

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL GRADO DE BACHILLERA EN EDUCACIÓN

AUTOR:

Evelyn Joanna Tello Asencio

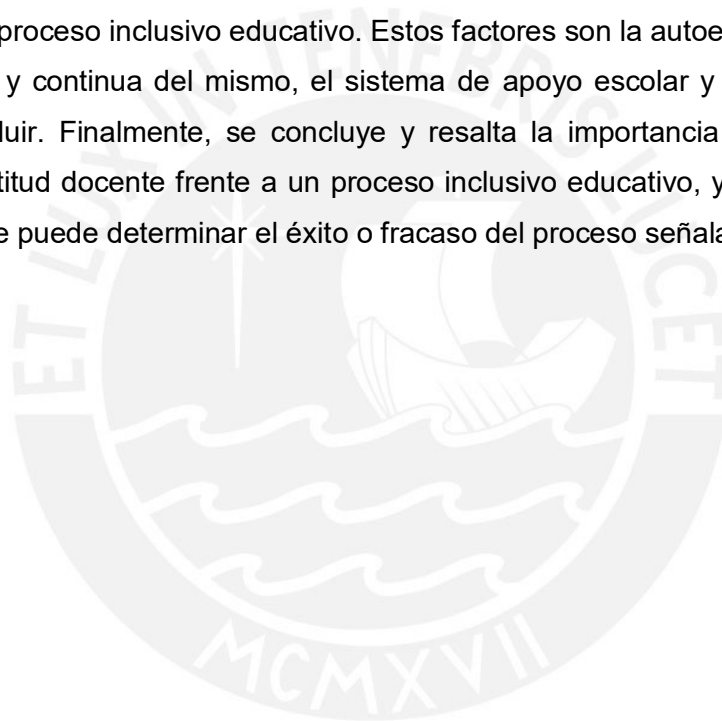
ASESOR:

Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos

Noviembre, 2018

RESUMEN

El presente estudio tiene como principal objetivo analizar la actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en el nivel primario. Para ello, se propone analizar los principales factores que influyen en la actitud del docente ya que estos son clave para comprender no sólo su importancia sino también la influencia que tienen en el proceso inclusivo educativo. Estos factores son la autoeficacia docente, la formación inicial y continua del mismo, el sistema de apoyo escolar y el diagnóstico del estudiante a incluir. Finalmente, se concluye y resalta la importancia y pertinencia del análisis de la actitud docente frente a un proceso inclusivo educativo, ya es un elemento determinante que puede determinar el éxito o fracaso del proceso señalado.



AGRADECIMIENTO

A mi asesora, por haber sido muy paciente conmigo durante todo el año de la elaboración de esta investigación, por confiar en mí y siempre alentarme. A mis amigas, amigos y a mi familia por haberme escuchado tantas veces cuando les comentaba sobre mi tesina. A todos los niños que alguna vez fueron juzgados y rechazados por sus maestras al tener discapacidad en el aprendizaje y que he tenido la oportunidad de conocer a lo largo de mi vida. Ellos inspiraron esta investigación.



ÍNDICE

1. Clarificación del término “discapacidad en el aprendizaje”	6
2. Actitud docente frente a la inclusión educativa.....	9
2.1. Conceptualización de la actitud docente frente a la inclusión educativa.....	9
2.2. Percepción docente sobre la educación inclusiva	10
2.3. Importancia de la actitud docente en el proceso inclusivo educativo.....	11
3. Autoeficacia docente en el proceso inclusivo educativo	15
4. Formación académica docente	18
4.1 Formación inicial	19
4.2 Formación continua	22
5. Sistema de apoyo escolar.....	23
5.1 Rol de los directivos	24
5.2 Recursos	26
5.3 Trabajo con la familia	28
6. Diagnóstico del estudiante	29
CONCLUSIONES	32
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	33

INTRODUCCIÓN

El tema de educación inclusiva ha tomado mayor relevancia en las últimas décadas debido a una serie de factores, entre ellos el aumento significativo de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares. Este aumento derivó en la necesidad de generar buenas prácticas pedagógicas para incluir de manera exitosa a los estudiantes y uno de los principales objetos de estudio fue el rol del docente en este proceso. Es por ello que se han realizado diversas investigaciones enfocadas en los elementos que favorecen este proceso, así como aquellos que no lo favorecen. Uno de ellos y posiblemente el más importante, es la actitud docente.

Se considera que la actitud docente es un elemento determinante en el proceso inclusivo educativo. Por ello, es preciso su análisis para poder lograr un mayor entendimiento tanto en su importancia como en su influencia en el aula de clases. Si bien es importante resaltar la relevancia de la actitud docente, es aún más importante analizar aquellos factores que influyen en esta para poder lograr un mayor entendimiento del elemento mencionado.

Para poder realizar esta investigación, se ha considerado la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los principales factores que influyen en la percepción del docente sobre el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario? En ese sentido, el principal objetivo es analizar los principales factores que influyen en la actitud del docente sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario.

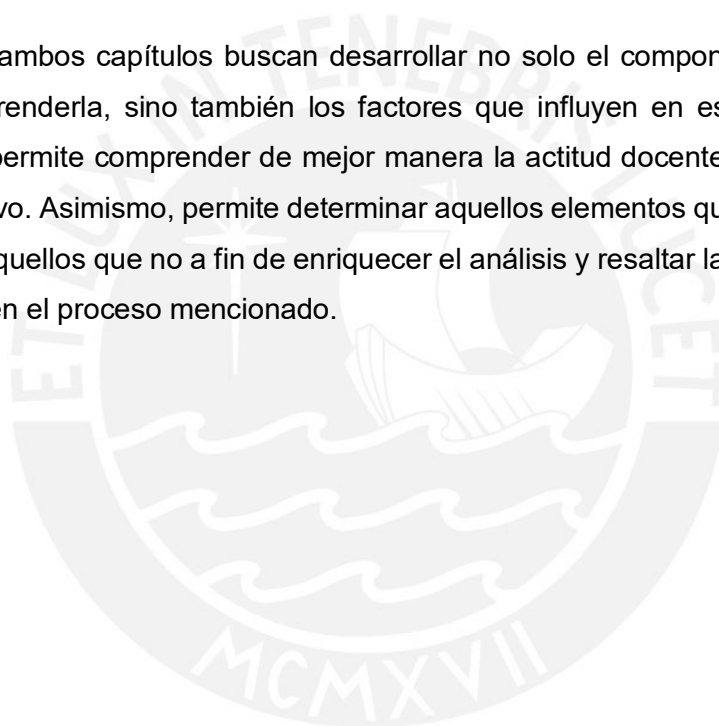
Para poder lograr este objetivo, se proponen como objetivos específicos resaltar la importancia de la actitud docente en el proceso inclusivo educativo e identificar los principales factores que influyen en esta frente al proceso mencionado. La metodología aplicada a esta investigación es de tipo documental. Las fuentes empleadas son en su mayoría investigaciones que evidencian reflexiones teóricas. Por ello el objeto de estudio es construido a partir de la lectura, análisis, reflexión e interpretación de las fuentes seleccionadas.

En el primer capítulo se clarifica el concepto de “discapacidad en el aprendizaje”. Ello debido a sus múltiples acepciones, definiciones e interpretaciones. Luego se brindará la definición de actitud docente frente a la inclusión educativa, así como la percepción de este agente frente a este proceso educativo. A continuación, se resalta la importancia de la actitud

docente en el proceso inclusivo educativo de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario.

En el segundo capítulo se identifican y analizan los principales factores que influyen en la actitud docente cuando se pretende realizar un proceso inclusivo en aulas regulares del nivel mencionado. Los principales factores que influyen en el proceso señalado son la autoeficacia docente, la formación docente (inicial y continua), sistema de apoyo escolar (directivos, recursos y trabajo con la familia) y el diagnóstico del estudiante que se pretende incluir. Todos estos son considerados debido a que abarcan distintas dimensiones del docente y la escuela, presentes en todo proceso inclusivo educativo.

En ese sentido, ambos capítulos buscan desarrollar no solo el componente de la actitud docente y comprenderla, sino también los factores que influyen en esta. El análisis de dichos factores permite comprender de mejor manera la actitud docente frente al proceso inclusivo educativo. Asimismo, permite determinar aquellos elementos que favorecen dicha práctica, como aquellos que no a fin de enriquecer el análisis y resaltar la importancia de la actitud docente en el proceso mencionado.



