

OUTROS TEMAS

ACTITUDES DEL PROFESORADO DE CHILE Y COSTA RICA HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

SUSAN SANHUEZA HENRÍQUEZ
MARIBEL GRANADA AZCÁRRAGA
LAURA BRAVO CÓPPOLA

RESUMEN

El estudio analiza las actitudes de profesores de Chile (N=92) y Costa Rica (N=126) hacia la educación inclusiva. Para ello, plantea como objetivos: a. identificar las medidas que favorecen la educación inclusiva en ambos colectivos de profesorado; b. conocer los recursos y apoyos con que cuenta el profesorado para favorecer la educación inclusiva; y c. valorar los principios de la educación inclusiva que subyacen a sus prácticas docentes. Adoptamos un enfoque cuantitativo a través de un diseño descriptivo de tipo encuesta. Los resultados indican que, en general, los profesores participantes presentan una actitud positiva hacia la inclusión, incorporando diferentes medidas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado. Los recursos materiales y el tiempo continúan siendo percibidos por el profesorado como una limitante para el desarrollo de prácticas inclusivas.

EDUCACIÓN INCLUSIVA • PROFESOR • ACTITUD

Investigación patrocinada
por la Facultad de
Educación de la Universidad
Católica del Maule en el
área de conocimiento
de inclusión educativa y
formación del profesorado.

CHILEAN AND COSTA RICAN TEACHER'S ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION

SUSAN SANHUEZA HENRÍQUEZ
MARIBEL GRANADA AZCÁRRAGA
LAURA BRAVO CÓPPOLA

ABSTRACT

This study analyses the attitude of teachers from Chile (N=92) and Costa Rica (N=126) towards inclusive education. For that purpose, it establishes the following objectives: a. identify those measures facilitating inclusive education with both teachers groups; b. get to know the resources teacher count on to make inclusive education possible; and c. value the principles of inclusive education underlying their teaching practice. We adopted a quantitative approach through a descriptive design consisting of a survey. Results show that in general teachers of this study have a positive attitude towards the inclusion of different measures to attend the students Special Educative Needs. Resources and time continue to be perceived by teachers as restraining the development of inclusive practices.

INCLUSIVE EDUCATION • TEACHERS • ATTITUDES

LA EDUCACIÓN ESPECIAL ha ido experimentando una serie de cambios influida por declaraciones, informes, foros, conferencias internacionales e investigaciones, que han aportado con fuerza la idea del derecho a contar con una educación de calidad para todos y todas.

En este marco se destacan, entre otros: la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948, donde se explicita el derecho fundamental a la educación, el Informe Warnock (1978), que precisa el concepto de educación especial no centrada en las deficiencias que presentan las personas sino en las necesidades educativas que poseen, entendiendo la educación especial como un continuo de prestación de apoyos temporales o permanentes desde el currículo común; el foro consultivo internacional sobre educación para todos, en Jomtien, de 1990, onde se enfatiza el acceso a la educación y la equidad para el aprendizaje; la Declaración de Salamanca y marco de acción (UNESCO, 1994), señalando las condiciones necesarias para la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales –NEE– al sistema común; Salamanca cinco años después (UNESCO, 1999), señalando la base de la inclusión centrada en la mejora de las escuelas; Salamanca 10 años después (ECHEITA, VERDUGO, 2004).

En el contexto europeo, más concretamente en el Reino Unido, surge una herramienta valiosa para la transformación de los centros educativos en comunidades escolares inclusivas. Booth y Ainscow (2002) dan a conocer el denominado Índice para la Inclusión, documento en el cual se parte de que los centros educativos son comunidades en las cuales confluyen factores organizacionales y culturales donde las

prácticas se ven directamente influenciadas por los valores de docentes, familias y estudiantes, así como por los equipos directivos.

La desviación del concepto de necesidades educativas especiales hacia el de “barreras para el aprendizaje y la participación” ubica a las dificultades en los elementos culturales y menos en las personas que aprenden. Esto concuerda más con un enfoque ecológico de la discapacidad y de la diversidad, es decir, con un punto de vista en el que el entorno juega un papel determinante ante las dificultades que pueda afrontar una persona en un determinado contexto y en el compromiso social que exige proveer a todos y todas los apoyos necesarios para su máximo desarrollo. Dado que los educadores, sobre todo los educadores del sistema educativo regular, no son “especialistas en las deficiencias” pero sí constituyen evidentemente agentes generadores de cultura, es necesario abordarles y apoyarles para favorecer la educación inclusiva y la equidad social que ella implica.

En este sentido, Arnaiz (2003) señala que la educación especial ya no puede entenderse como la educación de un tipo determinado de personas sino como un conjunto de recursos educativos puestos a disposición de todos los alumnos que, en algunos casos, podrán necesitarlos de forma temporal y, en otros, de una forma más continua y permanente.

