



Tesina de Grado

# Las actitudes docentes frente a la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en el nivel secundario. Un estudio de caso único.

Alumno: Diego Luis González

Tutor: Javier Quesada

Directora de la carrera: Daniela Ottolenghi

Carrera: Licenciatura en Ciencias de la Educación

Universidad de San Isidro Dr. Plácido Marín

Fecha: 07/06/2023

## Resumen

Este proyecto de investigación educativa correspondiente a la Tesis de Grado en Ciencias de la Educación en el cual se busca dar cuenta de las actitudes docentes que influyen en el proceso de inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en el nivel secundario de un colegio privado del Partido de Tigre.

El propósito principal de esta investigación es identificar, reconocer y analizar las actitudes docentes que favorecen prácticas inclusivas dentro del aula, incluyendo a la diversidad<sup>1</sup> del alumnado del cual son parte un grupo de 10 alumnos con discapacidad intelectual que cuentan con proyectos de inclusión en ese nivel. En este sentido, los objetivos específicos serán identificar actitudes docentes, describir cómo se forman las actitudes y detectar factores que puedan influir.

El fin de esta investigación es identificar actitudes docentes frente a los alumnos con discapacidad intelectual que participen del proyecto de inclusión de la escuela “seleccionada”. En este sentido, el propósito será describir las actitudes docentes frente a la inclusión escolar en dicho nivel y las variables que las modifican, condicionan o fortalecen.

En cuanto a la metodología, se trata de un caso único en el nivel secundario en un colegio de gestión privada con modalidad bilingüe. El mismo cuenta con proyectos y personal propios de inclusión escolar en la institución ubicada en la localidad de General Pacheco, en el partido de Tigre, Buenos Aires. Para llevar a cabo la investigación, se aplicó una encuesta estandarizada a los profesores del nivel secundario de la institución. A partir de la información recolectada, se realizó un análisis cuantitativo para poder identificar las actitudes docentes que promueven u obstaculizan las prácticas inclusivas y los factores externos e internos que repercuten en la formación de dichas actitudes.

**Palabras clave:** Actitudes docentes, Inclusión, Discapacidad intelectual.

---

<sup>1</sup> Esta Tesis plantea cuestiones de género en forma explícita a lo largo del documento. Con respecto al lenguaje, se utilizó una perspectiva exclusivamente lingüístico-gramatical. Se recurrió al uso del masculino que, en español, es un género no marcado, ya que tiene un valor de uso genérico que incluye a todos los componentes de una clase. Se descartó el empleo de las barras “os/as”. Al usar el masculino se estará haciendo referencia a los dos géneros.

# Índice

## **Resumen**

### **Introducción:**

### **Antecedentes:**

### **Marco teórico:**

Educación especial:

Educación inclusiva:

¿Qué son las actitudes?

La formación de actitudes:

Las actitudes docentes:

### **Diseño metodológico :**

### **Análisis de los resultados:**

Área :Capacitación docente.

Área Infraestructura institucional:

Área discurso docente (cognoscitivo):

### **Conclusiones:**

### **Bibliografía:**

### **Anexos**

## **Introducción:**

El presente trabajo de investigación busca indagar las actitudes docentes frente al alumnado con discapacidad intelectual que forma parte de un proyecto de inclusión en una escuela privada de modalidad bilingüe del nivel secundario situada en el partido de Tigre, Buenos Aires. Esta investigación es un estudio de caso en dicha institución que pretende reconocer las actitudes de los docentes nivel secundario frente a un grupo de alumnos incluidos con NEE (necesidades educativas especiales) que requieren de adaptaciones pedagógicas y de un docente de apoyo a la inclusión que los acompaña en sus trayectorias escolares.

En la actualidad mucho se escucha hablar de inclusión tanto dentro de las escuelas como en la sociedad en general. La inclusión en las escuelas es uno de los retos pendientes de la educación en la actualidad. Si bien la inclusión es un término muy abarcativo en esta investigación nos estaremos refiriendo a los alumnos y docentes antes mencionados de la institución seleccionada para el estudio de este caso. En esta investigación se adoptará la definición de inclusión educativa que propone la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que la define como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2005: 12).

Aunque es real que el término inclusión es bastante amplio y a la vez consensuado por la comunidad educativa, no suele ser suficiente si no logra una educación inclusiva que brinde una educación de calidad para todos. Para un desarrollo satisfactorio, los docentes deben de poder responder con prácticas pedagógicas a un alumnado muy diverso, ya sea por diferentes nacionalidades, religiones, etnias, trastornos del aprendizaje, desigualdades sociales o como en el caso de esta investigación, alumnos con discapacidad intelectual que acuden al nivel secundario bajo un proyecto de inclusión y que cuentan con NEE.

Por otro lado, Booth, T. y Ainscow, M. (2011) afirman que la inclusión se trata de la participación de todos los estudiantes y adultos. Apoyando a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra. (p.13). Como afirman las autoras, no se trata de prácticas docentes aisladas sino de una participación en conjunto de toda la institución. Por otro lado, <sup>2</sup>resaltan que la diversidad puede ser multifactorial y no está únicamente destinada a los alumnos del proyecto de inclusión escolar, como es el caso

---

<sup>2</sup> Se considera que un alumno o alumna manifiesta Necesidades Educativas Especiales (NEE) cuando requiere, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas por presentar una discapacidad o trastorno.

de esta investigación. Las prácticas inclusivas involucran a todo el alumnado, esto quiere decir, a todos los integrantes que conforman el aula. De esta manera queda resaltado que las prácticas inclusivas son necesarias en las aulas de cualquier escuela independientemente del nivel educativo, gestión privada o estatal, entendiendo el concepto de inclusión por su amplitud y diversidad del alumnado como en la sociedad en que vivimos. Si bien el término inclusión educativa puede tener diferentes variaciones según el marco legal de cada país a la hora de ejecutar las prácticas inclusivas en las escuelas, muchos autores que conforman la comunidad educativa, afirman que el nuevo desafío de la educación es la de construir aulas inclusivas, pero como se advirtió anteriormente, la inclusión educativa no se refiere únicamente a los alumnos con discapacidad o NEE, es un objetivo en común para la sociedad.

Como se mencionó anteriormente, los estudiantes que concurren al nivel secundario cuentan con un proyecto de inclusión coordinado por parte de la misma institución y con un docente de inclusión que se especializa en discapacidad cognitiva y las NEE. Es importante aclarar que las actitudes docentes serán investigadas en la totalidad del cuerpo docente del nivel secundario del cual son parte los 10 alumnos incluidos en sus respectivos cursos de acuerdo a sus edades cronológicas.

Por último, los objetivos de esta investigación son: reconocer e identificar actitudes de los docentes, ya que si bien existe consenso internacional sobre la necesidad de que las aulas sean un espacio inclusivo para el desarrollo satisfactorio de todo tipo de estudiantes, existen muchas variables que pueden impedir o potenciar esas prácticas inclusivas. Las actitudes docentes pueden facilitar el desarrollo de los estudiantes o de lo contrario pueden limitarlo. El éxito de la integración no puede ser impuesta por una Ley, para que la integración escolar sea una realidad uno de los componentes más poderosos es el actitudinal; el modo cómo el profesorado responde es fundamental para transformar la educación (Arrebola & Giménez, 2003, p.184). Pero ¿Qué es una actitud? Según la RAE el término “actitud” se refiere a la disposición de ánimo manifestada de algún modo. Una definición clásica del concepto de actitud que más se adapta a la perspectiva de esta investigación es la de Allport G. W. (1935) define a las actitudes como un estado neural y mental de preparación, organizado a través de la experiencia, ejerciendo una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo hacia todos los objetos y situaciones con los cuales están relacionados. En este sentido y llevándolo al campo educativo puede afirmarse que las actitudes docentes frente al alumnado se refieren al conjunto de acciones, modos de percibir y reaccionar frente a un alumnado que suele requerir un modo de aprendizaje diferente al tradicional. Idol (2006), resalta la importancia de la actitud de la comunidad educativa para alcanzar el éxito

de las prácticas inclusivas, esta comunidad de la cual forman parte los docentes y directivos, cobran un gran protagonismo en el desarrollo inclusivo de los alumnos con discapacidad.

### **Antecedentes:**

Diferentes autores investigaron sobre las actitudes docentes frente a la inclusión escolar. La mayoría de ellos coinciden en que, esas actitudes pueden ser positivas, favoreciendo la inclusión escolar en la comunidad educativa y el desarrollo personal de cada alumno pero en otros casos también pueden ser actitudes negativas y no favorables, obstaculizando el desarrollo de cualquier alumno y en especial de los alumnos con algún tipo de discapacidad. Entre los autores que investigaron las actitudes docentes, Idol (2006) plantea unos indicadores de éxito para las prácticas inclusivas que terminan influyendo en las actitudes docentes y en cada contexto escolar. Se identifican los siguientes indicadores:

- El tipo de discapacidad que tenga el alumnado en el proyecto de inclusión.
- La cantidad de tiempo que los alumnos con discapacidad pasan aprendiendo en el programa general de la escuela.
- La cantidad y tipo de derivaciones para realizar evaluación especial.
- La percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre sus propias habilidades para generar cambios en sus prácticas pedagógicas y modificaciones curriculares, y además en sus habilidades para mantener la disciplina de los estudiantes y el manejo de la clase.
- La percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre el impacto de las prácticas inclusivas con otros estudiantes.

Si bien una actitud positiva docente no es el único indicador de éxito en la inclusión, se puede pensar que dichas actitudes pueden influir también en otros indicadores de éxito. Como por ejemplo, minimizar las diferencias de actitudes según el tipo de discapacidad de los estudiantes, pudiendo ser un tipo de discapacidad más rechazada que otra.

Por otro lado, una investigación de Boer, Pijl & Minnaert (2011), luego de la revisión de 26 estudios, afirmaron que la gran parte del profesorado cuenta con una actitud negativa o neutral hacia la inclusión de alumnos con NEE en el sistema educativo convencional, siendo los factores que correlacionan con las actitudes docentes según la investigación: género, capacitación, experiencia en ambientes inclusivos y el tipo de necesidades educativas que presenten el alumnado. Por su parte, Granada et al. 2013 reafirma esta posición determinando que “la actitud del profesor hacia la inclusión educativa está condicionada a la presencia de diferentes factores que pueden facilitar u obstaculizar sus prácticas inclusivas, haciendo necesario centrarse en los siguientes aspectos a saber: la experiencia de los

docentes, las características de los estudiantes, el tiempo y recursos de apoyo, y la formación docente y capacitación” (p. 54).

