

**LA ACTITUD DE ASISTENTES PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN FRENTE A  
LA INCLUSIÓN<sup>1</sup>  
THE ATTITUDE OF PROFESSIONAL EDUCATION ASSISTANTS TOWARDS  
INCLUSION**

**Laura CISTERNAS-GARCÍA<sup>2</sup>  
Anly LÓPEZ-GONZÁLEZ<sup>3</sup>  
Emilio RODRÍGUEZ MACAYO<sup>4</sup>**

**Resumen**

El objetivo del trabajo es analizar la actitud de los asistentes profesionales de la educación respecto a la cultura, política y práctica educativa inclusiva que se desempeñan en escuelas de la Provincia de Talca, Chile. Se efectúa un estudio descriptivo - survey, de corte transversal-transeccional, no experimental. La selección de la muestra es no probabilística por conveniencia. Se encuestan 104 profesionales asistentes de la educación que se desempeñan en escuelas de la Provincia de Talca, Chile. Se utiliza un cuestionario con 30 preguntas para medir la actitud. Entre los principales hallazgos destaca que la edad, el género y los años de experiencia no determinan la actitud favorable hacia la educación inclusiva. No es el caso del título profesional. Este hallazgo, permite destacar el importante rol de las instituciones de educación superior en cuanto a la formación inicial de profesionales que promueven la inclusión.

*Palabras clave:* Profesionales asistentes de la educación, actitud, inclusión educativa.

**Abstract**

The objective of the work is to analyze the attitude of professional education assistants regarding the culture, politics and inclusive practice that are performed in schools in the Province of Talca, Chile. A descriptive study is carried out - survey, cross-sectional, non-experimental. Sample selection is not probabilistic for convenience. 107 professional education assistants who work in schools in the Province of Talca, Chile are surveyed. A questionnaire with 30 questions is used to measure the attitude. Among the main findings, it is worth highlighting that age, gender and years of experience do not determine the favorable attitude towards inclusive education. It is not the case of the professional title. This finding would highlight the important role of higher education institutions in the initial training of professionals that promote inclusion.

*Keywords:* Education assistants, attitude, educational inclusion.

<sup>1</sup>Cisternas, L., López, A. Rodríguez, E. (2019). *La actitud de asistentes profesionales de la educación frente a la inclusión* [Tesis de magíster no publicada]. Universidad Santo Tomás, Talca.

<sup>2</sup>Fonoaudióloga, Universidad del Desarrollo. (Concepción-Chile). Licenciada en Fonoaudiología. Universidad del Desarrollo. (Concepción-Chile). Magíster en Educación Mención Gestión Inclusiva, Universidad Santo Tomás (Talca-Chile)

<sup>3</sup>Fonoaudióloga. Universidad de Valparaíso. (Valparaíso-Chile). Licenciada en Fonoaudiología. Universidad de Valparaíso. (Valparaíso-Chile). Postítulo en Psicopedagogía. Universidad Andrés Bello. (Viña del Mar-Chile). Magíster en Educación Mención Gestión Inclusiva, Universidad Santo Tomás (Talca-Chile).

<sup>4</sup>Profesor de Educación Especial. Universidad de Salamanca. (Salamanca-España). Máster en integración social de personas con discapacidad. Universidad de Salamanca. (Salamanca-España). Doctorando en Educación Especial, Universidad Iexpro, Chiapas-México. Investigador Colaborador Grupo de Investigación Reconocido "Inclusión Educativa". Universidad de Salamanca. (Salamanca-España)

## Introducción

De acuerdo a las últimas políticas enmarcadas en la reforma educacional chilena, enfocadas en transitar desde la integración a la inclusión, es que Chile se encuentra frente a un panorama de cambio actual en relación al rol que cada miembro de la comunidad educativa cumple, en función de garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa a todos y todas los estudiantes, principalmente a aquellos más vulnerables o que presentan Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) (Ministerio de Educación, 2009). Uno de estos integrantes de la comunidad educativa hace referencia, para efectos de nuestro estudio, a aquellos profesionales o especialistas de apoyo tales como psicólogos, fonoaudiólogos, kinesiólogos, trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales y psicopedagogos que se desempeñan laboralmente dentro de las escuelas como Asistentes Profesionales de la Educación (en adelante APE) según Ministerio de Educación (2009).