CAPÍTULO I:

Actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje

1. Clarificación del término “discapacidad en el aprendizaje”

El término discapacidad en el aprendizaje es uno de los conceptos que ha tenido múltiples significados y definiciones en las últimas décadas. Los términos que se emplean para describir un impedimento o discapacidad, son mutables y cambian dependiendo mucho de las experiencias personales y, en general, de los cambios que se dan en la sociedad. Por ello, un mismo término puede tener más de una definición dependiendo del contexto donde se emplee y sobre todo debido a la cultura de la población y su concepción de la discapacidad. El país que más ha empleado y desarrollado el término en cuestión es Reino Unido, por lo que en los siguientes párrafos se considerarán distintos aportes de fuentes provenientes de ese país, pues se concibe la discapacidad en el aprendizaje de manera más amplia y ha realizado los estudios más resaltantes con respecto al tema en las últimas décadas.

Generalmente, se le atribuye el término de discapacidad en el aprendizaje a una serie de limitaciones únicamente en habilidades para comunicarse de manera oral, producción escrita, comprensión de lectura y desarrollo de habilidades numéricas. Sin embargo, el término recoge una serie de condiciones que afectan de múltiples maneras el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, cabe mencionar que muchas veces solo se conciben las habilidades que se desarrollan en las principales áreas curriculares como matemática o comunicación. Por el contrario, es necesario poder ampliar y clarificar el concepto en cuestión, pues el limitar su significado no promoverá un proceso inclusivo educativo exitoso ya que no se considerarán otro tipo de condiciones en los estudiantes que no sean relacionados a las habilidades académicas mencionadas.

El término de discapacidad en el aprendizaje es un concepto muy ambiguo aún para el mundo académico pues, como ya se mencionó, existen diferentes acepciones con respecto a este. Sin duda los términos con los que más se le asocia o confunde son con trastornos o dificultades específicas en el aprendizaje. Ambos términos también corresponden a condiciones distintas y su interpretación varía mucho, sin embargo, es posible afirmar que una dificultad no es semejante a un trastorno de aprendizaje, pues difieren en el grado de

dificultad y de intervención. Por lo tanto, resulta importante poder clarificar este concepto para que se promuevan más y mejores prácticas inclusivas educativas en las escuelas.

Asimismo, es necesario aclarar este término y brindar una definición que no se limite a una serie de condiciones específicas, sino que pueda concebirse como un concepto amplio que recoge más de un diagnóstico en los estudiantes. En ese sentido, la discapacidad en el aprendizaje es un término que se refiere a una serie de condiciones y trastornos que pueden afectar el aprendizaje de las personas (Learning Disabilities Association of Canada, 2002). Este autor también señala que:

La discapacidad en el aprendizaje es el resultado de deficiencias en uno o más procesos relacionados con la percepción, el pensamiento y la memoria. Estos incluyen, pero no se limitan, a: procesamiento del lenguaje; procesamiento fonológico; procesamiento espacial visual; velocidad de procesamiento; memoria y atención; y funciones ejecutivas (por ejemplo, planificación y toma de decisiones) (s.p).

Como se mencionó, la discapacidad en el aprendizaje puede estar relacionada a otro tipo de condiciones; no solo a trastornos de aprendizaje, trastornos del desarrollo, dificultades específicas del aprendizaje o discapacidad intelectual, sino también es necesario considerar enfermedades crónicas, discapacidad física, visual, auditiva, entre otros. Dukmak (2013), en un estudio realizado, identificó este tipo de condiciones que afectaban a los estudiantes que se pretendía incluir en aulas regulares. En esa línea, el Comité Nacional Conjunto sobre Discapacidades de Aprendizaje señala que las "discapacidades de aprendizaje" deben ser reconocidas como un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos (American Speech-Language-Hearing Association, 1991). Por lo tanto, no resulta beneficioso para la práctica inclusiva educativa el solo considerar ciertos trastornos o condiciones, ya que no se lograría el principal objetivo de la educación inclusiva, que es el permitir a todos los niños y niñas y personas en general el acceso a una formación educativa de calidad en las escuelas.

Por otra parte, el Servicio Nacional de Salud de Reino Unido (s.f), también conocido por sus siglas NHS (National Health Service), señala que una discapacidad en el aprendizaje afecta principalmente la manera en que una persona entiende y procesa la información y el medio como la comunican a otras personas. Dicho planteamiento implica que puedan tener dificultades en la comprensión y procesamiento de información nueva o compleja, el aprendizaje o desarrollo de nuevas habilidades y el poder realizar actividades de manera independiente y autónoma. Así también, actualmente esta organización señala que existen

tres niveles para distinguir los diferentes niveles de necesidad entre los distintos diagnósticos que se pueden presentar. Estos niveles son: profundo, severo, moderado y leve. Estas categorías no son rígidas y aún no se precisa límites claros y divisorios entre los grupos o niveles mencionados (British Institute of Learning Disabilities, 1998).

La discapacidad en el aprendizaje, al considerar una serie de trastornos y condiciones propias del estudiante a incluir, presentan niveles de gravedad y pueden afectar el desarrollo del lenguaje oral (escuchar, hablar, entender), lectura (decodificación, conocimiento fonético, reconocimiento de grafemas, comprensión), lenguaje escrito (ortografía y producción de textos) y matemática (cálculo, noción de número y resolución de problemas). También pueden afectar la organización, percepción e interacción social y toma de perspectiva. En ese caso, es preciso resaltar que la discapacidad en el aprendizaje puede incluir un trastorno de aprendizaje como puede que no, puesto a que un trastorno de aprendizaje puede coexistir con otras afecciones, como trastornos de atención, de conducta, emocionales, deficiencias sensoriales u otras afecciones médicas.

En ese sentido, el término de discapacidad en el aprendizaje hace referencia a todas aquellas condiciones derivadas casi en su totalidad de un tipo de trastorno, que impiden al estudiante aprender de manera regular. Dicho de otra forma, implica que el estudiante aprenda sin la necesidad de hacer adaptaciones específicas de acuerdo con la naturaleza de su diagnóstico en las sesiones de aprendizaje y, en general, en el ambiente escolar. Estas adaptaciones deben realizarse principalmente en el currículo, en la disposición del espacio en el aula de clases, en los recursos empleados y en las actividades dirigidas a los estudiantes. Si bien todos los estudiantes pueden presentar alguna dificultad en el aprendizaje, probablemente no todos presenten un diagnóstico relacionado a un trastorno o condición en la que se requiera de una adaptación de mayor dimensión.

Finalmente, es necesario señalar que, si se pretende hablar de educación inclusiva para todos, es preciso que los docentes, familias, escuelas y la sociedad estén preparados e informados para poder llevar a cabo un proceso exitoso. De igual forma, también es fundamental promover espacios de diálogo para poder informar a los agentes implicados y sobre todo para promover un ambiente de colaboración y comunicación, que facilitará en gran medida el proceso inclusivo educativo y, sobre todo, promoverá la actitud positiva entre las personas involucradas. El éxito de este proceso no radica en si el estudiante logró adaptarse por completo al ambiente escolar, sino en cómo la escuela se adapta al estudiante ofreciéndole una oportunidad de formación integral y de calidad.

2. Actitud docente frente a la inclusión educativa

Se considera necesario definir el concepto de actitud docente en el proceso de inclusión educativa pues se le considera como uno de los elementos más importantes en el proceso señalado.

2.1. Conceptualización de la actitud docente frente a la inclusión educativa

La actitud puede ser definida como “una disposición aprendida y estable para responder favorable o desfavorablemente a un objeto, persona, institución o evento de manera consistente” (Corsini y Auerbach, citados por Kurniawati, et.al 2012, p. 2). Asimismo, la actitud presenta tres componentes principales: el afectivo, el cognitivo y el conductual (Ajzen, Shank y Boer et al. citados por Ahmmed, Sharma y Deppeler, 2012). Estos influyen en el individuo, en este caso el docente, a nivel emocional y sentimental frente a estímulos, considerando su conocimiento previo sobre el elemento al que se enfrenta. Ello influye directamente en la predisposición del docente y, por consiguiente, en sus acciones hacia los estudiantes, en este caso con algún tipo de discapacidad en el aprendizaje.

En ese sentido, la actitud docente frente a la inclusión educativa puede ser definida como aquella condición que refleja las creencias o preceptos que el docente tiene acerca de las personas con discapacidad en el aprendizaje y que son consideradas inclusive como una guía de comportamiento hacia ellas (Parasuram, 2006). La actitud también es considerada como un constructo con componentes cognitivos, afectivos y conductuales, según Vaz, et al. (2015). En otras palabras, la actitud también posee elementos de distinta naturaleza que influyen directamente en el desarrollo de esta sobre un evento o experiencia específica. Tanto los conocimientos previos sobre el evento como las emociones y las acciones, que se evidencian ante este, afectan a la actitud que la persona (en este caso del docente) adoptará frente a la situación y guiará en gran medida sus acciones.

