implementación. Se plantean tres aspectos claves de los apoyos:

- Se refiere a recursos y estrategias.

- Posibilitan a las personas el acceso a recursos, información y relaciones en entornos integrados.
- Su uso da lugar a una mayor integración y a un aumento del desarrollo y crecimiento personal (Muntaner, 2010).

Docentes e Inclusión Educativa

El rol que adquieren los docentes en la concreción de un aula inclusiva es fundamental, pues son ellos quienes, en coherencia con sus valores y actitudes, ponen en marcha una serie de adaptaciones: material, mobiliario, infraestructura, recursos humanos, pedagógicos, entre otros, para que todos los estudiantes aprendan.

Diversos autores (Alegre 2000; Arnaiz 2003; Cardona 2006; Jiménez 2005, Stainback y Stainback 1999; Tilston *et al.* 2003) coinciden en señalar que uno de los pilares o requerimientos para que la inclusión sea efectiva es la formación del profesorado para atender las características heterogéneas del alumnado.

Infante (2009) afirma que, si la agenda educativa nacional de cualquier país pretende favorecer el desarrollo de una educación inclusiva, la formación de profesionales de la educación es uno de los componentes primordiales. Experiencias internacionales (Ainscow, 2005; Slee, 2001) y estudios nacionales (Infante y Matus, 2009; Infante, Ortega, Rodríguez, Fonseca, Matus y Ramírez, 2008 y Tenorio, 2007) permiten visualizar la necesidad de abordar algunos aspectos en esta formación. Al respecto, Slee (2001) cuando hace referencia a las prácticas inclusivas, destaca la necesidad de que los futuros docentes y los formadores de éstos, tengan la posibilidad de comprender sus propias nociones de inclusión para

construir espacios de posibilidades distintos que no refuercen las debilidades tradicionalmente visibilizadas de los grupos minoritarios en la escuela. Un primer paso en la transformación de la formación consistiría en abrir espacios en el currículum universitario de carreras relacionadas con la pedagogía que permitan reflexionar sobre cuál es la construcción de diversidad e inclusión que cada sujeto elabora, con anterioridad al desarrollo de técnicas y herramientas pragmáticas de trabajo (metodologías de enseñanza, evaluación, etc.). Esto a más de 15 años sigue siendo una necesidad que no se ha abordado con éxito, siendo necesario establecer lineamientos que orienten el quehacer docente en relación a la atención a la diversidad, entre los que destacan:

1. Aceptación de todo el alumnado como propio.
2. Aula y centro ordinario como espacio preferente de atención.
3. Conocimiento sobre las diferencias de los alumnos.
4. Estrategias de diversificación curricular y metodológicas para la inclusión.
5. Apoyos para la inclusión
6. Colaboración con los profesionales de apoyo
7. Investigación-acción para transformar su práctica, reflexionando entre docentes y buscando formas de desarrollo profesional (Durán y Giné, 2017).

Es importante que el docente maneje su disciplina y como indica Arnaiz (2003), promueva el aprendizaje de todos los alumnos, manifieste preocupación por el equilibrio psicológico y afectivo de sus educandos y logre que todos se integren y participen en el aula. Sin embargo, se observa una incoherencia entre las demandas actuales y la formación de los docentes en respuesta a las demandas, puesto que gran parte del currículum de educación superior incluye herramientas

específicas a nivel de metodologías y didácticas que se centran en el aprendizaje de un escolar promedio (Infante y Matus, 2009). Este profesor o profesora en formación va construyendo su identidad profesional en base a capacidades dirigidas a una supuesta normalidad que distan de la escuela a la que se verá enfrentado/a, produciendo una serie de problemáticas que no es capaz de solucionar una vez que se encuentra en ejercicio (Tenorio, 2007). Como resultado, la escuela se proyecta como un espacio homogéneo en cuanto a acciones y sujetos, alejándose significativamente de las realidades de nuestro sistema educacional y con un énfasis implícito en ese centro normativo (Infante, 2010).

Con mayor razón, es relevante incluir en la formación docente, la educación en la diversidad, a nivel inicial y en formación continua, de manera que éstos logren alcanzar y desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan enseñar a un grupo heterogéneo de estudiantes. El desarrollo de actitudes positivas entre los futuros docentes hacia los alumnos de diferentes grupos minoritarios debe ser una preocupación en la formación del personal docente en todo el mundo (Meier y Lemmer, 2001).

La formación universitaria, en este sentido, debe garantizar la adquisición de competencias que permitan realizar adecuaciones a las prácticas en el aula y adecuaciones al currículum según sea pertinente. Infante (2010) afirma que estas modificaciones realizadas en la educación superior no han sido acompañadas de cambios profundos en el concepto de inclusión que permitan transformar las prácticas educativas de modo de no reproducir acciones de exclusión y segregación en aquellos que históricamente han sido marginados de un sistema de educación regular.

Los factores que propician actitudes positivas y/o negativas de los docentes ante la diversidad y la inclusión, según el estudio de Sola (1997) establecen que es una formación coherente y bien planificada y que la falta de formación podría ocasionar desinterés y un abierto rechazo hacia la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales a la educación ordinaria.

En el año 2007, una investigación realizada por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, señala que los profesores de aulas comunes consideran que son los profesores de apoyo los mayores responsables de la enseñanza de los/as alumnos/as con N.E.E. Se indica la urgencia de reorientar la formación inicial docente y optimizar la línea de formación continua de los profesionales involucrados en procesos de integración, considerando los nuevos enfoques teóricos respecto de la discapacidad. Se hace mención a la necesidad de desarrollar estrategias renovadas que consideren el marco curricular de la educación regular para asegurar el progreso educativo los/las estudiantes con N.E.E. (MINEDUC- UMCE2007).

La OCDE reconoce el aumento progresivo en nuevas exigencias a los profesores en su trabajo cotidiano y en las expectativas sobre lo que implica ser un buen docente (Tenorio, 2011). La efectividad del docente incluye habilidades para favorecer la inclusión, el manejo de las TICs, la reflexión pedagógica para mejorar la práctica docente.

En el contexto del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, siglas del inglés Teaching and Learning International Survey) de la OCDE (2007-2008), los mismos docentes afirman que les hubiera gustado tener más actividades de desarrollo profesional relacionadas con la enseñanza de estudiantes

con necesidades especiales (32%, correspondiente porcentaje más alto de preferencias). Este organismo reconoce “la existencia de una demanda insatisfecha en un número importante de países, que se refiere a áreas como la educación inclusiva...” (OCDE, 2009, p.5). También admite lo difícil que resulta que los profesores estén preparados para todos estos desafíos y para los nuevos que vayan surgiendo, si no existe una oferta de desarrollo profesional docente actualizada y flexible (Tenorio, 2011).

Es importante considerar que los futuros maestros transferirán a los centros escolares aquello que hayan experimentado y vivido en su formación inicial universitaria que por sobre el desarrollo individual tendrá que facilitar la aceptación del otro, la apertura y capacidad necesaria para desarrollarse en un mundo diverso y permitir que los demás alcancen su plena madurez (Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz, 2008). Así, se requiere desde el comienzo de la formación inicial abordar sistemáticamente la temática de la atención a la diversidad y de este modo preparar maestros que puedan responder eficientemente a las demandas actuales de la educación en donde la diversidad del alumnado es lo habitual.

Sales, Moliner y Sanchiz (2001), establecen que lo que se requiere es que el futuro docente desarrolle actitudes favorables hacia la diversidad del alumnado y se sienta capaz de buscar, reflexionar y consensuar junto con otros agentes educativos y sociales distintas alternativas, que pueden encontrarse en el contexto escolar, para actuar ante las N.E.E., considerando que el sistema educativo ha de proporcionar los servicios y recursos necesarios para que todos los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades en igualdad de oportunidades.

Los centros formadores de profesores deben considerar que las escuelas son espacios totalmente heterogéneos. Por tanto, se constituye como práctica fundamental el análisis profundo y crítico de los programas de formación en la educación superior para verificar cuánto consideran la enseñanza inclusiva y cómo preparan a los futuros docentes para hacer frente a ella.

En el caso de Chile, como en otros países del mundo, una de las principales dificultades para la atención de las necesidades educativas especiales es la formación inicial de los docentes de educación regular, quienes no fueron adecuadamente preparados para atender la diversidad del alumnado (Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz, 2008). Sin embargo, la convergencia y la actual política educativa promueven la incorporación de acciones conducentes a incluir en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía, aquellos conocimientos y estrategias necesarias para la atención de la diversidad y las necesidades educativas especiales. La realidad señala que esto se encuentra en etapas iniciales y lentamente se pretende pasar desde una educación homogeneizadora/segregadora hacia una educación inclusiva (Valdés & Monereo, 2012).

Actitudes docentes hacia la inclusión educativa

Diversos autores han enriquecido la teoría de las actitudes aportando definiciones, como es el caso de Gordon Allport en 1935 quien define el constructo actitud como “un estado mental y neural de la disposición a responder, organizado a través de la experiencia y que ejerce una influencia directiva y/o dinámica de la conducta” (p 843). Por otro lado, Bolívar (1995) establece que la actitud es una

predisposición aprendida para responder consistentemente de modo favorable o desfavorable hacia el objeto de la actitud.

Zimbardo, Ebbesen y Maslach (1982, p. 19) señalaron, por su parte, que “las actitudes son predisposiciones implícitas que ejercen una influencia general y continua en muchas respuestas evaluativas” y a su vez añaden que son conocidas por otros a través de conductas observables o bien cuando se verbalizan mediante opiniones.

Las actitudes están mediadas por la experiencia, por tanto, las vivencias influyen directamente en el desarrollo de la actitud y la orientación de ésta (positiva o negativa) y, por otro lado, las actitudes median e influyen nuestra conducta. Desde esta mirada, podemos suponer que las experiencias que los docentes tienen en contextos inclusivos orientan y dirigen sus prácticas docentes en relación a la participación e inclusión de estudiantes con N.E.E en sus aulas de clases.

Puntualizando en la actitud docente, esta se define como una disposición de ánimo de algún modo manifiesta (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013) y que se compone de tres dimensiones: cognoscitiva (información, percepciones y creencias); afectiva (sentimientos a favor o en contra) y conductual (reacción) (Beltrán, 1998). Así entonces, entendemos que la actitud hacia la inclusión es un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes.

Uno de los factores que influyen poderosamente en el desarrollo de modelos inclusivos de atención a la diversidad en las escuelas es el de las actitudes de la

comunidad escolar: cómo se conceptualiza la diversidad, cómo se evalúa afectivamente y cómo se actúa ante ella.

Si nos centramos en la figura del profesorado, estas tres dimensiones se ven reflejadas, por ejemplo, en las expectativas que muestran ante los alumnos/as con necesidades educativas especiales y en el poder que tienen para influir positiva o negativamente en la autoestima, motivación y aprendizaje del alumnado (Sales, Moliner y Sanchiz, 2001).

Jordan, Glenn y McGhie-Richmond (2010), señalan que para colaborar a que los sistemas escolares se transformen en instituciones inclusivas es necesario comprender la naturaleza de las creencias de los educadores y cómo estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales. Asimismo, señalan que el liderazgo, las normas y cultura escolar pueden influir en las percepciones y creencias de los profesores acerca de la inclusión educativa.

En relación a las normas y la generación de cultura escolar inclusiva, en nuestro país, la década del 2000 ha estado marcada por la realización de una serie de estudios e investigaciones para evaluar la situación educativa de los estudiantes con N.E.E dentro del sistema regular y evaluar el resultado de la integración a nivel nacional, intentando identificar aquellos facilitadores y obstaculizadores en su implementación. Estos estudios han permitido el diseño de algunas modificaciones, traducidos en instructivos y decretos para mejorar aquellos puntos detectados como críticos o débiles, creando condiciones más acordes a la realidad de las escuelas y sus alumnos con N.E.E, tales como la ley 20.422, el decreto 170, la ley 20.845, entre otras.

Aun así, no basta con la promulgación de decretos y leyes en la materia, puesto que el desarrollo de procesos inclusivos en los establecimientos educativos, requiere de condiciones inexcusables; la primera de ellas es la actitud del profesorado quien debe tener en primer lugar una actitud abierta al cambio y a la innovación docente, debe buscar alternativas a sus prácticas docentes, que le permitan responder adecuadamente a las necesidades educativas de todos sus alumnos (Muntaner, 2010, p.17).



Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con N.E.E

A continuación, y a partir de la revisión de la literatura especializada en el tema se presenta una tabla que sintetiza los instrumentos que se han utilizado para evaluar las actitudes docentes hacia la inclusión.

Tabla 1. *Síntesis de instrumentos para medir las actitudes docentes hacia la inclusión*

Instrumento
<p>1. Opinions Relative to Mainstreaming (ORM), Larrivee y Cook (1979) El ORM se compone por 30 ítems agrupados en 5 factores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. filosofía general de la integración, 2. conducta en el aula de los estudiantes con NEE, 3. habilidad percibida para enseñar a estudiantes con NEE, 4. manejo del comportamiento en el aula de los estudiantes con NEE y 5. aprendizaje académico y social de los estudiantes con NEE. <p>Se utilizó para medir las actitudes de 941 profesores de aula regular en los diferentes niveles desde jardín de infantes hasta enseñanza media en Nueva Inglaterra.</p>
<p>2. Adaptación a la escala ORM (García y Alonso,1985) Adaptación de la escala ORM. Se modifica el modo de puntuación y se adaptan los términos al contexto español. Se utiliza para determinar la actitud de 80 maestros de 16 centros educativos normales, desde guardería y pre-escolar hasta 8º de EGB, en establecimientos de zona urbana.</p>
<p>3. Escala de Actitudes de los profesores hacia la integración EAPROF (Palomares,1992) Escala utilizada por García y Alonso (Adaptación de la ORM) incorpora una sub-prueba dividiendo a la muestra en profesores que participan del proyecto de integración escolar (N=111) y profesores que no participan del proyecto de integración escolar (N=257)</p>
<p>4. Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI) (Antonak y Larrivee, 1995) Escala de calificación tipo Likert de 6 puntos, contiene cuatro subescalas: (a) Beneficios de la integración, (b) Gestión integrada del aula, (c) Percepción de la capacidad de enseñar a los alumnos con discapacidades, y (d) Educación general especial versus integrada Se utilizó una muestra total de 433 personas de Nueva York para validar la escala ORI.</p>
<p>5. Encuesta de actitudes de los docentes hacia la inclusión (Cornoldi, Terreni, Scruggs y Mastropieri, 1998) Encuesta de 8 ítems basada en preguntas que sintetizan las encuestas sobre las actitudes de los docentes hacia la inclusión (Scruggs & Mastropieri, 1996).</p>

Evalúa el Grado de acuerdo con la integración, la disposición a enseñar, los beneficios percibidos, tiempo destinado, percepción de habilidades y entrenamiento, percepción de apoyo y asistencia para la integración, percepción de recursos y beneficios para los estudiantes con problemas de aprendizaje

Se utilizó en una muestra total de 523 docentes del norte y centro de Italia.

6. Cuestionario SEP (Cook, Semmel & Gerber, 1999)

Cuestionario compuesto por 21 ítems, los participantes deben otorgar una calificación de su opinión personal sobre 21 afirmaciones sobre la inclusión de estudiantes con discapacidades leves. Las opciones de respuesta en el cuestionario SEP incluyen calificaciones de 1 (muy en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (indeciso), 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo) en una escala de tipo Likert.

Se utilizó en una muestra de 49 directores y 64 maestros de educación especial con respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidades leves.

7. Escala de actitudes hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad (Doménech, Esbri, Gonzalez & Miret, 2003)

Adaptación de la escala ORM en España. Consta de preguntas con opciones y de una serie de ítems referidos a las actitudes (25 de tipo Likert)

Se utiliza el instrumento para realizar un análisis descriptivo y comparativo de las actitudes hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad de profesores/as de ámbitos educativos distintos (ámbito público y ámbito privado), de etapas distintas (Educación infantil, primaria y secundaria) y en función del grado de proximidad a alguna persona con NEE.

8. Cuestionario Colmenero Ruiz (2006)

Cuestionario que considera 4 dimensiones: a) Actitud hacia la atención a la diversidad, b) Conocimientos sobre educación especial y procesos de atención a la diversidad, c) La integración y la atención a la diversidad en el centro y en el aula, d) Necesidades formativas del profesor tutor en procesos de atención a la diversidad.

Se utiliza el cuestionario en una investigación de carácter cuantitativa, que se llevó a cabo en la provincia de Jaén (España) durante los años 2001-2004 con la finalidad de detectar qué tipo de necesidades formativas tienen los profesores (N= 407) de Educación Secundaria, así como analizar las percepciones, creencias y actitudes de este colectivo con respecto a la atención a la diversidad

9. Escala de actitud hacia la discapacidad y hacia la educación inclusiva (Parasuram, 2009)

Instrumento compuesto por dos escalas: Una fue la Escala tipo Likert de Actitud hacia la Discapacidad (ATDP), desarrollada por Berry y Dalal (1996). La segunda escala es la Escala de actitudes hacia la educación inclusiva (ATIES), desarrollada por Wilczenski (1992). Incluye 16 ítems que incluye cuatro categorías de inclusión: física; social; académica; y conductual.

Se utilizó para medir las actitudes de 300 profesores de educación regular en la ciudad de Mumbai, India, hacia las discapacidades y la inclusión de estudiantes con discapacidades en las escuelas regulares.

10. The teacher Attitudes Toward Inclusion Scale TATIS Cullen, Gregory & Noto (2010)

La escala está compuesta por 14 ítems agrupados en 3 dimensiones: a) Percepciones de los docentes de los estudiantes con discapacidades leves a moderadas, b) Creencias sobre la eficacia de la inclusión c) Percepciones de roles y funciones profesionales. Se utilizó para evaluar la actitud de 252 docentes hacia la inclusión educativa en EE.UU.

11. Cuestionario para identificar las actitudes de los docentes hacia la integración de estudiantes con discapacidad (Villalobos Parada, 2012).

La escala contiene dos ámbitos. El primero contiene reactivos que recogen datos socio demográficos y de identificación. El segundo está compuesto por los reactivos directamente asociados a la identificación de las actitudes mediante una escala Likert de 4 puntos (Muy de acuerdo, De Acuerdo, En Desacuerdo y Muy en Desacuerdo. Estos reactivos son los que componen la valoración del constructo "actitud hacia la integración", a través de sub escalas.

Se utilizó para determinar la actitud de 284 docentes hacia la integración de estudiantes con discapacidad en establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración escolar en cuatro comunas de la región metropolitana, Chile.

Fuente: Elaboración propia

Evidencia empírica en relación a las actitudes docentes hacia la inclusión

Diversos autores se han ocupado de examinar las actitudes docentes. Investigaciones de De Boer, Pijl y Minnaert (2011), plantean que los profesores/as son personas claves en la implementación de la educación inclusiva. Una actitud positiva juega un rol esencial en la implementación de cambios educacionales exitosos. Estos autores dan cuenta de la revisión de 26 estudios que muestran en su totalidad que la mayoría de los profesores 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, los factores que impactarían más positivamente en sus actitudes.

En relación a las representaciones y tipos de actitudes, Artavia (2005), identifica las siguientes:

- **Actitudes de escepticismo:** caracterizadas por desconfianza y escepticismo hacia la inclusión de personas con N.E.E. al aula regular.
- **Actitud de rechazo:** el docente de una manera manifiesta expresa su oposición, su negativa a incluir a personas con N.E.E. Mientras que el escéptico “no cree” en esta actividad, el docente con actitudes de rechazo se opone a trabajar con estos estudiantes. Los excluye.
- **Actitudes ambivalentes:** se evidencia una aparente aceptación hacia la persona con N.E.E., fundamentada en sentimientos de pesar y lástima.
- **Actitudes de optimismo empírico:** se aplica la integración por iniciativa del docente, se actúa sobre el niño con N.E.E. por ensayo y error.
- **Actitudes de responsabilidad social:** la integración se realiza bajo dos parámetros uno, de orden científico y otro, basado en la actitud de apertura al cambio y la valoración del ser humano.

Estudios complementarios como el de Díaz y Franco (2008), midieron la percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes en una localidad de Colombia través de la aplicación de escalas de actitudes, análisis de su discurso y observación persistente, contrastándolo todo con observaciones de campo. Con la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF), construida por Larrivèe y Cook (1978) y posteriormente adaptada al castellano por García y Alonso (1985), se identificó ambivalencia en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa. Del análisis del discurso emergieron categorías que

muestran la importancia y urgencia de realizar acciones tendientes a propiciar actitudes favorables en los docentes, para asegurar así el éxito de la inclusión.

Damm (2009), en nuestro país, realizó un estudio cualitativo con el objetivo de describir las representaciones y actitudes del profesorado acerca de la integración escolar de niños con N.E.E, e identificar las formas de relación que se establecen entre profesores/as con niños/as integrados en el aula común. Las conclusiones dan cuenta de que los profesores evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes de indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación. Las representaciones del profesorado sobre estos niños dan cuenta de que aún persiste la representación del modelo clínico rehabilitador como el más adecuado a las necesidades de aprendizaje de los niños.

Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz (2008), realizaron un estudio que describe las actitudes que un grupo de estudiantes de pedagogía en Educación General Básica y Pedagogía en Historia y Geografía pertenecientes a una universidad privada ubicada en la ciudad de Santiago de Chile, manifestaba hacia la inclusión de alumnos/as con necesidades educativas especiales (NEE) en el sistema de educación regular. El diseño descriptivo de tipo encuesta consideró variables relativas al alumnado, profesorado y aula. Los resultados indican que, en general, la muestra presentaba una tendencia favorable hacia la inclusión.

Con el objetivo de encontrar elementos que influyen o determinan la actitud de los docentes hacia la inclusión, algunos autores (De Boer et al., 2011; Granada, Pomés, Sanhueza, 2013; Marchesi, Martín, Echeita y Pérez, 2005) los catalogan como factores del docente (género, edad, experiencia docente) o factores externos que tienen directa relación con el contexto en el que el docente desempeña su labor

(recursos de apoyo a la inclusión, tiempo asignado a la planificación, cantidad de estudiantes por sala de clases, tipo de NEE, tipo de establecimiento en el que imparte docencia, etc.). Estos factores y elementos tienden a facilitar u obstaculizar las prácticas inclusivas. Entre ellos se encuentran:

- **Experiencia docente**, se señala que los profesores con menor experiencia manifiestan actitudes más positivas hacia la inclusión que aquellos con mayor experiencia docente. A su vez quienes tienen experiencias previas en contextos de inclusión manifiestan una mejor actitud que quienes no han tenido contacto con experiencias inclusivas (de Boer et al., 2011).

En relación a los años de experiencia de los docentes, varios investigadores concluyen que los docentes con menos años de experiencia tienen actitudes más favorables hacia la inclusión (Avramidis y Norwich, 2004; Marchesi, Martín, Echeita y Pérez, 2005; Parasuram, 2009).

Wilkerson (2012) realizó una investigación cuyo objetivo fue medir la relación entre las actitudes de los maestros de las escuelas públicas y la inclusión de los estudiantes con autismo en el aula de educación general destacando las características individuales de maestros que se correlacionaron con el acuerdo o desacuerdo con la inclusión. Los resultados sugieren que en general los docentes manifiestan una actitud positiva hacia la inclusión de los estudiantes con autismo, además se comprobó que profesores mayores con más experiencia en la enseñanza tendían a demostrar menor aceptación de prácticas inclusivas mientras que los maestros de educación especial tendían a ser más receptivos a las prácticas inclusivas que los maestros de educación regular.

Aun así los resultados son poco concluyentes, puesto que estudios como los de Center y Ward (1987) y Clough y Lindsay (1991) señalan que los profesores más jóvenes y con menos experiencia se mostraban más favorables hacia la inclusión. En cambio, otras investigaciones no han logrado identificar diferencias entre los profesores más jóvenes y noveles y los docentes más experimentados en relación con sus actitudes hacia la inclusión (Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; en Chiner, 2011).

- **Características de los estudiantes**, los profesores tendrían una actitud diferente de acuerdo a las distintas necesidades que los estudiantes presentan, siendo los problemas conductuales los que concentran una respuesta más negativa, limitando las posibilidades de inclusión y participación de estos estudiantes. No se observa consenso en relación al impacto que causarían otras necesidades educativas como discapacidad intelectual, discapacidad física, discapacidad sensorial y dificultades específicas del aprendizaje. Los estudiantes que no tienen un diagnóstico de NEE, serían menos rechazados que aquellos estudiantes con un diagnóstico. Al parecer aquellas discapacidades que generan mayor demanda del profesor recibirían los menores índices de aceptación (Granada, Pomés, Sanhueza, 2013).

