

Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales

Dora Esperanza Sevilla Santo,
Mario José Martín Pavón
Universidad Autónoma de Yucatán, México
Cristina Jenaro Río,
Universidad de Salamanca, España

Resumen

Un actor clave para hacer realidad la educación inclusiva es el profesor, de ahí que el objetivo del presente artículo sea analizar la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva. Para su realización, se realizó una muestra de profesores de los niveles de preescolar, primaria y bachillerato de escuelas públicas de Mérida Yucatán, México, a quienes se aplicó un cuestionario con el fin de identificar las actitudes hacia la inclusión de personas con necesidades educativas especiales. Entre los principales resultados, se encontró que la actitud de los docentes era negativa hacia la educación inclusiva, pero se volvía más positiva al referirse a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Adicionalmente se encontró que la edad, el sexo, el área de formación inicial y el nivel educativo en que labora el docente, son factores que influyen en su actitud.

Palabras clave

Actitudes del profesor, atención a la diversidad, educación inclusiva, estudiantes, necesidades educativas especiales.

Instructor attitudes towards inclusive education and towards students with special educational needs

Abstract

A key figure in the manifestation of inclusive education is the instructor. For this reason, the objective of this article is to analyze the attitude of instructors towards inclusive education. To this end, we analyzed a sample of instructors at the pre-school, primary and upper secondary levels at public schools in Mérida, Yucatán, Mexico. They responded to a survey aimed at identifying their attitudes towards the inclusion of people with special educational needs. One of the main results was that the attitude of instructors was negative towards inclusive education, but it became more positive when referring to students with special educational needs. Additionally, we found that the age, sex, field of initial training and educational level where the instructor works are factors that influence his or her attitude.

Keywords

Attention to diversity, inclusive education, instructor attitudes, special educational needs, students.

Recibido: 12/03/2018

Aceptado: 08/04/2018

Antecedentes

Desarrollo histórico de la educación inclusiva

La educación inclusiva representa el ideal de todos los sistemas educativos del mundo, y es, a través de la lucha por alcanzar su plenitud, como se logrará hacer frente a los problemas de exclusión y desigualdad presentes en los procesos formativos (Dueñas-Buey, 2010). A partir de esta perspectiva –desde la aparición en los años ochenta del movimiento de inclusión hasta la actualidad–, se ha recorrido un amplio camino en la lucha contra la exclusión; logros que se observan en el desarrollo de la investigación en el área, los avances en la legislación y normatividad, así como en la valoración de las especificidades de cada individuo. No obstante, hay que reconocer que los logros distan mucho de ser suficientes y que, para incrementarlos, es imperante que el gran empeño por alcanzar la añorada educación inclusiva se geste tanto en el terreno educativo como en el político, económico y social (Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, 2015).

Se puede inferir entonces que el concepto de educación inclusiva ha pasado por un proceso de cambio a lo largo de la historia, debido a las diferentes concepciones que se han tenido sobre la atención a la diversidad presente en las aulas. Este proceso de cambio es continuo y no acabado, por lo que se hace necesario entender su evolución, para ubicar en el contexto actual la educación inclusiva propuesta por Ainscow, desde finales del siglo XX.

Desde esta perspectiva, resulta innegable que siempre han existido diferencias entre las personas, las cuales determinan si son aceptadas o rechazadas por la sociedad. En este sentido, hay características personales y conductas que han ocasionado, a lo largo de la historia, rechazo, temor, repugnancia, incomprensión, burla, entre otras reacciones; situación que ha ocasionado desde negarle la entrada a la escuela a personas “diferentes”, “por no ser personas” y, mucho menos, “sujetos educables”; hasta el incorporarlas bajo una serie de restricciones, como pedirles integrarse al proceso de aprendizaje a través de sus propios recursos –en la concepción de que la escuela abre el espacio para todos, pero es responsabilidad de cada individuo adaptarse a esta y aprender lo establecido (Torres-González, 2010)–.

Es así que, para entender la concepción actual de diversidad, hay que hacer una revisión de la forma como ha sido entendida y atendida, a la par de un análisis de los diferentes modelos bajo los cuales se ha conceptualizado la discapacidad. La importancia de reflexionar sobre estos conceptos obedece a que es a través del reconocimiento de los colectivos de personas con discapacidad como se gesta el interés por atender las necesidades educativas de todo el alumnado, propiciadas por diversos factores, entre los que destacan los cambios sociales, los diferentes ritmos y esti-

los de aprendizaje, así como por los diferentes modos de enseñanza y contextos de las instituciones formadoras. En otras palabras, entender que la educación inclusiva busca atender la diversidad, reconociendo las barreras para el aprendizaje y dando respuesta a estas, con una visión de corresponsabilidad de todos los actores educativos; buscando generar en ellos la conciencia de que lo normal es ser distinto, y superar así la visión de tolerancia y aceptación (Vergara-Fregoso y Ríos-Gil, 2010; Abu-Heran, Abukhayran, Domingo y Pérez-García, 2014). En este punto, es importante aclarar que en el presente estudio se analiza la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva, centrandó la atención en los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En un primer momento resulta necesario resaltar que existen tres formas principales de conceptualizar la diversidad: 1) la que asocia la diversidad con la atención a las necesidades educativas especiales que presentan algunos estudiantes y busca compensar las desigualdades de estos; 2) la que pugna por una enseñanza individualizada, adaptada a las características de la persona que aprende y que entiende el proceso de aprendizaje como una construcción individual; y 3) la que considera que la diversidad puede ser un soporte para la construcción de una sociedad democrática, plural y tolerante (Gairín, 2000). Desde la perspectiva de los autores del presente artículo, es atendiendo lo señalado en los dos primeros puntos como se logrará la educación inclusiva y se hará realidad una sociedad más incluyente.

En un segundo momento, es importante hacer un análisis de los modelos a partir de los cuales ha sido explicada la discapacidad:

1) El modelo de prescindencia: que se caracteriza por el temor y rechazo hacia las personas con discapacidad y que la explica en términos demoniacos; es decir, las personas con estas características se consideraban que estaban poseídas por demonios y que había que ayudarlas a expulsarlos. Esta perspectiva de segregación se centra en el déficit de aquellas personas que presentaban alguna “diferencia”; visión que data desde los siglos VI y V a.C. y que es referida por los filósofos griegos, como Plutarco, quien menciona que en comunidades como Esparta se eliminaba a los recién nacidos que presentaban malformaciones o daban muestra de debilidad.

2) El modelo médico rehabilitador: que surge durante la Edad Media, explica la diversidad como una enfermedad. Bajo este modelo es que surge la visión de que las personas con estas características son educables, centrándose en la atención de aquellas con discapacidad sensorial, motriz e intelectual; dándose bajo este modelo el surgimiento de la educación especial. Este modelo asumió un papel preponderante para entender las deficiencias presentadas por algunas personas consideradas como anormales; sin embargo, continuó la ignorancia y la actitud negativa hacia ellas y únicamente eran atendidas por cuestiones de caridad. No es

hasta los siglos XVIII y XIX que se plantearon las primeras oportunidades de educación a las personas que presentaban déficit; sin embargo, estas oportunidades se dieron dentro de las instituciones religiosas y caritativas, lo que hizo patente la falta de compromiso de los gobiernos en este tema. En este contexto destacan personajes como Pinel (1745-1826), Esquirol (1772-1840), Itard (1774-1838) y Seguin (1812-1880), quienes hacen las primeras diferenciaciones entre las deficiencias presentadas y proponen opciones de atención en ambientes segregados.