En el caso específico de los docentes, muchas veces su actitud se basa en preocupaciones prácticas que conlleva específicamente el proceso de inclusión, más que una ideología particular o postura personal. Dichas preocupaciones prácticas hacen referencia al conjunto de esfuerzos y recursos de distinta naturaleza y función que permiten llevar a cabo el proceso inclusivo de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares, en este caso del nivel primario.

2.2. Percepción docente sobre la educación inclusiva

Es posible definir la percepción docente como aquel conjunto de creencias que un individuo posee con respecto a un fenómeno determinado, a partir del estudio de los elementos que intervienen en este. En el caso de la percepción docente sobre educación inclusiva, se considera que es un conjunto de creencias que el docente posee con respecto al tema señalado, que a su vez es influenciada y construida a partir de un conjunto de elementos internos y externos del individuo (Ocloo y Subbey, 2008).

Según distintos estudios realizados, los docentes perciben la educación inclusiva generalmente de manera negativa. Ello responde a una serie de factores, relacionados más a la parte práctica o de recursos que a la creencia personal del docente. En otras palabras, el principal motivo por el cual los docentes perciben de manera negativa la inclusión educativa es porque carecen de recursos (tanto humanos como físicos o concretos) para poder llevar a cabo este proceso de manera exitosa (Vaz, et al., 2015). Estos recursos serán explicados en los siguientes apartados de esta investigación.

Es por ello que Heiman et al. (citado por Dev y Kumar, 2015) señalan que “algunos docentes perciben que la inclusión traerá escasos beneficios a los estudiantes con discapacidad y consecuentemente se cuestionan las ventajas de la inclusión” (p.3). Esta desventaja en el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en la preocupación docente por lograr atender las necesidades de todos los estudiantes del aula, indiferentemente de alguna condición de cualquier índole por parte de estos.

Aparte de ello, Norwich y Parasuram (citados por Kurniawat, Minnaert, Mangunsong, y Ahmed 2012) señalan que el grado de aceptación de los docentes hacia la política de inclusión afecta y se relaciona directamente con su compromiso en implementar dicha política en su práctica diaria. Estudios realizados en distintos países evidencian que muchos docentes de aula regular rechazan a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje pues consideran que la inclusión de ellos afecta a la calidad educativa de los otros estudiantes en el aula (Vaz, et al., 2015).

Sin embargo, distintos estudios señalan que muchos docentes están a favor de la implementación de políticas inclusivas que permitan precisamente la inclusión de

estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares. Si bien ellos están de acuerdo con la inclusión educativa, es necesario lograr un cambio en la actitud docente y en general en la comunidad educativa. Para ello es importante la concientización y el reconocimiento de la importancia de la inclusión de los estudiantes mencionados (Ocloo y Subbey, 2008).

Por los motivos mencionados, considero de suma importancia y necesidad el análisis de la actitud docente. Esta influye directamente en la percepción del docente y guía las acciones de este, lo que provoca el éxito o fracaso del proceso inclusivo. Por consiguiente, el docente actuará según su percepción, sus habilidades y conocimientos, así como influido por otros factores que serán mencionados en los siguientes apartados.

2.3. Importancia de la actitud docente en el proceso inclusivo educativo

Diversos estudios se han realizado con el fin de identificar los factores que influyen en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares. Los resultados obtenidos en la última década señalan que uno de los factores principales es la actitud del docente frente a este proceso inclusivo educativo, sobre todo en el nivel primario (Kurniawati, Minnaert, Mangunsong y Wondimu, 2012).

Bhatnagar et al. (citado por Bhatnagar y Das, 2014) señalan que el elemento o variable más importante en el proceso inclusivo en un aula regular es el docente. Tanto sus pensamientos como su actitud y sus acciones influyen en la calidad de la educación que los estudiantes reciben en el aula de clase. Asimismo, Osmen y Jitendra (citados por Kakabaraee, Arjmandnia y Afrooz, 2012) señalan que existe actualmente un alto índice de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje, por lo que es posible encontrar uno a dos por cada clase sobre todo en el nivel primario. Por ello, es necesario que los docentes estén preparados para poder atender a las distintas necesidades educativas de todos los estudiantes.

Es necesario resaltar que "las actitudes de un docente de aula regular frente a la educación inclusiva se consideran el punto central para incluir a estudiantes con discapacidad en escuelas regulares" (Dukmak, 2013, p.2). La actitud del docente, como se mencionó en párrafos anteriores, es aquella disposición favorable o no por parte de un individuo hacia una situación determinada. Esta disposición se refleja

en el lenguaje verbal y no verbal del docente, que va directamente dirigido a los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad en el aprendizaje. Este lenguaje puede influir de manera positiva o negativa, lo que conlleva el éxito o el fracaso del proceso inclusivo de estudiantes con discapacidad.

Por las razones señaladas, la actitud docente puede ser aquel elemento que determine el resultado del proceso de implementación de educación inclusiva en un aula regular. Un claro ejemplo de ello son los resultados en estudios de investigación, en el que los resultados señalan que "el éxito de una implementación inclusiva depende de la actitud positiva de los docentes" (Bhatnagar y Das, citados por Bhatnagar y Das, 2014, p.8). Una actitud positiva conlleva a prácticas adecuadas para las necesidades educativas de los estudiantes en el aula de clase, sobre todo si estos se encuentran en el proceso inclusivo a un aula regular.

La actitud docente, por consiguiente, resulta un elemento de suma importancia en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares. La educación que reciban los estudiantes, tengan estos discapacidad en el aprendizaje o no, debe ser de calidad, pues es un derecho inalienable de todo ser humano. En ese sentido, "una inclusión efectiva no tendrá lugar hasta que los maestros de aulas regulares provean a los estudiantes con discapacidad, aprendizajes relevantes y significativos" (Das et al. citado por Bhatnagar y Das, 2014, p.2).

Por tal motivo, es necesario procurar que la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares sea considerada por los docentes como un proceso posible y necesario. Si bien se requieren de una serie de recursos para lograr llevar a cabo este proceso de manera exitosa, la actitud del docente puede ser considerada como el primero de ellos, pues es el docente el principal agente o actor que influirá directamente en el proceso mencionado. Ello afectará a su vez a los estudiantes con discapacidad y en general a todos los estudiantes del aula sobre todo en el nivel primario.

Como ya se mencionó, la actitud docente puede ser aquel elemento que delimita el resultado de un proceso inclusivo, según lo señalan Malinen, Savolainen y Xu (2012) al afirmar que "las actitudes negativas son la principal barrera en la educación inclusiva" (p.6). Lamentablemente, es mayor el índice de actitudes negativas

registradas en los distintos estudios realizados sobre el tema en los últimos años a nivel mundial, por lo que se requiere el análisis de la actitud docente y sobre todo los factores que influyen en esta y a su vez en el proceso inclusivo de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en el nivel primario.

Vaz, et.al. (2015) señalan que “las actitudes y expectativas de los maestros pueden ser barreras significativas para la implementación exitosa de aulas inclusivas y la participación equitativa de todos los estudiantes”. Dicho postulado implica que la figura del docente en el aula es muy importante para los estudiantes, pues es la persona que los acompaña y guía en su proceso de aprendizaje y con el que se relacionan muchas horas a la semana y desarrollan relaciones de confianza, afecto y confraternidad. Por ello, la actitud que tenga el docente hacia el estudiante influye directamente en el nivel cognitivo, emocional y afectivo.

Beatti y Subban (citados por Kurniawati, et.al 2012) afirman que, según estudios realizados, si la actitud es positiva, la disposición por atender a los estudiantes con discapacidad según sus necesidades aumenta. Sin embargo, si es negativa, se puede llegar a inhibir la participación social y el logro académico de los estudiantes con discapacidad en el aula de clases. Cuando se decide incluir a un estudiante con discapacidad en el aprendizaje en el aula, el docente demostrará una determinada actitud (positiva o negativa), la cual será secundada por sus actos en el ambiente educativo.

Por ello, Trute (citado por Kakabaraee, Arjmandnia y Afrooz, 2012) señala que es importante considerar el componente socioemocional cuando se trata a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje. Muchos de ellos se decepcionan de sí mismos cuando no tienen éxito en su educación y pueden terminar por abandonar la escuela de manera temprana. Inclusive, si sus dificultades no son reconocidas o tratadas por medio de programas de intervención. Existe el riesgo de que caigan en depresión, ansiedad y delincuencia.