Es así como desde una educación especial con énfasis en un modelo médico, centrada en el déficit, donde se agrupan a los alumnos y alumnas en escuelas especiales o grupos separados del sistema común, se transita a una educación especial con un enfoque social, focalizada en el contexto educativo y curricular, entendiendo el sistema educativo como único y diverso.

ANTECEDENTES DE CONTEXTO

La educación especial ha experimentado en Chile avances importante en términos de incremento de la subvención en esta modalidad educativa, la generación de un cuerpo normativo que ha permitido la integración escolar de los estudiantes con discapacidad al sistema de educación regular (decretos supremos de educación n. 490/1990 para integrar alumnos con discapacidad en establecimientos de educación regular, n. 1/98, que reglamenta el título IV, capítulo II de la Ley de integración social n. 19.284/1994 que norma la integración escolar de estudiantes con NEE, n. 1.300/2002 que aprueba planes y programas para alumnos con trastornos específicos de lenguaje, con un enfoque curricular y educativo, integrando las bases curriculares de parvularia) y aumento de cobertura de la integración de niños y jóvenes con NEE al sistema de educación regular, según el Ministerio de Educación de Chile –MINEDUC (CHILE, 2005).

En el contexto nacional chileno, en función de los avances en relación a los derechos, la atención a la diversidad y el movimiento de la educación inclusiva, existen hitos que marcan fuertemente la concepción de la educación especial, como es el informe de la comisión de expertos (CHILE, 2004), que tuvo como objetivo elaborar un marco conceptual de la educación especial, con recomendaciones orientadoras para el diseño de la futura política educacional del sector. En el año 2005, se concreta la Política Nacional de Educación Especial, Nuestro compromiso con la Diversidad, con el objetivo de hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan NEE, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo (MINEDUC, 2005. p. 45). Los principios de la Política de educación especial de acuerdo al MINEDUC (2005), orientan a que los estudiantes con NEE puedan acceder, progresar y egresar del sistema educacional con las competencias necesarias para integrarse y participar plenamente en la vida familiar, social, laboral y cultural de la sociedad, planteando lo siguiente:

- La educación es un derecho para todos.
- La diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas.
- La construcción de una sociedad más justa, democrática y solidaria.
- El mejoramiento de la calidad, equidad y pertinencia de la oferta educativa exige atender a las personas que presentan NEE.
- La participación activa e informada de la familia, los docentes, los alumnos y la comunidad en las distintas instancias del proceso educativo.

Desde la política de educación especial se define a la educación especial como una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto de los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad (MINEDUC, 2005. p. 35). En este marco, la Política señala tipos de ayudas para responder a las nee, con el objeto de lograr una plena participación y aprendizaje de todos los alumnos, de manera a otorgar a todos y todas una igualdad de oportunidades. Estas ayudas se refieren a:

- Recursos humanos adicionales especializados.
- Medios y recursos materiales que faciliten la autonomía en el aprendizaje y progreso curricular.
- Adaptaciones curriculares más o menos significativas.

Considerando esto, la meta de la educación es crear las condiciones favorables, eliminando barreras que limitan el aprendizaje, la actividad y la participación de las personas con discapacidad (p. 41). En el año 2007 aparece la ley n. 20.201, que modifica la normativa existente referida a la subvención de las escuelas especiales y de los estudiantes de educación regular con programas de integración escolar. En el año 2010 se publica el decreto número 170 que viene a reglamentar esta ley, donde se establecen requisitos y procedimientos evaluativos a las personas con NEE transitorias y permanentes. Además, ese mismo año es promulgada la ley 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.

En el caso de Costa Rica, a contar del año 2008 se ratificó la Convención de los Derechos Humanos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo, de la Organización para las Naciones Unidas, en 2008, que en su artículo 24 exige a los Estados que “garanticen un sistema de Educación Inclusiva en todos los niveles”. A nivel educativo, la educación inclusiva se encuentra presente en la Política Educativa hacia el Siglo XXI, reflejada en las directrices técnico-administrativas del Ministerio de Educación Pública (COSTA RICA, 2008) relativas a los servicios de apoyo para estudiantes con necesidades educativas especiales que asisten a la educación regular, donde se pone de manifiesto un esfuerzo formal por favorecer la educación inclusiva. Ya desde el año 1996, en su Ley n. 7.600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (SAN JOSÉ, 1996) y en las Políticas, normativa y procedimientos para el acceso a la educación de los estudiantes con NEE (COSTA RICA, 1997), la educación especial fue definida como el conjunto de apoyos al servicio de la educación regular dando el salto conceptual antes descrito. Estos avances jurídicos dieron lugar a la reorganización y reformulación de directrices técnico-administrativas para proveer los servicios de apoyo a la población con NEE a fin de garantizar su participación en igualdad de oportunidades en el sistema educativo. Entre las actuaciones emprendidas más destacadas en dirección a la educación inclusiva ha de señalarse la creación de los denominados servicios de apoyo en el área de la discapacidad intelectual, que abrió un nuevo espacio para que estudiantes que previamente a la creación de este servicio debían recibir su educación en servicios de la educación especial, ahora lo puedan hacer en las aulas regulares con la implementación de apoyos y adecuaciones curriculares de las denominadas significativas.