En este marco, según la Ley General de Educación 20.370/2009 en su artículo 34, define criterios y orientaciones para diagnosticar a los estudiantes que presenten necesidades educativas especiales (NEE) por parte de al menos uno de estos Asistentes Profesionales de la Educación. Del mismo modo define criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan a las escuelas planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad (Ministerio de Educación, 2009) para estudiantes con NEE. De manera conjunta, la Ley de Inclusión Social 20.422/2010 en el artículo 34, indica que el Estado debe garantizar el acceso a establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o especial cuando corresponda, contemplando planes para estudiantes con NEE, fomentando la participación de los profesores, asistentes de la educación y demás integrantes de la comunidad educacional, incorporando innovaciones y adecuaciones curriculares para permitir y facilitar el acceso al sistema educacional (Ministerio de Desarrollo y Planificación, 2010). Es en base a estos estatutos mencionados, se promulga el Decreto Supremo N°170/2009, el cual constituye un inicio relevante para contextualizar la normativa que regula la participación de los APE dentro de establecimientos educacionales del país.

De acuerdo al último Estudio sobre la Discapacidad a nivel nacional del Servicio Nacional de la Discapacidad (ENDISC, 2015), bajo este Decreto prevalece y continúa actualmente un modelo médico, clínico o rehabilitador en el abordaje y la atención de estudiantes con NEE, considerando primordial las deficiencias centradas en el estudiante, posibles patologías y no desde la diversidad.

En el ámbito educativo, la consecuencia del modelo rehabilitador ha sido considerar que las dificultades de aprendizaje tienen su origen en factores internos o características individuales, conduciendo a etiquetar y categorizar grupos de niños denominados especiales, agrupándolos para recibir una enseñanza adecuada a sus necesidades específicas, a cargo de especialistas en las diferentes discapacidades (Infante, 2010). Por tanto, la entrega de apoyos se centra en compensar las deficiencias prestando poca atención a los aprendizajes establecidos en el currículum escolar y a la modificación del entorno, lo cual ha limitado su desarrollo y oportunidades educativas (Blanco, 2005a).

Por otra parte, desde el enfoque educativo se considera que las dificultades de aprendizaje son el resultado de la interacción entre las limitaciones del estudiante y las del contexto en el que se desarrolla y aprende, pudiendo tenerlas en cualquier momento de su trayectoria escolar. Este modelo considera que, si bien las diferencias individuales influyen de manera importante en el aprendizaje y progreso, las prácticas educativas también son determinantes. La propuesta curricular, las estrategias de aprendizaje, la gestión de la escuela,

las expectativas de los docentes y las relaciones que se establecen, entre otros, pueden facilitar o, por el contrario, generar dificultades de aprendizaje y participación (Blanco, 2011). Por tanto, modificar la enseñanza y el contexto educativo es necesario para optimizar el proceso de aprendizaje.

Centrarse además desde la perspectiva de un modelo clínico, deja fuera al resto de los estudiantes que pueden o no presentar otras barreras al aprendizaje sin necesariamente tener un diagnóstico médico de base (Blanco, 2006). Bajo esta perspectiva cada uno de los profesionales que se desenvuelven en los establecimientos y participan en el aprendizaje de los niños se enfocan en un trabajo aislado, de tipo asesoría a los docentes y su intervención predominantemente es clínica, donde incluso la labor del profesor de educación especial es considerada de la misma forma (Infante, 2010). Por lo que de acuerdo a Blanco (2011) es preciso superar el modelo de apoyo jerárquico y transmisor, en el cual el especialista cumple la función de identificar y otorgar sugerencias, para avanzar hacia un modelo constructivo basado en el trabajo colaborativo, donde las soluciones se buscan conjuntamente entre el especialista y los profesores, realizando cada uno aportes desde complementarias perspectivas.