Según la investigación de Escarbajal, et. al (2012) se sostiene que además de las actitudes de los docentes y de políticas públicas que refuercen la inclusión escolar en las aulas, es fundamental replantearnos también lo que ocurre fuera de las escuelas. La sociedad donde vivimos, ya que por más prácticas inclusivas que desarrollen las instituciones educativas no se pueden lograr en profundidad si el contexto social donde vivimos no es inclusivo. En este sentido, las autores afirman que el proceso educativo no es suficiente para lograr la inclusión de los alumnos con discapacidad en el contexto en el que viven, por dos razones fundamentales:

- El proceso educativo no se limita a los años de escolarización, sino que se trata de un proceso que continúa a lo largo de la vida.
- Los procesos educativos alcanzan y se producen, cada vez en mayor medida, en los ámbitos no escolarizados, no formales, de la educación, siendo incluso determinantes en la puesta en pie de muchos mecanismos educativos sociales.

Arnaiz, Martínez y Escarbajal, 2011, (citado en Arnaiz y Vidal 2021), coinciden con la misma perspectiva de la mayoría de la bibliografía consultada, destacando la influencia que tienen las actitudes docentes en el éxito de la inclusión educativa en las aulas, reconociendo actitudes positivas, negativas, ambivalentes y pasivas, las cuales pueden ayudar a mejorar, dificultar o estancar la inclusión educativa y el desarrollo de los alumnos. Frente a este panorama las autoras destacan la formación del profesorado como un pilar básico para ayudar a que los docentes desarrollen una actitud receptiva y de aceptación a los alumnos con NEE.

Por su parte, González y Triana (2018) remarcan la importancia que tienen los docentes y directivos, además del trabajo propio de cada institución para lograr el éxito de la inclusión educativa. En su investigación concluyeron en que diferentes factores como el tiempo, la responsabilidad o la formación, entre otros, terminan influyendo en las actitudes docentes, pero por otra parte muchas veces los docentes no se sienten capacitados para afrontar alumnos con NEE en el aula. También afirman que los docentes de escuelas públicas suelen tener aulas con más cantidad de alumnos por cada docente lo que dificulta aún más el trabajo y una planificación especializada. Así mismo, destacan que los docentes de cada institución deben contar con una motivación intrínseca que pueda dar un sentido a las prácticas pedagógicas con estos los alumnos incluidos en cada contexto particular dotando de sentido y adecuación a las tareas docentes. Sacando parte de la responsabilidad que se

le atribuye a las actitudes docentes en el éxito de la inclusión educativa, las autoras remarcan un punto fundamental en el rol de las instituciones que se relaciona con la responsabilidad de cada institución educativa, para dotar de compromiso esas prácticas inclusivas: asignar personal idóneo, brindar herramientas, apoyo, material, hacer cumplir las políticas públicas, adecuaciones integrales en la institución y gestionar recursos para los docentes a través de directivos y secretarías.

En el contexto argentino Córdoba y Expósito (2001) ratifican que Argentina sigue los lineamientos de organismos internacionales en materia de educación y Derechos Humanos, realizando transformaciones en sus políticas públicas que se apliquen a todos los niveles educativos. Las autoras exponen diversos resultados de diferentes investigaciones a nivel nacional, como la de Casal (2018), el cual investiga y analiza los discursos de supervisores y directores del nivel primario y concluye que existe un debate entre pedagogías dominantes y de innovación, predominando las normas y actitudes en la que no se tiene en cuenta la educación inclusiva. Luego de evaluar infraestructura, discursos y prácticas pedagógicas concluyen que no estarían dadas las condiciones para prácticas inclusivas en las escuelas investigadas. Sin embargo, resalta que a partir de las vivencias y experiencias educativas propias se promueven avances individuales en los alumnos, de manera formativa, permanencia y promoción. Por otro lado, Tomé (2018) en un estudio de escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires investigó las teorías y las prácticas de enseñanza desde un encuadre inclusivo, revelando que la pedagogía y didáctica que se observaba era de carácter tradicional. También identificó la poca predisposición al cambio de paradigma inclusivo, aunque sí identificó un dominio de la teoría, pero con dificultades para llevarlo a la práctica. La autora relaciona la poca predisposición de los docentes a recibir formación específica en modelos de educación inclusiva que doten de herramientas para obtener destrezas que se puedan aplicar en el aula.

Por su parte, Córdoba y Expósito (2001) llegan a la conclusión que en Argentina a pesar de existir políticas educativas, reformas educativas y sanción de leyes, todavía son insuficientes para alcanzar los objetivos de inclusión escolar establecidos por la comunidad educativa internacional y nacional.

Finalmente como se puede observar las diferentes investigaciones realizadas por distintos autores arrojan diversos factores que se relacionan directamente con las actitudes que tienen los docentes frente a la inclusión escolar y cómo estas impactan en las prácticas inclusivas del aula, en el desarrollo de los alumnos con NEE y también en el alumnado convencional. El impacto de las actitudes docentes positivas beneficia a toda la comunidad educativa, promoviendo la diversidad e incluso también las actitudes positivas de los mismos pares sin NEE. En este sentido, la declaración de Incheón (UNESCO 2016) también reafirma que una educación inclusiva beneficia a la educación en todas sus áreas y



promueve el acceso a otros derechos fundamentales en la educación, como la equidad, educación de calidad e igualdad.

Entonces para ir concluyendo este apartado, queda en evidencia que la mayoría de los autores coinciden en que la formación específica puede ser un instrumento fundamental para dotar de herramientas a los docentes y que estos puedan mejorar sus actitudes frente a la inclusión de alumnos con discapacidad.

Otros autores además de la formación resaltaron la importancia y la responsabilidad no solo del docente sino también de la comunidad educativa, remarcando la responsabilidad que tiene también cada institución educativa a la hora de fomentar acciones que generen prácticas inclusivas y logren mejorar las actitudes docentes frente al alumnado con NEE.

### **Marco teórico:**

Educación especial:

Para dar un encuadre teórico a este proyecto, a continuación se profundizará en los diferentes conceptos clave para esta investigación.

El término discapacidad, tanto en la sociedad en general como en el área educativa, siempre estuvo asociado a connotaciones estigmatizantes, incluso desmotivantes hasta para los docentes. En el área educativa, la discapacidad suele estar muy relacionada a otros dos conceptos, "educación especial" y "educación inclusiva". En sus orígenes, la educación especial estaba destinada a los alumnos que quedaban fuera de lo preestablecido como "normal". Como una nueva propuesta para el desarrollo de niños con discapacidad intelectual surgió la educación especial, está brindó una nueva posibilidad a la perspectiva clínica y al tratamiento psiquiátrico que eran las únicas alternativas que se brindaban a estos alumnos.

Un caso muy famoso dentro de la educación especial que relata los comienzos y el surgimiento de la misma como tratamiento y posibilidad de desarrollo, es el caso de Víctor de Aveyron, un niño encontrado en un bosque de Francia con claros signos de discapacidad intelectual y "salvajismo" como lo describen los expertos de la época, en el siglo XVIII. Las funciones y acciones de Víctor estaban destinadas a poder satisfacer sus necesidades más básicas, la más visible era la de querer alimentarse desafortunadamente. Jean Itard un médico y pedagogo francés, quien fuera su tutor posteriormente, se haría cargo del niño para trabajar en la reversibilidad del caso encasillado como "el niño salvaje". Depositó en la educación la llave para desarrollar conductas más sociables y revertir su condición de "niño salvaje". Su tutor atribuyó al desarrollo primitivo del niño, el tiempo de aislamiento, ya que estuvo aislado bastante tiempo en los bosques de Aveyron. El médico, mediante la educación y la estimulación sensorial logró revertir muchas de las características que

encasillaron a Víctor en un encuadre clínico, sin posibilidad de desarrollarse y que lo llevaría a un manicomio como sugerían los psiquiatras de la época. Las memorias del médico Jean Itard, entre otros pioneros, han sido la base de lo que conocemos como educación especial. En la actualidad, sigue demostrado el potencial de la educación no sólo como aprendizaje de conocimientos académicos o una función alfabetizadora, sino como posibilidad de desarrollo a los alumnos con capacidades diferentes, posibilitando la construcción de sociedades más inclusivas.

Educación inclusiva:

El concepto de educación inclusiva es más actual, aunque no tanto como se piensa, ya que es un objetivo en común internacionalmente, que se viene trabajando intensamente a nivel global en la educación del S.XXI. Según la UNESCO (2016), se perfila como el proceso que garantizará los logros de los objetivos y metas propuestas en la Declaración de Incheón (UNESCO, 2016) y en las anteriores como Salamanca (UNESCO, 1994), Metas del Milenio (UNESCO, 2000a) y Dakar (UNESCO, 2000b). Estos eventos mundiales han sido patrocinados por varios países y organismos internacionales como UNICEF, OCDE, ACNUR, ONU, entre otros.

Recientemente la Declaración de Incheón (UNESCO, 2016) reafirma que la educación inclusiva es un derecho que abre las puertas a la obtención de otros derechos esenciales como el derecho a la educación, calidad educativa, igualdad y equidad. Tilve y Méndez (citado en Córdoba y Expósito, 2021) reafirman que el paradigma de la educación inclusiva es un tema que lleva en vigencia más de 26 años en el ambiente de la educación y que ya ha cobrado una relevancia considerable en la agenda educativa en casi todos los países del mundo; promoviendo mejoras mediante la sanción de leyes, diseños de políticas públicas y adecuaciones en los sistemas educativos (formación, pedagogía e infraestructura).

El caso de la inclusión escolar, término que debería entenderse como una filosofía pedagógica que debe recorrer los pasillos de cualquier institución educativa, tiene un precedente más reciente que es el de la “integración escolar”, este paradigma que ha quedado en desuso al evidenciar a través de la propia experiencia en diferentes sistemas educativos, que la mera integración o aceptación de alumnos con discapacidad en las aulas, no solo aumenta y perpetúa las diferencias, sino que no logra proponer cambios significativos para que los sistemas educativos ofrezcan respuestas y alternativas para la diversidad del alumnado persiguiendo el fin de promover el desarrollo a través de una educación de calidad.