Una breve revisión de las estadísticas del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica indica que, al año 2008, participaban del sistema educativo al menos 6580 estudiantes en 2270 servicios de apoyo existentes. La cifra de servicios de apoyo ha ido en aumento año a año precisamente con la clara intención de que estudiantes con barreras para el aprendizaje tengan mayores oportunidades de participación en las aulas regulares.

De esta forma, ya en el año 2009, 90.387 estudiantes participaban de estos servicios en la educación regular (aulas regulares), mientras la cifra de alumnas/os que recibían lo que se denomina como atención directa (servicios de educación especial), era significativamente inferior (15.884).

ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

El desarrollo de actitudes favorables hacia las diferencias individuales del alumnado es un tema difícil de abordar por la complejidad de factores que intervienen en ellas. Aguado, Gil y Mata (2008) señalan que un alto porcentaje de docentes atribuye tanto el éxito como el fracaso escolar a las propias capacidades del alumnado y a su situación familiar; es decir, en general manifiestan poca confianza en su propia influencia sobre los logros de sus estudiantes. Más allá de la inversión en recursos o la transformación de las estructuras, entendemos que los procesos innovadores exitosos son aquellos fundamentados en el cambio del profesorado (ESSOMBA, 2006; GATHER, 2004; TEDESCO, 2004). Ciertamente, el área del desarrollo profesional docente es uno de los campos de investigación más relevantes para conseguir incrementar la equidad y la calidad de la educación. Para Giner, Martínez y Sauleda (2007), la preocupación debiera focalizarse en la comprensión de los procesos de modelización del currículo que el profesorado realiza en su desempeño profesional cotidiano, o sea, las vías en que el docente incorpora, personaliza o modifica el currículo oficial y lo transforma, a través de su modelo didáctico personal en el currículo real, materializado en su práctica escolar. Esta idea toma mayor relevancia cuando se trata de un currículum que debe atender las diferencias individuales.

Es muy frecuente escuchar a profesores sufrir situaciones problemáticas e incómodas cuando se trata de enseñar a grupos heterogéneos de alumnos, lo que generalmente desemboca en reticencias, rechazos o desinterés por el alumnado. Si bien existen múltiples causas que explican esta situación, la falta de modelos de formación adaptados a las diferencias del alumnado es una de las más documentadas. Por ejemplo, Calatayud (2006) señala que los profesores no están lo suficientemente formados para afrontar el reto que supone el fenómeno de las NEE que se refleja en las aulas en que conviven alumnos con diferentes características personales, mientras que Rodríguez (2005) concluye en un estudio realizado con estudiantes de magisterio que éstos manifiestan una actitud de aceptación hacia personas diferentes, incluso llegan a verlo como un estímulo para su desarrollo profesional; sin embargo, su falta de preparación les lleva a actuar con desacierto, elaborando la idea de “un verdadero problema a afrontar”. En este sentido Sales, Moliner y Sanchiz (2001) señala que

se requiere de un profesorado que desarrolle actitudes favorables hacia la diversidad del alumnado y se sienta capaz de buscar, reflexionar y consensuar junto con otros agentes educativos y sociales distintas alternativas, que pueden encontrarse en el contexto escolar, para actuar ante las NEE, considerando que el sistema educativo ha de proporcionar los servicios y recursos necesarios para que todos los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades en igualdad de oportunidades.

La literatura señala que las actitudes repercuten de manera directa en las expectativas que el profesor deposita sobre estos alumnos, de forma que un profesor cuyas actitudes sean negativas hacia la integración de los alumnos con NEE tenderá a bajar sus expectativas escolares hacia dichos estudiantes (MERINO, RUIZ, 2005). En este contexto, la formación inicial y permanente del profesorado ha de prestar atención, como señalan Aguado, Gil y Mata (2008), no sólo al “saber” y “saber hacer”, sino además al “ser”, atender a la dimensión más personal de la educación. A partir de los antecedentes expuestos, nos planteamos como objetivo de investigación analizar las percepciones y actitudes de los profesores en ejercicio hacia la educación inclusiva de Costa Rica y Chile. Para ello, definimos como objetivos específicos: a. identificar las medidas que favorecen la educación inclusiva en ambos colectivos de profesorado; b. conocer los recursos y apoyos con que cuenta el profesorado para favorecer la educación inclusiva; y c. valorar los principios de la educación inclusiva que subyacen a sus prácticas docentes.