Desde el final del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, se impulsa una orientación educativa, pero siempre desde el contexto médico, ya que son ellos quienes resaltan que la educación de estos colectivos es necesaria, planteándola como complemento para el tratamiento que realizaban, pero que resultaba insuficiente. Es importante resaltar que esta atención propuesta por los médicos se siguió dando en contextos segregados, dado que se asumía que era necesario ayudarlos y educarlos, pero con cuidado porque su conducta anormal resultaba un peligro para la sociedad.

En este marco resaltan los aportes pedagógicos de Decroly y Montessori, que dieron un giro significativo a la educación al descentrarla del enfoque médico y llevarla a uno más pedagógico, que posteriormente se vio influido por la psicología, para luego evolucionar a una aproximación psicopedagógica. Sin embargo, lo que no cambia es el aspecto de segregación de la atención en instituciones específicas, aunque con el tránsito del tiempo vaya cambiando de nombre, pero no de esencia: pedagogía terapéutica, pedagogía correctiva, pedagogía especial.

3) El modelo social, que surge en la segunda mitad del siglo XX, atribuye las causas de la discapacidad a agentes sociales; es decir, en la medida en que las personas reconozcan a aquellas con discapacidad, sus limitaciones y barreras quedarán minimizadas. Bajo esta perspectiva, se ha conceptualizado la integración educativa al considerar que todas las personas pueden aprender si cuentan con los espacios requeridos para hacerlo; lo que pone en duda la efectividad de la institucionalización en ambientes segregados y la formación centrada en el estudiante a través de planeaciones rígidas. Es así que internacionalmente (promovido de manera predominante por los padres de familia y las propias personas con discapacidad) comienza el movimiento de incorporación a las escuelas regulares; donde instancias como la ONU y la UNESCO han promovido el derecho a la educación de todas las personas, surgiendo así los principios de normalización e integración.

4) A partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en 2006, aparecen modelos, como el del enfoque de las capacidades y el denominado de la diversidad, que se centran en la igualdad de recursos para que todas las personas tengan dignidad, igualdad de derechos y sean tratadas con justicia. Se reconoce que todas las personas son diferentes, es

decir, diversas, pero que son capaces de complementarse para realizar actividades, como la de aprender (educación inclusiva). Es importante aclarar que los modelos educativos predominantes del pasado no han desaparecido, únicamente se han incorporado nuevas miradas al fenómeno del aprendizaje, tales como la del modelo constructivista que han tratado de dar respuestas a las necesidades del alumnado (Romañach y Lobato, 2005).

Una de esas miradas sustenta que los sistemas educativos son los que requieren transformarse y que se necesita una nueva concepción del aprendizaje que asuma que este se da de forma diferente en todos los estudiantes. La forma de hacer realidad esto es pugnando por adecuar la evaluación (centrándola en el proceso de aprendizaje) y buscando estrategias de enseñanza que permitan que todos los estudiantes aprendan independientemente de sus diferencias en cuanto a capacidades e intereses; además de promover espacios para que de manera colaborativa los profesores trabajen en la adecuación de los contenidos curriculares y en la aplicación de estrategias en el manejo de comportamientos. Esta tarea implica, entre otras cuestiones, contar con una planta académica capacitada y sensibilizada, que se ocupe de asumir la educación inclusiva como una forma de enriquecer la cultura, eliminar clasificaciones y comprender la condición de cada estudiante (Duk y Murillo, 2011; Parra-Dussan, 2011).

Lo anterior da cuenta de cómo hoy es conceptualizada la discapacidad y permite entender las necesidades educativas especiales que surgen de ese colectivo, además de que ayuda a visualizar cómo pueden ser atendidas a través de la educación inclusiva, al tiempo que se comprenden las diferentes actitudes que se tienen hacia esta. Dichas diferencias obedecen, en parte, a que el concepto de educación inclusiva no surge de un modelo puro, sino que se concibe como combinación de otros que se han hecho presentes a lo largo de la historia, tomando lo más significativo de ellos. Esta situación trae consigo una carga importante de subjetividad, ya que para algunos profesores pudiera resultar relevante centrarse en las limitaciones, mientras que para otros sería enfocarse en el comportamiento o en las capacidades, al igual que preferir los procesos formativos en contextos segregados o inclusivos. Subjetividad que ha sido promovida por el modelo imperante en el momento en que dicho profesor se formó. De ahí que la formación inicial y las creencias de la época puedan ser establecidas como determinantes de la actitud de los profesores sobre la educación inclusiva.

El papel del docente en la educación inclusiva

En las últimas décadas el concepto de educación inclusiva ha cobrado auge en América Latina, empezándose a considerar en las

políticas y acciones de los gobiernos de los países que integran esta región del mundo, y se halla presente en los elementos de los procesos formativos, como las metodologías docentes, el currículo y los sistemas de apoyo (Infante, 2010). Al respecto, Torres-González (2010) señala: “Educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas especiales, sino en la adopción de un modelo de currículum que facilite el aprendizaje de todos los estudiantes en su diversidad” (p. 63).

Este cambio en la educación ha implicado una revisión de las normativas existentes vinculadas con el aprendizaje y la enseñanza, lo que ha abierto espacio a una perspectiva dinámica de las normas, buscando la posibilidad de habilitar infinitas formas de procurar el aprendizaje de los estudiantes, dejando atrás los dispositivos normalizadores y asumiendo que el profesor juega un papel preponderante para hacerla realidad (Ainscow, 2005; Tregaskis, 2006); ya que la actitud de este tiene un impacto en los demás actores educativos (otros profesores, padres de familia y estudiantes con y sin necesidades educativas especiales), pudiendo facilitar u obstaculizar la integración y aprendizaje de los estudiantes (Kim, 2011; Ojok y Wormnaes, 2013; Thaver y Lim, 2014).

Es así que la formación inicial, los conocimientos en el área de atención a las necesidades educativas especiales y el reconocimiento de las barreras para el aprendizaje; así como los recursos y apoyos con que cuenten en su institución determinarán la actitud que los profesores puedan tener hacia la educación inclusiva (Gökdere, 2012). De manera puntual, el hecho de que en muchas ocasiones los docentes no se consideren capacitados o aptos para su implementación, los lleva a proponer que los estudiantes que no se ajusten a su concepción de “estudiante regular” sean canalizados a los servicios de educación especial en procesos segregados (Vega-Godoy, 2009), de ahí que su autoconcepto pueda identificarse como un determinante de su actitud hacia la educación inclusiva.

La importancia de estudiar los factores que influyen en dicha actitud es justificada por diversos autores, quienes señalan que el éxito de la educación inclusiva está sujeto a una disposición favorable de los actores educativos, de manera específica la del profesor (Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino, 2005). El hecho de que las actitudes puedan ser modificadas, a través de intervenciones curriculares, da la oportunidad de trabajar en la construcción de un eje de formación que brinde las herramientas necesarias a los docentes para el trabajo en ambientes con estudiantes con necesidades educativas especiales (discapacidades).