Vaz, et.al. (2015) señalan que es muy importante reconocer el gran impacto e importancia de la actitud docente frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, pero es aún más necesario primero el comprender los factores que configuran la actitud docente, los cuales son muchas veces mal interpretados o no se considera imprescindible su análisis y comprensión. Por tal motivo, es preciso

analizar la actitud docente, sea positiva o negativa, hacia el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario.

Existen distintos factores que influyen la actitud docente frente al proceso inclusivo de estudiantes con discapacidad en aulas regulares. Estos, según Ahmmed, Sharma y Deppeler (2012) pueden ser clasificados de la siguiente manera:

Variables demográficas (género, edad, calificación educativa y duración de la experiencia docente), variables de contacto (contacto con un estudiante con discapacidad en el aula, contacto con una persona con discapacidad fuera de las aulas), variables de entrenamiento (entrenamiento previo en educación inclusiva), variables de éxito (éxito pasado en enseñanza a estudiantes con discapacidad) y variables de soporte percibido (percepción de apoyo escolar para prácticas docentes inclusivas) (p.2-3).

Los factores señalados concuerdan con múltiples investigaciones realizadas en las últimas décadas. Estos factores no han variado en gran manera, sino que se ha optado por realizar mayores esfuerzos en analizarlos, con el fin de apoyar al docente en el proceso inclusivo educativo. Pese a ello, existen aún países que no consideran importante el estudio de la variable de la actitud docente o el poder identificar aquellos factores que influyen en esta. El lograr identificar y buscar comprender estos factores puede contribuir de manera significativa en la promoción de buenas prácticas inclusivas pedagógicas en las escuelas.

Entonces, es por los motivos expuestos que los autores mencionados a lo largo del capítulo desarrollado han señalado que, más que una postura personal, el docente acepta o declina participar del proceso inclusivo debido una serie de factores. Pese a que estos son variados, se ha encontrado mayor incidencia en algunos de ellos, como la formación docente, la autoeficacia de este, el rol de la escuela y el diagnóstico del estudiante a incluir. Estos factores serán explicados en el siguiente capítulo con mayor detalle, a fin de poder no sólo identificarlos, sino reflexionar en torno a ellos, considerando su importancia e impacto en el proceso inclusivo educativo.

CAPITULO 2:

Principales factores que influyen en la actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje

3. Autoeficacia docente en el proceso inclusivo educativo

La autoeficacia es un componente importante en la actitud docente, ya que ésta influencia de manera directa en la actitud y por lo tanto también en las creencias y en el actuar pedagógico del docente. De igual forma, dentro del proceso inclusivo educativo, la autoeficacia docente es un elemento crucial, por lo que es necesario analizar este elemento para intentar comprender su relación en el proceso señalado.

Loreman, Sharma y Forlin (2013) citan a Bandura y consideran su definición de autoeficacia, la cual es "la creencia en las capacidades personales" (p.3). Así también, Malinen et al. (2013) citan al mismo autor que también define a la autoeficacia como "un juicio de la capacidad de ejecución de un tipo de desempeño" (p.2). En otras palabras, este autor afirma que la autoeficacia es la capacidad que permite a las personas establecer un juicio sobre su capacidad de ejercer control sobre su desarrollo y actuar personal, considerando las circunstancias propias de un contexto determinado. Entonces, es posible definir a la autoeficacia docente como aquella creencia personal de este agente en sus capacidades profesionales, en este caso, frente a un proceso inclusivo educativo.

Considerando la definición brindada, es preciso señalar que la promoción de la inclusión educativa en los últimos años ha dependido en gran manera en el grado de autoeficacia de los docentes. Malinen et al. (2013) señalan que estudios realizados han demostrado que, a pesar de las intenciones de promover educación inclusiva en aulas regulares, el proceso de implementación no ha contado con un sistema de apoyo y preparación para los docentes. Ello ha propiciado que los docentes generen actitudes negativas y oposición a la implementación de la educación inclusiva y, por lo tanto, que crean que no son capaces de tener éxito en un proceso inclusivo educativo. Esto influye directamente en el nivel de autoeficacia del docente, pues si bien este es consciente de la falta de recursos y que muchas veces él es incapaz de cambiar dicho escenario, su desempeño se ve limitado y el juicio que establecerá sobre esta acción dará como resultado una actitud negativa ante el proceso inclusivo educativo.

Los docentes que enfrenten aulas inclusivas, señalan generalmente que no son capaces de incluir a un estudiante con discapacidad debido a su falta de conocimiento y experiencia. En ese sentido, muchas veces se considera que la solución para generar mayores niveles de autoeficacia es logrando que ellos enseñen en aulas inclusivas y que a partir de ello cuenten con experiencia para lograr la inclusión educativa de manera exitosa. Sin embargo, ello no es beneficioso de manera total, como señalan Malinen, Savolainen y Xu (2012, p.7):

El simplemente exponer a los docentes a aulas inclusivas no produce automáticamente experiencias magistrales positivas y un mayor nivel de autoeficacia, lo que a su vez cambiaría positivamente las actitudes. Colocar a los docentes en situaciones que son muy demandantes sin apoyo adicional es frecuentemente contra productivo. Experiencias negativas disminuyen el nivel de autoeficacia docente y también producen actitudes negativas. Habiendo dicho esto, así se cuente con abundante apoyo y se provea de entrenamiento intensivo, es irrealista esperar que la creencia docente sobre su eficacia cambie de una noche a otra e inclusive se ha evidenciado que docentes continúan con creencias estables sobre su eficacia a pesar de participar en un nuevo entrenamiento.

Muchos docentes generalmente señalan la falta de apoyo y conocimientos sobre el tema como los principales motivos por los que sus prácticas inclusivas no logran el éxito. Al no ser exitosos, este proceso se convierte para ellos en una experiencia negativa, lo cual predispone al docente a tomar una postura en contra de la inclusión educativa. En esa línea, los autores proponen que el docente debe recibir apoyo y formación académica en el tema de inclusión educativa. Sin embargo, también es preciso resaltar que las creencias docentes no cambian de manera rápida, a pesar de los múltiples esfuerzos que se puedan dar para apoyarlo. Es necesario, en ese sentido, una reforma profunda en políticas de inclusión en las escuelas y en la misma formación docente.

Por otro lado, es posible también que exista una relación positiva entre la autoeficacia y la actitud docente hacia la educación inclusiva. Estudios realizados señalan que los docentes con mayor autoeficacia tienen más probabilidades de sentir que fue apropiado incluir a un estudiante con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular (Malinen, Savolainen y Xu, 2012). Por ello, es posible inferir que los docentes con altos niveles de autoeficacia tienen mayor actitud positiva hacia la educación inclusiva pues sienten que son capaces de poder lograr un proceso inclusivo exitoso. Ello puede deberse a múltiples sub-factores, como su preparación académica y experiencias previas de contacto con personas con discapacidad inclusive.

Otro factor crucial dentro de la autoeficacia docente es el contacto y experiencia previa con personas con discapacidad, pues esto permite a los docentes sensibilizarse con las características de estas personas y entender mejor sus necesidades, lo cual constituye una base para su formación y genera actitudes más positivas con respecto a la inclusión. Ello es afirmado por Sharma, Shaukat y Furlonger (2015, p 6) al señalar que, en su estudio realizado a docentes en formación, los resultados evidenciaron que “los participantes que han entrado en contacto directo con personas con discapacidades tuvieron actitudes más positivas hacia la educación inclusiva en comparación con los participantes que no indicaron tal contacto”. Esta evidencia confirma la importancia de este factor que ha cobrado importancia en las investigaciones realizadas en los últimos años pues se ha propuesto analizar a mayor detalle qué factores influyen en la autoeficacia docente y sobre todo cuales propician un mayor nivel de esta.

Así también, Tenorio (2011) señala la importancia de aquella experiencia o contacto previo con personas que tienen discapacidad y considera que es un factor que muchas veces marca la diferencia en la actitud y desempeño docente. Una prueba de ello son los resultados de un estudio realizado, donde se concluyó que:

Aquellos docentes que habían tenido experiencias previas en integración escolar, o bien habían tenido interacciones en otros ámbitos con personas con algún tipo de discapacidad, presentaban una representación social claramente más positiva en comparación con aquellos profesores que no habían pasado por tales experiencias (p.7).

En ese sentido, es preciso señalar que estudios realizados también concluyen que la experiencia y el contacto previo con una persona con discapacidad tienen una influencia positiva, sobre todo en los docentes en formación inicial. Además, si este contacto es regular, la actitud será más positiva aún debido a la sensibilización que se da en aquel contacto con la discapacidad (Varcoe y Boyle, 2014).