MÉTODO

ENFOQUE Y DISEÑO

Luego de delimitado el problema de investigación, el enfoque que mejor responde a los objetivos es el de investigación no experimental descriptivo del tipo encuesta. El diseño descriptivo permite describir sistemáticamente hechos y características de una población dada de forma objetiva y comprobable (ALBERT, 2007), razón por la cual constituye una valiosa fuente de información para conocer la opinión acerca de las percepciones y actitudes de los agentes educativos.

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

En el caso de Costa Rica, participaron en el estudio 126 profesores. El 41% ($n= 52$) laboran en primaria y el 59% ($n= 74$) en secundaria. El 77% ($n= 96$) son mujeres y el 23% ($n= 29$) son hombres. Sus edades oscilaron entre los 22 y los 64 años y la edad promedio fue de 40 años ($DT = 9,9$). La mayoría contaba con un grado académico de licenciatura (55%) y bachillerato (29%) y en un porcentaje menor tenía estudios a nivel de maestría (9%) y diplomado (6%). El promedio de años de experiencia del profesorado que participó en este estudio fue de 13,6 años ($DT= 6,9$)

siendo la experiencia mínima 1 año y la máxima 30 años. En el caso de Chile, participaron en el estudio 92 profesores. El 44% ($n= 40$) laboran en primaria y el 43% ($n= 39$) en secundaria, mientras que un 13% ($n=12$) trabaja en el nivel preescolar. El 68% ($n= 63$) son mujeres y el 32% ($n= 29$) son hombres. Sus edades oscilaron entre los 22 y los 64 años y la edad promedio fue de 42 años ($DT = 11,4$). La mayoría contaba con un grado académico de licenciatura (48%) y postítulo (35%), mientras que el 17% restante tenía además en grado de magíster. La mayoría del profesorado participante (52%) tenía más de 18 años experiencia y un grupo significativo (26%) tenía menos de 5 años de experiencia entendiendo que se trataba de profesores noveles.

VARIABLES E INSTRUMENTOS

Las variables fueron las percepciones y actitudes del profesorado hacia la Educación Inclusiva, entendidas éstas como las opiniones que manifiestan profesores y profesoras hacia los principios, medidas y prácticas que sugiere la filosofía de la Educación Inclusiva. Estas variables se midieron con la “Escala de opinión hacia la educación inclusiva” (CARDONA, BRAVO, 2010). Esta escala se divide en dos partes. La primera contiene las variables demográficas: género, edad, especialidad, grado académico, niveles en los cuales imparte docencia y años de experiencia. La segunda parte está compuesta por 26 reactivos (proposiciones que expresan una idea relativa a la educación inclusiva) a los cuales se respondía expresando el grado de acuerdo utilizando una escala tipo Likert (1=muy en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=de acuerdo y 4=muy de acuerdo). El instrumento fue diseñado con base en otros similares utilizados en estudios previos en la temática (CORNOLDI et al., 1998; CARDONA, 2006). La adaptación consistió en redactar afirmaciones que correspondieran a la definición operativa de lo que se denominó como percepciones y actitudes hacia la inclusión, seleccionar algunas de las afirmaciones contenidas en los instrumentos consultados de las investigaciones anteriormente citadas y adecuar su terminología y vocabulario a la realidad del contexto sociocultural costarricense y chileno. Posteriormente se sometió el documento al criterio de expertos como procedimiento para validar su contenido ($IVC= 0,7$), consultando a 15 profesionales en el área de la psicología, orientación, educación especial, educación infantil, primaria y administración educativa. Ocho de los profesionales laboraban en Universidades y los restantes siete, en servicios educativos en atención directa en la Educación Pública. Para conocer las propiedades psicométricas de los instrumentos se realizó el estudio de fiabilidad (Alfa de Cronbach = 0,8) y se utilizó la técnica de reducción de datos (análisis factorial por medio de extracción de componentes principales con rotación Varimax de Kaiser).