En el mismo sentido, otros autores afirman que la formación de los docentes resulta primordial para alcanzar la educación inclusiva; y señalan la necesidad de abrir espacios de discusión teórica de los conceptos de inclusión, diversidad y necesidades

educativas especiales, a fin de que reflexionen sobre sus propias nociones de estos conceptos, para así poder crear estrategias que no resalten las debilidades de los estudiantes. Para lo cual, los docentes necesitan dejar atrás la visión de que las diferencias representan un déficit (Ainscow, 2005; Infante-Jaras y Matus-Cánovas, 2009; Mutua y Smith, 2006).

Es así que para hacer realidad esta capacitación es importante que en la planeación de las escuelas, se consideren tiempos de trabajo colaborativo entre profesores, en los que además de intercambiar experiencias, discutir las bases teóricas y legislativas de la educación inclusiva, puedan preparar y adecuar sus planes de clase, materiales, actividades y criterios de evaluación a las características de los estudiantes (Ossa-Cornejo, 2008; Sánchez-Carreño y Ortega de Pérez, 2008; Vega-Godoy, 2009; Calderón, 2012). Es decir, formar a los profesores implica no sólo brindar información, sino abrir espacios donde puedan ir “haciendo” aquello que se requiere para promover el aprendizaje de todos sus estudiantes. La importancia de este tipo de capacitación reside en que permite solventar las deficiencias de la formación inicial en el tema, así como modificar la visión acerca de la diversidad y de la discapacidad con que se formaron, permitiendo que la educación inclusiva se geste en un marco de referencia común.

Es importante entender que la actitud, que los profesores adoptan acerca de la educación inclusiva, está en función de las expectativas sociales que se tengan de la labor docente. En otras palabras, en la medida que la sociedad demande una mejor atención para todos los estudiantes, considerando sus diferencias individuales, el profesor adquirirá mayor compromiso con esta tarea. De ahí la importancia de involucrar a todos los sectores de la sociedad en la lucha por hacer realidad dicha educación (Mares-Miramontes, Martínez-Llamas y Rojo-Sabaleta, 2009).

Planteamiento del problema

De acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, realizada por el INEGI en 2014, la población de México asciende a 120 millones de personas; de los cuales 23.1 millones presentan algún grado de discapacidad o tienen limitaciones para realizar diversas actividades. De manera específica, en Yucatán, el 10.1% de la población presenta alguna problemática (no pueden realizar actividades como caminar, ver, escuchar, hablar o comunicarse, poner atención, aprender o atender el cuidado personal), lo que ubica al estado en el tercer lugar de la República con mayor prevalencia, ya que dicho porcentaje es casi el doble del promedio nacional que es de 6.6% (INEGI, 2016).

En respuesta a esta problemática y a las necesidades educativas especiales que presenta el alumnado en las escuelas regula-

res, en los últimos años se ha buscado darle mayor cobertura con los servicios de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER, para primaria y secundaria). Es así que para el ciclo escolar 2014-2015, CAPEP atendió a un total de 2 101 estudiantes en 266 jardines de niños; en tanto que los servicios de USAER, para el mismo ciclo, atendieron a 8 018 estudiantes en 460 escuelas, 439 de nivel primaria y 21 de secundaria (Segey, 2016).

En México, la educación especial forma parte del Sistema Educativo Nacional (SEN). La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes (LGE, 2018, art. 41). Se trata de una modalidad de la educación básica que brinda servicios educativos por medio de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las USAER. El modelo de atención que México aplica es el de educación inclusiva, la cual busca la eliminación de cualquier obstáculo que impida a la población que requiera una atención especial una participación activa en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás personas. Así, en los últimos años y en algunos estados de la República, se han realizado cambios en la estructura del sistema de Educación Especial, poniendo en marcha las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), que sustituyen en sus funciones a los CAM, CAPEP y USAER; esto con la intención de atender a toda la población en riesgo de exclusión. Sin embargo, al no implementarse a la par de un programa de capacitación para los profesores en el área de atención a la diversidad en general y de atención a las necesidades educativas especiales en particular, el sistema mismo distorsiona la actitud que se tiene acerca de la educación inclusiva, ya que su puesta en práctica suele ser vista como un aumento en la carga de trabajo (SEP, 2014).

No obstante los esfuerzos, la cobertura sigue siendo insuficiente –del 22%– dadas las necesidades de atención manifestadas en las diversas regiones de Yucatán, especialmente en preescolar y secundaria; ya que sólo se cuenta con 110 centros que ofrecen apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales, en los que laboran tan solo 790 especialistas (Diario oficial del Estado de Yucatán, 26 de abril de 2014).

En México, existe una proporción importante de estudiantes con necesidades educativas especiales, que están integrados en las escuelas regulares de educación básica, no obstante en la mayoría de los casos no disfrutan de una educación inclusiva (OCDE, 2012). Esta situación se debe, entre otras cuestiones, a la falta de capacitación de los profesores (Santiago, McGregor, Nusche, Ra-

vela y Toledo, 2012). En apoyo a esta idea, el Informe McKinsey señala que las diferencias en el aprendizaje de los estudiantes se deben principalmente a la calidad de los profesores (Barber y Mourshed, 2008); de manera específica en Yucatán, el proceso de capacitación en muchos casos está desvinculado de las necesidades de formación, ya que los cursos que ofrece el Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa son mínimos y no siempre consideran los requerimientos del profesorado.

Además de la formación del profesorado como elemento clave para hacer realidad la educación inclusiva, es necesario que aquel tenga una actitud positiva. El logro de la educación inclusiva no depende de las leyes o normativas, sino de la manera como el profesor la asume (Alemany-Arrebola y Villuendas-Giménez, 2004). En consecuencia, sensibilizar a los profesores resulta un imperativo del sistema educativo, de ahí la necesidad de conocer la actitud que tienen los docentes de los diferentes niveles educativos, desde preescolar hasta bachillerato, hacia la educación inclusiva. En el presente estudio se parte del supuesto de que la falta de información y de formación en el área ha llevado a tener una actitud negativa sobre la inclusión que estudiantes, con diferentes necesidades educativas especiales, pueden tener en el contexto educativo. Así pues, nos planteamos como objetivo general: reconocer la actitud de los docentes ante la educación inclusiva, con los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las actitudes negativas de los docentes hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales.
2. Identificar las actitudes positivas de los docentes hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales.
3. Determinar el impacto de variables como la edad, el sexo, la experiencia docente, la formación inicial, el grado máximo de estudios y el área de especialización en dichas actitudes.

Metodología

El estudio del cual deriva el presente artículo se desarrolló bajo el paradigma cuantitativo, puesto que se apoyó en la medición numérica para el estudio de la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva. Su alcance fue de tipo correlacional y se clasifica como un estudio *ex post facto*, ya que buscó identificar los factores que influyen en dicha actitud (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2010).