Por tanto, la respuesta a la diversidad y el desarrollo de escuelas inclusivas, requiere de la participación de otros profesionales que colaboren con los docentes en la atención de las necesidades educativas de todos los estudiantes y no solo de aquellos que presenten NEE (Blanco, 2011). A su vez, Cramer, et al. (2010) y Rodríguez (2014), determinan la importancia de trabajar en equipo, como una estrategia educativa inclusiva que otorga uno de los mayores efectos en el aprendizaje de los estudiantes en función de los miembros de la comunidad educativa que participan en este proceso.

Sobre la base de las consideraciones anteriores se promulga la Ley de Inclusión Escolar, la cual elimina la discriminación arbitraria asegurando el acceso y participación de todos los estudiantes (Ministerio de Educación, 2015). De manera específica y para dar respuesta efectiva a la problemática del acceso, participación y diversificación de la enseñanza y aprendizaje es que se establece el Decreto 83/2015, ya no centrándose en las NEE, sino que, en la diversidad de los estudiantes, dando énfasis al trabajo colaborativo, no sólo entre el educador diferencial y docente de aula, sino que con otros profesionales inmersos en las escuelas (Ministerio de Educación, 2012; 2015).

La literatura indica al trabajo colaborativo como una de las estrategias más beneficiosas en relación a la generación de aprendizajes significativos en los estudiantes (Cramer, et al., 2010; Rodríguez, 2014; Rodríguez, Rojas y Ossa, 2014; Castro y Rodríguez, 2017). Sin embargo, de acuerdo a Del Valle y Mena (2012) existen aún desafíos pendientes respecto a la realidad de la participación de los APE, ya que predomina la percepción de que el trabajo colaborativo y la codocencia es una práctica exclusiva entre profesores y educadores diferenciales, dejando el apoyo especializado de los otros APE a un nivel de asesoramiento tipo consultoría (Chiner, 2011) y no como un agente educativo que puede participar directamente en el trabajo colaborativo conformando equipos de aula apoyando y desarrollando estrategias como prácticas educativas inclusivas no sólo frente a casos de necesidades educativas especiales (Ministerio de Educación, 2015). De acuerdo a Del Valle y Mena (2012), estas concepciones no benefician el aprendizaje de los estudiantes, concluyendo que el trabajo colaborativo con los profesionales de apoyo es precisamente la de realizar una verdadera colaboración en función de los estudiantes dentro del aula, ya que es allí donde “podría producirse el mejor efecto terapéutico” (p.36), lo que implica de parte de los profesionales una real valoración de los aportes de los distintos actores implicados en el bienestar y aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, a nivel nacional Rodríguez y Ossa (2014) describen la valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de la ciudad de Tomé, en donde los docentes conciben el concepto de trabajo colaborativo sólo al que realiza el docente de aula y el profesor especialista. A los efectos de este estudio otra de las conclusiones relevantes a considerar tiene relación con la persistencia de una concepción de la educación especial marcada por el modelo médico-rehabilitador, basado en un diagnóstico, cuya influencia implica la elaboración de adaptaciones curriculares y la exclusión de este uso de estrategias a los estudiantes que no estén incorporados al Programa de Integración Escolar. Antecedentes que llaman la atención respecto de la concepción del trabajo colaborativo no sólo de la planta docente, sino también de otros actores que pueden realizar esta estrategia.

Otra arista considerada para la respuesta a la diversidad y la importancia de trabajar en equipo se relaciona con las investigaciones sobre percepciones y actitudes acerca de la inclusión en el profesorado, ya que, de acuerdo a la literatura consultada, estas manifiestan una repercusión positiva respecto a la realización de prácticas educativas inclusivas dentro del aula (Chiner 2011; Cramer, et al., 2010; Rodríguez, 2014; Rodríguez y Ossa, 2014; Castro y Rodríguez, 2017). Conocer además las actitudes hacia la educación inclusiva, no sólo enfocada a los profesores, sino desde el macro concepto, implica que la inclusión como proceso gradual y en continuo desarrollo debe sortear una serie de obstáculos o barreras en el camino. Dentro de estas barreras que son precisas de derribar, Blanco (2005) indica que las principales se encuentran en las personas; en sus concepciones, actitudes y prácticas.