En base a lo señalado, es posible inferir que para lograr desarrollar la autoeficacia docente o para promoverla, es necesario considerar más de un elemento. El grado de autoeficacia de un docente se define por una serie de elementos que influyen en esta creencia personal. Estos pueden ser sus experiencias previas con la inclusión educativa, su propia formación profesional (inicial y continua), preconcepciones y prejuicios con respecto a la discapacidad,

ejemplos de buenas prácticas, acompañamiento y apoyo por parte de otros agentes como el director o un especialista, entre otros.

4. Formación académica docente

Uno de los principales factores que intervienen en el proceso inclusivo educativo es la formación docente. Este es muchas veces es el primer contacto que tiene el docente con el tema de inclusión educativa y, por lo general, no es un encuentro significativo que le permita al docente incluir de manera exitosa a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares. Por lo tanto, resulta necesario que se analice la situación actual de la formación docente ya que influye de manera directa en la actitud del mismo y en el proceso inclusivo educativo.

López (2014) señala que la formación docente puede ser clasificada y definida en dos categorías: formación inicial y formación continua o permanente. Por ello, se considera que:

El primer tipo de formación al que se alude sería entonces entendido como de formación inicial mientras que el segundo se entendería como formación permanente. La primera relacionada con el primer contacto que los estudiantes tienen sobre la experiencia docente y la segunda basada sobre todo en la actitud y disposición de los profesores en servicio para actualizarse y continuar formándose, de tal modo que esto implica formación para el resto de la vida (p.4).

Como lo señala el autor, la formación inicial es aquella con la que el docente tiene el primer contacto, o sea es el primer espacio de formación académica formal a la que se enfrenta el docente. Si el primer contacto es la formación inicial e implica aquel primer encuentro del docente con conocimientos sobre su carrera, la formación continua implica aquella disposición para continuar aprendiendo y actualizándose con respecto a su práctica profesional. Ambas instancias de formación son importantes pues brindan al docente conocimientos teóricos y prácticos sobre su labor profesional. En el caso de la formación en educación inclusiva, existen actualmente múltiples críticas hacia los dos tipos de formación que reciben los docentes, ya que diversas investigaciones han demostrado que estas son insuficientes para que los docentes puedan lograr un proceso inclusivo exitoso.

Por otro lado, cabe resaltar que incluir a un estudiante con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular constituye actualmente uno de los mayores retos e inclusive preocupación para los docentes. Esto radica principalmente en el grado de preparación que tiene el docente que influye directamente en el proceso inclusivo educativo. Si este no se siente preparado, es evidente que su predisposición y actitud pueden no ser positivas pues

es consciente de que sus conocimientos y habilidades no son suficientes, se sentirá poco capaz y no tendrá éxito en el proceso inclusivo. Ello también es resaltado por Sandoval (2008, p.8) cuando señala:

Debemos reconocer que la formación que ha recibido el profesorado (tanto inicial como permanente) en la mayoría de las ocasiones no le ha preparado suficientemente para enfrentarse a situaciones que se encuentran en las aulas y en un contexto que, como hemos mencionado, le está haciendo continuas demandas y planteando constantes retos.

Considerando lo señalado en párrafos superiores, López (2014) también afirma que la formación docente requiere de una reforma a nivel profundo. Las reformas que se dieron en el plan de formación docente en la última década no propiciaron un cambio de visión con respecto a la inclusión educativa. La autora señala que más que una reforma, se han dado pequeños cambios de manera superficial, por lo que los docentes, tanto en formación inicial como en continua, sostienen que el movimiento o la reforma en inclusión educativa no responden ante la formación que ellos han adquirido y aún adquieren. Este argumento es validado por los docentes cuando señalan que inicialmente la responsabilidad de educar a estudiantes con discapacidad era labor de aquellos profesionales de la carrera de educación especial. Sin embargo, debido a la reforma inclusiva, es responsabilidad de todos los docentes independientemente de su formación, experiencia y postura hacia ello.

Considero que es necesario una reforma en ambos espacios de formación docente. Éste debe ser un esfuerzo colaborativo por parte del gobierno principalmente, puesto que en nuestro país se requiere muchas mejoras en el campo educativo. Específicamente en la formación inicial, es necesario considerar a la inclusión educativa y la atención a la diversidad como un enfoque transversal al plan de estudios. En el caso de la formación continua, es necesario propiciar el desarrollo de estrategias que favorezcan la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje. Asimismo, que se provean ejemplos de buenas prácticas en las que se evidencie un proceso inclusivo educativo exitoso en un aula regular.

4.1 Formación inicial

Dentro de la formación académica que recibe el docente a lo largo de su vida profesional, la formación inicial es sin duda la más importante. Es el primer espacio de formación y de contacto educativo formal con el área académica en el que se

desarrollará profesionalmente. Si bien se considera a la formación inicial como un aspecto crucial en el desarrollo docente, ésta cobra aún mayor importancia en el proceso inclusivo, ya que no es común o frecuente que los docentes tengan contacto con formación académica formal en el tema previo al ingreso a un centro de formación como universidades o institutos.

Por ello, a la formación inicial se le considera como un factor de suma importancia en el proceso inclusivo educativo, pues esta es entendida como “un factor facilitador o una barrera para la inclusión educativa” (Tenorio, 2011, p.18). Se puede concebir como facilitador pues puede contribuir de manera efectiva y positiva en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en aulas regulares. También puede ser concebida como barrera, pues al no contar muchas veces con una adecuada formación inicial, la práctica docente se ve afectada de manera negativa cuando el docente es consciente que requiere de mayores conocimientos y habilidades para el desarrollo de esta, sobre todo en un contexto inclusivo.

Debido a ello, los docentes en formación inicial pueden ser agentes de cambio muy importantes en el proceso inclusivo educativo, sobre todo en el contexto educativo actual donde cada año aumenta el número de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje. Por tal motivo, Lancaster y Bain (citados por Malak, 2013) señalan que es necesario que se incluya dentro de la formación docente la enseñanza y el desarrollo de habilidades y competencias pertinentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje. Algunos incluso manifiestan que es necesario que se incluya de manera transversal esta preparación para la inclusión educativa, independientemente de la especialidad en la que se están formando (Tenorio 2011).

Así también, ya desde hace varios años, diversos estudios realizados a nivel internacional demuestran que los centros de formación docente no proveen precisamente una formación de calidad para futuros maestros en lo que respecta a inclusión educativa. En esa línea, Malak (2013) señala que “los estudiantes no están obteniendo el apoyo merecido por parte de los programas de formación docente en el desarrollo de habilidades y conocimientos que les permitan pensar de manera positiva hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje” (p.15). Ello reafirma el sentir docente con respecto a la deficiente

formación inicial que recibieron, y que actualmente les impide en parte incluir de manera exitosa a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en el nivel primario.

Uno de los principales argumentos que evidencian la deficiente formación inicial docente es el diseño y ejecución de cursos o similares por parte de profesionales que no son especialistas o tengan experiencia en el tema. Asimismo, estos cursos generalmente tampoco se consideran de manera transversal o interdisciplinaria con otros cursos de la carrera profesional. Por ello, la relación entre la calidad educativa de los cursos de educación inclusiva de los centros de formación docente y la práctica educativa en aulas escolares es aún considerada como un reto actual a nivel internacional en los centros de formación docente.

Dentro de la formación docente también es necesario considerar el desarrollo de competencias que puedan ser adaptadas y aplicadas al proceso inclusivo educativo de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje. Según Tenorio (2011) estas pueden ser la capacidad creativa, de indagación, reflexiva, entre otras. El desarrollo de estas capacidades puede marcar la diferencia y reflejarse en la autoeficacia del docente de manera positiva. Se considera que el desarrollo de las competencias mencionadas puede contribuir al proceso inclusivo educativo. Si bien el docente, tal vez en su formación académica inicial, no desarrolló competencias específicas para la inclusión (como estrategias de inclusión y la capacidad de adaptar las actividades según el diagnóstico y necesidades de los estudiantes por incluir), el haber desarrollado las otras mencionadas puede contribuir a que este busque medios para poder promover de manera positiva y exitosa el proceso inclusivo educativo en su aula.

Es por los motivos expuestos que se sostiene que los centros de formación docente juegan un rol crucial en la práctica educativa inclusiva. Es en aquellos espacios de formación, donde los futuros docentes obtienen los primeros conocimientos y habilidades para su práctica profesional y que constituirán la base de esta. Por lo tanto, si se busca que los docentes presenten actitud positiva hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares, es necesario que desde sus centros de formación “se adopten y promuevan actitudes positivas hacia la inclusión educativa” (Varcoe y Boyle, 2014, p.11).