FIGURA 1
ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA DE OPINIÓN DEL
PROFESORADO ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Medidas que favorecen la educación inclusiva	Factores			
	Medidas	Condiciones	Apoyos	Principios
Aplicar adecuaciones significativas	.621			
Aplicar adecuaciones acceso y no significativas	.639			
Practicar co-enseñanza	.701			
Actividades multinivel	.698			
Evaluación basada en estándares individuales	.674			
Capacitar profesorado	.712			
Trabajo cooperativo y colaborativo	.611			
Reducir estudiantes por aulas	.501			

Alfa= .83 Auto valores= 3.5 Varianza explicada=14.01

Recursos para la educación inclusiva	Medidas	Condiciones	Apoyos	Principios
Tengo capacitación suficiente		.691		
Tengo materiales y recursos necesarios		.635		
Tengo habilidades necesarias		.618		
Tengo suficiente tiempo		.709		
Educación inclusiva es posible en todas etapas		.531		

Alfa= .78 Auto valores=1.2 Varianza explicada= 11.34%

Apoyos a la educación inclusiva	Medidas	Condiciones	Apoyos	Principios
Apoyo de todo el profesorado			.689	
Suficiente ayuda del profesor de apoyo			.713	
Suficiente apoyo dirección			.709	
Los horarios permiten trabajo en equipo			.621	
Tiene más ventajas que desventajas			.633	

Alfa= .79 Auto valores= 1.2 Varianza explicada= 12.63%

Principios de la educación inclusiva	Medidas	Condiciones	Apoyos	Principios
Todos se benefician académicamente				.791
Todos aula regular				.743
Todos se benefician socialmente				.665

Alfa= .85 Auto valores= 1.3 Varianza explicada= 12.59%

Se valoró el índice de adecuación muestral ($KMO = 0,9$) y por último, para identificar las diferencias según la etapa, se realizó la comparación de medias y porcentajes y se aplicó la prueba estadística el Chi cuadrado para relacionar las variables, con un nivel de significación del 1 % (0,1) al 5% (0,05).

PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se negoció con las autoridades educativas de cada país y se estableció la logística para la distribución y administración de la “Escala de opinión hacia la educación inclusiva” (CARDONA, BRAVO, 2010) antes descrita en los centros educativos seleccionados en la muestra disponible. La administración se llevó a cabo de forma colectiva, preferiblemente durante una de las reuniones de personal. Se presentaron los objetivos del estudio al

profesorado y se procedió a aplicar el instrumento ofreciendo la posibilidad de realizar consultas durante su aplicación.

Para todos los análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS 15.0. En lo referente a la descripción de la muestra se utilizaron frecuencias, porcentajes y medias. Según los objetivos propuestos se utilizó la estadística descriptiva e inferencial. Los análisis realizados fueron descriptivos, frecuencias, porcentajes y medidas de dispersión.

RESULTADOS

PERCEPCIONES Y ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Respecto de los principios de la educación inclusiva, las medias de los ítems oscilan entre los valores 2,1 y 3,5, indicando una tendencia favorable hacia la inclusión. Destaca el caso del profesorado de Costa Rica, donde un alto porcentaje (55%) no está de acuerdo con el beneficio académico que presenta la inclusión de alumnos con NEE. Sin embargo, un alto porcentaje de ellos (90%) manifiesta el beneficio social de la inclusión. En el caso de Chile, los profesores destacan no sólo el ámbito social (93%), sino también el ámbito académico (72%).

Respecto de las medidas que favorecen la educación inclusiva, las medias oscilan entre 2.9 y 3.8 respectivamente, lo que indicaría una respuesta positiva frente a prácticas que favorecen la educación inclusiva. Al comparar por países las medias más bajas, éstas se observan en el caso de Costa Rica, especialmente en los ítems 'propone actividades multinivel' (M = 2,9) y 'evalúa considerando las diferencias individuales' (M = 2,9).

TABLA 1
MEDIDAS QUE FAVORECEN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA (DESCRIPTIVOS*)

ÍTEMES	M	DT	MD	ED	DA	MDA	NS/NR
			%	%	%	%	%
Aplicar adecuaciones curriculares significativas	3,1/3,3	0,9/0,8	6/3	7/10	42/36	42/50	3/1
Aplicar adecuaciones de acceso y no significativas	3,8/3,0	1,0/1,0	5/4	8/19	37/39	53/33	4/4
Practicar co-enseñanza	3,4/3,5	0,9/0,6	3/0	5/3	25/32	64/64	2/1
Actividades multinivel	2,9/3,4	0,9/0,6	7/0	20/3	40/44	31/51	2/1
Evaluación basada en estándares individuales	2,9/3,4	1,0/0,5	6/0	16/4	36/46	38/50	4/0
Capacitar profesorado	3,6/3,7	0,5/0,5	2/0	0/3	26/26	72/71	0/0
Trabajo cooperativo y colaborativo en el aula	3,1/3,5	0,7/0,6	2/0	8/3	44/31	44/65	8/1
Reducir número de estudiantes por aula	3,6/3,4	0,8/0,7	4/0	2/11	20/33	74/56	8/0

*Los resultados se muestran comparativamente siguiendo el orden Costa Rica/Chile.