Avramidis y Norwich (2004), concluyen en su estudio que los docentes muestran actitudes más favorables para incluir estudiantes con NEE asociadas a discapacidad física a que N.E.E asociadas a discapacidad intelectual, al parecer la discapacidad física les demandaría menores esfuerzos.

Alonso y García (1985) ordenan los tipos de discapacidad en relación a la actitud presentada (de más a menos positivas), estableciendo el siguiente orden: ceguera, parálisis cerebral, sordomudez, autismo y discapacidad intelectual. Cook

(2001), también observó que según el diagnóstico existía cierta predisposición a tener actitudes más positivas, en este caso hacia los estudiantes con discapacidades severas o evidentes y más negativas hacia los estudiantes con discapacidades leves o encubiertas.

Según lo que señalan Cook y Cameron (2010), se evidencia que los docentes manifiestan una mejor actitud hacia aquellas discapacidades más leves y sin diagnóstico que hacia aquellos estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje y con problemas conductuales

- **Tiempo y recursos de apoyo**, el estudio de Sanhueza, Granada y Bravo (2011), establece que los recursos materiales y el tiempo continúan siendo percibidos por el profesorado como una dificultad para el desarrollo de prácticas inclusivas. Mayores oportunidades para organizar el trabajo docente, podrían impactar en una actitud más positiva, abierta hacia la inclusión de estudiantes con NEE (Granada, Pomés, Sanhueza, 2013).

Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino (2005) realizaron una investigación en la que se utilizó un cuestionario compuesto por 110 ítems, en una escala tipo Likert, con el fin de conocer las actitudes de 389 maestros de Primaria ante la integración y las necesidades educativas específicas. Entre los resultados encontrados destaca que existe una actitud general positiva hacia la integración, aunque esta no funciona de forma óptima debido fundamentalmente a la falta de recursos y estrategias adecuadas.

Walker (2012) examinó los elementos que pueden influir en las actitudes de los maestros de una manera positiva hacia la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Los factores examinados en este estudio

incluyen la experiencia, el desarrollo profesional y el apoyo administrativo. Los resultados de este estudio revelan que el apoyo emocional, instrumental, y de información, y el desarrollo profesional tienen un impacto positivo en la actitud de los profesores hacia la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales. Algunas de las variables que se encontraron como obstaculizadoras para los docentes en la implementación de los programas de inclusión son: clases muy numerosas, escasez de tiempo en la planificación, horarios poco flexibles, falta de apoyo de especialistas externos y poca formación continua (Avramidis, et al, 2000).

Sanhueza, Granada y Bravo (2013) analizaron las actitudes hacia la educación inclusiva de 92 profesores de Chile y 126 de Costa Rica, los resultados indican que, en general, los profesores que participaron de ambos países, presentan una actitud positiva hacia la inclusión, incorporando diferentes medidas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado. Los recursos materiales y el tiempo son percibidos por el profesorado como una limitante para el desarrollo de prácticas inclusivas.

- **Formación docente y capacitación**, aquellos docentes que cuentan con herramientas para responder de mejor manera a través de su formación inicial o bien a través de capacitación y perfeccionamiento constante, impactaría de mejor manera en la actitud hacia la inclusión (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013). De este modo, De Boer & Minnaert (2011) manifiestan que los profesores/as no se autocalifican como bien preparados para incluir estudiantes con discapacidad en sus aulas, no sintiéndose competentes ni a gusto enseñando a niños con diversas NEE. Ahora bien, si se compara a los profesores en términos de cantidad de capacitación, aquellos educadores que reciben más capacitación poseen una

actitud más positiva que los profesores con menos capacitación (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

Vélez (2013) concluye en su estudio que los docentes en formación muestran actitudes positivas hacia la educación inclusiva. Se identifica además que los participantes visualizan al docente como el agente educativo central de la educación inclusiva y consideran que para realizarla es indispensable contar con recursos o materiales especializados para el trabajo en el aula y un respaldo institucional para su consecución y la cualificación de los docentes.

Wilkerson (2012), en su estudio encontró que la falta de una formación adecuada y formal sobre el autismo fue consistentemente relacionada con actitudes menos positivas hacia la inclusión. Igualmente, el estudio de Van Reusen, Shoho y Barker (2001), de los 125 profesores encuestados, aquellos con actitudes más negativas hacia la inclusión eran los que menos conocimiento y formación sobre educación especial tenían.

Acosta y Arráez (2013) con el objetivo de determinar cómo las actitudes del docente de educación inicial y primaria favorecen o limitan el progreso, eficacia y eficiencia de la inclusión escolar de personas con discapacidad motora y a través de observación participante, entrevista, cuestionario y guión de preguntas, encontraron que la formación del docente es descontextualizada sobre la diversidad cultural, social y humana en las escuelas, así como carentes de herramientas para atender satisfactoriamente las necesidades y características de cada estudiante con la condición de discapacidad motora, lo que incide en el proceso inclusivo así como en el cambio de actitud de los docentes ante dicha labor pedagógica.

En relación a características individuales o sociodemográficas de los docentes, es preciso mencionar el estudio de Avramidis y Norwich (2004), quienes con respecto al género de los docentes no encontraron diferencias significativas en la actitud hacia la inclusión de profesores hombres y mujeres. Los estudios demuestran cierta inconsistencia, algunos estudios afirman que las profesoras tienen una mayor tolerancia hacia la inclusión (Eichinger, Rizzo y Sirotnik, 1991; Harvey, 1985), otros estudios no han encontrado diferencias en función de esta variable (Leyser, Kapperman y Keller, 1994). Otros como Batsiou, Bebetos, Panteli y Antoniou (2008), observaron que los docentes varones tenían una actitud más positiva hacia la inclusión.

En relación a aquellas variables relacionadas con el ámbito laboral, la etapa educativa o el nivel en que el docente enseña también ha sido estudiada por algunos autores y los resultados también son inconsistentes. Algunos estudios señalan que a medida que aumenta la edad del estudiante, los docentes se muestran menos positivos hacia la inclusión (Clough y Lindsay, 1991; Savage y Wienke, 1989). Otros estudios no han encontrado diferencias importantes en las actitudes en función del nivel educativo en que los docentes enseñan (Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Scruggs y Mastropieri, 1996).

En la revisión empírica realizada, la mayoría de los estudios muestran cierta ambivalencia en cuanto a las actitudes que manifiestan los docentes, puesto que mayoritariamente se observa una tendencia de aceptación en relación a la filosofía de la inclusión, pero manifiestan actitudes menos positivas en relación a la puesta en práctica. En el estudio de Fernández-González (1999), los resultados avalan esta actitud contradictoria hacia la inclusión, puesto que los docentes mostraban una

actitud positiva hacia la filosofía inclusiva, pero una actitud de rechazo o indecisión en relación a la praxis de la inclusión.

En general, en los estudios revisados el interés se ha puesto en conocer en qué grado los docentes aceptan la inclusión y se han observado una serie de variables o factores que influyen y/o condicionan las actitudes hacia la inclusión, a pesar del avance realizado en la materia, las conclusiones son un tanto contradictorias y resultaría interesante observar qué sucede en el contexto chileno.

Cardona (2000) señala en su estudio, que los docentes reconocen la inclusión como un derecho básico, pero muestran reticencia para aceptar nuevas responsabilidades de educar a alumnos con NEE debido al trabajo adicional, la falta de habilidades y recursos necesarios. El estudio de Alemany y Villauendas (2004) concluye que los 40 profesores entrevistados creen que la inclusión es una buena idea, pero en la práctica encuentran muchas dificultades para su implementación.

Por otra parte, resulta imperioso contar con instrumentos que permitan medir las actitudes docentes, teniendo en cuenta los grandes cambios en la política y la terminología ya que la primera escala se publicó por primera vez en 1979 y así observar que ocurre en el contexto local al relacionar la actitud con los diferentes factores anteriormente expuestos.

HIPOTESIS

H1. Las características psicométricas (validez y confiabilidad) del instrumento TAIS son adecuadas en el contexto nacional.

H2. Los años de ejercicio de la profesión se relacionan positivamente con las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con NEE.

H3. El perfeccionamiento docente se relaciona positivamente con la actitud hacia la inclusión de estudiantes con NEE en el aula regular.

H4. Los recursos de apoyo con que cuenta el docente se relacionan positivamente con las actitudes hacia la inclusión educativa.

H5. Los factores externos al docente influyen significativamente en la actitud hacia la inclusión educativa.

OBJETIVOS

Objetivo Generales:

- Evaluar el impacto de variables personales y contextuales del docente sobre su actitud hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular.
- Validar el instrumento sobre actitudes docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con NEE “Teachers’ Attitudes to Inclusion Scale” (TAIS) en una muestra de docentes chilenos.



Objetivos Específicos

- Evaluar indicadores de validez de contenido para el instrumento TAIS.
- Evaluar indicadores de confiabilidad para el instrumento TAIS.
- Evaluar indicadores de validez de constructo del instrumento de evaluación TAIS.
- Analizar la relación existente entre las características personales de los docentes (edad, género, años de ejercicio docente, nivel de perfeccionamiento, etc.) y su actitud hacia la inclusión educativa.
- Analizar la relación existente entre factores externos a los docentes (apoyo, tiempo asignado para planificación individual, nivel educativo en el que enseñan, número de estudiantes por aula, dependencia administrativa del establecimiento, recursos humanos y materiales) y su actitud hacia la inclusión.

MÉTODO

Diseño de Investigación

El presente estudio es de naturaleza no experimental, puesto que tal como señalan Kerlinger y Lee (2002) en la investigación no experimental no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o los tratamientos. De esta forma se busca analizar la actitud que poseen los docentes hacia la inclusión educativa y confirmar o rechazar las hipótesis establecidas.

A su vez, el estudio es de tipo correlacional, puesto que tiene por objetivo medir el grado de relación entre variables, como establece Hernández; Fernández

y Baptista (2003), se trata también de descripciones, pero no de variables individuales sino de sus relaciones, sean estas puramente correlacionales o relaciones causales. En estos diseños lo que se mide es la relación entre variables en un tiempo determinado. Uno de los objetivos del estudio es determinar la influencia de diferentes variables (sociodemográficas y laborales) en la actitud docente hacia la inclusión educativa.

Participantes

Se reclutó a una muestra de 317 docentes en ejercicio de la Provincia de Concepción, el criterio de selección de la muestra es por conveniencia, ya que se accedió a los profesores de establecimientos cercanos geográficamente.

La muestra estuvo conformada por 116 docentes de establecimientos de dependencia municipal, 101 docentes de establecimientos de dependencia particular subvencionada y 100 docentes de establecimientos particulares de las comunas de Concepción, San Pedro de la Paz, Chiguayante, Coronel, Hualpén, y Tomé, con edades comprendidas entre los 22 a los 65 años de edad ($M=39,67$; $DE=10,922$); de ellos el 63,1% correspondía al género femenino y el 35,6% al masculino.

El 44,5% de los docentes alcanzó como nivel de especialización mayor la Licenciatura de Pedagogía, mientras que el 28,5% de los profesores tiene estudios de diplomado y el 18,6% de la muestra tiene estudios de magister. Es importante señalar que el 78,5% de los profesores no tiene perfeccionamiento en el área de educación especial.

Tabla 2. Características de la muestra de 317 docentes en ejercicio de la provincia de Concepción

Característica	n	%
Cursos o perfeccionamiento en educación especial		
No	250	78,9
Sí	67	21,1
Nivel en el que enseña		
E.G. Básica primer ciclo	36	11,4
E.G Básica segundo ciclo	55	17,4
Ambos ciclos de Enseñanza Básica	76	24,0
E. Media	150	47,3
Nivel socioeconómico familiar de sus estudiantes		
Muy bajo	23	7,3
Bajo	55	17,4
Medio bajo	82	25,9
Medio	38	12,0
Medio alto	71	22,4
Alto	47	14,8
No responde	1	,3
Recursos humanos de apoyo en la inclusión de estudiantes con NEE		
Sin recursos humanos	73	23,0
Educadora diferencial	88	27,8
Psicopedagoga	9	2,8
Dos o mas RR.HH	147	46,4
Recursos materiales de apoyo en la inclusión de estudiantes con NEE		
Sin recursos materiales	198	62,5
Material didáctico	60	18,9
Aulas especiales	14	4,4
TIC'S	12	3,8
2 o más recursos materiales	33	10,4

En la Tabla 3 se presentan las principales características sociodemográficas y laborales de la muestra.