Granada et al., (2013) plantean que la cultura de lo inclusivo se debe dar en el seno de la comunidad educativa, esto quiere decir, utilizando la escuela como centro donde se lleven a cabo las prácticas inclusivas, pero esto no significa que únicamente el personal docente

tiene la responsabilidad de llevar a cabo esta tarea diaria, sino también los directivos, familias, alumnos, inspectores y toda persona que tenga un rol en la comunidad educativa. También es innegable que las políticas públicas cumplen un rol fundamental en el éxito de una educación inclusiva, ya que son el marco legal de base a este tipo de intervenciones y de donde se desprenden diferentes medidas que podrían potenciar el objetivo de lograr una inclusión de calidad.

En cambio, Valdéz (2017) refiere que el término “inclusión” supone desde un principio que “todos somos diferentes” y plantea a la escuela el desafío de poner en marcha objetivos, contenidos, sistemas de enseñanza y de evaluación, asumiendo esa diversidad y procurando incluir a todos en el proyecto educativo de la comunidad” (Ibídem, p.5).

Llevando estos conceptos a un lenguaje más “natural”, Valdez (2017), retoma las palabras de Gordón Porter y asegura que, la educación inclusiva es: niños y niñas con discapacidad en escuelas comunes de su barrio, concurriendo a la misma escuela a la que asisten sus hermanos, con los apoyos necesarios para cumplir con objetivos y metas educativas relevantes”.

Objetivos de desarrollo Sostenible (ODS4) agenda 2030:

En la cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible que se celebró en Nueva York, los Estados Miembros aprobaron oficialmente la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030. La Agenda contiene 17 objetivos, entre los que figura el nuevo objetivo de educación mundial (ODS4). Entre las metas de desarrollo sostenible que propone la agenda 2030, en esta investigación se destaca el objetivo 4, que consiste en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Además, destacaremos el objetivo 4a que consiste en “*construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos*”. Desde esta perspectiva en esta investigación se considera relevantes las actitudes positivas del profesorado para lograr alcanzar los objetivos (ODS4) que se describieron anteriormente.

Además, junto a Colombia, Argentina representa a la región de América Latina y el Caribe en el Comité Directivo de Alto Nivel ODS4-Educación 2030 de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Asimismo, nuestro país participa activamente del Mecanismo de Coordinación Regional para el logro del ODS4, que actualmente trabaja en la elaboración de una nueva Hoja de Ruta para el período 2022-2025. (Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, 2022).

## ¿Qué son las actitudes?

El objetivo general de esta investigación intenta describir y analizar las actitudes que tienen los docentes frente a los alumnos que presentan NEE. Para ello, primero es necesario establecer ¿Qué es una actitud? ¿De qué campo de la ciencia se ha estudiado? ¿Qué tipos de actitudes existen? ¿Qué factores las modifican o fortalecen? ¿Por qué son importantes las actitudes?

Respondiendo a la primera cuestión, como se nombró en páginas anteriores utilizaremos la definición de un pionero en el estudio de actitudes, Allport G. W. (1935) define a las actitudes como un estado neural y mental de preparación, organizado a través de la experiencia, ejerciendo una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo hacia todos los objetos y situaciones con los cuales está relacionado. El mismo autor destaca en sus trabajos las definiciones de actitud de otros autores como la de Droba 1933 (citado en G.W. Allport 1935) quien define a la actitud como una actitud mental del individuo humano para actuar en favor o en contra de un objeto. Una definición más completa y que dotó al concepto de las actitudes de permanencia desde la época hasta la actualidad en el campo sociológico fueron los autores Thomas y Znaniecki (1919) los cuales definieron a las actitudes como procesos individuales que determinan las respuestas actuales y potenciales de cada persona en el mundo social. Una actitud siempre está dirigida hacia un objeto y puede ser definida como un estado de la mente hacia un valor. Para estos autores los valores son sociales.

Cómo podemos observar algunos de los autores pioneros en realizar investigaciones sobre las actitudes comparten perspectivas bastante relacionadas. La mayoría de estos “autores pioneros” remarca que el estudio de las actitudes ha sido fundamental en el campo de la psicología social americana. Allport G.W. (1935) puntualiza que este concepto cobró mayor significado en las investigaciones, gracias al aporte de Freud quien puso a las actitudes dentro del terreno del inconsciente, tal como el amor, la pasión, el odio o el prejuicio. Sin su aporte e influencia de la teoría psicoanalítica y el arduo trabajo que venía haciendo la psicología experimental, el concepto de las actitudes hubiera quedado como un fundamento débil y sin su gran contribución para el campo de la psicología social.

Investigaciones más recientes como las de Briñol, P., Falces, C.y Becerra, A. (2007) definen las actitudes como las evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que, técnicamente, reciben el nombre de objetos de actitud. Estas evaluaciones o juicios generales que caracterizan las actitudes pueden ser negativos, positivos o neutros con diferentes grados de polarización. Los autores afirman que una de las características principales de las actitudes es que son un fenómeno mental. Esto quiere decir que no es un fenómeno observable visto de afuera por otra persona, sino que existen indicadores que ayudan a inferir los tipos de actitudes. Las actitudes se pueden

organizar mentalmente de acuerdo a la concepción tripartita de las actitudes. Esta concepción tripartita identifica tres componentes de las actitudes: conductual, afectivo y cognitivo y de esta manera ayudan a inferir en las actitudes.

Entonces, ¿Para qué sirven las actitudes? Briñol et al, (2007) destacan tres funciones principales: conocimiento, utilitaria y expresión de valores. La función del conocimiento tiene que ver con la manera en que las personas organizan su conocimiento del mundo y procesan la gran cantidad de información que proviene de las experiencias y estímulos. “Las actitudes guían la búsqueda y la exposición a información relevante, acercando a la persona a todos aquellos aspectos de la realidad congruentes con ella y evitando todos aquellos elementos que le sean contrarios” (Briñol et al, 2007 p.460). En este mismo sentido otros investigadores agregan que las actitudes ayudan a satisfacer una necesidad básica del control y conocimiento, para ello tendemos a organizar y estructurar la información como negativa o positiva y de esta manera ante situaciones o experiencias nuevas, las personas experimentan actitudes previsibles que ayudan a generar un sentimiento de control o anticipación. (Behn 1966; Maslow 1962; Murray 1955, como citado en Briñol et al, 2007).

Otra de las funciones destacadas de las actitudes es la función instrumental o utilitaria, como afirman Briñol et al, (2007), esta función se relaciona con optimizar la vida de los individuos para alcanzar objetivos o recompensas o evitar castigos. De esta manera las personas pueden conseguir recompensas de formas coherentes. Un ejemplo de esta afirmación en el ámbito escolar, podría ser una alumna de los últimos años del secundario que quiere obtener buenas notas para finalizar con un buen promedio u obtener una beca en una universidad de su interés, de esta manera, la actitud frente a la responsabilidad y el estudio de la alumna, serán muy positivas.

Parafraseando a Briñol et al, (2007), la función más destacada es la de “expresión de valores”, esta se relaciona con la actitud y sus comportamientos, así estas actitudes ayudan a mostrar a los demás quién es esa persona y ayudan a encontrar una propia identidad. Además según los autores Baumeister y Leary, 1995; Brewer, 1991, (citado en Briñol et al, 2007) la expresión de actitudes sirve también para acercarse a otras personas con actitudes similares, contribuyendo de esa forma a satisfacer las necesidades básicas de aceptación y pertenencia grupal. En síntesis, este tipo de actitudes contribuyen a satisfacer necesidades básicas de índole social y psicológica para las personas.

### **La formación de actitudes:**

Otra cuestión que sería necesario responder para entender las actitudes de las personas es: ¿Cómo se forman las actitudes? Como se dijo anteriormente, las actitudes en las personas están en la vida cotidiana de las personas, de manera inconsciente y como un reflejo innato

las personas suelen hacer evaluaciones bueno/malo de algún tipo de objeto social y desde ese punto de partida se desprenden las actitudes humanas. Briñol et al, (2007) afirman que las actitudes se pueden organizar de acuerdo al tipo de información que contienen: componente cognitivo, afectivo y conductual, el tipo de información de cualquiera de estos tres componentes influirá en el desarrollo de las actitudes. Además existe la posibilidad de poder existir un componente genético e innato en algunas personas, como por ejemplo el miedo a insectos o tendencias positivas o negativas a los rituales o creencias supersticiosas. Los autores destacan como base de las actitudes el aprendizaje y el desarrollo social, entonces estas se adquieren mediante tres formas:

- Premios y castigos a partir de nuestra conducta.
- Por modelado o imitación de otros.
- Por refuerzo vicario u observación de las consecuencias de las conductas de otros.

En este sentido, un repaso de la cuestión podría llevar a pensar que docente puede mejorar sus conductas pedagógicas frente al alumnado con discapacidad gracias a un refuerzo positivo o reconocimiento por parte de la institución (condicionamiento instrumental). Otro ejemplo podría ser, que los docentes imiten lo que hacen sus pares dentro de una institución, como por ejemplo, docentes que ignoren la presencia de los alumnos con NEE y deleguen el trabajo al docente de inclusión o por lo contrario, en una institución donde ya estén consolidadas prácticas inclusivas y los nuevos docentes se amolden a ellas y las reproduzcan (modelado o imitación). Por último, en el caso de los docentes con menos experiencia que observan y se refuerzan con las consecuencias de las conductas obtenidas por sus pares con mayor experiencia y de los resultados satisfactorios que obtienen en sus prácticas inclusivas.

### **Las actitudes docentes:**

Luego de hablar de las actitudes de las personas hacia objetos sociales o situaciones concretas de la vida diaria, se aplicará el concepto al contexto educativo. Para ello será necesario poder responder a la siguiente pregunta: ¿Qué factores intervienen en la formación de actitudes docentes? Al igual que Briñol et al, (2007) los cuales reconocían una concepción tripartita de las actitudes, las autoras González y Triana (2018) también coinciden con esos 3 componentes de las actitudes y lo aplican al área educativa:

- Cognoscitivo: Este componente comprende las percepciones, las opiniones y las creencias de las personas.
- Conductual: Este componente actitudinal se refiere a cómo actúan los docentes frente a los alumnos incluidos.
- Afectivo: Es un componente muy característico de las actitudes y expresa un sentimiento en contra o a favor de los alumnos con discapacidad.