Asimismo, un alto porcentaje de los profesores aplica adecuaciones curriculares significativas y está de acuerdo con la necesidad de capacitar al profesorado en estas materias (72% y 71% respectivamente). En un análisis diferenciado podemos observar que son los profesores costarricenses quienes

emplean principalmente adaptaciones curriculares no significativas (53% v/s 50%), mientras que los profesores chilenos realizan mayoritariamente adaptaciones curriculares significativas (42% v/s 50%). Uno de los aspectos más sensibles para el profesorado es la dotación de recursos para atender las necesidades educativas especiales. Las medias fluctúan entre 2 y 3,7, indicando que en general el profesorado no cuenta con los recursos necesarios para llevar a cabo su tarea educativa (44%), tiempo suficiente para enseñar a todos sus estudiantes (47%) y capacitación para atender adecuadamente a los alumnos con NEE en el aula regular (43%).

TABLA 2
RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
(DESCRIPTIVOS)

ÍTEMS			MD	ED	DA	MDA	NS/NR
	M	DT	%	%	%	%	%
Tengo la capacitación	2.1/2.5	1.0/0.9	20/6	36/43	26/35	11/14	7/3
Tengo los materiales y recursos	2.0/2.6	1.0/0.8	27/3	44/39	14/44	11/11	4/3
Tengo las habilidades	2.5/2.7	1.0/0.9	14/4	24/32	38/40	20/21	4/3
Tengo el tiempo suficiente	2.1/2.7	0.9/0.9	16/10	47/28	24/47	9/15	4/0
Creo educación inclusiva es posible en todas las etapas	2.7/3.7	1.2/0.7	9/0	18/6	35/17	31/76	8

Si bien el profesorado manifiesta que no cuenta con las condiciones adecuadas para generar prácticas pedagógicas más inclusivas, un alto porcentaje cree que la educación inclusiva es posible. Se observa que esta opinión es similar en ambos colectivos; sin embargo, en el caso de los profesores chilenos esta posición es más decidida (76%). De igual manera pareciera ser que los profesores de Chile (43%) perciben en ellos mismos una mejor capacitación que los profesores de Costa Rica (36%).

Respecto de los apoyos para la educación inclusiva, las medias oscilan entre 1,8 y 3,2, lo cual refleja que las opiniones se ubican en un grado medio-bajo de la escala. Estos resultados evidencian que los profesores de ambos países sienten que no cuentan con los apoyos necesarios para llevar a cabo prácticas inclusivas.

TABLA 3
APOYOS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.
(DESCRIPTIVOS)

ÍTEMS			MD	ED	DA	MDA	NS/NR
	M	DT	%	%	%	%	%
Apoyo de todo el profesorado	2.2/2.7	1.0/0.9	18/1	33/35	33/39	11/19	6/6
Ayuda del/la profesor/a de apoyo	1.8/2.6	1.2/1.1	26/7	21/19	26/42	9/22	18/10
Apoyo de la Dirección del Centro Educativo	2.6/2.9	1.1/0.9	11/0	20/19	38/53	26/22	6/6
Horarios favorecen trabajo en equipo	2.1/2.5	1.0/0.9	30/14	30/38	28/31	8/17	3/1
Educación Inclusiva más ventajas que desventajas	2.4/3.2	1.1/0.8	12/1	25/7	36/49	19/40	9/3

Como se puede observar, los profesores del contexto costarricense y chileno opinan que la ayuda del profesorado en general

es muy baja (35%); sin embargo, en el caso de Chile la ayuda del profesor de grupo diferencial se encuentra más presente¹ (42%). En ambos casos el profesorado siente que cuenta con el apoyo de la dirección de los centros y sus equipos de gestión (53%). Asimismo, coinciden en que los horarios no favorecen el trabajo colaborativo (38%). De interés es la respuesta del profesorado chileno hacia la educación inclusiva, ya que casi la mitad de los participantes (49%) considera que la inclusión presenta más ventajas que desventajas ante un porcentaje inferior (36%) de profesores costarricenses, que consideran que este tipo de educación presenta más ventajas que desventajas (49% v/s 36%).