Tabla 3. Características sociodemográficas y laborales de 317 docentes en ejercicio de la provincia de Concepción

Característica	Min	Max	M	DE
Número de establecimientos en los que trabaja actualmente	1	6	1,18	,506
Cantidad de curso/s en que imparte docencia	1	20	5,09	2,861
Tiempo en establecimientos educacionales en docencia directa (horas)	3	70	32,64	9,025
Experiencia docente (años)	1	42	13,71	10,118
Experiencia en aula especial (años)	0	20	,15	1,156
Tiempo asignado para la planificación individual o adecuaciones curriculares a la semana (horas)	,0	11,0	2,292	1,9521

Fuente: Elaboración propia

Variables

Variable dependiente:

- **Actitud docente hacia la inclusión de estudiantes con N.E.E**

Definición conceptual: Conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona que le permiten la realización exitosa de una actividad. Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto que puede definirse como característica de su comportamiento y bajo la cual el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable. Una dimensión de conductas abiertas y manifiestas que le permiten a una persona rendir eficientemente (Woodruffe, 1993).

Definición operacional: Puntaje obtenido en la Escala TAIS (Teachers' attitudes inclusion scale)

Variables independientes

- **Variables sociodemográficas**

Edad y género.

Definición operacional: Respuesta entregada en la hoja de antecedentes sociodemográficos y laborales.

- **Variables laborales**

Años de experiencia docente, perfeccionamiento docente, dependencia administrativa del establecimiento, nivel educacional en los que enseña, tamaño de la clase, recursos de apoyo (tecnológicos, humanos, tiempo disponible para planificar, horas de trabajo colaborativo).

Definición operacional: Respuesta entregada en la hoja de antecedentes sociodemográficos y laborales.

Instrumento

a) TAIS (Teachers' attitudes toward inclusion scale)

La escala TAIS es una actualización del cuestionario “Escala de opiniones relativas a la integración” construido por Larrivee y Cook en el año 1979. Los autores del TAIS (Monsen, Ewing y Boyle, 2014) proponen actualizar la estructura, terminología y lenguaje del cuestionario de manera de representar la política internacional actual. Además, incluyen una evaluación de la disposición de los profesores para incluir diferentes tipos de necesidades educativas especiales dentro de su aula, debido a la evidencia que señala que puede ser más problemático incluir dentro del aula ordinaria a niños con ciertas dificultades (Evans y Lunt, 2002; Visser, Cole, y Daniels, 2003; Visser y Stokes, 2003).

Además incluye la percepción de apoyo en la práctica docente, basado en los hallazgos que sugieren que los docentes de apoyo pueden desempeñar un papel importante en las actitudes de los profesores hacia la inclusión (por ejemplo, Goodman & Burton, 2010).

Las percepciones que los docentes tienen a la hora de trabajar con niños con necesidades educativas especiales influyen directamente en las actitudes de los profesores hacia la inclusión (por ejemplo, Avramidis et al., 2000; Forlín et al, 2008; Gibb et al, 2007; Goodman & Burton, 2010), por lo que la sección demográfica del cuestionario se amplió para cubrir esto. Esta versión actualizada y ampliada ha sido utilizado con éxito en dos estudios a gran escala uno en Nueva Zelanda (Monsen y

Frederickson, 2004) y otro en Inglaterra (Monsen, Ewing, y Kwoka, 2013), considerando los efectos de las actitudes de los profesores hacia su inclusión en los entornos de aprendizaje del aula.

El TAIS incluye cuatro secciones, la primera de ellas contiene información sociodemográfica, que Incluye preguntas sobre la edad y el sexo, años de experiencia, calificaciones y nivel de contacto con los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.

Las siguientes secciones se puntúan utilizando una escala de ocho puntos, sección 2 - *Disposición a incluir*, sección 3 - Idoneidad de los apoyos: esta sección busca medir *la idoneidad de los apoyos* tales como; especialistas, psicólogos escolares, materiales didácticos adecuados, padre/cuidador, ayudantes, asesores escolares, apoyo conductual a profesores, asistencia en el aula, el apoyo general de la escuela, y apoyo de colegas. Los docentes deben calificar su percepción de apoyo en que las puntuaciones más altas indican mayor apoyo percibido.

La Sección 4 - Actitudes hacia la inclusión: mide las *actitudes hacia la inclusión* y comprende un cuestionario de 30 ítems diseñado para medir las actitudes generales hacia los niños y los jóvenes incluidos con necesidades educativas especiales dentro de las escuelas regulares. Los docentes califican su acuerdo con cada afirmación que va desde muy de acuerdo a muy en desacuerdo. Esta escala fue codificada de manera que una alta puntuación indicaría una más positiva actitud hacia la inclusión, mientras que una puntuación baja indicaría una actitud más negativa hacia la inclusión.

Los ítems comprendidos en esta sección se agrupan en 4 dimensiones:

1. Problemas de incluir a estudiantes con NEE

2. Beneficios sociales para todos de incluir a NEE
3. Implicaciones de la inclusión para las prácticas pedagógicas
4. Implicaciones para los docentes de abordar las NEE

Para efectos de este estudio, se utiliza la sección 4 del instrumento.

Propiedades psicométricas del instrumento:

La estructura factorial del TAIS ha sido evaluada a través de análisis de componentes principales y su confiabilidad por consistencia interna con alfa de Cronbach 0.93, en una muestra aleatoria de escuelas regulares inclusivas del Sudeste de Inglaterra, de 95 profesores (73 mujeres, 21 hombres y 1 no divulgado). Los análisis de confiabilidad revelaron que los coeficientes de Cronbach son .86 para los siete ítems de la dimensión 1, lo que indica una buena fiabilidad, y .80 para los cinco ítems de la dimensión 2, que indican buena confiabilidad, juntos con un valor de .76 para los cuatro ítems de la dimensión

b) The teacher Attitudes Toward Inclusion Scale TATIS Cullen, Gregory & Noto (2010)

La escala está compuesta por 14 ítems agrupados en 3 dimensiones:

- a) Percepciones de los docentes de los estudiantes con discapacidades leves a moderadas,
- b) Creencias sobre la eficacia de la inclusión
- c) Percepciones de roles y funciones profesionales. Se utilizó para evaluar la actitud de 252 docentes hacia la inclusión educativa en EE.UU.

Los autores del TATIS confirmaron su validez de constructo con una comunalidad para los 14 ítems que varió entre 0,40 y 0,80 y una media de 0,58. También informan la confiabilidad con alfa de Cronbach de 0,803 para la dimensión 1, 0,863 para la dimensión 2 y 0,680 para la dimensión 3. Finalmente, un alfa de Cronbach de 0,821 para la escala total.

Procedimiento

El primer paso de esta investigación fue tomar contacto con los autores para solicitar autorización para utilizar la escala TAIS (Monsen, Ewing & Boyle, 2014) en el estudio, la que fue positiva. A continuación, se procedió a traducir el instrumento TAIS desde inglés al español, y luego en forma inversa, con el objeto de asegurar la equivalencia conceptual y semántica entre el cuestionario original y la versión traducida. Luego se seleccionó una pequeña muestra (3 - 4 docentes) para aplicar el instrumento TAIS y realizar una entrevista cognitiva del instrumento (Willis, 2005) de manera de determinar la pertinencia lingüística del instrumento y realizar los ajustes necesarios (Anexo 1).

Posteriormente, se seleccionó por conveniencia los establecimientos de la Provincia de Concepción y se tomó contacto con ellos a través de una carta dirigida a los Directores, solicitando autorización para iniciar la investigación y aplicar el instrumento a los docentes (Anexo 2). Se confeccionó una lista de los profesores por establecimiento que cumplían con los criterios de selección de la muestra. A cada uno de ellos, se les aplicó el Instrumento TAIS según indicaciones de los directivos del establecimiento (consejo, horario de completación, recreo, etc.) y se les solicitó firmar un consentimiento informado (anexo 3) en el que se señalan los

objetivos de la investigación y los criterios de confidencialidad de la misma, además se les solicitó completar una hoja de antecedentes sociodemográficos y laborales (anexo 4) y el instrumento TATIS para luego realizar los análisis de validez de constructo.

Para el análisis de datos, en primera instancia se obtuvieron estadísticos descriptivos, de tendencia central (i.e., Media) y de dispersión (i.e., Desviación estandar) para cada una de las escalas del TAIS. Estos análisis fueron realizados usando el software estadístico SPSS, versión 19 (IBM SPSS, 2011).

Posterior a ello y para el análisis psicométrico, la confiabilidad por consistencia interna para cada subdimensión del TAIS se estimó a través del coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951). Estos análisis fueron realizados usando el software estadístico IBM SPSS, versión 19 (2011). En el caso de la validez de contenido, se realizó una entrevista cognitiva (Willis, 2005) para evaluar la comprensión de los ítems y para la validez de constructo, se realizó un análisis factorial confirmatorio para evaluar la dimensionalidad del instrumento TAIS de acuerdo al modelo propuesto por los autores. Este análisis fue realizado utilizando el software MPlus 7.11 (Muthén & Muthén, 2013).

Para el análisis de las variables sociodemográficas y laborales y las actitudes docentes hacia la inclusión se realizó un análisis descriptivo que se presenta mediante tablas de frecuencias para las variables cualitativas (expresando las variables con el número de casos y sus porcentajes correspondientes) y tablas descriptivas para las variables cuantitativas (expresando las variables en mínimo, máximo, media y desviación estándar).

Previo al análisis inferencial, se evaluó el supuesto de distribución normal mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Por lo tanto, como este supuesto no se cumplió en ninguna de las variables, el análisis inferencial se realizó mediante la estadística no paramétrica de la prueba de Correlación de Spearman con un nivel de significancia de $\alpha < 0,05$ y contraste bilateral. Esta prueba analiza si dos variables X e Y se relacionan entre sí, y es útil para variables en un nivel de medición ordinal (ambas), de tal modo que los individuos u objetos de la muestra pueden ordenarse por rangos (jerarquías). (Hernández; Fernández y Baptista (2003)).

Estos análisis fueron realizados usando el software estadístico IBM SPSS, versión 19 (2011).

RESULTADOS

Análisis Psicométrico Escala TAIS

Estadísticos Descriptivos

La Tabla 4 resume los estadísticos de tendencia central y de dispersión obtenidos para el TAIS en la muestra Chilena. En particular se reporta el valor promedio (M) y la desviación estándar (DE) para cada escala del instrumento.



Tabla 4. Estadísticos descriptivos para la prueba TAIS

Dimensión	Nº		Mínimo	Máximo	M	DE
	N	ítems				
Problemas de incluir a estudiantes con NEE	317	7	8,00	56,00	25,91	8,73
Beneficios sociales para todos de incluir a NEE	317	5	8,00	40,00	30,35	5,12
Implicaciones de la inclusión para las prácticas pedagógicas	317	4	8,00	32,00	23,23	3,91
Implicaciones para los docentes de abordar las NEE	317	4	6,00	53,00	21,30	5,03

Fuente: Elaboración propia

Propiedades Psicométricas

Validación de contenido:

Antes de estimar las propiedades psicométricas del instrumento se realizó una entrevista cognitiva (Smith-Castro & Molina, 2011; Willis, 2004) a tres profesores en ejercicio seleccionados mediante un muestreo por conveniencia, para evaluar si las instrucciones de aplicación y los ítems del instrumento eran claros y comprensibles. Las entrevistas cognitivas fueron grabadas y complementadas con notas de campo que daban cuenta de la actitud de los participantes al contestar el TAIS. El análisis se inició con la clasificación de los reactivos en dos categorías: con problemas de comprensión y sin problemas de comprensión. Posteriormente, se identificó la/s palabra/s que generaban dificultades de comprensión y las sugerencias de los informantes para su reemplazo. Este mismo criterio se empleó para analizar las instrucciones del cuestionario. Lo anterior permitió determinar en los ítems algunas palabras poco frecuentes en el Español de Chile, las cuales fueron reemplazadas por otras de mayor uso.