Dentro de los antecedentes empíricos recopilados para la problematización de nuestro estudio, Chiner (2011) determinó las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, como indicadores del uso de prácticas educativas. En este estudio, cuantitativo no experimental descriptivo, se relaciona la percepción y la frecuencia con que se utilizan determinadas estrategias educativas inclusivas en función de un conjunto de variables como la formación, la disponibilidad de recursos y apoyos a la inclusión, la etapa educativa, la experiencia docente y el género. Los resultados más relevantes concluyen que la percepción de la educación inclusiva en docentes fue más positiva en niveles de enseñanza prebásica y básica. No obstante, manifiestan la no preparación para abordar el uso de estrategias inclusivas y que el apoyo de otros profesionales como psicopedagogo y educador diferencial, no producía variaciones significativas en el uso de determinadas prácticas educativas inclusivas. Aspecto que hace plantear interrogantes tales como si esta percepción se relaciona con llevar a cabo estrategias de trabajo colaborativo o coenseñanza en el aula con otros profesionales asistentes de la educación.

Otro estudio acerca de percepciones de docentes sobre la inclusión es el de González-Gil, et al., (2016) el cual se centra en analizar las actitudes y creencias respecto a las tres dimensiones (cultura, políticas y prácticas inclusivas) de la Guía de educación inclusiva de Booth y Ainscow, (2015) determinando diferencias en la percepción de la inclusión en función de variables como género, años de experiencia, formación en educación en docentes que se desempeñan en etapas de educación infantil, primaria y secundaria. En este estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional, se aplicó un cuestionario, cuyos resultados arrojaron que la percepción positiva de la inclusión se ve influenciada por variables como la edad, formación inicial y años de experiencia. En términos generales indica que existen actitudes bastantes favorables hacia la diversidad, sin embargo, se aprecia cierto desconocimiento en cómo organizar y modificar la respuesta educativa frente a las necesidades que se derivan, lo que se asocia con la investigación de Chiner (2011).

Así también nivel nacional, y en la temática de las percepciones sobre la educación inclusiva, Santos Arrieta (2013) indica que una percepción positiva hacia la inclusión se relaciona con un uso moderado de prácticas educativas inclusivas, tomando como punto más relevante la percepción de la poca formación y apoyo recibido hacia los docentes para atender a la diversidad presente en las aulas. Interrogantes que se relacionan con los roles y funciones de todos aquellos profesionales asistentes de la educación, que hoy bajo Programas de Integración escolar (en adelante PIE) o bajo la Ley de Subvención Preferencial de Estado (en adelante SEP) se desempeñan cada vez más en establecimientos regulares del país (Ministerio de Educación, 2009). Esto, sumado a las consideraciones anteriores, se resume que existen desafíos pendientes respecto al apoyo hacia los docentes dentro y fuera del aula, tarea que subyace a la funciones de los profesionales especialistas de cada comunidad escolar, otorgando estrategias y prácticas educativas inclusivas que puedan dar respuesta efectiva y otorguen apoyos especializados no solo a estudiantes que presenten necesidades educativas especiales, sino que permitan efectuar y llevar a cabo una educación inclusiva, equitativa y de calidad fomentando el desarrollo integral de todos los estudiantes, a luces de la normativa nacional vigente.

De acuerdo a todos los antecedentes presentados surge la necesidad de analizar la actitud de los asistentes profesionales de la educación, en primer lugar, ya que los estudios previamente considerados confirma la existencia de lagunas en el conocimiento respecto a estos miembros de la comunidad educativa, por lo que es necesario indagar en profundidad sobre los factores que impactan y se relacionan con prácticas educativas inclusivas que repercutan en una enseñanza y aprendizaje de calidad, equitativo, inclusivo y diversificado de los estudiantes. De esta manera, en la actualidad es común encontrar establecimientos educacionales que cuenten con el apoyo de estos profesionales, sea por medio de Programas de Integración Escolar o bajo la Ley de Subvención Escolar Preferencial, como medidas y acciones enmarcadas bajo un Plan de Mejoramiento Educativo (en adelante PME) o para apoyar Planes y Programas enmarcados dentro de la reforma educacional chilena.