González y Triana (2018) reconocen también algunos factores puntuales en el campo educativo que influyen en las actitudes docentes:

- Responsabilidad: Se refiere a la opinión de los docentes acerca de quién tiene la responsabilidad de la formación de los estudiantes con NEE y de llevar a cabo su seguimiento.
- Rendimiento: Es la posición docente acerca del rendimiento de estos alumnos al compartir el aula con el resto del alumnado.
- Formación y recursos: La percepción que tienen los docentes de su propia formación para trabajar con NEE.
- Clima del aula: Se refiere a la disciplina, el orden del aula y la convivencia entre alumnos convencionales y alumnos con NEE.
- Relación social: Se refiere a los beneficios de los alumnos con NEE en cuanto a su socialización en el aula.
- Desarrollo emocional: Se refiere a la posición del docente frente a la inclusión de los alumnos con NEE en el aula y cómo influye en el desarrollo emocional de estos alumnos.
- Creencias: Son las opiniones docentes frente a la inclusión de estos alumnos en sus aulas.

Rosero et al., (2021) destacan el valor que tiene el componente cognoscitivo en la formación de actitudes docentes, destacando el pensamiento, las creencias, el valor, expectativas o influencias de los alumnos con discapacidad. Las autoras afirman que los docentes se han visto enfrentados a nuevos paradigmas de pedagogía, a mejorar la calidad educativa, a nuevas propuestas educativas para alumnos con discapacidad intelectual en las aulas y trabajar bajo propuestas de trabajo del Ministerio de Educación. En este sentido, puede afirmarse que el componente cognoscitivo desempeña un papel muy importante en las actitudes de los docentes que deben de afrontar todos estos desafíos.

Asimismo, González y Triana (2018) sostienen que las creencias docentes relacionadas directamente con la forma de enseñar y el aprendizaje, la cultura escolar dominante y la cotidianeidad de la profesión, crean inconscientemente teorías implícitas que logran formar una estructura cognitiva en docentes y alumnos. Las autoras afirman que los docentes han internalizado estas estructuras cognitivas y emocionales de manera inconsciente a partir de una interpretación del significado otorgado a los procesos vividos en su cultura específica y concluyen afirmando que este arraigo de las creencias de los profesores hacia los alumnos puede terminar siendo un obstáculo para emprender actitudes que desencadenan nuevas acciones positivas hacia los estudiantes con NEE. (López 2014, como citado en González y Triana, 2018) reafirma esta perspectiva, destacando que ante este tipo de alumnado, la

pieza clave es la positividad, destacando la necesidad de que el profesorado debe de cuestionarse sus propias creencias o prejuicios y decidir cambiar con una zona de confort donde no se permita el desarrollo y aprendizaje de estos alumnos y obstaculice el crecimiento personal.

### **Diseño metodológico:**

En esta investigación se utilizará una metodología cuantitativa con el objetivo general de identificar y analizar las actitudes docentes frente a los alumnos con discapacidad intelectual. En este sentido, Sampieri et al.(2006) define a la investigación como un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno, planteando que la investigación cuantitativa esboza un problema de estudio delimitado y concreto y sus preguntas de investigación versan sobre las cuestiones específicas. En este sentido, las preguntas planteadas en la encuesta están directamente relacionadas con las actitudes de los docentes y las variables que influyen en ellas frente a la inclusión de alumnos con NEE. La encuesta que se aplicó intenta investigar mediante 3 ejes a las actitudes que tienen los docentes frente a la inclusión de alumnos con discapacidad cognitiva que acuden a una escuela de gestión privada en el nivel secundario del partido de Tigre, Buenos Aires.

### Ejes temáticos vinculados a las actitudes:

- ❖ Área de capacitación docente.
- ❖ Área Infraestructura institucional.
- ❖ Área de discurso docente (cognoscitivo).

El diseño de esta investigación será transversal y descriptivo, recolectando los datos en un momento puntual y en una institución específica. Para Sampieri et al. (2006) este tipo de diseños tienen como objetivo indagar la incidencia de una o más variables en una población. En este caso serán las variables que influyen en las actitudes docentes del nivel secundario de Colegio de gestión privada en la localidad de General Pacheco, Buenos Aires.

- ❖ Objetivo general propuesto: Identificar e indagar actitudes docentes frente a la inclusión de alumnos con discapacidad. De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:
  - ❖ Reconocer cómo se forman esas actitudes frente a los alumnos con discapacidad.
  - ❖ Identificar variables que intervienen en las actitudes docentes.
  - ❖ Determinar qué factores podrían mejorar las actitudes.



Como ya se anticipó, esta investigación es un estudio de caso único que se llevó a cabo en el nivel secundario de un colegio de gestión privada en la zona norte de Buenos Aires. La institución de modalidad bilingüe cuenta con los niveles: maternal, nivel inicial, primario y secundario. Pero la particularidad de la institución es que cuenta con su propia Escuela de Educación Especial, donde concurren mayormente alumnos con TEA (trastorno del espectro autista) u otros trastornos cognitivos. Desde el departamento de la Escuela de Educación Especial también se coordinan y se llevan a cabo proyectos de inclusión en los 3 niveles (inicial-primaria-secundaria) de dicho establecimiento. Los docentes de inclusión pertenecen al equipo propio de la institución y trabajan de lunes a viernes con los alumnos incluidos del nivel al que pertenezcan.

Se seleccionó el nivel secundario de dicha institución, por el acceso a los docentes del nivel para poder realizar las encuestas, por la experiencia y la predisposición de los mismos. Otra razón por la cual se seleccionó el nivel secundario fue que en diferentes investigaciones sobre inclusión escolar y diferentes investigaciones nombradas en el estado del arte de esta investigación refieren en la mayoría de los casos al nivel primario.

Como se ya se refirió en apartados anteriores, el objetivo general trata de indagar sobre las actitudes que tienen los docentes de cada área académica frente a los alumnos que concurren diariamente al nivel secundario y cuentan con un proyecto de inclusión acompañados por docentes especializados de la institución. Este grupo de 10 alumnos cuentan con algún tipo de discapacidad intelectual y/o NEE. Es un grupo heterogéneo entre varones y mujeres en edades comprendidas entre 12 y 18 años. Una particularidad de los alumnos con NEE en este nivel y sobre todo de los que se encuentran más próximos a finalizar sus estudios, es que experimentaron a lo largo del tiempo diferentes experiencias en sus trayectorias educativas, como los proyectos de "integración escolar", clases en aulas convencionales sin adaptaciones, clases particulares con personal no especializado que desconoce de las singularidades de su patología y diferentes cambios de terapeutas externos que han llevado al ensayo y error de intervenciones interdisciplinarias diferentes. En este sentido, la mayoría de ellos ha experimentado en su trayectoria escolar distintas intervenciones pedagógicas y cambios referidos a sus necesidades otras desde el nivel inicial. En muchos casos también han sido parte de diferentes instituciones escolares y han tenido particularidades en común en sus comienzos, como no contar con un diagnóstico, apoyo psicopedagógico o la orientación especializada a las familias. Desde una posición propia, se podría afirmar que en la mayoría de los casos de este grupo de alumnos, presenta experiencias negativas respecto a su escolarización en sus comienzos.

Una vez definido el campo de investigación se establecerá la muestra de participantes de las encuestas de donde se extraerá la información. La muestra se compone por 22 docentes entre hombres y mujeres del nivel secundario de la institución. Cada uno de ellos imparte

diferentes materias que conforman la propuesta pedagógica del nivel. Participaron la totalidad de docentes del nivel, incluidos los que imparten materias en inglés, ya que según la teoría recabada hasta el momento su posición frente a la inclusión escolar puede ser bastante significativa, aunque muchos de los alumnos NEE, realizan la materia en castellano con las adecuaciones correspondientes.

Los docentes pertenecientes a la muestra poseen diferentes características personales como: edad, género, formación y años de experiencia docente. Se consideró relevante la heterogeneidad de la muestra ya que suele ser un aspecto habitual de una comunidad educativa y cada aspecto de estos docentes puede tener influencia en sus propias actitudes. “La recolección de datos se fundamenta en la medición y esta se realiza a través de procedimientos estandarizados y aceptados por la comunidad científica” (Sampieri et al., 2006). En este caso, el instrumento seleccionado para la investigación será la Escala Likert. El autor afirma que es uno de los métodos clásicos para medir por escalas las variables que constituyen las actitudes, es el Método de escalamiento Likert. Este método fue desarrollado por Rensis Likert en 1932 y consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los participantes, obteniendo una puntuación o categoría de la escala para finalmente obtener una puntuación total en relación con todas las afirmaciones.

La encuesta proporcionada tendrá una primera parte donde se rellenen con datos personales del docente como género, años de experiencia, formación, etc. Luego se aplicarán las preguntas de la investigación divididas en tres ejes temáticos vinculados a las actitudes docentes y los objetivos específicos de la investigación. Los participantes podrán indicar el grado de acuerdo en cada ítem mediante las siguientes opciones:

1 = totalmente en desacuerdo.

2= en desacuerdo.

3= más o menos.

4 = de acuerdo.

5= totalmente de acuerdo.

### **Análisis de los resultados:**

A continuación se analizarán los datos obtenidos a través de la encuesta estandarizada aplicada mediante de la herramienta online Google Forms. Los 22 docentes del nivel secundario de la escuela de gestión privada seleccionada fueron los destinatarios de dicha encuesta.

Para facilitar la comprensión de los resultados obtenidos a continuación se presentará la encuesta fragmentada utilizada en la investigación al comienzo de cada área para facilitar su comprensión:

1. Indique Género \*

*Marca solo un óvalo.*

Masculino

Femenino

2. Edad: \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

Entre 20 y 25 años

Entre 25 y 30 años

Entre 30 y 35 años

Entre 35 y 40 años

Entre 40 y 45 años

Entre 45 y 50 años

Entre 50 y 55 años

Más de 55 años

3. Formación \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

Universitaria

Nivel terciario

4. Formación continua (vinculada con la educación inclusiva).

*Marca solo un óvalo.*

Especialización

Actualización docente

Capacitación dentro de la institución

Ninguna

5. Indique años de experiencia docente

*Marca solo un óvalo.*

- Entre 1 y 4 años
- Entre 5 y 9 años
- Entre 10 y 14 años
- Entre 15 y 19 años
- más de 19 años

6. Área docente en la que se desenvuelve:

*Marca solo un óvalo.*

- Matemática
- Física
- Química
- Literatura
- Geografía
- Historia
- Informática
- Educación Física
- Materias en inglés
- Biología
- Arte
- Otras

7. Promedio de alumnos por clase:

*Marca solo un óvalo.*

- Entre 15 y 20
- Entre 20 y 25
- Entre 25 y 30
- Entre 30 y 35

8. Ha tenido alumnos en su clase acompañados por un docente de inclusión.

*Marca solo un óvalo.*

Si

No

Tuve alumnos/as con NEE pero sin acompañante o docente de inclusión.