Una vez realizadas las respectivas modificaciones al cuestionario de acuerdo con lo hallado en la entrevista cognitiva, se aplicó el instrumento a la muestra de estandarización (N=317). La aplicación se realizó en los diferentes establecimientos de la provincia, en los consejos de profesores principalmente, tomando un tiempo aproximado de 20 minutos para completar el cuestionario.

Confiabilidad. Los Coeficientes de Consistencia Interna (Cronbach, 1951) para las escalas del TAIS son reportados en la Tabla 5. Los valores del coeficiente α de Cronbach del TAIS muestran niveles adecuados de confiabilidad para las dos primeras dimensiones (considerando el número de ítems), pero niveles deficientes para las dos últimas. No obstante, cabe destacar que las últimas dimensiones solo se componen de 4 ítems.

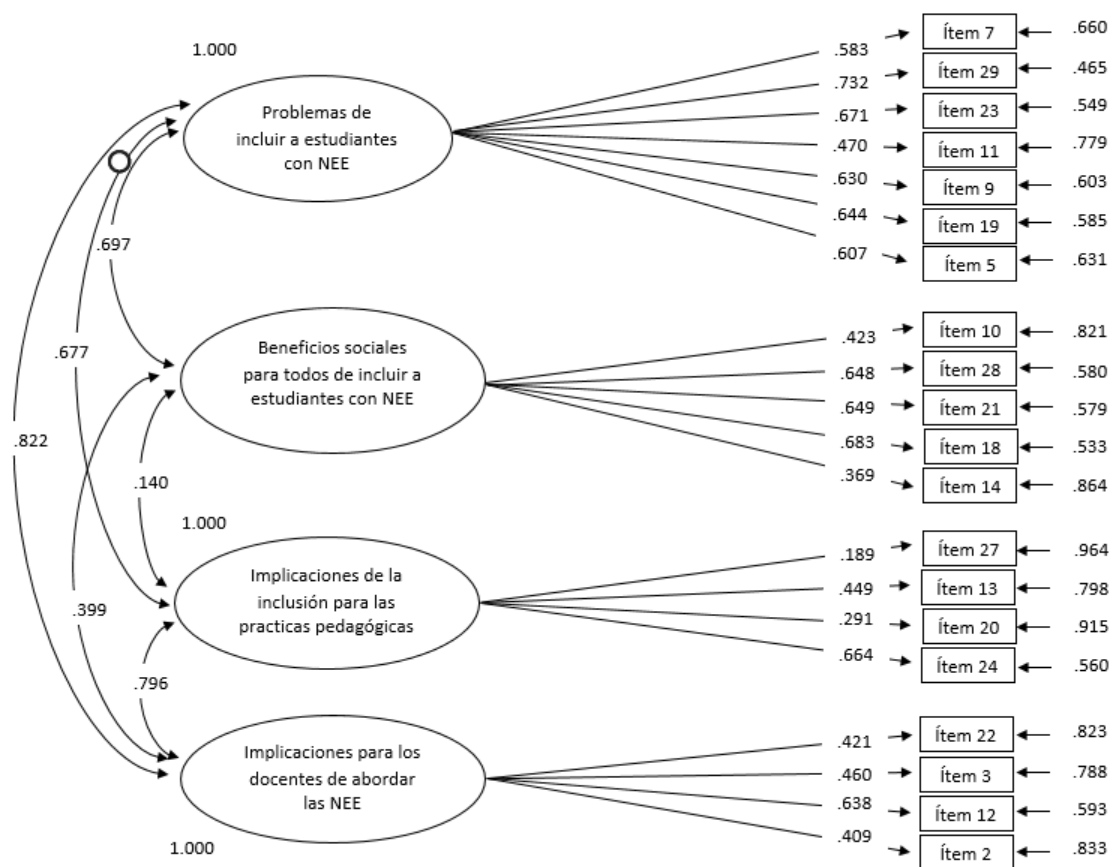
Tabla 5. *Coeficientes de consistencia interna para las escalas del TAIS*

Escala	α de Cronbach	Nº de elementos
Problemas de incluir a estudiantes con N.E.E	0.81	7
Beneficios sociales para todos de incluir a estudiantes con NEE	0.66	5
Implicaciones de la inclusión para las prácticas pedagógicas	0.45	4
Implicaciones para los docentes de abordar las NEE	0.51	4

Fuente: Elaboración propia

Validación de constructo por Análisis Factorial Confirmatorio. Se realizó un análisis factorial confirmatorio con el estimador MLR. Los resultados muestran un ajuste regular a los datos ($\chi^2=1419,57$ $g=190$, $p < .01$; CFI=.0,83, TLI=0,802;

RMSEA=.064 [90% C.I. .055 - .072]; SRMR=.068). El valor RMSEA es levemente superior a los estándares recomendados según Hu y Bentler (1999) (i.e., $RMSEA \leq .06$), pero apropiado de acuerdo a Steiger (2007)). (i.e., $RMSEA \leq .07$). El intervalo de confianza al 90% permite inferir que el modelo posee ajuste aceptable. Las cargas de los factores resultaron todas significativas y mayores a 0.369 a excepción del ítem 27 y 20 cuyas cargas son 0.189 y 0.291 respectivamente (ver Tabla 7). La Figura 1 muestra el diagrama de la estructura de las escalas del TAIS.



Fuente: Elaboración propia

Figura 1: Diagrama de la estructura factorial de primer orden subyacente a las escalas del TAIS

Tabla 6. Cargas factoriales del TAIS

	Problemas de incluir estudiantes con N.E.E	Beneficios sociales para todos de incluir a estudiantes con NEE	Implicaciones de la inclusión para las prácticas pedagógicas	Implicaciones para los docentes de abordar las NEE
(5) La atención adicional que los estudiantes con NEE exigen va en desmedro de los demás estudiantes (ítem revertido)	0.607			
(7) Es difícil mantener el orden en una sala de clase habitual cuando incluye a un niño con NEE (ítem revertido)	0.583			
(9) El comportamiento de los niños con NEE es un mal ejemplo para los demás estudiantes (ítem revertido)	0.630			
(11) Es probable que el niño con NEE desarrolle habilidades académicas con más rapidez en una sala de clase especial que en una habitual (ítem revertido)	0.470			
(19) Es probable que un niño con NEE presente problemas de comportamiento si se le sitúa en un entorno de una sala de clase habitual (ítem revertido)	0.644			
(23) Es probable que la inclusión tenga un efecto negativo en el desarrollo emocional del niño con NEE (ítem revertido)	0.671			
(29) Es probable que los niños con NEE creen confusión en una sala de clase habitual (ítem revertido)	0.732			
(10) Estar aislado en una sala especial tiene un efecto negativo en el desarrollo social y emocional del niño con NEE		0.423		
(14) La mayoría de los niños con NEE se comportan bien en la sala de clase		0.369		
(18) Incluir al niño con NEE en una sala de clases habitual promueve su independencia social		0.683		
(21) La inclusión de estudiantes con NEE puede beneficiar a los estudiantes sin NEE		0.649		
(28) Los estudiantes con NEE deberían recibir todas las oportunidades para desenvolverse en el contexto de una sala de clase habitual siempre que sea posible		0.648		

(13) Para incluir a los niños con NEE se necesita un cambio significativo en los procedimientos de una sala de clase habitual (ítem revertido)	0.449
(20) Los profesores de educación especial imparten una enseñanza adaptada a cada estudiante de mejor forma que los profesores de salas de clase habituales (ítem revertido)	0.291
(24) Un mayor grado de libertad en la sala de clase crea demasiada confusión (ítem revertido)	0.664
(27) La inclusión de niños con NEE requiere un grado importante de capacitación continua de los profesores de salas de clase habituales (ítem revertido)	0.189
(2) Las exigencias de los niños con NEE pueden atenderse de la mejor forma por medio de clases especiales y diferenciadas (ítem revertido)	0.409
(3) El comportamiento en la sala de clase de un niño con NEE generalmente exige más paciencia de parte del profesor que el de un niño sin NEE (ítem revertido)	0.460
(12) La mayoría de los niños con NEE no hacen un intento como corresponde por completar sus tareas (ítem revertido)	0.638
(22) Es necesario decirle a los niños con NEE exactamente lo que tienen que hacer y cómo hacerlo (ítem revertido)	0.421

Nota: N=317

a. Solución estandarizada

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, para evaluar la validez convergente y divergente de la Escala de actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con N.E.E (TAIS) se correlacionó con la escala las actitudes docentes hacia la Inclusión (TATIS) encontrándose correlaciones estadísticamente significativas positivas y negativas. Este análisis mostró correlaciones convergentes entre:

a) La dimensión 1 del TATIS y la dimensión 2 del TAIS, esto quiere decir que a mayores percepciones positivas de incluir estudiantes con N.E.E, mayores beneficios sociales percibidos de incluir a estudiantes con N.E.E.

b) La dimensión 2 del TATIS y la dimensión 1, 3 y 4 del TAIS, esto quiere decir que a mayores creencias negativas sobre la eficacia de la inclusión mayores

problemas percibidos de incluir a estudiantes con N.E.E, mayores implicaciones negativas percibidas para las practicas pedagógicas y mayores implicaciones negativas percibidas para los docentes de abordar las N.E.E.

c) la dimensión 3 del TATIS y la dimensión 2 y 3 del TAIS; esto implica que a mayores percepciones de roles y funciones profesionales compartidas o en equipo, mayores serán los beneficios sociales para todos de incluir a estudiantes con N.E.E y mayores serán las implicaciones para las practicas pedagógicas.

A su vez, mostró correlaciones divergentes entre:

- a) la dimensión 1 del TATIS y la dimensión 1, 3 y 4 del TAIS, esto quiere decir que a mayores percepciones positivas de los docentes de los estudiantes con discapacidades leves a moderadas menores problemas percibidos de incluir a estudiantes con N.E.E, menores Implicaciones de la inclusión para las prácticas pedagógicas y menores implicaciones para los docentes de abordar las N.E.E.
- b) la dimensión 2 del TATIS y la dimensión 2 del TAIS, esto significa que a mayores creencias negativas sobre la eficacia de la inclusión menores beneficios sociales percibidos para todos de incluir a NEE,
- c) la dimensión 3 del TATIS y la dimensión 1 del TAIS, esto quiere decir que a mayores percepciones de roles y funciones profesionales compartidas o en equipo menores problemas de incluir a estudiantes con NEE.

El instrumento mostró una buena validez de constructo con este método.

Los resultados se presentan en la tabla 7.

Tabla 7. Validez convergente y divergente (Rho Spearman)

	F1 TAIS Problemas de incluir a estudiantes con NEE	F2 TAIS Beneficios sociales para todos de incluir a NEE	F3 TAIS Implicaciones de la inclusión para las prácticas pedagógicas	F4 TAIS Implicaciones para los docentes de abordar las NEE	Valencia de la Actitud hacia la Inclusión
F1 TATIS - Percepciones positivas de los docentes de los estudiantes con discapacidades leves a moderadas	-,316**	,381**	-,132*	-,125*	,347**
F2 TATIS - Creencias negativas sobre la eficacia de la inclusión	,597**	-,498**	,248**	,303**	-,612**
F3 TATIS - Percepciones de roles y funciones profesionales compartidas o en equipo	-,353**	,390**	,130*	-,034	,289**
Suma TATIS	-,105	,237**	,096	,051	,090

** p<.001; *p<.05

Fuente: Elaboración propia

Análisis de las variables sociodemográficas y laborales y Actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con N.E.E

La tabla 8 muestra el puntaje promedio obtenido por los docentes en relación a la escala Likert de 8 puntos en la que los puntajes van desde “Totalmente en desacuerdo” a “Totalmente de acuerdo” con la inclusión de estudiantes con N.E.E. Los docentes que participaron en este estudio, en promedio presentaron una actitud que refleja un nivel “poco de acuerdo” con la inclusión.

Tabla 8. Promedio inclusión total

Estadísticos		
Promedio inclusión total		
N	Válido	317
	Perdidos	0
Media		4,7501
Desviación estándar		,84196
Mínimo		1,75
Máximo		6,95
Percentiles	25	4,1750
	50	4,8500
	75	5,3000

Actitud global hacia la inclusión de estudiantes con N.E.E

En la tabla 9 es posible distinguir que de la muestra ningún participante se encontró muy de acuerdo o totalmente de acuerdo con la inclusión. La mayoría de los participantes manifestó estar poco en desacuerdo y poco de acuerdo con la inclusión.