CONCLUSIONES

Como hemos descrito previamente, el contexto político y educativo de ambos países presenta similitudes respecto de asumir los principios de una educación inclusiva basada en las políticas y convenciones internacionales. Esta idea se materializa en la respuesta educativa que cada país ofrece para atender la diversidad educativa. En el estudio los profesores están a favor de una educación inclusiva; sin embargo, muestran una gran preocupación por los recursos con que cuentan para dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado, por ejemplo en relación a recursos materiales, espacios y tiempos destinados para la planificación y desarrollo de actividades. Este es un aspecto fundamental, ya que trabajos previos (BENNETT, DELUCA, BRUNS, 1997) señalan que existe una directa relación entre recursos de apoyo y actitud. Un profesor que posee los recursos necesarios presenta una actitud más positiva hacia la inclusión de alumnos con NEE, de ahí la necesidad de atender estos aspectos. Asimismo, nuestros resultados son coincidentes con un trabajo previo desarrollado por Cardona (2006), donde se demuestra que las necesidades o prioridades más inmediatas para los profesores son la disponibilidad de recursos para trabajar en colaboración, formación específica para hacer adaptaciones curriculares y tiempo disponible para planificar con el profesor de apoyo.

En relación con las medidas de apoyo, las adaptaciones curriculares (significativas y no significativas) tienen un rol fundamental en el acceso a la educación, siendo comprendidas como estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en algunos alumnos con necesidades educativas específicas. En la investigación, podemos observar que ambos colectivos (profesores chilenos y costarricenses), optan tanto por las adaptaciones curriculares significativas como no significativas; sin embargo, en un análisis comparado, son los profesores de Costa Rica quienes manifiestan un mayor acuerdo por el uso de adecuaciones curriculares no significativas que implica, entre otros aspectos, la organización de los recursos humanos, distribución de los espacios,

¹ Para el análisis sólo ha sido considerado en el caso de Costa Rica el nivel de Educación Primaria, ya que en la Educación Secundaria la figura del profesor de apoyo tiene un carácter itinerante.

disposición del aula, equipamiento y recursos didácticos, horario y agrupamiento de alumnos. En ambos colectivos se observó la disposición para realizar adaptaciones curriculares significativas interviniendo en aspectos como recursos materiales o personales, organización escolar, adecuación de actividades, metodología, contenidos y/o objetivos.

Uno de los aspectos más valorados para llevar a cabo la tarea de atender a alumnos con necesidades educativas especiales es el trabajo colaborativo. Este aspecto ya había sido documentado por Zerpa (2002), Díaz y Hernández (2002) y Terán y Pachano (2009), quienes concluyen que los alumnos que trabajan cooperativamente aprenden más, desarrollan una actitud más positiva hacia la escuela, establecen mejores relaciones con los compañeros, aumentan su autoestima y aprenden tanto valores como habilidades sociales en forma más efectiva.

Cuando se le consulta al profesorado si es posible una educación inclusiva en todas las etapas educativas, es el colectivo de profesores chilenos el que defiende con mayor decisión esta posición, aspecto que resulta coincidente con la percepción de que la educación inclusiva representa más ventajas que desventajas. Precisamente, este supuesto fue una de las ideas fundamentales planteadas en la última conferencia sobre educación inclusiva de Salamanca, donde se concluyó que la educación inclusiva, centrada en la persona, beneficia a todos los estudiantes, ya sean con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad o de otra circunstancia, ya que les prepara para vivir y trabajar en una sociedad plural. En nuestro estudio, el profesorado participante apoya decididamente la idea de que la inclusión de alumnos con NEE posee un beneficio social; sin embargo, esta aprobación disminuye (principalmente en el caso de Costa Rica) cuando se plantea un beneficio de tipo académico para todo el alumnado que participa en el aula. Desde nuestra perspectiva, a esta respuesta subyace la idea de que la atención para la diversidad posee un carácter eminentemente asistencialista por sobre una concepción educativa y de derecho (SÁNCHEZ et al., 2008).

Finalmente, es necesario motivar estudios similares que proporcionen información para la toma de decisiones y que ayuden a reestructurar programas, actualizar contenidos en el área de diversidad educativa y reflexionar acerca de las propias creencias, que limitan las expectativas que los profesores ponen en los alumnos con necesidades educativas especiales. Las conclusiones del estudio hacen ver la necesidad de realizar estudios similares con muestras representativas, tanto en el contexto chileno como en el costarricense, así como la pertinencia de complementar estudios de este tipo con información procedente de entrevistas con grupos focales o de discusión para ampliar la comprensión de las percepciones y actitudes del profesorado, que a la larga, permitirán

fortalecer las acciones que desde la administración se adopten en beneficio del avance de la educación inclusiva en ambos países.