Con respecto al género, de los 22 docentes participantes, 12 son mujeres, quedando en evidencia que la variable género es bastante pareja ya que se encuestaron 10 hombres y 12 mujeres en total.

En cuanto a la edad, presentados de mayor a menor, la mayoría de los docentes se encuentra en el rango de entre 30 y 35 años (6 docentes), a continuación el rango de mayores de 55 años (5 docentes), siguiendo por el rango entre 45 y 50 años (4 docentes), entre 50 y 55 años (3 docentes), el rango de entre 40 y 45 (2 docentes) y por último los rangos de entre 35 y 40 años y el rango de entre 25 y 30 años, ambos (1 solo docente por cada rango). Como se observa los rangos de edades son muy heterogéneos, donde el mayor grupo de participantes es mayor a los 45 años, seguido por los docentes que tienen entre 30 y 35 años.

En cuanto a la experiencia laboral docente en el nivel, un 40,9 % (9 participantes del total) indica tener más de 19 años de experiencia, seguidos por el 27,3 % (6 participantes) que indicó tener entre 5 y 9 años de experiencia, a continuación el 13,6% (3 participantes) señalaron tener entre 15 y 19 años de experiencia, mientras que solo 2 participantes señalaron tener entre 10 y 15 años de experiencia y otros 2 participantes indicaron tener entre 1 y 4 años de experiencia como docentes. Esto indicaría que casi la mitad de los participantes (40,9%) tiene más de 19 años de experiencia como docentes y tan solo 4 participantes indican estar en los dos menores rangos de experiencia docente.

El 50 % de los encuestados indicó tener un promedio de entre 30 y 35 alumnos por clase y el resto de los docentes indicó trabajar con un promedio de 25 y 30 alumnos por curso y un 90 % de los encuestados afirmó haber tenido alumnos incluidos en el aula.

En cuanto a la formación como docente también es bastante pareja. El ítem de formación básica habilitante como docente se divide en formación: terciaria o universitaria, este ítem indicó datos muy parejos ya que 12 participantes indicaron tener formación docente terciaria y otros 10 indicaron tener formación universitaria. Como se observa la diferencia no es demasiado significativa aunque hay una leve mayoría de profesores que se formaron en el nivel terciario.

Siguiendo con la formación continua (vinculada a la educación inclusiva) el 45,4 % (10 participantes) indicaron no haberse capacitado al respecto y tan solo 13,3 % ( 3 participantes) indicaron haber realizado cursos de especialización vinculados con la inclusión y otros 3 participantes también indicaron haber recibido capacitación dentro de la institución mientras que 6 participantes (27,3 %) indicaron haberse vinculado a la inclusión educativa a través de cursos o jornadas de capacitación docente. En esta variable se observa que son 10 los docentes que no recibieron ninguna formación con respecto a la educación inclusiva. Tan solo 3 docentes recibieron formación especializada en inclusión, mientras que el resto participaron de actualizaciones docentes donde se trató esta temática.

#### Análisis de cuestiones por áreas:

Los 22 participantes respondieron a 21 ítems divididos en tres áreas: área de capacitación docente, área de infraestructura institucional y área de discurso docente (cognoscitivo), donde debieron contestar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem. Las opciones de respuestas quedaron planteadas de la siguiente manera:

1 = totalmente en desacuerdo/ 2= en desacuerdo/ 3= más o menos/ 4 = de acuerdo/ 5= totalmente de acuerdo.

#### Área: Capacitación docente.

Este conjunto de 7 ítems están relacionados a la capacitación y/o formación con la que cuentan o carecen los participantes. La investigación apuntó a tratar de investigar como la formación puede o no influir en las actitudes frente a la inclusión educativa. A continuación se muestran los ítems del cuestionario referidos al área de la capacitación docente:

- 1. Me siento formado/a para trabajar con alumnos que cuenten con alguna discapacidad intelectual.*
- 2. Cuando me forme como profesor/a no se hablaba de discapacidad ni de inclusión educativa.*
- 3. Aunque se abordaron temas relacionados a la inclusión en mi formación y/o en otras capacitaciones realizadas, no suele ser suficiente y no se suele llevar a la práctica.*
- 4. Pienso que la institución debe proponer capacitación docente en inclusión escolar.*

5. *Pienso que no debería recibir formación en educación inclusiva por que la materia que imparto no accesible al alumnado con discapacidad.*
6. *Siento que por más formación que realice, los alumnos incluidos no se benefician al estar en aulas convencionales.*
7. *Pienso que la capacitación docente es fundamental en la inclusión educativa.*

En el ítem relacionado al grado de acuerdo en estar capacitados o formados para trabajar con alumnos que tengan algún tipo de discapacidad intelectual, 8 participantes que equivalen al 36,4% del total respondieron que se sienten “más o menos” formados, pero por otro lado el 22,7% ( 5 participantes) indicaron que se sienten “totalmente en desacuerdo” en estar formados, luego el 18,2% (4 participantes) indicaron que están “en desacuerdo” y otros 4 participantes también indicaron que se sienten “de acuerdo” en estar formados y tan solo un participante indicó estar totalmente de acuerdo en estar formado para poder afrontar la inclusión educativa. En el siguiente ítem relacionado con “el momento en que se formaron como docentes no se hablaba de inclusión”, el 50% de los participantes respondieron en estar “totalmente de acuerdo”, mientras que el 18,2% “más o menos” y tan solo el 27,3 % (6 participantes) indicó estar “totalmente en desacuerdo”. En cuanto a la afirmación sobre si es insuficiente la capacitación o formación para llevarla a cabo en la práctica, el 63,6 % indicó estar “totalmente de acuerdo”.

Siguiendo con la capacitación en el siguiente ítem, más de la mitad de los participantes (59,1 %) considera “totalmente de acuerdo” en que la institución debería proponer capacitación en inclusión educativa y el resto de los participantes también indicó estar “de acuerdo” con esta afirmación.

En cuanto al ítem relacionado a “no necesitar formación inclusiva porque la materia que imparten no es accesible para alumnos con NEE”, el 54,5 % respondió estar “totalmente en desacuerdo”. mientras que el resto de los participantes indicó estar “más o menos de acuerdo”. Por otro lado, ningún participante indicó estar de acuerdo en no necesitar de formación específica en inclusión educativa.

En cuanto al ítem: “Siento que por más formación que realice, los alumnos incluidos no se benefician de estar en aulas convencionales”, 36,4% (8 participantes) indicaron estar “totalmente en desacuerdo” y el 4,5% (un participante) también indicó “estar en desacuerdo”, aunque el 13,6% (3 participantes) indicaron estar “totalmente de acuerdo”, el 22,7% (4 participantes) así mismo indicaron estar “de acuerdo” y otros 4 “más o menos de acuerdo” también. Se puede observar una clara tendencia a pensar que a pesar de la formación docente, los alumnos no se benefician de la inclusión si están en aulas convencionales.

Para finalizar con este bloque sobre capacitación, se les preguntó si piensan que la capacitación es fundamental en la inclusión educativa. El 63,6% (14 participantes) indicaron estar "totalmente de acuerdo" y tan sólo un participante indicó "no estar de acuerdo".

En cuanto a las respuestas obtenidas en este bloque se observan respuestas que evidencian una falta de capacitación y dominio de nuevas metodologías en los docentes para poder llevar a cabo una inclusión educativa y sentirse con la seguridad para brindar prácticas inclusivas en el aula. Todo parece indicar que los docentes carecen de cursos de actualización que logren cambiar sus prácticas pedagógicas para lograr una educación inclusiva y logren brindar al docente herramientas y estrategias para aplicarlas en sus clases.

#### Área Infraestructura institucional:

Este bloque se compone de 7 ítems referidos al grado de acuerdo/desacuerdo de los docentes frente a la infraestructura de la institución y los recursos necesarios para lograr una inclusión educativa en sus aulas. La investigación apuntó a identificar actitudes que estarían relacionadas con la infraestructura de la institución donde se desempeñan los participantes. A continuación se muestran los ítems referidos al área de la infraestructura institucional:

8. La institución debe ofrecer los recursos humanos, formativos y edilicios para una inclusión educativa satisfactoria.
9. La institución debe disponer de recursos humanos especializados para una inclusión educativa satisfactoria.
10. La institución debería consultar al profesorado antes de incluir alumnos con NEE en las aulas.
11. Los alumnos con discapacidad deberían trabajar con su docente especializado fuera del aula convencional.
12. Aunque los alumnos incluidos cuenten con un docente de apoyo, no es suficiente.
13. Se debería contemplar el número total de alumnas/os en el aula antes de incluir alumnos con NEE.
14. Aunque existan condiciones edilicias favorables y el personal que acompañe a estos alumnos, pienso que ellos mismos no se benefician estando en aulas convencionales.

El primer ítem pone en la institución la responsabilidad de ofrecer recursos humanos, edilicios, capacitación y formación institucional para una inclusión satisfactoria. Se observó



una respuesta mayoritaria y contundente del 86,4 % de los participantes que indicaron estar “totalmente de acuerdo” (puntuación máxima que pueden elegir de acuerdo al grado de conformidad).

En el siguiente ítem: “para una inclusión educativa, el éxito dependerá de los docentes de inclusión con los que cuente la institución”, no se registró ninguna respuesta “en desacuerdo”, sino totalmente lo contrario con puntuaciones bastante altas, con un 59,1% (13 participantes) que señalaron estar “totalmente de acuerdo” y el 31,8% (7 participantes) “estar de acuerdo” mientras que tan sólo el 9,1% ( 2 participantes) indicaron estar “más o menos de acuerdo”.