Para lograr ello, es necesario una reforma en el sistema educativo de formación inicial docente. Esta reforma implicaría realizar cambios en los planes de estudio de las carreras de educación, con el fin de promover el desarrollo de competencias que permitan realizar prácticas inclusivas educativas exitosas. Si esta reforma se lleva a cabo, los docentes contarían con una mejor preparación para incluir a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares. Asimismo, su autoeficacia, la percepción de la inclusión educativa y sobre todo su actitud docente mejorarían de manera significativa y sobre todo positiva.

4.2 Formación continua

Así como la formación inicial, la formación continua puede tener un gran impacto en la actitud y práctica docente cuando se trata de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje, tal como señalan los autores mencionados en un estudio realizado donde se evidencia que “los cursos de formación continua pueden disminuir la resistencia a la inclusión educativa en los docentes” (Avramadis y Kalyva, 2007, p.3).

Estos cursos de formación continua pueden brindar al docente conocimientos, habilidades, competencias y estrategias para lograr una inclusión educativa exitosa de un estudiante con discapacidad en un aula regular. En ese sentido, estudios señalan que los docentes consideran que, para lograr un proceso inclusivo educativo exitoso, es necesario contar con formación continua en cursos relacionados al tema, disponibilidad de apoyo de los especialistas en inclusión y recursos para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Avramadis y Kalyva, 2007).

Así también, Tenorio (2011) en un estudio realizado a docentes sobre prácticas inclusivas educativas, evidenció los resultados con respecto a la formación continua de los docentes participantes. Estos indicaban que ellos optaron por formación continua con respecto a inclusión educativa porque en su formación inicial no tuvieron preparación en el tema. Por ello buscan oportunidades, a fin de poder responder ante la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en sus aulas regulares.

Por su parte, Sandoval (2008) también señala que estudios realizados han demostrado que la mayoría de los docentes consideran que necesitan urgentemente más formación continua en estrategias de enseñanza-aprendizaje para poder

diversificar sus métodos de enseñanza a las diferencias educativas de sus estudiantes. Los docentes son nuevamente conscientes de la falta de competencias que tienen y que por ello requieren de aquella formación continua en el tema de inclusión educativa.

Ambos estudios mencionados reflejan como muchos docentes en distintos países del mundo manifiestan que requieren no solo formación continua para la mejora de su práctica educativa, sino que esta necesidad radica en la deficiente formación inicial que tuvieron, lo que les impidió a su vez desarrollar otro tipo de competencias como las de indagación y resolución de problemas con el fin de poder realizar un proceso inclusivo exitoso.

Sin embargo, la solución no es brindar más cursos de inclusión educativa que sean de corta duración y fácil acceso para los docentes. Los docentes encuestados en un estudio realizado por los autores señalados, manifiestan que aquellos que han tenido formación continua de manera constante mediante cursos de larga duración en inclusión educativa, tienen actitudes significativamente más positivas que sus colegas a corto plazo en su desarrollo y práctica profesional. Considerando dicha evidencia, es posible señalar que, para lograr un cambio, se requiere de una reforma en la formación continua docente que analice todos los desafíos y circunstancias actuales de los docentes y a partir de ello, se generen nuevos espacios de formación que respondan ante las necesidades de los mismos docentes y sobre todo de los estudiantes que serán incluidos.

5. Sistema de apoyo escolar

El sistema de apoyo escolar puede ser definido como un conjunto de recursos precisamente de soporte que tienen por objetivo lograr la inclusión en un centro educativo. Para lograr la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares, la escuela debe establecer un sistema interno de soporte para estudiantes y docentes involucrados en el proceso inclusivo educativo (Westwood y Graham, 2003). Asimismo, Ahmmed, Sharma y Deppeler (2012) señalan que el sistema de apoyo escolar implica el apoyo evidenciado también por parte de los directivos de la escuela, las familias de los estudiantes, los estudiantes (con o sin discapacidad en el aprendizaje) y los recursos que son proveídos principalmente al docente.

Los recursos proporcionados por la escuela pueden ser, asimismo, un factor motivador para los docentes dentro del proceso inclusivo educativo. Tal como señalan Ahmmed, Sharma y Deppeler (2012, p.6) “a mayor soporte proveído por la escuela, mayor actitud positiva será evidenciada por los docentes al incluir estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en las aulas”. Por ello es importante contar con un sistema de apoyo escolar, que permita realizar un proceso inclusivo educativo eficaz y en armonía con todos los agentes involucrados (docentes, estudiantes, padres de familia, directivos, entre otros).

5.1 Rol de los directivos

El rol de los directivos es un elemento central en el proceso inclusivo educativo de estudiantes con discapacidad en aulas de escuelas regulares. Gous, Eloff y Moen (2014) señalan que “[...] el liderazgo estratégico es esencial en la implementación de educación inclusiva en una escuela. Por lo tanto, los directores son importantes en la gestión del cambio de paradigma que es necesario para transformar las escuelas en ser inclusivas” (p.6). Por ello, se considera necesario que el director de la escuela se comprometa con el cambio de paradigma cuando se pretende incluir estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares. El director es el líder de la escuela y necesitará trabajar en equipo con toda la comunidad educativa si desea que el proceso de inclusión educativa sea exitoso.

Sin embargo, un estudio realizado por Valeo (2008) a docentes y directivos con respecto a inclusión educativa señaló en uno de sus resultados que los directivos generalmente no consideran la promoción de políticas de inclusión como parte de su rol, sino que señalan que su deber es ver por la dimensión administrativa de la escuela únicamente. Otros directores respondieron que ellos motivaban a los docentes en la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje, pero muchas veces ellos mismos no cuentan con la preparación suficiente. Ello no les permite proponer y ejecutar políticas inclusivas de apoyo hacia los docentes y a los estudiantes en las escuelas.

De acuerdo con este autor, estudios realizados señalan que muchas veces las actitudes de los docentes y directivos difieren en lo que a inclusión educativa se refiere. Los docentes señalan con frecuencia que los directivos no los apoyan, sobre todo en un proceso inclusivo. Ello se debe, generalmente, a la falta de preparación por parte de los directivos y también en parte a la de los mismos docentes. Por lo

tanto, en más de una ocasión, se ha atribuido el fracaso de un proceso inclusivo educativo debido a la falta de preparación por parte de docentes y directivos.

Asimismo, debido a que tanto docentes como directores tienen el mismo objetivo que es lograr el éxito en el proceso inclusivo de estudiantes con discapacidad en aulas regulares, “el compañerismo entre los directores y los docentes es considerado como clave para la implementación efectiva de educación inclusiva” (Poon-McBrayer y Wong, 2013, p.4). En adición a ello, los directores también consideran que el compañerismo solo es posible mediante el desarrollo y fortalecimiento de relaciones de confianza y respeto con los docentes con el fin de establecer una visión compartida del proceso inclusivo educativo. Esto puede ser un motor de cambio para toda la escuela y sobre todo para aquellos docentes que dudan y rechazan la inclusión principalmente por falta de preparación y apoyo.

Una prueba de esta necesidad de relaciones de compañerismo y comunicación entre docentes y directivos es el estudio realizado por Poon-McBrayer y Wong (2013), donde manifestaron que es necesaria la construcción de relaciones de compañerismo entre ellos y los docentes. Para ello, los directivos deben esforzarse por ser sensibles ante las necesidades de los docentes y la de los estudiantes a incluirlos educativamente y sobre todo mantener una comunicación constante con ellos. Asimismo, deben proporcionarles oportunidades de desarrollo profesional y alentarlos para que su ánimo no decaiga en su ardua labor, sobre todo dentro de lo que significa un proceso de inclusión educativa.

Asimismo, un estudio realizado por Salisbury y McGregor (citados por Ali, Mustapha y Jelas, 2006) señalaron también que los directores tienen un rol esencial en la implementación de una reforma inclusiva en las escuelas. Por ello, los directores deben proporcionar espacios abiertos de diálogo donde se discuta de manera grupal las creencias, dificultades y diferentes aspectos concernientes a la enseñanza, así como maneras de lidiar con determinados problemas, alentarlos a que encuentren mejores soluciones a los problemas que puedan presentarse y a apoyarse unos a otros en las distintas adversidades que pueden presentarse en el proceso inclusivo educativo. Cuando un director realiza lo mencionado y decide compartir con el personal de la escuela la toma de decisiones, se fomenta la responsabilidad entre todos los agentes de la comunidad educativa promoviendo el trabajo en equipo y se aumentan las posibilidades de éxito en el proceso inclusivo educativo.