Tabla 9. Actitud global hacia la inclusión de estudiantes con N.E.E

Actitud hacia la inclusión	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	0,9	0,9
Muy en desacuerdo	1,5	2,5
En desacuerdo	13,4	15,8
Poco en desacuerdo	41,9	57,7
Poco de acuerdo	36,3	94,0
De acuerdo	6	100
Muy de acuerdo	0	100
Totalmente de acuerdo	0	100

Correlaciones entre las variables personales y actitudes hacia la inclusión

En la Tabla 10 se observa la correlación entre las variables sociodemográficas (edad, género, años de experiencia docente en aula regular y en educación especial) y las variables relacionadas con las condiciones laborales de los docentes (tiempo asignado a la planificación individual o realización de adecuaciones curriculares para estudiantes con N.E.E) y la actitud presentada por

los docentes hacia la inclusión. La única relación significativa se observa entre la edad, los años de experiencia en educación especial y la actitud hacia la inclusión de estudiantes con N.E.E (p = ,003).

Tabla 10. *Correlaciones entre las variables personales y actitudes hacia la inclusión*

	Problemas de incluir a estudiantes con NEE	Beneficios sociales para todos de incluir a NEE	Implicaciones de la inclusión para las prácticas pedagógicas	Implicaciones para los docentes de abordar las NEE	Valencia de la Actitud hacia la Inclusión
Edad	,216**	-,137*	-,063	,087	-,167**
Género	,007	-,029	,027	,011	-,018
Años de experiencia docente	,156**	-,087	-,096	,053	-,104
Años de experiencia en aula especial	-,080	,103	-,225**	-,076	,147**
Tiempo asignado para la planificación individual o adecuaciones curriculares a la semana	-,023	,006	-,062	,022	,021

** p<.001; *p<.05

Fuente: Elaboración propia

Para determinar si existen diferencias entre la actitud docente presentada hacia la inclusión y el tipo de establecimiento (municipal, particular subvencionado y particular pagado) en que trabajan los docentes se realizó la prueba ANOVA y es posible aseverar que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos como se puede observar en la tabla 11.

Tabla 11. Tipo establecimiento y actitud hacia la inclusión

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Valencia de la Actitud hacia la Inclusión

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	1318,345 ^a	2	659,173	2,344	,098	,015
Intersección Tipo establecimiento actual en el que trabaja	2855096,826	1	2855096,826	10154,599	,000	,970
Error	88285,160	314	281,163			
Total	2950681,228	317				
Total corregido	89603,505	316				

a. R al cuadrado = ,015 (R al cuadrado ajustada = ,008)

Para determinar si existen diferencias entre los profesores que cuentan con recursos materiales, aquellos que no cuentan con recursos materiales y la actitud docente frente a la inclusión de estudiantes con N.E.E se utilizó la prueba t y es posible establecer que no existen diferencias estadísticamente significativas entre dichos grupos ($t(315) = -1,433, p=0,153$)

En esta misma línea y con el objetivo de identificar si existían diferencias significativas entre los docentes que contaban con recursos humanos de apoyo a la inclusión de estudiantes con NEE y aquellos que no cuentan con recursos humanos y la actitud presentada se utilizó la prueba ANOVA y es posible aseverar que entre estos grupos no existen diferencias estadísticamente significativas, tal como se observa en la tabla 12.

Tabla 12. Recursos humanos de apoyo y actitud docente hacia la inclusión.

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Valencia de la Actitud hacia la Inclusión

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	604,304 ^a	2	302,152	1,066	,346	,007
Intersección	2622728,686	1	2622728,686	9253,306	,000	,967
Recursos humanos de apoyo a la inclusión	604,304	2	302,152	1,066	,346	,007
Error	88999,201	314	283,437			
Total	2950681,228	317				
Total corregido	89603,505	316				

a. R al cuadrado = ,007 (R al cuadrado ajustada = ,000)

Para determinar si los factores externos al docente (tiempo asignado para la planificación individual o adecuaciones curriculares a la semana, número de establecimientos en los que trabaja actualmente, cantidad de curso/s en que imparte docencia, horas semanales que trabaja en establecimientos educacionales/en docencia directa) influyen de manera significativa en la actitud docente hacia la inclusión educativa, se utilizó un modelo de regresión lineal en el que es posible establecer, que dichos factores no tienen incidencia en la actitud que los docentes presentan hacia la inclusión de estudiantes con N.E.E. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 13.

Tabla 13. Factores externos y actitud docente hacia la Inclusión

ANOVA ^a						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	950,762	4	237,691	,836	,503 ^b
	Residuo	88426,954	311	284,331		
	Total	89377,716	315			

a. Variable dependiente: Valencia de la Actitud hacia la Inclusión

b. Predictores: (Constante), Tiempo asignado para la planificación individual o adecuaciones curriculares a la semana, Número de establecimientos en los que trabaja actualmente, Cantidad de curso/s en que imparte docencia, Horas semanales que trabaja en establecimientos educativos / en docencia directa

Coeficientes ^a						
Modelo		Coeficientes no Estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Error estándar	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	95,237	4,281		22,246	,000
	Número de establecimientos en los que trabaja actualmente	2,806	1,903	,084	1,474	,141
	Cantidad de curso/s en que imparte docencia	,104	,347	,018	,299	,765
	Horas semanales que trabaja en establecimientos educativos / en docencia directa	-,137	,111	-,074	-1,237	,217
	Tiempo asignado para la planificación individual o adecuaciones curriculares a la semana	,196	,490	,023	,400	,689

a. Variable dependiente: Valencia de la Actitud hacia la Inclusión

DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES

Los objetivos principales de este estudio fueron, en primer lugar, validar el instrumento sobre actitudes docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con NEE “Teachers’ Attitudes to Inclusion Scale” (TAIS) en la población chilena, específicamente en la provincia de Concepción y en segundo lugar, evaluar el impacto de variables personales y contextuales del docente sobre la actitud presentada hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular.

En relación al primer objetivo planteado de validar el instrumento TAIS en la población chilena, es preciso destacar que el análisis factorial confirmatorio muestra un ajuste aceptable, puesto que las cargas de los factores resultan todas significativas y mayores a 0.369 a excepción de dos ítems de los 20 analizados. A su vez, al correlacionar la escala TAIS con la escala de las actitudes docentes hacia la Inclusión (TATIS), el análisis de la validez convergente y divergente permite aseverar una buena validez de constructo.

En ese sentido, esta investigación entrega evidencias empíricas para afirmar que, como resultado de los análisis efectuados, el Instrumento utilizado, es un instrumento útil para determinar la actitud que tienen los docentes hacia la inclusión de estudiantes con N.E.E en el contexto local, por lo que en el futuro esta escala podrá emplearse para investigaciones en contexto chileno.

Inicialmente y en relación con el segundo objetivo del estudio, es posible establecer que según los resultados obtenidos, los docentes que participaron del

estudio mayoritariamente tienen una actitud desfavorable (en desacuerdo/poco en desacuerdo) hacia la inclusión de estudiantes con N.E.E., tal como reporta Cardona (2000) en su estudio , en el que los docentes reconocen la inclusión como un derecho básico, pero muestran reticencia para aceptar nuevas responsabilidades de educar a alumnos con NEE debido al trabajo adicional, la falta de habilidades y recursos necesarios. Debido a esto resulta sumamente relevante incorporar en los planes de formación inicial docente, asignaturas que tengan directa relación con la inclusión y las estrategias de atención a la diversidad, para que puedan enfrentar con resultados positivos la inclusión de los estudiantes con N.E.E y se pueda garantizar el principio de equidad y calidad para todos los estudiantes, de manera que sea la escuela quien se adapte a las características de los estudiantes y no los estudiantes y sus familias quienes deban realizar esfuerzos desmesurados por adaptarse a un sistema que no responde a sus N.E.E.

Tal como se hace referencia en el marco teórico, el profesor en formación va construyendo su identidad profesional en base a capacidades dirigidas a una supuesta normalidad que distan de la escuela a la que se verá enfrentado/a, produciendo una serie de problemáticas que no es capaz de solucionar una vez que se encuentra en ejercicio (Tenorio, 2007). Como resultado de ello, la escuela se proyecta como un espacio homogéneo en cuanto a acciones y sujetos, situación que dista mucho de la realidad del sistema educacional actual, en el que los docentes ponen un énfasis implícito en ese centro normativo (Infante, 2010). Es así como la formación universitaria debe garantizar la adquisición de competencias que

permitan al docente realizar las adecuaciones a las prácticas en aula y adecuaciones al currículum según sea pertinente.

En directa relación al segundo objetivo de este estudio y tras el análisis de los resultados obtenidos, fue posible determinar la relación existente entre las variables personales de los docentes y de su contexto sociolaboral y la actitud presentada hacia la inclusión, de esta forma es posible señalar que solo la edad se relaciona significativamente con la actitud hacia la inclusión, de manera que docentes de menor edad presentan una actitud más favorable hacia la inclusión y por el contrario, docentes con mayor edad presentan una actitud menos favorable hacia la inclusión. Estos hallazgos, son congruentes con algunos resultados encontrados, respecto a cómo la edad impacta en la actitud presentada hacia la inclusión (Borg y Falzon, 1989; Dengra, et al, 1991; Padeliadu y Lampropoulou, 1997, Avramidis y Norwich, 2004; Marchesi, Martin, Echeita y Pérez, 2005; Parasuram, 2009) en los que se sostiene que los docentes más jóvenes y con menos experiencia parecen tener actitudes más favorables hacia la inclusión.

En la presente tesis, la experiencia profesional de los docentes no se relaciona de manera significativa con la actitud hacia la inclusión de los estudiantes con N.E.E, en la muestra analizada, tal como sostienen otras investigaciones en la materia que al momento de analizar variables relativas a los profesores, concluyen que no existe relación entre género, actitud y años de experiencia de los docentes (García, 1985; Avramidis, 2004). Por tanto, es posible afirmar que no existe evidencia consistente y que tal como se señala en el marco teórico hay contradicciones en este aspecto puesto que algunos autores señalan que docentes con menor experiencia

profesional tendrían actitudes más favorables Avramidis, Norwich, 2004) y otros autores no han encontrado diferencias (Alonso & García, 1985).

Lo anterior podría explicarse debido a que la experiencia profesional, expresada en años, no es un indicador o predictor de la actitud, tal como se ha señalado en otros estudios, aludiendo a la frecuencia de contacto de los profesores con estudiantes con N.E.E. en el que concluyen que ésta no muestra una relación lineal con las actitudes, puesto que si bien parece que quienes tienen un contacto permanente muestran actitudes más desfavorables hacia la inclusión de este colectivo, quienes no tienen contacto muestran también actitudes igualmente más desfavorables. Por tanto, al parecer el foco debe ponerse en el tipo de contacto y las circunstancias en que se produce ya que esto genera diferencias en cuanto a las actitudes, lo que coincide con estudios previos realizados (López, 2013; Tomşa, Călăraşu, López y Jenaro, 2012).

En los resultados de esta investigación, el perfeccionamiento y/o capacitación docente no se relaciona de manera significativa con las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con N.E.E, esto resulta interesante, puesto que en general, es frecuente escuchar que los docentes se declaran poco capacitados para atender la diversidad en su aula de clases (Guarella et al., 2000) y tal como se señala en el marco teórico, la falta de formación podría generar desinterés y un abierto rechazo hacia la incorporación de alumnos con N.E.E en la educación regular (Sola, 1997).

Estos resultados se contraponen a lo que muestra la literatura especializada en el tema señala, puesto que se establece que la formación previa a la incorporación al trabajo y las practicas asociadas a cursos relativos a educación

inclusiva pueden producir un cambio en las actitudes de los estudiantes de Magisterio y Educación (Swain, Nordness, y Leader-Janssen, 2012). Estos resultados pudieran explicarse por las características de la muestra en que sólo el 18,6% de los docentes que participaron de la investigación tienen estudios de magister y el 78,5% de los profesores no tiene perfeccionamiento en el área de educación especial. De todas formas, a partir de los resultados obtenidos, pareciera no ser una variable de peso que influya y/o condicione la actitud que tienen hacia la inclusión.