Hasta el momento las respuestas a las afirmaciones anteriores parecen ser bastante concretas y en acuerdo con la parte de responsabilidad que tienen las instituciones para lograr inclusión escolar satisfactoria. En cambio, cuando se les pregunta si “la institución debería consultar al cuerpo de docentes antes de incluir a los alumnos con NEE en aulas convencionales”, las respuestas fueron muy divididas. El 27,3% (6 participantes) indicó estar “totalmente en desacuerdo” y otro 27,3 % también indicó “estar en desacuerdo”, mientras que el 22,7% (5 participantes) señaló estar “totalmente de acuerdo” y el 18,2% (4 participantes) “estar de acuerdo” con la afirmación y tan solo un participante indicó estar “más o menos de acuerdo”. Si bien las respuestas fueron muy divididas se aprecia una mayoría de docentes en desacuerdo. En relación con la afirmación anterior, cuando se les propone contestar si están de acuerdo en que “se debería contemplar el número total de alumnos en el aula antes de incluir alumnos con NEE”, las respuestas fueron bastante rotundas en porcentaje ya que el 63,6% (14 participantes) indicaron estar “totalmente de acuerdo” y el 18,2% (4 participantes) indicaron estar “de acuerdo” y el 13,6% (3 participantes ) señaló estar “más o menos de acuerdo” (ambas puntuaciones bastante altas) y tan sólo 1 docente (4,5%) señaló estar “en desacuerdo”.

Otra afirmación que también causó posiciones bastante divididas entre el equipo docente, fue cuando se les preguntó si piensan que los alumnos con discapacidad deben estar fuera del aula convencional y trabajar con un docente de inclusión en otro lugar, el 36,4% (8 participantes) indicaron estar “totalmente desacuerdo” y otros 31,8% (7 participantes) indicaron estar “en desacuerdo” también, aunque el 18,2% (4 participantes) indicaron estar “más o menos de acuerdo” y el 13,6% (3 participantes) indicaron estar de acuerdo con la afirmación. Esto quiere decir que la mayoría (15 docentes) “no estarían de acuerdo” en que los alumnos tengan que trabajar fuera del aula convencional, aunque 4 docentes estarían “más o menos acuerdo” y tan solo 3 docentes están “de acuerdo”. En relación con lo anterior, en el siguiente ítem, “el rol del docente de inclusión no es suficiente, los docentes volvieron a indicar respuestas divididas y parejas en porcentajes, mientras que el 27,3% (6 participantes) indicaron estar “en desacuerdo”, otros 6 docentes señalaron estar “más o menos de acuerdo” , 1 solo docente indicó estar “totalmente en desacuerdo”, mientras que

4 participantes (18,2%) señaló estar “totalmente de acuerdo” y otros 3 docentes (13,6%) indicaron estar “de acuerdo”. Las respuestas muestran opiniones divididas pero se observa cierta tendencia a estar de acuerdo con que la figura del docente de inclusión no es suficiente.

Finalmente el último ítem de este bloque pregunta si están de acuerdo en que, “aunque existan condiciones favorables y profesionales que acompañen al alumnado con discapacidad, pienso que no se benefician estando en aulas convencionales” se observaron respuestas diversas pero bastante parejas en porcentajes ya que el 31,8% (7 participantes) señalaron estar “totalmente en desacuerdo” y otros 7 participantes también indicaron estar “en desacuerdo” y unos 5 participantes indicaron estar “más o menos de acuerdo”, tan sólo el 13,6% (3 participantes) indicaron estar “de acuerdo”. Se observa una tendencia mayoritaria a no estar de acuerdo con la afirmación propuesta a los docentes.

#### Área discurso docente (cognoscitivo):

Este bloque se compone de 7 afirmaciones referidas a teorías o creencias personales basadas en experiencias o emociones propias acerca de la inclusión escolar que tiene cada docente con respecto al tema. A continuación se mostraran los ítems del cuestionario referidos al discurso docente cognoscitivo:

15. En la teoría la inclusión escolar suena muy bien y coherente pero en la práctica existen más dificultades que beneficios.
16. La educación de alumnos con NEE en aulas ordinarias no es beneficiosa para ellos ni para sus compañeros.
17. La presencia de alumnos con NEE en el aula dificulta la dinámica de aprendizaje del resto de los alumnos.
18. La inclusión de alumnos con NEE en aulas ordinarias favorece a trabajar en un ambiente inclusivo, diverso y tolerante.
19. Los alumnos con NEE no logran adaptarse socialmente y siempre son objetos de burlas de sus compañeros.
20. La presencia de alumnos con NEE me genera incomodidad por que no sé cómo tratarlos o adaptar sus actividades.
21. Siento que el éxito de su inclusión escolar de estos alumnos depende del docente especializado que lo acompaña más que del docente que imparte una materia.

El primer ítem propuesto fue: “En la teoría, la inclusión escolar suena muy bien y coherente, pero en la práctica existen más dificultades que beneficios”, un 50 % de la muestra coincidió en que están “más o menos de acuerdo”, seguido de un 27,7% (5 participantes) que indicaron estar “muy de acuerdo” y un 18,2% (4 participantes) que señalaron también “estar

de acuerdo” y tan solo un 9,1% ( 2 participantes) indicaron estar “en desacuerdo” con la afirmación. En principio se observa una gran parte de la muestra estar “de acuerdo” en que la inclusión tiene más dificultades que beneficios y tan solo 2 participantes de toda la muestra señalaron “no estar de acuerdo”.

La siguiente afirmación dice: “la educación de alumnos con NEE en aulas ordinarias no es beneficiosa para ellos ni para el resto de la clase”, si bien se obtuvieron respuestas muy diversas, existe cierta equivalencia de porcentajes, empezando por el mayor de ellos, con un 31,8% ( 7 participantes) que indicó estar muy en desacuerdo, seguido de un 27,3% ( 6 participantes) estar “en desacuerdo” también y tan sólo 13,6% (3 participantes) indicaron estar “más o menos de acuerdo”, aunque el 18,2% ( 4 participantes) indicaron estar “de acuerdo” con la afirmación y un 9,1% ( 2 participantes) señaló estar “muy de acuerdo”, todo parece señalar que más de la mitad de la muestra estaría en desacuerdo con la afirmación de que no es beneficioso que los alumnos con NEE estén en aulas ordinarias, aunque llamativamente 6 docentes continúa de acuerdo y coincide con la afirmación. A continuación, se les presenta un ítem muy relacionado con el anterior: “la presencia de alumnos con NEE en el aula dificulta la dinámica de aprendizaje del resto de los alumnos”, el porcentaje mayor con el 36,4% ( 8 participantes) indicaron estar “más o menos de acuerdo”, seguidos por el 31.8 % (7 participantes) señalaron estar “ en desacuerdo” y el 22,7% (5 participantes) indicaron estar “muy en desacuerdo” y tan sólo el 9.1% ( 2 participantes) señalaron si estar “muy de acuerdo” con la afirmación. En esta afirmación hay respuestas muy divididas y aunque algunos docentes afirman que los alumnos incluidos pueden perjudicar el desarrollo y aprendizaje del resto de sus compañeros 13 docentes lo negaron, en cambio otros 8 docentes se encuentran en la mitad de su postura, ya que indicaron “estar más o menos de acuerdo”.

Luego se propuso indicar si están de acuerdo en que “los alumnos con NEE en aulas ordinarias favorecen a la diversidad, a un ambiente inclusivo y a la tolerancia”, el 54.5% (12 participantes) indicaron estar “muy de acuerdo”, seguidos del 27,3% (6 participantes) respondieron también estar de acuerdo, mientras que los 4 participantes restantes indicaron estar en desacuerdo. Todo parece señalar que los docentes son conscientes de estos aspectos positivos que estos alumnos pueden aportar al resto de la comunidad educativa.

Cuando se les presentó el siguiente ítem: “los alumnos con NEE no logran adaptarse socialmente y siempre son objetos de burlas de sus compañeros”, las respuestas se dividieron en 3 opciones, con un 40,9% ( 9 participantes) “en desacuerdo”, seguidos de un 31,8% ( 7 participantes) que indicaron también estar “muy en desacuerdo” y el resto de los 6 participantes señalaron estar “más o menos de acuerdo” observando una tendencia mayoritaria y positiva relacionada a las creencias sobre el grado de socialización que pueden conseguir el alumnado con NEE.

En la siguiente afirmación se plantea: “la presencia de alumnos con NEE me genera incomodidad por que no sé cómo dirigirme ni adaptar sus actividades”, el 45,5% (10 participantes) señalaron estar “muy en desacuerdo”, seguidos de un 27,3% (6 participantes) que señaló estar “en desacuerdo”, mientras que un 18,2% (4 participantes) indicaron estar “más o menos de acuerdo” y el resto, 2 participantes, afirmó estar “totalmente de acuerdo”. Todo parece señalar que los docentes no presentan inseguridades o incomodidades personales para trabajar con esta población de alumnos.

Para finalizar con este bloque, se les pidió indicar el grado de acuerdo con el siguiente ítem: “siento que la obligación y el éxito de la inclusión escolar de estos alumnos, depende del docente de inclusión que lo acompaña más que del docente que imparte una materia específica”. Para comenzar con el mayor porcentaje de respuestas con el 31.8% (7 participantes) señalaron estar “muy de acuerdo”, seguidos por el 27,3% (6 participantes) indicó estar “de acuerdo”, aunque el 27,3% (6 participantes) si señaló estar “en desacuerdo”, seguido de un solo participante que indicó estar “muy en desacuerdo” y tan sólo 2 participantes señalaron estar “más o menos de acuerdo”. Todo parece indicar que la mayoría de los docentes de materias específicas creen que la obligación y responsabilidad del éxito de una educación inclusiva depende del docente de inclusión escolar y no de ellos.

### **Conclusiones:**

Para finalizar con este trabajo de investigación educativa perteneciente a la tesis de grado universitario en Ciencias de la Educación, se llevarán a cabo las siguientes conclusiones obtenidas a partir de una investigación de un estudio de caso único, donde se obtuvieron datos a través de una encuesta estandarizada aplicada los docentes de una institución educativa en el nivel secundario del sector privado.