Ryan (citado por Gous, Eloff y Moen, 2014) señala que un director debe ser un líder inclusivo. El liderazgo inclusivo consiste en una serie de prácticas distintas que van desde la promoción de la inclusión, la educación de los participantes, el desarrollo de la conciencia crítica, el fomento del diálogo, el énfasis en el aprendizaje de los estudiantes y la práctica en el aula, la adopción de decisiones inclusivas, estrategias de formulación de políticas y la incorporación de un enfoque que promueva la inclusión para toda la escuela. Es necesario que el director de la escuela considere todas las prácticas que implican el liderazgo inclusivo, necesario evidentemente para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares.

Si bien se ha señalado que los directivos muchas veces carecen de una formación de calidad que les permitan promover prácticas inclusivas, esto también responde o se relaciona con la necesidad de la reforma en la formación inicial docente. El liderazgo inclusivo como se ha señalado, implica una serie de prácticas y desarrollo de competencias a favor de la inclusión educativa. Esto debe ser promovido desde la formación inicial y también en la formación continua, ya que, si no se lograron desarrollar estas competencias en pregrado, los docentes necesitan de formación adicional para poder promover prácticas inclusivas pedagógicas exitosas en las escuelas.

5.2 Recursos

Para poder llevar a cabo de manera exitosa un proceso inclusivo educativo, se requiere el uso y disponibilidad de recursos. Un recurso puede ser precisamente un elemento (concreto, tangible o no) que se emplea como medio para alcanzar o lograr un objetivo determinado. En este caso, un recurso educativo que permite la inclusión sería precisamente todo elemento que permitiría tener más posibilidades de lograr el éxito en el proceso mencionado.

En ese sentido, Avramidis y Norwich (citados por Varcoe y Boyle, 2014) clasificaron los recursos como parte del sistema de apoyo escolar y los dividieron en dos categorías: físicos y humanos. El primero hace referencia a todo aquel recurso tangible empleado para la enseñanza y el aprendizaje en el aula y el segundo hace referencia a los distintos agentes que pueden intervenir en el proceso inclusivo educativo (como especialistas, padres de familia, entre otros). Asimismo, estudios han concluido que el contar con recursos influye de manera positiva en la actitud

docente frente a la inclusión educativa. Por ello se consideran de gran importancia, pues permiten una práctica educativa eficaz y sobre todo de calidad, ya que permiten al docente atender a las necesidades de los estudiantes inclusivos e incluso a aquellos que no lo son.

Como parte de los recursos humanos, Malak (2013) en un estudio realizado obtuvo como resultado que los docentes en servicio señalaban que una de sus mayores necesidades es el apoyo de docentes especializados en educación especial desde su formación inicial. Es decir, el contar con un especialista en discapacidad en el aprendizaje es uno de los principales recursos que muchos docentes consideran que requieren con suma urgencia en las aulas, debido a que muchas veces ellos mismos no cuentan con conocimientos y habilidades para poder incluir a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en un aula regular. Este vendría a ser un recurso humano, el cual es sumamente importante y necesario para promover prácticas inclusivas exitosas en aulas regulares.

Asimismo, cabe resaltar que cuando los docentes manifiestan oposición ante la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje, es debido a la falta de apoyo en recursos para aquellos estudiantes. Los docentes consideran que los estudiantes con discapacidad en el aprendizaje pueden tener acceso a educación de mayor calidad en centros de educación especial, donde se dispone de recursos especializados para ellos e inclusive les recomiendan esto a los padres de familia cuando se pretende incluir a un estudiante en un aula regular (Malak, 2013).

Por otro lado, un recurso considerado tal vez dentro de aquellos que son tanto físicos como humanos, es el currículo. Tenorio (2011) señala que es necesario tener un currículo flexible, sobre todo si se pretende incluir estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares donde se emplea un currículo centrado únicamente en aquellos estudiantes. Esta autora señala que es posible realizar adecuaciones o adaptaciones en el currículo a fin de poder incluir a estudiantes con discapacidad en el aprendizaje. Para ello el currículo debe ser flexible, para poder adaptarse a las distintas necesidades educativas que puedan presentar los estudiantes.

El proporcionar recursos, tanto físicos como humanos, puede desarrollar en los docentes, actitudes más positivas en el proceso inclusivo. Los cambios en la

infraestructura, la provisión de recursos y materiales adecuados para los estudiantes permiten el desarrollo de una actitud positiva, así como la adaptación de materiales y clases con menos estudiantes (Avramadis y Norwich, 2002). Si bien los recursos empleados o destinados específicamente para el proceso inclusivo educativo pueden ser variados y es necesario contar con dicha variedad (tanto humanos como físicos o concretos), es necesario resaltar que aquellos que se requieren con mayor urgencia o se consideran prioritarios son el contar con especialistas de educación especial en las escuelas o en las aulas mismas, cambios en el currículo, disminuir el número de estudiantes y realizar cambios en la infraestructura de la escuela.

Estos cambios son necesarios pues como se mencionó, brindan soporte al estudiante y sobre todo al docente, favoreciendo una actitud positiva para llevar a cabo este proceso. Sin embargo, en el contexto peruano de las escuelas públicas e inclusive en las privadas, el uso de recursos es sumamente limitado, lo cual propicia que los docentes no sientan apoyo por parte de la escuela y no se sientan motivados a realizar el proceso inclusivo educativo. Es necesario promover y formular políticas desde las propias escuelas en acuerdo con la comunidad educativa para lograr que estos recursos mencionados puedan estar disponibles en cada escuela. Ello debido a que no deberían darse únicamente en las escuelas o aulas donde se está incluyendo un estudiante sino en todas a fin de que estas tengan las condiciones para poder brindar educación de calidad a todos los estudiantes.

5.3 Trabajo con la familia

Dentro del involucramiento de la comunidad educativa como parte del sistema de apoyo escolar, Loreman (2007) señala que el grupo más importante en la comunidad educativa es la familia. Sin duda, la familia es el principal aliado del docente, sobre todo en el proceso de inclusión educativa. Por medio del trabajo en equipo entre los agentes señalados, el proceso puede ser llevado a cabo de acuerdo con las necesidades específicas del estudiante y teniendo el apoyo de personas cercanas al estudiante que le permitirán tanto a él como al docente, incluir de manera exitosa al estudiante en un aula regular.

En muchas ocasiones, la familia no se involucra de manera activa en el proceso de inclusión educativa de un estudiante con discapacidad en el aprendizaje. Esto es visto por el docente como falta de interés por parte de la familia o falta de compromiso por parte de los padres. Chmilar (2009) señala que muchos padres no

se involucran en el proceso inclusivo de sus hijos no porque simplemente no lo deseen o estén interesados, sino porque perciben que los docentes no desean o necesitan de su compromiso e inclusive ellos mismos son ignorantes con respecto al tema. Esto es debido fundamentalmente a la falta de comunicación constante entre el docente y la familia del estudiante. Es necesario que el docente se comunique de manera continua con la familia del estudiante y que actúen en conjunto dentro del proceso de inclusión educativa.

Para lograr aquel involucramiento por parte de las familias de los estudiantes, “las escuelas deben implementar programas de participación de la familia, que les permitan escuchar la voz de los padres y otros miembros de la familia para conocer las necesidades únicas de cada familia, así como sus aspiraciones” (Filler y Xu, 2006, p.8). Este autor señala que cuando los padres perciben que su participación es deseada y valorada por los docentes, los padres logran superar distintos tipos de barreras que les impiden participar de manera activa en el proceso inclusivo educativo. Asimismo, cuando los docentes perciben este interés y compromiso por parte de la familia, crean incluso maneras de facilitar la comunicación entre la escuela y el hogar del estudiante. Y todo ello finalmente, influye en la mejora del proceso de inclusión educativa.

El trabajo con las familias es aún uno de los mayores desafíos de las escuelas. Es necesario que se propicie un trabajo colaborativo entre la escuela y la familia. Esto permitirá mejorar la calidad educativa de los estudiantes, sobre todo aquellos por incluir en la escuela regular. El lograr aquella relación de comunicación y trabajo en equipo con la familia facilitará el proceso inclusivo educativo, logrando que los docentes tengan actitudes más positivas al respecto, así como las mismas familias.

6. Diagnóstico del estudiante

Otro factor que se considera importante desde las primeras investigaciones realizadas en el análisis de la actitud docente frente a la inclusión educativa fue el tipo de discapacidad que presentaban los estudiantes. Existen muchas opiniones al respecto de la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares y la más recurrente es referente al diagnóstico del estudiante. Si el estudiante a incluir presenta un diagnóstico que no requiere de grandes modificaciones en el aula o escuela, generalmente se presentan actitudes más positivas pues implica un menor uso de recursos y en general de esfuerzos de adaptación para la inclusión.