Participantes

La población en estudio estuvo conformada por los profesores en ejercicio de preescolar, primaria y bachillerato de escuelas públicas de la ciudad de Mérida, Yucatán. La muestra se determinó a través de un muestreo por conglomerados, teniendo como marcos de muestreo la relación de las escuelas en cada nivel, y se consideró trabajar con al menos el 30% de estas. La muestra quedó integrada como se señala en la Tabla 1.

Tabla 1. Profesores participantes.

Nivel	Total de escuelas	Escuelas participantes	Profesores participantes
Preescolar	140	42	203
Primaria	238	71	384
Bachillerato	10	5	93

Cabe aclarar que no se contó con la participación del nivel secundaria, debido a que la Dirección de Educación Secundaria no permitió el acceso a estas escuelas.

Instrumento

El instrumento utilizado para la recolección de la información fue un cuestionario de tipo cerrado, centrado en identificar las actitudes hacia la inclusión de personas con necesidades educativas especiales –Larrivee y Cook (1979), traducido por Verdugo, Arias y Jenaro (1994)–, que permite tener una visión de lo que representa la educación inclusiva para los docentes. Este instrumento está conformado por treinta ítems, con un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos: Totalmente de acuerdo (1), Parcialmente de acuerdo (2), No estoy seguro (3), Parcialmente en desacuerdo (4) y Totalmente en desacuerdo (5).

Los reactivos del instrumento se reagruparon como resultado de un análisis factorial, en cuatro dimensiones: la primera, con doce ítems, denominada “Actitudes negativas hacia la educación inclusiva”; la segunda, con seis, denominada “Actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas”; la tercera, de ocho ítems, denominada “Actitudes positivas hacia la educación inclusiva”; y la última, con cuatro, denominada “Actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas”. A esta nueva versión del instrumento, se agregaron preguntas de carácter sociodemográfico y de antecedentes académicos. Asimismo, se incluyeron cinco preguntas abiertas que indagaron sobre las con-

ceptualizaciones que tenían acerca de los términos de necesidad, diversidad e inclusión educativas, su experiencia con estudiantes con necesidades educativas especiales, así como el tipo de necesidad educativa especial con la que habían tenido contacto. Cabe aclarar que, para efectos del presente artículo, no se contempla el análisis de las respuestas a estas preguntas.

Con relación a la validez del instrumento, este se sometió al juicio de cinco expertos en la temática que laboran en la Universidad de Salamanca, la Universidad Pontificia y la Universidad de León, todas ellas en España. Como resultado de sus aportaciones, se modificó la redacción de algunos ítems y se realizó una reagrupación de algunos otros. En cuanto a la confiabilidad, esta se determinó a través del coeficiente alfa de Cronbach, con un valor de 0.714.

Análisis de datos

Para cada una de las dimensiones consideradas en el instrumento, se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes, considerando como áreas de mejora aquellos aspectos relacionados con los ítems en los que al menos el 30% de los encuestados dieran respuesta en la parte negativa de la escala (“Totalmente de acuerdo” y “Parcialmente de acuerdo”, para los reactivos redactados en forma negativa, y “Parcialmente en desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo”, para los redactados en forma positiva).

Adicionalmente, para cada dimensión se construyó un indicador en escala de cero a cien, con base en las puntuaciones máximas y mínimas de cada una de estas. Dicho indicador para cada participante, se concibió como el cociente entre la diferencia de la suma de los reactivos con el valor mínimo y el rango, multiplicándose dicho resultado por cien, siendo el valor del indicador de la dimensión el promedio de las cantidades así calculadas; en el entendido de que, mientras mayor sea el valor del indicador, este reflejará una actitud más positiva.

La actitud de los profesores hacia la educación inclusiva, se analizó a través del estudio de relaciones o procesos comparativos realizados entre las puntuaciones de los indicadores de cada una de las dimensiones del instrumento en función de las variables de interés.

Es así que, para estudiar cómo se relacionan las variables de edad y experiencia docente con la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva, se determinó el coeficiente de correlación de Pearson. Adicionalmente, se llevó a cabo un proceso comparativo de la actitud hacia la educación inclusiva de acuerdo con la variable de sexo, a través de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones consideradas en el instrumento, mediante la prueba t para muestras independientes. De igual forma, se

realizó la comparación de dichas puntuaciones por formación inicial, grado máximo de estudio y área de especialización, a través de la técnica de análisis de varianza.

Es importante aclarar que, en estos procesos descritos, se acordó considerar que existiría una relación de la variable estudiada con la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva, si al menos una de las dimensiones consideradas en el estudio resultaba significativa.

También se realizó un análisis de conglomerados por el método de k medias, utilizando las puntuaciones de cada una de las dimensiones del instrumento, a fin de determinar las características de los profesores que presentaban una actitud más positiva hacia la educación inclusiva. Finalmente, es importante señalar que, aunque el estudio del cual deriva el presente artículo consideró diferentes niveles educativos, el análisis que aquí se presenta se hace de manera general, sin tomarlos en cuenta.

Resultados

Para determinar la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva, se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes para cada una de las dimensiones consideradas en el instrumento. En atención al primer objetivo del estudio, comenzamos presentando los resultados de la dimensión “Actitudes negativas hacia la educación inclusiva” (Tabla 2).

Del análisis de la Tabla 2, se observa que la mayoría de los aspectos considerados denotan una actitud negativa, excepto

Tabla 2. Actitudes negativas hacia la educación inclusiva.

Aspecto estudiado	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	No estoy seguro	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
Las necesidades educativas especiales de los estudiantes pueden atenderse mejor a través de los servicios de apoyo, por ejemplo CAM, CAPEP, USAER	410 61.5%	190 28.5%	24 3.6%	27 4.0%	16 2.4%
Las demandas que supone asistir a una clase regular, dificultan el desarrollo académico de los estudiantes con necesidades educativas especiales	84 12.7%	220 33.3%	109 16.5%	127 19.2%	121 18.3%

Tabla 2. Actitudes negativas hacia la educación inclusiva (*continuación*).

Aspecto estudiado	Totalmente de acuerdo F %	Parcialmente de acuerdo F %	No estoy seguro F %	Parcialmente en desacuerdo F %	Totalmente en desacuerdo F %
La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades educativas especiales va en detrimento de los demás estudiantes	59 9.2%	161 25.1%	118 18.4%	129 20.1%	174 27.1%
Es difícil mantener el orden en una clase ordinaria a la que asiste un estudiante con necesidades educativas especiales	60 8.9%	237 35.3%	57 8.5%	170 25.3%	148 22.0%
Los estudiantes con necesidades educativas especiales probablemente desarrollan sus habilidades académicas más rápidamente en clases especiales que en clases regulares	119 17.7%	209 31.1%	172 25.6%	115 17.1%	56 8.3%
La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales requiere cambios significativos en los procedimientos de las clases regulares	274 40.8%	264 39.3%	41 6.1%	70 10.4%	23 3.4%
El contacto de los estudiantes con necesidades educativas especiales con quienes no las tienen resulta perjudicial para la clase	20 3.0%	65 9.6%	77 11.4%	145 21.5%	367 54.5%
Los profesores de educación especial identifican y enseñan a los estudiantes con necesidades educativas especiales más adecuadamente que el resto de profesores	252 37.4%	228 33.8%	72 10.7%	77 11.4%	45 6.7%
La inclusión probablemente tiene efectos negativos en el desarrollo emocional del estudiante con necesidades educativas especiales	17 2.6%	85 12.8%	130 19.5%	139 20.9%	294 44.2%
La utilización de estrategias poco directivas en clase genera demasiada confusión, en especial para estudiantes con necesidades educativas especiales	168 25.5%	205 31.1%	126 19.1%	97 14.7%	63 9.6%
Para la inclusión de un estudiante con necesidades educativas especiales, se requiere una capacitación intensiva del profesor de aula	255 38.5%	238 35.9%	43 6.5%	80 12.1%	47 7.1%
Los estudiantes con necesidades educativas especiales tienden a crear confusión en las clases	20 3.0%	120 18.2%	129 19.5%	159 24.1%	233 35.2%