En base al planteamiento del objetivo general y de sus objetivos específicos, se desarrolló el diseño metodológico de la investigación. El objetivo general fue: Identificar e indagar actitudes docentes frente a la inclusión de alumnos con discapacidad. Con el objetivo de obtener información se planteó una encuesta estandarizada mediante la herramienta Google forms, la cual nos permitió mediante la Escala Likert poder obtener los porcentajes de respuesta y poder medirlos en dicha escala obteniendo las puntuaciones. En base a la fundamentación teórica citada en esta investigación, en la investigación de González y Triana (2018) se destacaron algunos factores puntuales en la formación de actitudes en el campo educativo que influenciaron la división del cuestionario en áreas, como por ejemplo: responsabilidad, rendimiento, recursos, clima del aula, desarrollo emocional, relación social y creencias. Las tres áreas en las que se divide el cuestionario se relacionan con las actitudes docentes y nos aportan información necesaria para arribar a los objetivos específicos de la investigación y así obtener las conclusiones finales. Entonces a continuación se presenta las tres áreas en las que se dividieron los ítems:

- ❖ Área de Capacitación docente.
- ❖ Área de Infraestructura institucional.
- ❖ Área de Discurso docente (cognoscitivo).

Del objetivo general de la investigación se desprendieron los siguientes objetivos específicos:

- ❖ “Reconocer cómo se forman las actitudes frente a los alumnos con discapacidad”. Con este objetivo se buscó entender cómo se fueron estableciendo las actitudes identificadas en los docentes.
- ❖ “Identificar variables que intervienen en las actitudes docentes”. Con este objetivo se buscó reconocer e identificar diferentes variables institucionales, culturales y contextuales que intervienen de manera positiva o negativa en los docentes frente a los alumnos con discapacidad.
- ❖ “Determinar qué factores podrían mejorar las actitudes”. Con el siguiente objetivo se buscó determinar cuáles pueden ser las posibilidades de mejorar las actitudes de los docentes que demuestran actitudes negativas frente a la inclusión educativa.

Antes de comenzar con las conclusiones obtenidas a partir del análisis realizado, es oportuno recordar que esta tesis de grado se centró en el estudio de las actitudes docentes en tres áreas que pueden explicar la formación de las mismas sean positivas o negativas, con lo cual, no se descartan otros factores que influyen en ellas, como por ejemplo políticas públicas que dificulten o fortalezcan la inclusión. En este sentido, la investigación propuso el reconocimiento de actitudes docentes dentro de la institución seleccionada en el nivel secundario ya que se trata de un estudio de caso único. Dicho esto, se comenzarán las conclusiones en cada área:

Con respecto a la capacitación docente: La mayor parte de la muestra manifestó no sentirse lo suficientemente capacitada para garantizar prácticas inclusivas lo que parece generar cierta inseguridad frente a esta población de alumnos y por consecuencia la formación o refuerzo de actitudes negativas. También se registró una tendencia a reconocer una falta de actualización en las prácticas docentes, lo cual podría entenderse como una carencia de herramientas y métodos que sean aplicables en el aula.

Se observó cierta apertura y necesidad general de formación más allá de la de la materia que imparte cada docente, con esto se podría determinar a modo de ejemplo, que un profesor de arte, educación física o matemáticas reconoce la misma necesidad de formación y de mejorar sus prácticas educativas para la inclusión, ya que ninguno de los docentes

manifestó estar en desacuerdo con la capacitación. Se podría concluir que la formación podría mejorar las actitudes de cualquier docente de la institución frente a la inclusión.

No obstante, se puede concluir que los docentes son conscientes de que la capacitación no es la única manera de lograr brindar una educación inclusiva a los alumnos. Con respecto a este ítem, la mayoría de los docentes (63,3%) indicó estar “totalmente de acuerdo” en que la formación recibida hasta el momento sobre prácticas inclusivas es insuficiente para poder aplicarlas en el aula y obtener resultados satisfactorios. Por otro lado también se pudo concluir que existe una tendencia mayoritaria de docentes que piensan que a pesar de la formación, los alumnos con discapacidad intelectual no se benefician de estar en aulas convencionales, lo que demostraría que la falta de formación o capacitación no es la única causa de formación o permanencia de actitudes negativas. A pesar de esto, se reconoce una actitud positiva y de apertura a la formación y actualización de sus prácticas educativas.

La infraestructura institucional: Se concluyó que los participantes coinciden en que la infraestructura es una parte fundamental de una educación inclusiva satisfactoria. En este sentido, se puede afirmar que las actitudes docentes dependen de este factor, en el caso de una infraestructura que no es suficiente (como parece ser el caso según los datos analizados), se observan actitudes negativas, como se detalla a continuación. Para arribar a esta conclusión se observó que la totalidad de la muestra indicó que la institución tiene una gran parte de responsabilidad en aportar recursos humanos, edilicios y capacitaciones institucionales. Dentro de los recursos humanos, los docentes de inclusión son para la mayoría de los encuestados, los responsables de una educación inclusiva exitosa. En este sentido, menos de la mitad de los participantes considera necesario que la institución consulte con el cuerpo docente la necesidad de incluir alumnos con NEE en aulas convencionales. Aunque sí se obtuvieron respuestas mayoritarias indicando que si se debería contemplar la cantidad total de alumnos en el aula. Se puede concluir que la cantidad total de alumnos dentro del aula influye en las actitudes negativas de los docentes. Al mismo tiempo se puede pensar que las actitudes negativas se mantengan al no tener presente por parte de la institución la opinión de los docentes. Con respecto a la figura del docente de inclusión, más de la mitad de la muestra señaló que no suele ser suficiente únicamente con dicha figura en el aula. En este sentido la gran mayoría del profesorado piensa que con los recursos y condiciones favorables los alumnos con NEE lograrían beneficiarse de estar en aulas convencionales. A modo de cierre se puede concluir que los docentes podrían mejorar sus actitudes positivas frente a la inclusión de alumnos con NEE pero con ciertos criterios como: cantidad de alumnos, la necesidad de docentes de inclusión y una infraestructura institucional que apoye a la inclusión de estos alumnos. Cuando estos factores no se cumplen, las actitudes negativas pueden comenzar a formarse o reforzarse en los casos de docentes con más años en la institución.

**El discurso docente:** En esta área podremos obtener información que nos aproxima a las actitudes docentes desde una visión personal, esto quiere decir que no depende tanto de factores externos sino a su posición personal frente a la inclusión. Rosero et al., (2021) destacan el componente cognoscitivo como fundamental en la formación de actitudes ya que la experiencia docente, los valores o las creencias personales entre otros factores pueden ser clave en cuanto a las actitudes que pueden llegar a manifestar el profesorado frente a los alumnos con discapacidad.

Se observó que la mayoría de los docentes (90,9%) estuvieron de acuerdo en que la inclusión suena coherente como teoría pero no se obtienen beneficios para estos alumnos, lo que evidencia cierta incongruencia con la necesidad de actualización que arrojaron los resultados anteriormente descritos, concluyendo que existen actitudes negativas frente a la inclusión. También se observó que los participantes manifiestan que la inclusión tiene bastantes dificultades para llevarse a cabo dentro del aula, pudiendo llegar a la conclusión que aceptan la inclusión por el hecho de respetar las normas institucionales o por ética profesional hacia el alumnado con NEE, pero su posición personal es que la inclusión escolar no brinda beneficios para estos alumnos, identificando actitudes negativas al no esperar un desarrollo beneficioso para dichos alumnos. Incluso hay una minoría de docentes que piensan que la presencia de estos alumnos puede perjudicar al resto de la clase, con lo cual las actitudes de esta minoría de docentes también serán negativas frente a la inclusión. En este sentido se puede concluir que la falta de actitudes positivas frente a la inclusión se puede relacionar estrechamente con este tipo de puntuaciones en el discurso docente.

En cuanto a los posibles beneficios que pueden traer las prácticas inclusivas y la presencia de alumnos con NEE, como por ejemplo: un ambiente de diversidad y tolerancia, el 82% de los participantes señalaron estar de acuerdo con la afirmación, pudiendo concluir que los docentes no ven la educación inclusiva “un sin sentido” y son conscientes de la necesidad de un clima de diversidad en el aula a pesar del trabajo extra o el cambio de paradigma que puede suponer, esto puede explicar la presencia de actitudes positivas en los docentes donde se obtuvieron experiencias satisfactorias personales en el aula.

En cuanto al beneficio de socialización del alumnado con NEE y la posibilidad de ser objeto de burlas, los docentes indicaron mayoritariamente (72,2%) no estar de acuerdo en que no puedan socializar y que sean objeto de burlas de sus compañeros, pudiendo concluir que se identifican actitudes positivas en cuanto a la posibilidad de socialización satisfactoria. Tampoco se identificaron actitudes negativas en los docentes en cuanto a sentirse incómodos y/o incapaces de tratar con estos alumnos, poder brindar actividades adaptadas o no saber cómo dirigirse a ellos, lo que presupone actitudes positivas en el día a día. Sin embargo se observó en el último ítem, que los encuestados depositan el logro de una educación inclusiva en el rol que tienen los docentes de inclusión. Se puede concluir que los

docentes adoptaron actitudes negativas en cuanto a la responsabilidad personal y profesional de contribuir al desarrollo y a la inclusión escolar de los alumnos ya que piensan que no depende de ellos mismos principalmente. Pero se identificaron actitudes positivas en cuanto a beneficios para todos los alumnos y la posibilidad de socialización de los alumnos con NEE.

Finalmente, como se pudo observar en los porcentajes, uno de los principales obstáculos que representan actitudes negativas en los docentes frente a los alumnos con discapacidad es la carencia de herramientas y estrategias que se adapten a todos los alumnos en el aula, ya que el trabajo personalizado o individualizado para el alumnado con discapacidad puede suponer recursos extras (además de no potenciar la inclusión). Entonces una posibilidad puede ser, plantear estrategias didácticas en todo el nivel secundario que faciliten la inclusión del alumnado con NEE. A modo de propuesta de mejora para la institución y con el objetivo final de mejorar las actitudes docentes, esta investigación propone como una alternativa posible, la aplicación del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)<sup>3</sup>. Este es un modelo que tiene como objetivo reformular la educación proporcionando un marco conceptual (junto con herramientas) que faciliten el análisis y evaluación de los diseños curriculares y las prácticas educativas, para identificar barreras al aprendizaje y propuestas de enseñanza inclusivas. Este modelo ha sido desarrollado por el centro de tecnología especial aplicada, CAST.

Sus investigadores descubrieron que las tecnologías diseñadas (destinadas a los alumnos con discapacidad), también eran elegidas y utilizadas por alumnos sin discapacidad. De esta manera, descubrieron que las barreras del aprendizaje de los alumnos con discapacidad estarían asociadas al método de enseñanza, a las prácticas utilizadas y sobre todo al acceso de aprendizaje.