Varcoe y Boyle (2014) concuerdan con ello y señalan que “los docentes en formación inicial presentan actitudes más positivas hacia la inclusión de estudiantes con trastornos moderados a comparación de aquellos con trastornos más severos” (p.3). Tal como se señala en la cita, la actitud, y por consiguiente el desempeño docente, se ve altamente influenciada por la naturaleza y severidad del diagnóstico del estudiante. Los docentes en formación inicial o aquellos que ya ejercen en las aulas, concuerdan muchas veces en que incluir a un estudiante con un diagnóstico no tan severo es más viable que incluir a uno con un diagnóstico más complicado.

El diagnóstico del estudiante puede ser sumamente variado y complejo. Por eso, algunos autores que han realizado investigación en el tema han brindado una clasificación de aquellas discapacidades más frecuentes. Los tipos de discapacidad pueden ser organizados en físicos, sensoriales, cognitivos y de conducta (Avramadis y Norwich, 2002). Así también, se considera para el desarrollo de esta investigación la selección de Dukmak (2013) sobre los tipos de discapacidad que son posibles de encontrar en los diagnósticos de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje cuando pretenden ser incluidos en aulas regulares. Él consideró la discapacidad intelectual, los trastornos de conducta, autismo, discapacidad auditiva, enfermedades crónicas, trastornos específicos de aprendizaje, discapacidad visual, trastornos de lenguaje y discapacidad física.

Así también, el mismo autor señala que “la disposición de los docentes por aceptar con mayor frecuencia a estudiantes con discapacidad física antes que estudiantes con otro tipo de discapacidad como trastornos específicos del aprendizaje, discapacidad visual, discapacidad auditiva, trastornos de conducta y discapacidad intelectual en el orden señalado” (p.3). Es posible inferir y comprobar considerando los datos expuestos, que la actitud docente es influenciada en gran manera por el tipo de discapacidad del estudiante. Esta influencia se basa en el grado de ajustes que cada discapacidad requiere, a mayor número, menor actitud positiva del docente y a menor número de ajustes, mayor actitud positiva por parte del docente.

Cuando el diagnóstico del estudiante implica un trastorno grave, la actitud del docente es generalmente negativa pues es consciente que carece de recursos y conocimientos para incluir de manera exitosa al estudiante. Asimismo, también requiere de una comunicación mayor con la familia y eso representa un desafío para el docente. La falta de apoyo es quizás el factor más resaltante en las investigaciones resaltadas en los últimos años, ya que los docentes manifiestan que se pretende incluir a un estudiante con discapacidad en

el aprendizaje en el aula regular sin recibir apoyo de la escuela o familia principalmente. En ese sentido, es necesario analizar y reflexionar en torno a este tipo de situaciones ya que son recurrentes en distintos países del mundo hasta la actualidad.



CONCLUSIONES

Se reafirma la necesidad y pertinencia de analizar la actitud docente y los factores que influyen en ésta, dentro de un proceso inclusivo educativo de estudiantes con discapacidad en aulas regulares del nivel primario. Esto debido a que se requiere analizar no solo actitud docente para comprenderla, sino que es necesario considerar la influencia de diversos factores que influyen directamente en esta de manera positiva y/o negativa.

La actitud docente es un elemento clave en el proceso inclusivo educativo. Puede determinar el éxito o fracaso de este proceso y afectar directamente a la calidad de educación que reciben los estudiantes. Por ello, es necesario resaltar su importancia y procurar comprenderla a fin de que esta se convierta en un elemento que propicie el éxito en el proceso inclusivo educativo.

Existen una serie de factores que influyen directamente en la actitud docente frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje. A la luz de varios autores, estos factores son la autoeficacia docente, la formación docente (inicial y continua), sistema de apoyo escolar (directivos, recursos y trabajo con la familia) y el diagnóstico del estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, M., Sharma, U., Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Ali, M., Mustapha, R., Jelas, Z. (2006). An empirical study on teachers perceptions towards inclusive education in Malaysia. *International Journal of Special Education* (21) 3. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ843618.pdf>
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007): The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education* (22) 4. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education* (17) 2. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bhatnagar, N., Das, A. (2014). Regular School Teachers' Concerns and Perceived Barriers to Implement Inclusive Education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction*. 7 (2). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1085257>
- British Institute of Learning Disabilities (1998). Definitions of learning disability and learning difficulties. Recuperado de www.bild.org.uk/EasySiteWeb/GatewayLink.aspx?alld=3961
- Chimhenga, S. (2017). The teacher's perceptions in assisting learners with learning disabilities through Performance LAG Address Programme (PLAP) in schools of Zimbabwe. *Global Journal of Advanced Research*, (4), 130-135. Recuperado de <http://gjar.org/publishpaper/vol4issue3/d687r69.pdf>

- Chmilar, L. (2009). Perspectives on Inclusion: Students with LD, their Parents, and their Teachers. *Exceptionality Education International* (19) 1. Recuperado de <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1086&context=eei>
- Dev, S., y Kumar, J. (2015). Teacher's Perception towards Integration of Learning Disabled Students into Regular Class Room – A Study in Dubai & Abu Dhabi Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 211, p. 605-611. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.079>
- Dukmak, S. (2013). Regular Classroom Teachers' Attitudes towards Including Students with Disabilities in the Regular Classroom in the United Arab Emirates. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*. 9(1). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Samir_Dukmak/publication/272748089_Regular_Classroom_Teachers'_Attitudes_towards_Including_Students_with_Disabilities_in_the_Regular_Classroom_in_the_United_Arab_Emirates/links/54ed73a20cf27bfd7724fda.pdf
- Gous, J., Eloff, I y Moen, M. (2014) How inclusive education is understood by principals of independent schools. *International Journal of Inclusive Education* (18)5. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2013.802024>
- Learning Disabilities Association of Canada (2015). Official Definition of Learning Disabilities. Canadá: Idac Learning Disabilities Association of Canada. Recuperado de <https://www.ldac-acta.ca/official-definition-of-learning-disabilities/>
- López, M. (2014). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 7(2). p. 98-112. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4773184.pdf>
- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education. Moving from “Why?” to “How?” *International Journal of Whole Schooling* (3) 2. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847475.pdf>

Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? *A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. Australian Journal of Teacher Education*, 38(1). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>

Kakabaraee, K., Arjmandnia, A., y Afrooz, G. (2012). The Study of Awareness and Capability of Primary School Teachers in Identifying Students with Learning Disability in the Province of Kermanshah. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 46, 2615-2619. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.534>

Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F., Wondimu, A. (2012). Empirical Study on Primary School Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Jakarta, Indonesia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69. 1430 – 1436. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812055425>.

Malak, S. (2013). Inclusive Education Reform in Bangladesh: Pre-Service Teachers' Responses to Include Students with Special Educational Needs in Regular Classrooms. *International Journal of Instruction* (6) 1. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1085386>

Malinen, O., Savolainen, H. y Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*. 28. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11001569>

Malinen et al. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*.33. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X13000267>

National Joint Committee on Learning Disabilities (1991). Learning Disabilities: Issues on Definition. Estados Unidos: *American Speech-Language-Hearing Association*. Recuperado de <https://www.asha.org/policy/RP1991-00209/>

Ocloo, M. & Subbey, M. (2008). Perception of basic education school teachers towards inclusive education in the Hohoe District of Ghana. *International Journal of Inclusive Education*. 12 (5-6). Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13603110802377680>

National Health Service (s.f). Overview Learning disabilities. Reino Unido: NHS. Recuperado de <https://www.nhs.uk/conditions/learning-disabilities/>

Parasuram, K. (2006) Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India, *Disability & Society*, 21:3, 231-242. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09687590600617352>

Poon-McBrayer, K. & Wong, P. (2013). Inclusive education services for children and youth with disabilities: Values, roles and challenges of school leaders. *Children and Youth Services Review* (35). Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/.../S0190740913002259>

Sandoval, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos educativos* (11). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3039453.pdf>

Sharma,U., Shaukat, S. & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs* (15) 2. Recuperado de doi: 10.1111/1471-3802.12071

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 2. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/1735/173520953014.pdf

Unianu, E. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 33. 900 – 904. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812002601>

- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: teacher and administrator views. *International Journal of Special Education* (23) 2. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ814394>
- Varcoe, L. & Boyle, C. (2014) Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education, *Educational Psychology*, 34:3, 323-337. DOI: 10.1080/01443410.2013.785061
- Vaz S., et al. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE* 10(8). Recuperado de doi:10.1371/journal.pone.0137002
- Westwood, P. & Graham, L. (2003). INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS: benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Disabilities*, (8) 1. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.../19404150309546718>
- Xu, Y., Filler, J. (2008). Facilitating Family Involvement and Support for Inclusive Education. *The School Community Journal* (18) 2. Recuperado de www.adi.org/journal/fw08/XuFillerFall2008.pdf