Los recursos de apoyo a la inclusión han sido catalogados como un factor que impacta la actitud que los docentes presentan hacia la inclusión, Jordan, Glenn & McGhie-Richmond (2010) indican que cuando las escuelas tienen acceso a una gran variedad de apoyos y a diversificadas estrategias de enseñanza, ellas pueden ser efectivas incluyendo a diversos estudiantes y manteniendo altos niveles de logros académicos. Según los análisis realizados a través de la prueba ANOVA para determinar si existen diferencias significativas entre aquellos profesores que cuentan con recursos humanos de apoyo a la inclusión y aquellos docentes que no cuentan con recursos de apoyo, es posible establecer que no existen diferencias estadísticamente significativas entre estos dos grupos.

Lo anterior podría explicarse debido a que, tal como señalan algunos estudios (Macarulla y Saiz, 2009; Arnaiz, 2011), no basta con tener a disposición los recursos, sean éstos humanos o materiales, si no que ante esta situación se necesitan nuevos recursos didácticos y propuestas novedosas para llegar al diálogo y al establecimiento de una escuela para todos. Es así como, los establecimientos no sólo deben dotarse de más y mejores recursos para atender la diversidad, si no

que tienen que cambiar su organización y funcionamiento, los patrones generales de la educación misma, revisar a fondo su currículum y favorecer dinámicas de trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa (González, 2008).

Es en este sentido, tal como afirma Hargreaves (1996), la profesión docente ha estado marcada por una cultura de individualismo pedagógico, tanto entre los profesores regulares como entre éstos y los especialistas, por tanto, un factor condicionante del éxito de la inclusión pasa por una cultura de trabajo sustentada en la colaboración. La creación de esta cultura está determinada por el clima que impera en el establecimiento, condición base para el trabajo, valores, principios y roles compartidos (Marcelo, 1995)

En relación a los factores externos al docente, es posible sostener que:

El tiempo asignado (horas) a la planificación o a la realización de adecuaciones curriculares no influye de manera significativa en la actitud que el docente presenta hacia la inclusión, esto es congruente con lo que señalan algunas investigaciones en donde la variable de tiempo condiciona el desarrollo de diversas prácticas inclusivas, mas no la actitud del docente hacia la inclusión. (Horne & Timmons, 2009; Sanhueza, Granada y Bravo, 2011). Esto cobra sentido, ya que en general, son pocos los docentes que consideran que disponen del tiempo y de los recursos necesarios para conseguir la inclusión. Tal como señalan algunos estudios la actitud más positiva la tienen los profesionales que tienen menos responsabilidad directa con la práctica educativa (Scruggs y Mastropieri, 1996).

En los resultados de este estudio, el número de horas en docencia directa y la cantidad de cursos en que los docentes imparten docencia, no influye de manera significativa en la actitud que presentan los profesores hacia la inclusión, pudiendo inferir que existe cierta contradicción con lo que muestra la literatura especializada, en relación al tiempo disponible para la planificación y horario no lectivo, puesto que aquellos docentes con mayores oportunidades para organizar el trabajo docente, podrían tener una actitud más positiva, abierta hacia la inclusión de estudiantes con NEE (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

Esta contradicción podría explicarse debido a que para lograr con éxito aulas inclusivas, no basta solo con disponer tiempo fuera del aula para planificar la enseñanza, sino más bien con la habilidad del docente para detectar barreras al aprendizaje de los estudiantes, brindando estrategias diversificadas que garanticen la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes con N.E.E. Este aspecto influye en los sentimientos de competencia y autoeficacia que tiene el docente para la atención y respuesta educativa hacia los estudiantes con N.E.E, por tanto, más allá de contar o disponer de tiempo no lectivo, tal como señala la literatura especializada, una inadecuada preparación de los profesores para diversificar las estrategias y atender las N.E.E conlleva un efecto negativo en la percepción de competencia, confianza y actitudes para con el proceso inclusivo (Ammah, y Hodge, 2005; Hutzler, Zach, y Gafni, 2005; Ocete-Calvo, 2016) y esto pudiera incidir negativamente en su actitud hacia la inclusión.

El tipo de establecimiento en que trabaja el docente, caracterizado principalmente por su dependencia administrativa, es decir, establecimiento

municipal, particular subvencionado y particular pagado no es una variable que influya en la actitud del docente hacia la inclusión de estudiantes con N.E.E. Este resultado es congruente con los hallazgos de la del estudio de García y Alonso, (1985) quienes no encontraron diferencias en la actitud según tipo de establecimiento. Es importante relevar que más allá del tipo de establecimiento según su administración, es importante caracterizar el establecimiento según sus componentes socio-afectivos presentes en un aula inclusiva, definida en términos de un espacio que adapta la oferta educativa a la diversidad de sus estudiantes, facilitando la aceptación, promoviendo oportunidades de participación, y valorando cada una de las capacidades de los estudiantes (Valcarce, 2012): P por tanto el análisis debe ser abordado desde una perspectiva sistémica, entendiendo que la organización escolar es dinámica y por tanto, sus componentes interactúan activamente en torno a los estudiantes con NEE, pudiendo o no generar espacios inclusivos para ellos.

Por tanto, es posible afirmar que las variables personales de los docentes y las variables de su contexto laboral en la muestra utilizada en este estudio, no se relacionan y/o no impactan de manera significativa en la actitud presentada hacia la inclusión, excepto la edad como se señala anteriormente. Esto se contrapone con lo que reporta la literatura especializada en relación a caracterizar aquellos elementos que influyen en la actitud hacia la inclusión. Alemany (2006), menciona que los estudios de García y Villar (1989), Illán (1989), Denigra, Durán y Verdugo (1991), indican que en las actitudes negativas hacia la inclusión influye una serie de

factores entre los que destacan: la falta de tiempo, la falta de recursos didácticos y materiales, la escasez de apoyo, entre otros.

Finalmente, el éxito de la inclusión educativa es un elemento multifactorial en el que determinar qué elemento es el que prima por sobre el otro resulta muy complejo. Existe vasta evidencia en el desarrollo de las condiciones necesarias para el desarrollo de las escuelas inclusivas y se relacionan con que los docentes compartan una serie de valores, creencias y actitudes que sean coherentes con los principios y la filosofía de la inclusión y además que se lleven a la práctica en una enseñanza orientada a eliminar las barreras para el aprendizaje y promover la participación de todos los estudiantes. Por lo tanto, ideas, valores, creencias, comportamiento y prácticas pedagógicas se conjugan a la hora de hablar de actitudes hacia la inclusión.

Del párrafo anterior, es posible extraer una de las principales limitaciones de este estudio y de manera de enriquecer el análisis y para un próximo estudio, sería importante poder ahondar en los resultados obtenidos, buscando otras variables tales como: las creencias hacia las personas con N.E.E, los prejuicios hacia la inclusión, las expectativas de los docentes, la valoración y el respeto por el otro, la disposición al trabajo en equipo, el estrés y la satisfacción laboral, que pudieran condicionar o impactar la actitud del docente hacia la inclusión.

Como se menciona en párrafos anteriores, las características personales y laborales del docente por sí solas, no determinan la actitud que el docente tiene hacia la inclusión, sino más bien, es fundamental considerar aquellos factores

específicos relacionados con el quehacer docente que promueven una escuela inclusiva, donde uno de ellos es una actitud positiva hacia la diversidad, pero tal como señalan los estudios (Blanco, 1999; Damm, 2009) además de la actitud positiva, se encuentra la enseñanza, el trabajo y la resolución de problemas de forma cooperativa como factores claves en el proceso inclusivo.

No obstante, en Chile la inclusión es un fenómeno que aún no se ha establecido de forma positiva en los colegios, pues los docentes tienen actitudes diversas frente a este concepto. Estas actitudes se ven influidas principalmente por la cultura escolar de sus establecimientos y su formación inicial y continua (Tenorio, 2005). Tal como dice Hargreaves (1994), son los docentes los que concretizan el currículum, asumiendo las tareas de interpretar y redefinir sus objetivos en función de sus propias concepciones acerca de la inteligencia, la educación y la inclusión educativa. De este modo, las creencias de los docentes pasan a formar parte de la cultura escolar del sistema educativo, manifestándose no sólo en el aula, sino que en todo el entorno (Hodkinson & Devarakonda, 2009).

A su vez y como sugerencia para futuras investigaciones sería interesante incorporar procedimientos de recogida de datos de la metodología cualitativa y de esta forma tener un diseño mixto que permita acercarse al fenómeno de una manera más integral. Se sugiere identificar experiencias exitosas de inclusión para poder caracterizar los elementos que hacen referencia al docente y que son diferenciadores a la hora de incluir estudiantes con N.E.E. y de esta manera relevar los beneficios sociales y académicos que tiene la inclusión para todos los actores de una comunidad educativa.

En investigaciones futuras y en relación con las limitaciones que se han encontrado, resultaría beneficioso; analizar no sólo las actitudes de los docentes de las aulas regulares sino también de otros profesionales (equipo psicopedagógico, docentes de apoyo, asistentes técnicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) ya que sus actitudes también influyen de manera directa en la inclusión de todos los alumnos y por último evaluar si las actitudes del profesorado hacia la inclusión de alumnos con N.E.E derivadas de una discapacidad varían en función del tipo de discapacidad que tengan cada uno.

Finalmente es importante señalar que, a raíz de este estudio es posible concluir que dados los cambios legales (Ley 20.903 de Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Ley 20.845 de Inclusión Escolar, Decreto 83/2015 aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación parvularia y educación básica., entre otros) y las nuevas estructuras organizativas del trabajo en los establecimientos impulsados por dichos cambios, los docentes reconocen la inclusión como un derecho básico, pero aun así muestran reticencias para asumir la responsabilidad de educar a estudiantes con N.E.E. Por tanto, para que una escuela llegue a ser inclusiva, el acento debe ponerse en los profesores para que sean capaces de poner al centro a sus estudiantes, reconociendo la heterogeneidad y diversidad de sus salas de clases, valorando las diferencias entre ellos más que percibiéndolas como un problema, y de esta forma logren movilizar todos sus recursos, capacidades y experiencias para asegurar que las necesidades de aprendizaje y desarrollo, los talentos y fortalezas de todos ellos, sin excepción, sean efectivamente

consideradas, enriquecidas y apoyadas a través del proceso educativo y de la implementación curricular (MINEDUC, 2016).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A., Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación Vol. 38*, (83), 135-154
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006): *Improving schools, developing inclusión*. Londres: Routledge
- Aleman, I. & Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215.
- Allport, G. (1935). Attitudes. En: C. Murchison (Ed.): *A handbook of social psychology*. (p 843). Clark University Press.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. & Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Ammah, J. O., y Hodge, S. R. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *High School Journal*, 89(2), 40-54.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, (21) 23-35.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Artavia, J. M. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Pensamiento Actual*, 5(6), 61-70.
- Arteaga, B. & García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.

- Avramidis, E., Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos Mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual*, 25, 25-44.
- Barrio de la Fuente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- 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.
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48 reunión de la conferencia internacional de educación. Ginebra. Suiza.
- Blanco, R. (2009). Hacia una escuela para todos y con todos. Publicado en Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, (48), 55-72.
- Borg, M.G. y Falzon, J.M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review*, 41, 271-279.
- Cardona, M. C. (2000). Estrategias para la mejora y adaptación de programas instructivos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 615-620.
- Center, Y. y Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *Exceptional Child*, 32, 149-161.
- 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). Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Clough, P. y Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service*. Slough: NFER.
- Cook, B. G., Semmel, M. I., & Gerber, M. M. (1999). Attitudes of Principals and Special Education Teachers Toward the Inclusion of Students with Mild Disabilities. *Remedial and Special Education*, 20(4), 199-207.
- Damm, X. (2009) Representaciones y actitudes del profesorado frente a la Integración de niños con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 25-35.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353.

- Dengra, R., Durán, R. & Verdugo, M.A. (1991). *Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- Durán, D. & Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo & F. Jordán de Urríes (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman. doi: 10.4135/9781446219423
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Eichinger, J., Rizzo, T. y Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 14(2), 121-126.
- European Disability Forum, (2009). *Educación inclusiva. De las palabras a los hechos*. Bruselas. Disponible en: http://www.feaps.org/SPIP/IMG/pdf/EDF_Declaracion_Educ._Inclusiva.pdf
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.htm>
- Fernández González, A. (1999). Estudio de las actitudes del profesorado en los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar. Retos en la respuesta al retraso mental en la vida adulta: Formación, oportunidades y calidad de vida. Simposio llevado a cabo en las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca. España.
- García, J. N., & Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y Aprendizaje*, 8(30), 51-68.
- García Pastor, C. (1996). La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y especial en estados unidos. *Siglo cero* 27(2), 15-24.
- Gentó, S. (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. *Bordón*, 59(4), 581-595.