En este sentido, DUA propone dos aportaciones que favorecen a la inclusión de alumnos con discapacidad en las aulas convencionales, por un lado, ofrece un acceso al aprendizaje sin barreras, independientemente de alumnos con discapacidad o no, permitiendo al alumnado en general elegir la opción que más se adapte a sus necesidades escolares. Por otro lado, la siguiente aportación es que no pone la atención en la discapacidad o diferencias de un alumno en particular, sino que se centra en los métodos, los materiales utilizados y sobre todo en diseño curricular flexible.

Este modelo, podría ser una de las alternativas que la institución podría adoptar para aplicar en el nivel secundario. El alcance de los objetivos del DUA, puede incrementar las actitudes positivas del profesorado frente al alumnado con discapacidad ya que la aplicación de este diseño flexible, no supondría demasiados recursos humanos o materiales que la institución

---

<sup>3</sup> El Diseño Universal para el Aprendizaje se perfila como un modelo para apoyar la transformación educativa y así avanzar en el logro del ODS-4 en la agenda 2030 “Garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos”.



podría negarse a incorporar, pero sobretodo podría unificar las tareas obteniendo mejores resultados en la totalidad del alumnado, fortaleciendo prácticas educativas en el aula y reforzando actitudes positivas frente a la inclusión escolar. En este sentido, según la teoría consultada y el análisis de los datos obtenidos en las encuestas, se puede afirmar que el modelo DUA podría mejorar las actitudes de los docentes frente a los alumnos incluidos ya que es un modelo que se puede implementar a nivel institucional o por niveles y el cuál se iría desarrollando progresivamente por todos los docentes y directivos del nivel, lo cual no representaría un trabajo puntual, personalizado y suplementario de algunos docentes destinado a los alumnos con NEE. Por otro lado, otra positividad de este modelo es que es bastante reciente, por lo cual deberían capacitarse todo el equipo docente incluyendo también los directivos, lo que disminuiría las actitudes negativas debido a la formación de una brecha entre docentes con más años de experiencia y una formación tradicional y los docentes con menos experiencia, incluso aquellos que supongan que debido a las materias que imparten no sería necesario la aplicación del modelo DUA en sus clases. Por esta razones y como ya se mencionó al principio, este modelo que propone una metodología que es aplicable a todo el alumnado facilitando prácticas inclusivas puede promover actitudes positivas y minimizar las actitudes negativas frente a la inclusión que algunos docentes suelen manifestar.

## Bibliografía:

Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible. (2022, 29 junio). Argentina.gob.ar. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/cooperacion-educativa-y-acciones-prioritarias/agenda-2030-de-desarrollo-sostenible>

Arrebola, I. A., & Giménez, M. I. (2003). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia-revista De Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10503408.pdf>

Anke de Boer, Sip Jan Pijl y Alexander Minnaert (2011) Actitudes de los maestros de primaria regulares hacia la educación inclusiva: una revisión de la literatura, *International Journal of Inclusive Education*, 15:3, 331-353, DOI: 10.1080/13603110903030089

Allport. G. W. (1935). Attitudes. En C. Murchison (ed.) *A handbook of social psychology*. Worcester: Clark University Press.

Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2007). Actitudes. En F. Morales, M. Moya, E. Gaviria, e I. Cuadrado (Comps.) *Psicología Social* (pp. 457-490). Madrid: Mc Graw Hill.

Córdoba, Georgina Belén; Expósito, Cristián David; El valor de la inclusión: Un estudio sobre las políticas educativas y prácticas inclusivas en Argentina; Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades; *Revista de Educación*; 23; 5-2021; 145-160

González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.2

Granada Azcárraga, Maribel, Pomés Correa, María Pilar, Sanhueza Henríquez, Susan. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25) Recuperado en 23 de febrero de 2023, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es).

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.

Moran, M.,(2020, 17 junio). Educación. Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

ODS4: Educación Global. Education Monitoring Report. (s.f.). <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>

Rosero-Calderón, M., Delgado, D. M., Ruano, M. A. y Criollo-Castro, C. H. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. Revista UNIMAR, v. 39, n. 1, 96-106. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Education.

Sánchez Fuentes, S., Jiménez Hernández, D., Sancho Requena, P., & Moreno-Medina, I. (2019). Validación de Instrumento para Medir las Percepciones de los Docentes sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 13(1), 89-103. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000100089>

Thomas, W., Znaniecki, F. (1919). The Polish Peasant in Europe and America (edic. de EliZaretsky) Urbana: University of Illinois Press (1984).

Tomé, J. M. (2018). Educación inclusiva: teorías y prácticas de enseñanza en las escuelas primarias. Lugar.

Unesco. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. UNESDOC Biblioteca Digital. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

Valdez, D. (2017). Educación inclusiva. En J. Seda (comp.) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Avances, perspectivas y desafíos en la sociedad argentina. Buenos Aires: Eudeba.

## Anexos

**Cuestionario: El docente frente a la inclusión educativa.**

**Luego de completar el registro con su información personal. Conteste a cada afirmación, teniendo en cuenta que:**

1 = totalmente en desacuerdo.

2= en desacuerdo.

3= más o menos de acuerdo.

4 = de acuerdo.

5= totalmente de acuerdo.

\*NEE: Necesidades educativas especiales.

**\* Indica que la pregunta es obligatoria**

---

a) Indique Género \*

*Marca solo un óvalo.*

masculino

femenino

b) Edad: \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

Entre 20 y 25 años

Entre 25 y 30 años

Entre 30 y 35 años

Entre 35 y 40 años

Entre 40 y 45 años

Entre 45 y 50 años

Entre 50 y 55 años

Más de 55 años

c) Formación \*

Universitaria

Nivel

terciario

d) Formación continua (vinculada con la educación inclusiva).

*Marca solo un óvalo.*

Especialización

actualización

docente

Capacitación dentro de la

institución ninguna

e) Indique años de experiencia docente

*Marca solo un óvalo.*

Entre 1 y 4 años

Entre 5 y 9 años

Entre 10 y 14 años

Entre 15 y 19 años

más de 19 años

f) Área docente en la que se desenvuelve:

*Marca solo un óvalo.*

- Matemática
- Física
- Química
- Literatura
- Geografía
- Historia
- Informática
- Educación Física
- Materias en inglés
- Biología
- Arte
- otras

g) Promedio de alumnos por clase:

*Marca solo un óvalo.*

- Entre 15 y 20
- Entre 20 y 25
- Entre 25 y 30
- Entre 30 y 35

h) Ha tenido alumnos en su clase acompañados por un docente de inclusión.

*Marca solo un óvalo.*

- Si
- no
- Tuve alumnos/as con NEE pero sin acompañante o docente de inclusión.

1. Me siento formado/a para trabajar con alumnos que cuenten con alguna discapacidad intelectual.

*Marca solo un óvalo.*

1

2

3

4

5

2. Cuando me formé como docente no se hablaba de discapacidad ni de inclusión educativa.

*Marca solo un óvalo.*

1

2

3

4

5

3. Aunque se abordaron temas relacionados a la inclusión en mi formación y/o en otras capacitaciones realizadas, no suele ser suficiente y es muy difícil poder llevarlo a la práctica.

*Marca solo un óvalo.*

1

2

3

4

5

4. Pienso que la institución debe proponer capacitación docente en el tema.

*Marca solo un óvalo.*

1

2

3

4

5

5. Pienso que no me haría falta formación en educación inclusiva por que la materia que imparto no es accesible para el alumnado con discapacidad.

*Marca solo un óvalo.*

1

2

3

4

5

6. Siento que por más formación que realice, los alumnos incluidos no se benefician al estar en aulas convencionales.

*Marca solo un óvalo.*

1

2

3

4

5



7. Pienso que la capacitación docente es fundamental en la inclusión educativa.

*Marca solo un óvalo.*

1

2

3

4

5

8. La institución debe ofrecer los recursos humanos, formativos y edilicios para una inclusión educativa satisfactoria.

*Marca solo un óvalo.*

1

2

3

4

5

9. Para una inclusión educativa satisfactoria el punto más importante es que la institución debe disponer de docentes especializados que se ocupen de esos alumnos.

*Marca solo un óvalo.*

1

2

3

4

5

10. La institución debería consultar al profesorado antes de incluir alumnos con NEE en las aulas.

*Marca solo un óvalo.*

1

2

3

4

5

11. Los alumnos con discapacidad deberían trabajar con su docente especializado fuera del aula convencional.

*Marca solo un óvalo.*

1

2

3

4

5

12. Aunque los alumnos incluidos cuenten con un docente de apoyo, no es suficiente.

*Marca solo un óvalo.*

1

2

3

4

5

13. Se debería contemplar el número total del alumnado por aula antes de incluir alumnos con NEE.

*Marca solo un óvalo.*

1

2

3

4

5

14. Aunque existan condiciones favorables y profesionales que acompañen al alumnado con discapacidad, pienso que no se benefician estando en aulas convencionales.

*Marca solo un óvalo.*

1

2

3

4

5

15. En la teoría la inclusión escolar suena muy bien y coherente, pero en la práctica existen más dificultades que beneficios.

*Marca solo un óvalo.*

1

2

3

4

5

16. La educación de alumnos con NEE en aulas ordinarias no es beneficiosa para ellos ni para el resto de la clase.

*Marca solo un óvalo.*

1

2

3

4

5

17. La presencia de alumnos con NEE en el aula dificulta la dinámica de aprendizaje del resto de los alumnos.

*Marca solo un óvalo.*

1

2

3

4

5

18. La inclusión de alumnos con NEE en aulas ordinarias favorece a trabajar en un ambiente inclusivo, diverso y tolerante.

*Marca solo un óvalo.*

1

2

3

4

5

19. Los alumnos con NEE no logran adaptarse socialmente y siempre son objetos de burlas de sus compañeros.

*Marca solo un óvalo.*

1

2

3

4

5

20. La presencia de alumnos con NEE me genera incomodidad por que no sé cómo dirigirme ni adaptar sus actividades.

*Marca solo un óvalo.*

1

2

3

4

5

21. Siento que la obligación y el éxito de la inclusión escolar de estos alumnos, depende del docente especializado que lo acompaña más que del docente que imparte una materia específica.

*Marca solo un óvalo.*

1

2

3

4

5