los relativos a la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en la clase, al no considerar que puedan ser perjudiciales, causen confusión o que los estudiantes con necesidades educativas especiales tengan una afectación emocional al incorporarse al aula regular.

De igual forma, en la Tabla 3 se presenta un análisis realizado a la dimensión “Actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales”.

En la Tabla 3 se observa que la mayoría de los aspectos considerados denotan una actitud negativa hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, excepto los que se relacionan con su conducta, su falta de esfuerzo para el logro de las tareas y su integración social.

Tabla 3. Actitudes negativas hacia estudiantes con necesidades educativas especiales.

Aspecto estudiado	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	No estoy seguro	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
La conducta en clase de un estudiante con necesidades educativas especiales requiere más paciencia por parte del profesor que para el resto de los estudiantes	398 59.1%	188 27.9%	22 3.3%	29 4.3%	36 5.3%
La conducta de los estudiantes con necesidades educativas especiales constituye un mal ejemplo para el resto de los estudiantes	26 3.9%	93 13.8%	48 7.1%	136 20.2%	369 54.9%
La mayoría de los estudiantes con necesidades educativas especiales no hacen intentos suficientes para llevar a cabo las tareas que se le asignan	27 4.0%	145 21.7%	105 15.7%	206 30.8%	184 27.5%
Los estudiantes con necesidades educativas especiales monopolizan el tiempo del profesor	28 4.2%	189 28.4%	107 16.1%	174 26.1%	168 25.2%
A los estudiantes con necesidades educativas especiales hay que decirles exactamente qué tienen que hacer y cómo	186 27.5%	266 39.3%	73 10.8%	114 16.9%	37 5.5%
Los estudiantes con necesidades educativas especiales deben estar socialmente aislados del resto de los estudiantes	19 2.9%	20 3.0%	22 3.3%	53 8.0%	551 82.9%

Para dar respuesta al segundo objetivo del estudio, en la Tabla 4 se presenta el análisis de la dimensión “Actitudes positivas hacia la educación inclusiva”.

A partir de la Tabla 4, se puede decir que los aspectos que denotan una actitud negativa hacia la educación inclusiva se relacionan con el hecho de no contar con la capacitación ni experiencia suficiente para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Tabla 4. Actitudes positivas hacia la educación inclusiva.

Aspecto estudiado	Totalmente de acuerdo F %	Parcialmente de acuerdo F %	No estoy seguro F %	Parcialmente en desacuerdo F %	Totalmente en desacuerdo F %
La inclusión supone una interacción en grupo que mejora el entendimiento y la aceptación de las diferencias	502 75.6%	111 16.7%	20 3.0%	15 2.3%	16 2.4%
Los profesores de clases regulares poseen la experiencia suficiente como para poder trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales	63 9.4%	161 24.0%	118 17.6%	191 28.4%	139 20.7%
La escolarización en un aula de educación especial tiene un efecto negativo sobre el desarrollo social y emocional de los estudiantes con necesidades educativas especiales	28 4.2%	82 12.3%	155 23.2%	142 21.3%	261 39.1%
Los profesores de clases regulares tienen formación suficiente para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales	47 7.0%	129 19.2%	90 13.4%	181 26.9%	226 33.6%
La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales favorece su independencia social	347 51.6%	214 31.8%	64 9.5%	31 4.6%	17 2.5%
La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales es beneficiosa para el resto de los estudiantes	239 35.4%	245 36.3%	104 15.4%	57 8.4%	30 4.4%
Siempre que sea posible, se deben dar a los estudiantes con necesidades educativas especiales todas las oportunidades para funcionar correctamente en clases regulares	498 74.9%	114 17.1%	20 3.0%	15 2.3%	18 2.7%
La presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales favorece la aceptación de las diferencias por parte de todos los estudiantes	449 67.5%	132 19.8%	37 5.6%	17 2.6%	30 4.5%

Del mismo modo, en la Tabla 5 se presenta el análisis de frecuencias y porcentajes de la dimensión “Actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales”.

Del análisis de la Tabla 5, se observa que todos los aspectos considerados denotan una actitud negativa de los maestros hacia los estudiantes con necesidades educativas.

Por otra parte, con la intención de identificar si existe relación entre la edad de los profesores y su actitud respecto a la educación inclusiva, se calculó el coeficiente de correlación de

Tabla 5. Actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Aspecto estudiado	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	No estoy seguro	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
La mayoría de las cosas que los profesores hacen con todos los estudiantes en clase son apropiadas para los estudiantes con necesidades educativas especiales	70 10.5%	332 49.9%	130 19.5%	98 14.7%	35 5.3%
La mayoría de los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen un buen comportamiento en clase	41 6.1%	192 28.7%	148 22.1%	224 33.4%	65 9.7%
Es poco probable que un estudiante con necesidades educativas especiales se comporte de forma inapropiada en la clase	50 7.5%	193 28.8%	155 23.1%	202 30.1%	71 10.6%
Los padres de niños con necesidades educativas especiales no representan para el profesor más problemas que los demás padres	190 28.7%	176 26.6%	96 14.5%	87 13.2%	112 16.9%

Pearson; considerándose que existiría influencia de la edad en la actitud, si al menos con una de las dimensiones resultaba significativa, tal y como se especifica en la metodología.

La Tabla 6 muestra que existe relación entre la edad de los maestros y las actitudes negativas y positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que indica que la edad influye en la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva; esto es, que a medida que aumenta la edad, la actitud de los profesores se torna más negativa.

De igual forma, se analizó la relación entre la actitud hacia la educación inclusiva y los años de experiencia docente, cuyos resultados se presentan en la Tabla 7.

En la Tabla 7, se observa que no existe relación entre la experiencia docente y las actitudes positivas y negativas hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, por lo que esta variable no influye en la actitud de los profesores.

La variable sexo se analizó a través de la prueba t para muestras independientes, con el fin de determinar si existe diferencia significativa en la actitud de los profesores al respecto.

En la Tabla 8, se observa que existen diferencias en las actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales debido al sexo, lo cual indica que el sexo de los pro-

Tabla 6. Relación de la edad con la actitud hacia la educación inclusiva.