- Gobierno Vasco (2003) Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Gobierno Vasco. Recuperado de <http://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/departamento-educacion/>
- González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: algunas Reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE*, 6 (2), 82-99.
- Granada, M., Pomés, M., & Sanhuesa, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 25. 51-59
- Guarréla, V., Marín, M., Peralta, M. & Rojas, C. (2000). *La integración educativa de niños con necesidades educativas especiales (NEE): un estudio de actitudes docentes*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. México D.F
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.
- Harvey, D. H. (1985) Mainstreaming teachers' attitudes when they have no choice about the matter. *Exceptional Child*, 32, 163-173.
- Hernandez, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Horne, P. E. & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 273–28.
- Hutzler, Y., Zach, S., y Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and selfefficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327.
- 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
- Infante, M (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVII(1)*, 287-297
- Infante, M. D., & Matus, C. (2009). Policies and practices of diversity: reimagining possibilities for new discourses. *Disability & Society*, 24(4), 437–445.
- 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

- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. Mexico: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Leyser, Y., Kapperman, G. y Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-15,
- Leyser, Y., Tappendorf, K. (2001) Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Educational and Psychological Measurement* 121(4)721- 760.
- López, J. (2013). *Actitudes sociales y familiares hacia las personas con síndrome de Down. Un estudio transcultural*. (tesis Doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- López, M., Echeita, G. & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), 155-176.
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M. & Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363(enero-abril), 256-281. doi:10.4438/1988- 592X-RE-2012-363-180
- Macarulla I.; Saiz, M. (Ed) (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva*, Barcelona: Graó.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*,. Barcelona: EUB.
- Marchesi, A., Blanco, R., Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2021*. Fundación Mapfre: Madrid, España
- Meier, C. y E. Lemmer (2001). Concepciones de los futuros docentes sobre la capacidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas multiculturales de Sudáfrica. *Perspectivas* Vol. XXXI(3), 377-398.
- Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699–710.
- MINEDUC (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl>
- MINEDUC (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl>

- MINEDUC (2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl>
- MINEDUC-UMCE (2007). *Calidad de la Integración Escolar y Factores Asociados*. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl>
- MINEDUC (2016). *Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas*. Recuperado de: <https://media.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación Gobierno España (2009). *Programa para la evaluación internacional de alumnos*. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es>
- Moliner, O, Sales, A., Fernández, R., Moliner, L., Roig, R. (2012, marzo –agosto) Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*. Recuperado de: <http://www.revistaeducacion.educacion.es>
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Editorial Aljibe
- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En: A. Sánchez, M.D Hurtado, y F.J. Soto, (Ed.). *25 años de Integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia, España
- OCDE (2009). El DPD desde la mirada de los docentes, *Boletín Especial*, n. 51-52, GTD-PREAL. Disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article6447>
- Orkwis, R y McLane, K (1998): A currículum every student can use: design principles for students acces. ERIC/OSEP Topical Brief, Fall. Council for Exceptional Children.
- Palomares, D. (1992). *La integración escolar: actitudes de profesores y padres*. (tesis Doctoral) Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Parasuram, K. (2009) Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*, 21(3), 231-242.
- Reina, R; Hemmelmayr, I; Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. *Psychology, Society, & Education*. 8(2), 93-103
- Sales, A., O. Moliner y M. Sachis (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 4(2),1-7

- Sanchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S., Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos* 34(2), 169-178.
- Savage, L. B y Wienke, W.D. (1989). Attitudes of secondary teachers toward mainstreaming. *High School Journal*, 73, 70-73.
- Scrugg, T.E., & Mastropieri, M.A. (1994). Successful mainstreaming in elementary science classes: A qualitative investigation of three reputational cases. *American Educational Research Journal*, 31, 785-811
- Scruggs, T.E y Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Slee, R. (2001). Inclusion in practice: does practice make perfect? *Educational Review*, 53, 113-123.
- Sola, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En Sánchez, A. & Torres, J., (2002). *Educación especial 1. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Editorial Narcea
- Swain, K. D., Nordness, P. D., & Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in Preservice Teacher Attitudes Toward Inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 75–81.
- Tenorio, S. y Arzola S. (2007). *Las representaciones sociales de profesores básicos de las comunas de Ñuñoa y Macul acerca de la integración escolar*. (Tesis Doctoral) Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos* XXXVII(2), 249-265.
- Tomşa,R., Călăraşu, A.M., Lopez, J. y Jenaro, C. (2012). Questionnaire for evaluating attitudes toward people with Down syndrome. En: Romanian version. International Conference of Experiential Psychotherapy and Unifying Personal Development Therapeutic. Partnership, Unification and Interdisciplinarity. Bucharest, Rumania.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

- UNICEF. (2001). Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educacional "Inclusión de niños con Discapacidad en la Escuela Regular" Recuperado de: http://www.unicef.cl/archivos_documento/47/debate8.pdf
- Valcarce, M. (2012). De la Escuela Integradora a la Escuela Inclusiva. *Innovación Educativa*, (21), 119-131.
- Valdes, A., Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 193-208.
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios*, (37), 95-113. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702013000100007&script=sci_abstract&lng=es
- Vlachou, A.D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Villegas, J. (1990). Actitudes y Conducta. En Salazar, J.M y otros. *Psicología Social*. (pp. 182) México: Editorial Trillas.
- Walker, J. (2012). Attitudes and Inclusion: An Examination of Teachers' Attitudes Toward Including Students with Disabilities. Dissertation. Recuperado de: http://ecommons.luc.edu/luc_diss/401
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wilkerson, S. (2012) Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism. *Electronic Theses and Dissertations*. doi:10.18297/etd/1571
- Zimbardo, P., Ebbesen, E., Maslach, C (1982). *Influencia sobre las actitudes y modificación de conducta*. Colombia: Editorial Presencia.

ANEXOS

Anexo 1

Pauta de entrevista cognitiva:

Estoy probando unas preguntas de un cuestionario, por tanto, la información obtenida a través de la entrevista realizada será utilizada para realizar mejoras en dicho instrumento.

El objetivo de la entrevista que vamos a realizar con Ud. es probar el cuestionario. Queremos que nos ayude a que las preguntas sean más claras y fáciles de entender para las demás personas. La información que Ud. nos proporcione es muy valiosa para mejorar el funcionamiento del cuestionario.

Primero responderá a un cuestionario y mientras lo va completando piense en voz alta y diga todo lo que se le viene a la mente conforme va completando las preguntas. Después le pediré que me diga cómo ha contestado las preguntas, es decir, cómo ha entendido las preguntas, qué información ha tenido en cuenta para responder, cómo ha recordado la información, el esfuerzo que ha tenido que realizar, las posibles molestias, etc.

Toda la información que nos proporcione es muy importante. Por tanto, siéntase libre de decir todo lo que crea que puede ayudar a mejorar el cuestionario haciendo bien las preguntas. Para no perder nada de sus respuestas y comentarios, la sesión va a ser grabada. Sus respuestas son confidenciales y sólo se utilizarán para cumplir los objetivos del estudio

Antes de iniciar ¿tiene alguna pregunta?

1) ¿Me puede decir con sus propias palabras que dicen las instrucciones? (Comprensión instrucciones)

2) ¿Puede decirme con sus propias palabras lo que le acabo de preguntar? (Comprensión de los reactivos)

Reactivo 1: Cuál es el grado de éxito que Ud. ha tenido en la relación con estudiantes con NEE?

Reactivo 2: Estudiantes con NEE monopolizan el tiempo del profesor

Reactivo 3: La enseñanza diagnóstica-prescriptiva es enseñada de mejor forma por un educador especial que por un profesor regular

Reactivo 4: El incremento de la libertad en una sala de clases crea mucha confusión

2) ¿Qué significa para usted la palabra? (Claridad de los términos)

Estudiante Talentoso

Estudiante con dificultades múltiples

Clase regular

3) ¿Cree usted que las personas se sientan incómodas con alguna pregunta? (Sensibilidad)

4) ¿Le parece que se puede dar cualquier respuesta o más bien le parece que hay una respuesta correcta para cada pregunta? (Deseabilidad social).

5) ¿Pudo encontrar en estas opciones la respuesta que usted quería dar? (Categorías de respuestas)

6) ¿Qué significa para usted 'totalmente de acuerdo' en esta lista de opciones? ¿Cómo la diferenciaría de "totalmente en desacuerdo"?

Anexo 2

Carta de solicitud de autorización establecimientos

Concepción, (fecha).

Sr. (nombre directivo)

Director (nombre establecimiento

Comuna

Junto con saludar, me dirijo a Ud. para solicitar colaboración para efectuar el Proyecto de Investigación para optar al título de Magíster en Psicología Educativa, del departamento de Psicología de la Universidad de Concepción; que tiene por objetivos

- Validar un cuestionario llamado Teachers´ Attitude to Inclusion Scale (TAIS) en la población chilena que mide las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el aula regular.
- Evaluar el impacto de variables personales y contextuales del docente sobre la actitud presentada hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular.

Para el estudio, es necesario que los docentes del nivel básico y de educación media puedan contestar algunas preguntas contenidas en dos instrumentos. La duración total de su participación será de unos 15 a 20 minutos aproximadamente. No es requisito que los docentes trabajen o hayan trabajado en contextos inclusivos. Es importante que usted sepa que la confidencialidad de las respuestas de sus docentes estará garantizada. Dado que su nombre no aparecerá en ningún documento ni en las bases de datos que se utilizarán. Los datos obtenidos serán empleados exclusivamente para los fines de la presente investigación y serán analizados de manera agregada, vale decir, no individualmente.

Esperando tener una buena acogida, saluda atentamente a Usted,

Karol González Vargas

Rut: 16.709.348-5

Alumna de Magister en Psicología Educativa

Anexo 3



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de Psicología
Programa de Magíster en Psicología

Carta de Consentimiento informado

Usted ha sido invitado(a) a ser partícipe de un estudio de tesis para optar al grado de Magister en Psicología, mención psicología educativa de la Universidad de Concepción. El objetivo de esta carta es informarle acerca del estudio, antes que usted confirme su disposición a colaborar con la investigación

El propósito de este estudio es:

- Validar instrumento Teachers' Attitude to Inclusion Scale (TAIS) en la población chilena que mide las actitudes docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el aula regular.
- Evaluar el impacto de variables personales y contextuales del docente sobre la actitud presentada hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular.

Para el estudio, usted deberá contestar algunas preguntas contenidas en un instrumento y también algunos datos generales en una hoja de antecedentes. La duración total de su participación será de unos 10 minutos aproximadamente.

Por otra parte, es importante que usted sepa que la confidencialidad estará garantizada. Dado que su nombre no aparecerá en ningún documento ni en las bases de datos que se utilizarán. Los datos obtenidos serán empleados exclusivamente para los fines de la presente investigación y serán analizados de manera agregada, vale decir, no individualmente.

Su participación es totalmente voluntaria, por lo que no está obligado/a de ninguna manera a participar en este estudio. Su participación en este estudio no conlleva ningún riesgo. Pero, si tiene alguna pregunta durante su participación, puede acercarse a la persona encargada para aclarar sus dudas, las que serán tratadas en privado.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO

Autorizo la utilización con fines docentes y la publicación con fines científicos de los datos y de los resultados obtenidos durante la investigación, siempre que se preserve la confidencialidad de los datos de todas las personas involucradas.

Fecha:...../...../.....

Firma y nombre del participante

Firma y nombre alumna tesista

Datos de contacto:

Profesor Guía: Claudia Paz Pérez Salas
Dpto. de Psicología, Facultad de Psicología
Universidad de Concepción
Mail: cperezs@udec.cl

Alumna Tesista: Karol González Vargas
Mail: kgonzalez@udec.cl

* Este documento se entregará en dos copias, una quedará para el participante y la otra quedará de respaldo para la investigación

14. Recursos humanos de apoyo en la inclusión de estudiantes con NEE

15. Recursos materiales de apoyo en la inclusión de estudiantes con NEE