De acuerdo a Blanco (2005) la inclusión es un proceso gradual y siempre inconcluso que implica ir superando una serie de obstáculos, principalmente en las concepciones, actitudes y prácticas de las personas. Por lo que, para fines de este estudio es fundamental conocer las actitudes de los APE frente a la educación inclusiva, para contar con antecedentes relevantes para así desarrollar acciones que tengan como finalidad promover cambios en las personas y proporcionar los recursos y apoyos que les permitan afrontar con éxito el desafío de educar en la diversidad.

Junto con lo anterior analizar si las actitudes de los APE en relación a la inclusión se vinculan con determinadas necesidades de formación inicial comunes a estas disciplinas del área de la salud (psicología, fonoaudiología, kinesiología, entre otras), cuya formación actual aún se imparte desde el enfoque clínico (Blanco, 1990, en Marchesi et al, 2009) y que de acuerdo a las normativas actuales se desempeñan laboralmente dentro de establecimientos educacionales. Ya que la formación de los profesionales de la educación especial también requiere ser replanteada, avanzando hacia una concepción amplia de educación inclusiva (Blanco, y Duk, 2011).

Finalmente, respecto a todo lo mencionado, en el proceso de construcción de este estudio se ha evidenció la presencia de estudios que analizan la visión de los docentes respecto a la inclusión educativa (Núñez et al 2017). Sin embargo, en relación al resto de la comunidad educativa, como son los APE hay escasez de evidencia en cuanto a la actitud que presentan frente a la educación inclusiva, específicamente en la provincia de Talca.

Es por todo lo anterior que surge la necesidad de conocer, identificar y analizar cuál es la actitud de los APE en cuanto a la cultura, política y práctica educativa inclusiva. Además de precisar si los factores sociodemográficos determinan una actitud favorable sobre la cultura, política y práctica educativa inclusiva.

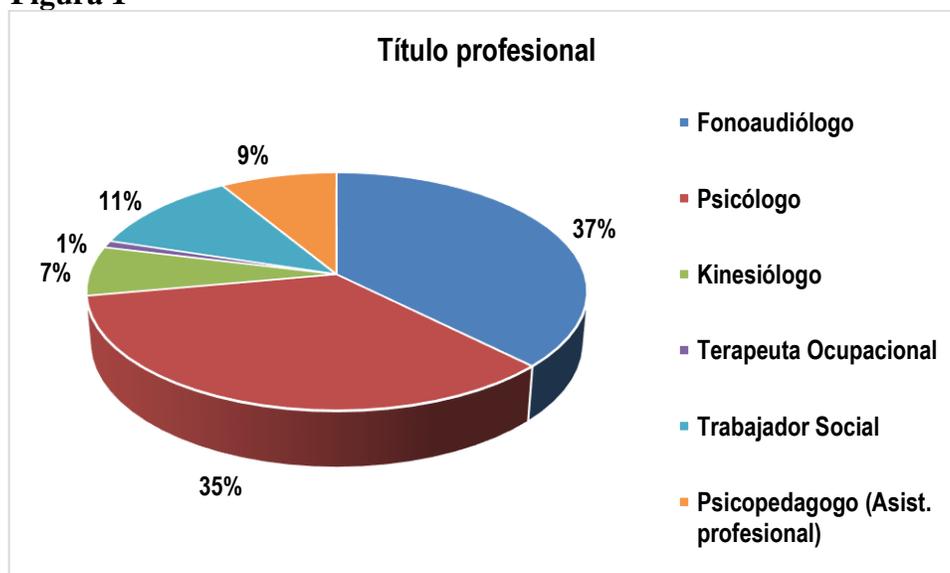
## Método

Este estudio fue realizado desde un enfoque cuantitativo. Este enfoque “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico” (Hernández et al, 2014), estableciendo como finalidad pautas de comportamiento y comprobación de teorías.

Se utilizó el diseño descriptivo que, de acuerdo a Hernández et al (2014) mide, evalúa y/o recolecta datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar, es decir se mide, recolecta información, sobre cada una de ellas. Además, se trata de un estudio no experimental, transeccional, (o transversal) que se caracteriza por investigar en un mismo momento distintos individuos, los cuales representan diferentes etapas del desarrollo.