Dimensión	R	P
Actitudes negativas hacia la educación inclusiva	-0.018	0.674
Actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	-0.094	0.019
Actitudes positivas hacia la educación inclusiva	-0.004	0.930
Actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	-0.093	0.019

Tabla 7. Relación de la actitud hacia la educación inclusiva y la experiencia docente.

Dimensión	R	P
Actitudes negativas hacia la educación inclusiva	0.008	0.838
Actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	0.019	0.631
Actitudes positivas hacia la educación inclusiva	-0.024	0.544
Actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	0.024	0.544

Tabla 8. Comparación de la actitud hacia la educación inclusiva de acuerdo con el sexo.

Dimensión	Sexo	Promedio	D.S	t	p
Actitudes negativas hacia la educación inclusiva	Hombre	46.0	15.3	0.1	0.989
	Mujer	46.0	14.3		
Actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	Hombre	59.3	16.7	1.8	0.059
	Mujer	56.5	15.4		
Actitudes positivas hacia la educación inclusiva	Hombre	32.2	12.9	1.7	0.084
	Mujer	34.1	12.0		
Percepciones positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	Hombre	43.5	16.9	1.9	0.048
	Mujer	46.7	16.7		

fesores determina su actitud hacia la educación inclusiva, y dicha diferencia ocurre a favor de las mujeres.

De igual forma, a través de un análisis de varianza, se comparó la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva en función del área de formación inicial (educación, social, salud, ingeniería, económico-administrativo y artístico).

De la Tabla 9 se observa que solo existe diferencia en las actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que permite concluir que el área de formación inicial influye en la actitud hacia la educación inclusiva de los profesores; no obstante, los métodos de comparaciones múltiples no lograron revelar en qué área de la formación inicial se tiene una actitud más positiva.

Tabla 9. Análisis de la actitud hacia la educación inclusiva por área de formación inicial.

Dimensión	Área de formación	\bar{X}	D.S	F	p
Actitudes negativas hacia la educación inclusiva	Educación	48.7	15.1	1.2	0.285
	Social	46.2	9.1		
	Salud	31.9	18.2		
	Ingeniería	46.1	10.7		
	Económico-administrativa	52.0	13.9		
	Artística	61.4	10.3		
Actitudes negativas hacia las estudiantes con necesidades educativas especiales	Educación	58.1	14.9	2.5	0.030
	Social	60.2	11.8		
	Salud	37.5	19.0		
	Ingeniería	63.6	9.22		
	Económico-administrativa	53.1	9.23		
	Artística	76.3	8.67		
Actitudes positivas hacia la educación inclusiva	Educación	33.3	13.4	0.5	0.735
	Social	32.8	11.6		
	Salud	34.3	11.2		
	Ingeniería	36.6	17.1		
	Económico-administrativa	43.7	17.8		
	Artística	34.3	4.41		
Actitudes positivas hacia las estudiantes con necesidades educativas especiales	Educación	46.5	17.6	1.0	0.394
	Social	42.5	10.0		
	Salud	60.4	19.0		
	Ingeniería	38.3	11.0		
	Económico-administrativa	50.0	8.8		
	Artística	39.5	29.5		

Asimismo, a través de un análisis de varianza, se comparó la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva en función de su grado máximo de estudios, cuyos resultados se presentan en la Tabla 10.

Como puede apreciarse en la Tabla 10, no existen diferencias en las actitudes positivas y negativas hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, hecho que indica que el grado máximo de estudios no influye en la actitud de los profesores.

De manera específica, se indagó a través de un análisis de varianza, si existe diferencia en la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva en función del área de especialidad de su grado máximo.

En la Tabla 11, se observa que no existen diferencias entre las actitudes positivas y negativas hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales; he-

Tabla 10. Comparación de la actitud hacia la educación inclusiva por grado académico.

Dimensión	Grado máximo de estudio	\bar{X}	D.S	F	p
Actitudes negativas hacia la educación inclusiva	Licenciatura	45.8	14.6	2.1	0.113
	Maestría	46.4	14.6		
	Doctorado	57.4	11.7		
Actitudes negativas hacia las estudiantes con necesidades educativas especiales	Licenciatura	56.7	15.8	1.9	0.148
	Maestría	58.2	14.2		
	Doctorado	67.8	10.6		
Actitudes positivas hacia la educación inclusiva	Licenciatura	33.8	12.4	0.3	0.712
	Maestría	33.9	11.6		
	Doctorado	37.5	13.1		
Actitudes positivas hacia las estudiantes con necesidades educativas especiales	Licenciatura	36.0	17.1	0.1	0.936
	Maestría	46.1	14.4		
	Doctorado	43.7	16.1		

Tabla 11. Comparación de la actitud por especialización del grado máximo.

Dimensión	Área de especialización	\bar{X}	D.S	F	p
Actitudes negativas hacia la educación inclusiva	Educación	47.1	14.5	1.9	0.079
	Social	42.8	12.8		
	Salud	33.8	14.5		
	Ingeniería	43.7	9.0		
	Económico-administrativa	54.8	10.2		
	Artística	50.1	13.6		
Actitudes negativas hacia las estudiantes con necesidades educativas especiales	Educación	57.8	14.7	0.7	0.606
	Social	57.2	13.2		
	Salud	47.9	21.6		
	Ingeniería	63.8	16.5		
	Económico-administrativa	62.5	14.9		
	Artística	57.5	11.1		
Actitudes positivas hacia la educación inclusiva	Educación	34.0	12.5	0.5	0.732
	Social	33.0	13.3		
	Salud	35.1	8.2		
	Ingeniería	33.8	11.4		
	Económico-administrativa	39.3	18.3		
	Artística	29.2	5.9		
Actitudes positivas hacia las estudiantes con necesidades educativas especiales	Educación	45.9	17.2	0.4	0.832
	Social	46.3	16.0		
	Salud	53.1	19.4		
	Ingeniería	39.5	10.2		
	Económico-administrativa	50.0	7.9		
	Artística	43.7	18.3		

cho que indica que el área de especialidad del grado máximo no influye en la actitud de los profesores.

Para determinar si existe diferencia en la actitud de los profesores de acuerdo con el nivel educativo en el que este se encuentra laborando, se realizó un análisis de varianza.

Como se observa en la Tabla 12, existen diferencias en las actitudes negativas hacia la inclusión; es en el nivel de preescolar donde se observa una mejor actitud de los profesores, de lo que se concluye que el nivel educativo influye en la actitud de los profesores.

Adicionalmente se realizó un análisis de conglomerados por el método de K medias, utilizando las puntuaciones de las dimensiones del instrumento. Dicho análisis reportó la conformación de tres grupos: el primero, con 195 profesores (G1); el segundo, de 229 (G2); y el tercero, con 234 (G3). Posteriormente se compararon las puntuaciones de cada una de las dimensiones en función de estos grupos.

En la Tabla 13 se observa que existe una diferencia significativa en la actitud hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. La diferencia en ambos casos favorece a los profesores del G1. Este hecho indica que son los profesores de este grupo los que tienen una actitud más positiva hacia la educación inclusiva.

En la tabla 14, se presenta un análisis de descriptivo de las variables consideradas en el estudio para el grupo G1.