REFERENCIAS

- AGUADO, M. T.; GIL, I.; MATA, P. El Enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, v. 2, n. 19, p. 275-292, 2008.
- ALBERT, M. J. *La Investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: Mc Graw-Hill, 2007.
- ARNAIZ, P. *Educación inclusiva: una escuela para todos*. España: Aljibe, 2003.
- BENNETT, T.; DELUCA, D.; BRUNS, D. Putting inclusion into practice: perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, v. 1, n. 64, p. 115-131, 1997.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE, 2002.
- CALATAYUD, M. A. Formación en educación intercultural: la voz del profesorado. *Aula Abierta*, Oviedo, n. 88, p. 73-84, 2006.
- CARDONA, M. C. *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson-PrenticeHall, 2006.
- CARDONA, M. C.; BRAVO, L. *Escala de opinión hacia la educación inclusiva*. Alicante: Universidad de Alicante, 2010. (Documento inédito)
- CHILE. Ministerio de Educación. *Decreto n.1*. Instructivo sobre proyectos de integración escolar. Santiago de Chile, 1998.
- _____. *Decreto n. 170*. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago de Chile, 2009.
- _____. *Decreto n. 490*. Establece normas para integrar alumnos con discapacidad en establecimientos de educación regular. Santiago de Chile, 1990.
- _____. *Decreto n. 1.300*. Instructivo sobre atención de alumnos con trastornos específicos del lenguaje. Santiago de Chile, 2002.
- _____. *Ley n. 20.201*. Modifica el DFL n. 2, de 1998, de educación sobre subvenciones a establecimientos educacionales y cuerpos legales. Santiago de Chile, 2007.
- _____. *Ley n. 20.422*. Igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Santiago de Chile, 2010.
- _____. *Política nacional nacional de educación especial: nuestro nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago de Chile, 2005.
- CHILE. Ministerio de Planificación y Cooperación. *Ley n. 19.284 sobre la integración social plena de las personas con discapacidad*. Santiago de Chile, 1994.
- CORNOLDI, C. et al. Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, v. 6, n. 19, p. 350-356, 1998.
- COSTA RICA. Ministerio de Educación Pública. *Directrices curriculares 2008*. San José: MEP, 2008.
- _____. *Nueva perspectiva y visión de la educación especial: informe de la Comisión de Expertos de Educación Especial*. Santiago de Chile, 2004.
- _____. *Políticas, normativa y procedimientos para el acceso a la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales*. San José: El Ministerio, 1997.
- DÍAZ, F.; HERNÁNDEZ, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill, 2002.
- ECHEITA, G.; VERDUGO, M. *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después: valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO, 2004.
- ESSOMBA, M. A. *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó, 2006.

GATHER, M. *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó, 2004.

GINER, A.; MARTÍNEZ, M. Á.; SAULEDA, N. Cultura profesional lectoescritora y pensamiento docente: la constitución de la identidad profesional. *Enseñanza*, v. 25, p. 25-42, 2007.

MERINO, D.; RUIZ, R. Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta*, Oviedo, n. 86, p. 185-204, 2005.

RODRÍGUEZ, R. Estudio de las concepciones de estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural. *Educar*, v.28, p.46-69, 2005.

SALES, A.; MOLINER, O.; SANCHIZ, M. L. Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.4, v.2, p.1-7, 2001.

SÁNCHEZ, A. et al. Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, v. 34, n. 2, p. 169-178, 2008.

SAN JOSÉ. Asamblea Legislativa. *Ley n. 7.600 de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. San José: Publicaciones Asamblea Legislativa, 1996.

TEDESCO, J. C. ¿Por qué son tan difíciles los pactos educativos? *Revista Iberoamericana de Educación*, Salamanca, n. 34, p. 17-28, 2004.

TERÁN, M.; PACHANO, L. El Trabajo cooperativo en la búsqueda de aprendizajes significativos en clase de matemáticas de la educación básica. *Revista Educere*, n. 13, v. 44, p. 159-167, 2009.

UNESCO. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. Salamanca, España, 1994.

_____. *Salamanca cinco años después*. Salamanca, 1999.

WARNOCK REPORT Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Educational of handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

ZERPA, C. Aprendizaje cooperativo en estrategias de comprensión de la lectura. *Revista Pedagogía*, Caracas, n. 23, v. 67, p. 187-224, 2002.

SUSAN SANHUEZA HENRÍQUEZ

Doctora en Investigación Educativa; directora del Centro de Apoyo al Desarrollo de la Docencia y el Aprendizaje de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule – Talca (Chile)

ssanhueza@ucm.cl

MARIBEL GRANADA AZCÁRRAGA

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación; directora de la Escuela de Educación Especial de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule – Talca (Chile)

mgranada@ucm.cl

LAURA BRAVO CÓPPOLA

Máster en Psicopedagogía y doctoranda en Atención a la Diversidad; profesora de la Escuela de Orientación y Educación Especial, Universidad de Costa Rica/ Sede Rodrigo Facio Brenes Montes de Oca – San José (Costa Rica)

lbravo@yahoo.es