La técnica de investigación que se utilizó es de tipo Survey, la cual procura determinar prácticas presentes u opiniones de una población específica a través de cuestionarios de opinión que se aplican en diferentes contextos (Hernández et al 2014). Se obtuvo una muestra de 104 asistentes profesionales de la educación considerando psicólogos, kinesiólogos, trabajadores sociales, psicopedagogos, fonoaudiólogos y terapeutas ocupacionales que trabajan en escuelas de la provincia de Talca (ver figura 1). Se seleccionó la muestra de tipo no probabilístico por conveniencia, en donde se accedió a los participantes de acuerdo a su disponibilidad (Hernández et al, 2014).

**Figura 1**



Porcentaje de distribución de la muestra de acuerdo al título profesional.

Nota: Elaboración propia (2019)

En cuanto a la variable género se contó con una participación de 81 mujeres y 23 hombres entre edades comprendidas entre los 23 y 46 años como muestra la Tabla 1.

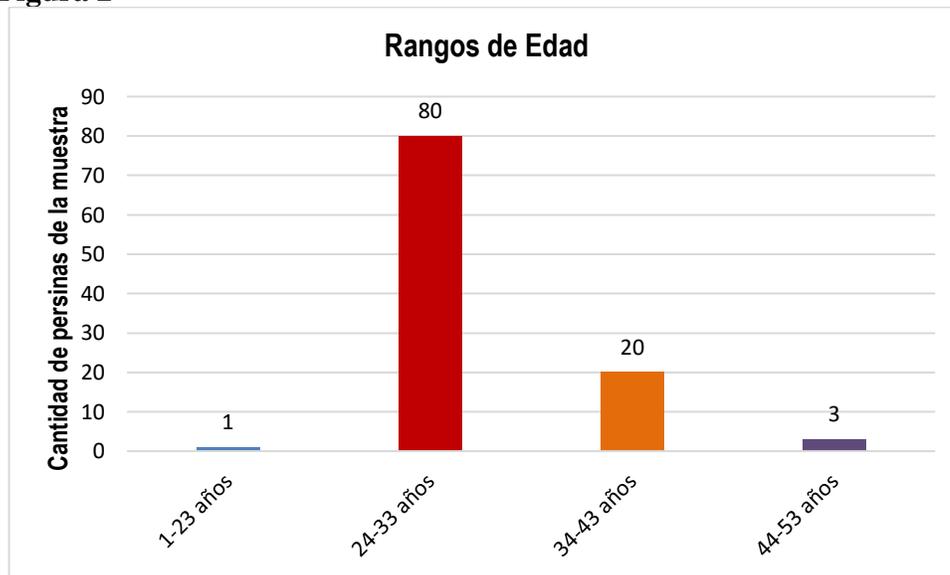
**Tabla 1**  
Edad de los participantes de la muestra

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	104	23	46	30,38	5,053

Nota: Elaboración propia (2019)

A su vez fue posible agrupar a la cantidad de personas de acuerdo a rangos de edad, en donde, como se observa en la figura 2, existe una mayor cantidad (80) de participantes en el rango de edad de 24 a 33 años y una menor cantidad (1) de participantes entre 1 y 23 años.

**Figura 2**



Distribución de la muestra de acuerdo a rangos de edad.

Nota: Elaboración propia (2019)

En relación a la variable años de experiencia se observó que de los 104 participantes del estudio sólo 88 indicaron cuantos años de experiencia laboral poseen (ver tabla 2).