Como puede apreciarse en la Tabla 14, el grupo con una actitud más positiva se caracteriza por tener una edad promedio de 40 años y 16 de experiencia docente; estar conformado en su

Tabla 12. Comparación de la actitud hacia la educación inclusiva por nivel educativo.

Dimensión	Nivel educativo	\bar{X}	D.S	F	p
Actitudes negativas hacia la educación inclusiva	Preescolar	49.0	14.1	6.9	0.001
	Primaria	45.1	15.1		
	Bachillerato	42.5	11.8		
Actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	Preescolar	57.3	14.8	0.1	0.844
	Primaria	56.7	16.5		
	Bachillerato	57.6	14.0		
Actitudes positivas hacia la educación inclusiva	Preescolar	33.9	11.2	1.7	0.169
	Primaria	33.3	12.5		
	Bachillerato	36.2	13.7		
Actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	Preescolar	44.8	16.4	1.1	0.312
	Primaria	46.9	17.4		
	Bachillerato	45.0	14.5		

Tabla 13. Comparación de puntuaciones de las dimensiones por conglomerado de pertenencia.

Dimensión	Grupo	\bar{X}	D.S	F	p
Actitudes negativas hacia la educación inclusiva	G1	47.8	12.8	3.3	0.036
	G2	46.3	15.3		
	G3	44.0	14.7		
Actitudes negativas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	G1	60.2	14.8	5.3	0.005
	G2	55.4	16.2		
	G3	56.1	15.6		
Actitudes positivas hacia la educación inclusiva	G1	34.1	11.5	0.2	0.796
	G2	33.2	12.1		
	G3	33.8	12.7		
Actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	G1	48.3	16.3	2.7	0.067
	G2	44.5	17.5		
	G3	45.4	16.4		

Tabla 14. Características del grupo con una actitud más positiva hacia la educación inclusiva.

Variable		G1
Edad		$\bar{X} = 40.8$
Sexo	Femenino	76.1%
	Masculino	23.9%
Experiencia docente		$\bar{X} = 16.4$
Formación inicial	Vinculada a educación	87.3%
	No vinculada a la educación	12.7%
Grado máximo	Con posgrado	10.0%
	Sin posgrado	90.0%
Área de especialidad	Vinculada a educación	78.6%
	No vinculada a la educación	21.4%
Nivel educativo	Preescolar	28.4%
	Primaria	54.2%
	Bachillerato	17.4%

mayoría por mujeres; tener una vocación inicial vinculada a la educación, aunque sus estudios se limitan al nivel de licenciatura; y que la mayoría de los profesores se encuentran laborando en el nivel de primaria.

Conclusiones

Un primer análisis de los resultados del estudio permite ver que, en general, existe una actitud negativa de los docentes hacia la educación inclusiva. No obstante, en apariencia existen aspectos positivos en esta, cuando se hace referencia a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Hecho que se observa en una distribución más equilibrada de las respuestas de los docentes en la escala, denotando una diversidad de opiniones (positivas y negativas) hacia estos. Esta situación podría obedecer, entre otras, a una respuesta socialmente deseable, ya que resulta más oportuno para los docentes cuestionar lo que implica el desarrollo de la educación inclusiva que realizar comentarios hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. Ejemplo de esto son los señalamientos que hacen los docentes respecto a su falta de capacitación y experiencia para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales, el tiempo que les demanda atender a los padres de familia de estos y la preparación de actividades específicas para este colectivo.

Otra conclusión que se alcanza en el estudio hace referencia al hecho de que la edad determina en buena medida el periodo en que el profesor se formó, y que el componente actitudinal de dicha formación está determinado en parte por la visión del modelo educativo imperante en dicho momento; es decir, pareciera que la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva está más influenciada por la formación recibida que por la edad, lo que reduce la significancia de la relación edad-actitud a una relación de presencia y no de causalidad (Gökdere, 2012). Incluso la influencia de la formación inicial sobre la actitud de los profesores se hace más o menos intensa dependiendo del área de formación que se tenga, dada la significancia de esta variable sobre dicha actitud.

Por otra parte, el hecho de que el grado máximo de estudios y el área de especialización no resulten determinantes de la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva, da cuenta de la importancia de los procesos formativos iniciales, siendo estos los que definen en buena medida la forma de ser de un profesional en general y de los docentes en específico. De ahí la importancia de que, para lograr una planta docente capacitada y sensibilizada hacia las diferencias, es imperante el ajuste curricular de los procesos formativos, buscando que, sin importar el área, se incluya un eje de atención a la diversidad y, de manera puntual, a las necesidades educativas especiales.

Es relevante aclarar que lo anterior no contradice la necesidad de que las instituciones educativas apuesten por esquemas de capacitación que brinden espacios de colaboración para el trabajo de las adecuaciones curriculares y la creación de estrategias de enseñanza incluyentes (Ossa-Cornejo, 2008; Sánchez-Carreño

y Ortega de Pérez, 2008; Vega-Godoy, 2009; Calderón, 2012). La importancia de trabajar paralelamente en los procesos de capacitación y en los procesos formativos iniciales radica en que los primeros podrían ayudar a solventar las deficiencias que, en materia de atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, pudieran haberse dado en los segundos; y estos, a su vez, propiciar que los nuevos profesores que se incorporen a la actividad docente presenten menores necesidades de capacitación. De tal manera que se logre, a mediano plazo, contar con una planta académica más capacitada y sensibilizada hacia la promoción de una educación inclusiva.

Otro resultado significativo es el hecho de que la experiencia docente no resultara condicionante de la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva. Esto pudiera entenderse a la luz de la forma en que el docente asimila las vivencias adquiridas durante su práctica, esto es, que dicha asimilación no fue permeada por un discurso en favor de la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, ya que este se ha incorporado a la práctica en los últimos años.

Por otra parte, el hecho de que el sexo y el nivel educativo, en el que se desempeñan los profesores, resultaran determinantes de su actitud hacia la educación inclusiva obliga a que la elaboración de los procesos de intervención para su capacitación y sensibilización esté diferenciado en función de estas variables, a fin de obtener mejores resultados.

Asimismo, las características, que definen al grupo de profesores con una actitud más positiva hacia la educación inclusiva, dejan ver nuevamente la importancia de la formación inicial; ya que, tanto el área de especialidad, como el hecho de que se encuentren laborando en el nivel básico mayoritariamente, nos habla de que estos profesores se formaron para ser docentes, existiendo la posibilidad de un componente vocacional en su actitud, situación que se hace menos probable en los profesores de educación media superior.

De lo anteriormente expuesto, a continuación se presentan algunas propuestas que podrían ayudar a hacer más positiva la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva, las cuales se describen a través de dos ejes: a) la formación del profesorado y b) los aspectos administrativos.

Formación del profesorado

La propuesta que se hace de formación/capacitación contempla un periodo prolongado de tiempo atendiendo los siguientes aspectos:

- ▶ **Sensibilización.** Con este proceso se buscará que los docentes tomen conciencia de las peculiaridades que pueden presentar-

se en las aulas; de que el proceso de inclusión representa una estrategia fundamental para potencializar las diferencias y las capacidades que cada estudiante; además de que, para llevar a cabo dicho proceso, es necesario la preparación continua en aspectos de adaptación, proyección de estrategias, formas de evaluación y dinámicas de control de grupo.

- ▶ **Reconocimiento de la diversidad.** Esta temática deberá constituir el primer tema específico a desarrollar en la formación/capacitación. De manera específica, es necesario que el profesor reconozca la diversidad que se presenta en las aulas, tanto en los estudiantes como en el profesorado en función de ritmos, estilos, intereses de aprendizaje y enseñanza. También debe tenerse conciencia de que, en esta diversidad, todos los estudiantes pueden presentar necesidades educativas en algún momento de su proceso, y algunos de ellos necesidades educativas especiales; y es tarea del profesor estar sensible a identificar dichas necesidades.
- ▶ **Necesidades educativas.** Es fundamental conocer los diferentes tipos de necesidades educativas que se pueden presentar en el aula. En este sentido, se hará referencia a las necesidades educativas vinculadas al proceso del desarrollo, las vinculadas a una discapacidad (necesidades educativas especiales) y las vinculadas al ambiente, a fin de que se conozcan sus características, las formas de detección y los requerimientos de apoyo que implica cada una.
- ▶ **Atención a las necesidades educativas especiales.** Esta temática hace referencia a la identificación de los apoyos que requerirá cada estudiante y en qué área se ubicarán dichos apoyos (cognitiva, social o física), con el objetivo de que el profesor identifique las adaptaciones que requerirá hacer en su programación, implementación o evaluación de sus clases.

Aspectos administrativos

La formación y actualización del profesorado es un elemento fundamental para que el proceso de inclusión sea una realidad en las escuelas. Sin embargo, también se necesita que la parte administrativa brinde herramientas adecuadas para que todo aquello que el profesor realice al interior del aula sea respaldado por la autoridad correspondiente.

- ▶ **Procesos de evaluación y acreditación.** Se requiere que los procesos de evaluación y acreditación se flexibilicen, de tal forma que den oportunidad a diferentes maneras de corroborar los avances de los estudiantes; también que permitan periodos de tiempo menos rigurosos, en los cuales los estudiantes desarrollen las competencias propuestas.

- ▶ **Estudios de trayectoria escolar.** Es necesario realizar estudios de las trayectorias escolares de los estudiantes, con el fin de identificar las necesidades educativas especiales que han presentado en su proceso educativo y cómo han sido atendidas; lo que permitirá hacer un seguimiento de los estudiantes en los diferentes grados y niveles educativos, posibilitando la atención puntual de sus necesidades.
- ▶ **Equipamiento e infraestructura.** Para hacer realidad la educación inclusiva, es necesario que las escuelas cuenten con los recursos materiales adecuados y suficientes; al igual que con las instalaciones apropiadas para todos los estudiantes, y minimizar así las limitaciones que puedan presentar los estudiantes para su acceso y pleno desarrollo.

Esta propuesta intenta dar elementos de utilidad para el profesorado, de tal manera que puedan ser conscientes de la diversidad que existe y reflexionen sobre la manera como pueden trabajar con ella en las escuelas. Para esta propuesta, se tomaron fundamentalmente las aportaciones de Ainscow (1995, 2004) y Barrero et al. (2004), mismas que fueron adaptadas al contexto y resultados del presente estudio.

Los autores declaran no tener conflictos de interés, en relación a este artículo.

Referencias

- Abu-Heran, N., Abukhayran, A., Domingo, J., y Pérez-García, P. (2014). Perceptions and expectations of Palestinian teachers towards inclusive education in Bethlehem District. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 461-482.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Alemaný-Arrebola, I., y Villuendas-Giménez, M. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M., y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. (2015). La educación inclusiva: reflexiones y experiencias para la mejora escolar (editorial). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 1-4.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe*, 41, 1-47.
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40), 43-58.

- Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán. Suplemento. (26 de abril de 2014). *Programa Sectorial de Educación de Calidad 2013-2018*. Recuperado de http://www.yucatan.gob.mx/docs/transparencia/general/indice_transparencia_disponibilidad/III_Marco_Programatico_Presupuestal/III_MPP_PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_DE_CALIDAD.pdf
- Dueñas-Buey, M. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366.
- Duk, C. y Murillo, J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica (editorial). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12.
- Gairín, J. (2000). *Una escuela para todos, un reto social y educativo*. (Ponencia). Congreso Internacional sobre Educación para la Diversidad en el Siglo XXI. Universidad de Zaragoza, ES.
- Gökdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2800-2806.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw Hill.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 287-297.
- Infante-Jaras, M., y Matus-Cánovas, C. (2009). Policies and practices on diversity: Reimagining possibilities for new discourses. *Disability and Society*, 24(4), 437-445.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2016). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014*. México: INEGI.
- Kim, J. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355-377.
- Ley General de Educación (2018). Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. TEXTO VIGENTE. Última reforma publicada DOF 19-01-2018. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf
- Larriee, B., y Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*, 13, 315-324.
- Mares-Miramontes, A., Martínez-Llamas, R., y Rojo-Sabaleta, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus estudiantes considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 969-996.
- Mutua, K. y Smith, R. (2006). Disrupting normality and the practical concerns of classroom teachers. En S. Danforth y S. Gabel, *Vital questions facing disability studies in education* (pp. 122-132). Nueva York, EE UU: Peter Lang.
- Ojok, P., y Wormnæs, S. (2013). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*, 17(9), 1003-1021.
- Ossa-Cornejo, C. (2008). Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 13(2), 25-39.
- Parra-Dussan, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150.
- Romañach, J., y Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, un nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de vida independiente: Comunidad virtual. Recuperado de: <http://centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/1dcb1a899435d2b2806acdf5dbcf17aa941abd8d.pdf>

- Sánchez-Carreño, J., y Ortega de Pérez, E. (2008). Pedagogía de la diversidad: elementos que la fundamentan. *Sapiens*, 9(1), 123-135.
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., y Toledo, D. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en educación*. México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos/Secretaría de Educación Pública/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY). (2016). *Situación de la educación básica en el Estado de Yucatán. Panorama 2015*. Recuperado de: <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/multimedia/publi/Panorama2015.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2014). *La intervención de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en el marco de la nueva estructura de las escuelas de educación básica*. México: SEP.
- Thaver, T., y Lim, L. (2014). Attitudes of pre-service mainstream teachers in Singapore towards people with disabilities and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1038-1052. doi:10.1080/13603116.2012.693399
- Torres-González, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89.
- Tregaskis, C. (2006). Developing inclusive practice through connections between home, community and school. En S. Danforth y S. Gabel, *Vital questions facing disability studies in education* (pp. 201-235). Nueva York, EE UU: Peter Lang.
- Vega-Godoy, A. (2009). Integración de estudiantes con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios pedagógicos*, XXXV(2), 189-202.
- Verdugo, M., Arias, B., y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid, España: Ministerio de Asuntos Sociales/INSERSO.
- Vergara-Fregoso, M., y Ríos-Gil, J. (Coords., 2010). *Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana y Asociación de Colegios Parroquiales de Iquitos y Punchana.