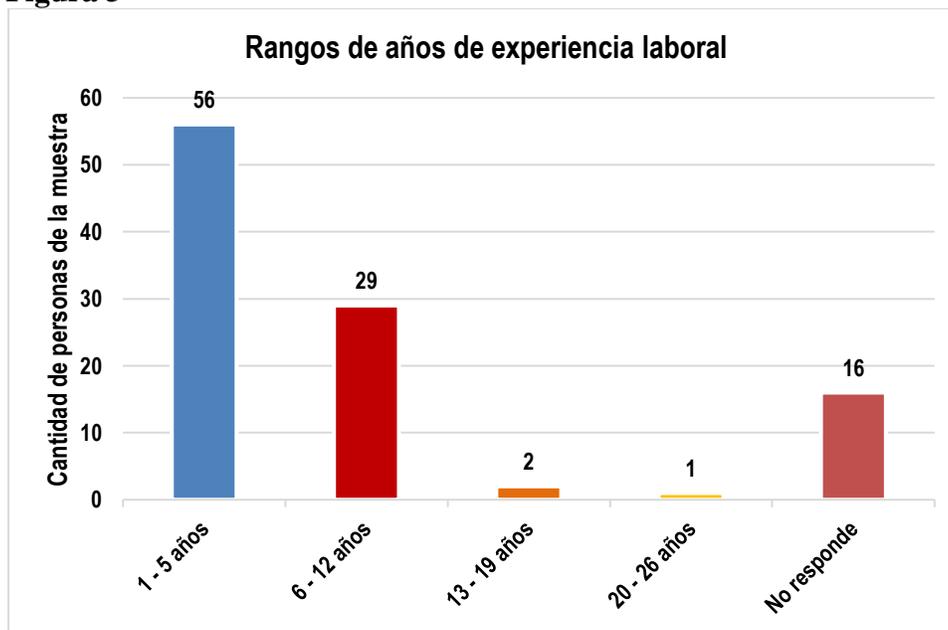
**Tabla 2**  
Distribución de la muestra de acuerdo a años de experiencia

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Años de experiencia laboral	88	0	20	40	3,824
N válido (según lista)	88				

Nota: Elaboración propia (2019)

También fue posible analizar la distribución de frecuencia de acuerdo al rango de años de experiencia laboral como se observa en la figura 3. Se observa que la mayor cantidad de participantes posee entre 1 y 5 años de experiencia laboral con un total de 56 participantes. El rango que obtiene la menor cantidad de participantes es de 20 a 26 años de experiencia laboral con un total de 1.

**Figura 3**



Distribución de la muestra de acuerdo a rango de años de experiencia laboral  
Nota: Elaboración propia (2019)

Se utilizó la encuesta como tipo de estudio la cual tiene como objetivo obtener información que se pueda analizar para extraer modelos y hacer comparaciones y para la técnica de recolección de datos se utilizó como instrumento el cuestionario cuyo objetivo es medir la presencia de determinadas variables en las personas objeto de estudio (Canales, 2006). Previo a la aplicación del cuestionario se solicitó a cada participante registrar algunos datos en el consentimiento informado.

Para efectos de este estudio se elaboró un cuestionario individual de autoadministración titulado “Cuestionario de valoración acerca de la educación inclusiva para asistentes profesionales de la educación” cuyo objetivo es conocer las actitudes que presentan los asistentes profesionales de la educación acerca de la educación inclusiva en la provincia de Talca.

Este cuestionario está basado teóricamente en Duk (2007), Booth y Ainscow (2015) y empíricamente del Cuestionario n°1 de Booth y Ainscow (2015) y CEFI-R (González et al., 2016). Está conformado por 30 ítems o afirmaciones agrupadas organizacionalmente en tres áreas: la primera considera la Cultura Escolar Inclusiva; en segundo lugar, se encuentra el área de Política y Gestión centrada en la Colaboración y el Aprendizaje, y finalmente, Prácticas Educativas Inclusivas para la Diversidad. Estos aspectos fueron extraídos desde el Modelo de evaluación Inclusiva de Duk (2007), basadas teóricamente en las dimensiones de Política, Cultura y Prácticas Inclusivas de Booth y Ainscow (2015) y respecto del Cuestionario de Valoración Docente de la Inclusión Educativa CEFI-R de González et. al,

(2016), adaptado a la población chilena (Núñez et al 2017).

Para favorecer la organización y distribución interna de las afirmaciones del cuestionario, en cada área mencionada se consideró la subdivisión en 11 Dimensiones propuestas por la autora del Modelo Inclusiva (Duk, 2007), cuya guía temática fue empleada para disponer de un total final de 10 afirmaciones por cada Área.

El formato de respuesta es tipo Likert de cinco opciones que van desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo.

Para la *validez* interna y externa se utilizó inicialmente, la validación por juicio de expertos que Hernández et al (2014) indica como el grado en que un instrumento realmente mide la variable de interés, de acuerdo con expertos en el tema. Para efectos del cuestionario elaborado para este estudio se contactaron 6 expertos en temáticas de educación inclusiva. Cabe destacar que, de las 35 afirmaciones, las que fueron analizadas por el grupo de expertos y atendiendo a sus indicaciones, se consideraron finalmente 30 ítems.

En relación a la *confiabilidad*, esta es definida como el grado en que el instrumento origina resultados consistentes y coherentes (Hernández et al, 2014), la cual para efectos de este estudio se determinó por medidas de consistencia interna a través del coeficiente Alpha de Cronbach, proporcionando información sobre la consistencia interna del cuestionario en función del número de ítems y la covarianza entre ellos. Una vez recolectados los datos proporcionados por el instrumento, se procedió al análisis estadístico respectivo mediante el paquete estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) versión 21.

Carvajal et al (2011) propone que un alfa de Cronbach por debajo de 0,5 muestra un nivel de fiabilidad no aceptable; si tomara un valor entre 0,5 y 0,6 se podría considerar como un nivel pobre; si se situara entre 0,6 y 0,7 se estaría ante un nivel débil; entre 0,7 y 0,8 haría referencia a un nivel aceptable; en el intervalo 0,8 y 0,9 se podría calificar como de un nivel bueno, y si tomara un valor superior a 0,9 sería excelente.

De esta manera se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,816 (ver tabla 3) a nivel general de los 30 ítems lo cual se considera una confiabilidad bueno (Carvajal et al, 2011).

**Tabla 3**  
Estadísticos de fiabilidad del total de elementos

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,816	,835	30

Nota: Elaboración propia (2019)

## Resultados

Se realizó una prueba t de student para establecer diferencias en la actitud de los APE frente a la cultura, práctica y política educativa inclusiva, de acuerdo al género. Seguido de ello se realizó una ANOVA para establecer diferencias en relación a actitud frente a la cultura, práctica y política educativa inclusiva y el título profesional de los participantes. Junto con lo anterior también se realizó un análisis correlacional para examinar factores que influyen en la actitud de los APE frente a la cultura, políticas y prácticas educativas inclusiva.

De acuerdo a una revisión bibliográfica se determinaron dos factores relevantes de analizar, la edad y los años de experiencia.

Con respecto a la cultura no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres con  $t = -1,116$ ;  $p = 0,267$ , en donde el promedio de los hombres ( $M = 4,1106$ ) y mujeres ( $M = 4,1947$ ). Con respecto a la práctica tampoco se no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres con  $t = -0,184$ ;  $p = 0,854$ , en donde en promedio de los hombres ( $M = 4,3087$ ) y mujeres ( $M = 4,3252$ ). De igual manera se mantuvo el comportamiento en relación a la política educativa inclusiva entre hombres y mujeres con  $t = 0,148$ ;  $p = 0,883$ , en donde el promedio de los hombres ( $M = 3,9068$ ) y mujeres ( $M = 3,8905$ ). (ver tabla 4)

**Tabla 4**

Estadísticas de grupo para variables género en cuanto a cultura, práctica y política inclusiva

	<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>Error típico de la media</b>
<b>Cultura</b>	Masculino	23	4,1106	,27955	,05829
	Femenino	81	4,1947	,32905	,03656
<b>Práctica</b>	Masculino	23	4,3087	,35918	,07489
	Femenino	81	4,3252	,38308	,04256
<b>Política</b>	Masculino	23	3,9068	,44963	,09375
	Femenino	81	3,8905	,46863	,05207

Nota: Elaboración propia (2019)

Se aplicó una ANOVA para establecer diferencias en relación a actitud frente a la cultura, práctica y política educativa inclusiva y el título profesional de los participantes. Con respecto a la actitud frente a la cultura se obtuvo que fonoaudiólogos ( $M = 4,2066$ ), psicólogos ( $M = 4,0706$ ), kinesiólogos ( $M = 4,0286$ ), trabajador social ( $M = 4,3259$ ) y psicopedagogo (como asistente profesional) ( $M = 4,1761$ ). Se observaron diferencias significativas entre grupos con  $F(5,98) = 2,570$ ;  $p = 0,031$ . En este aspecto se registró que quienes tienen una actitud más positiva hacia la cultura inclusiva es el psicopedagogo y la más descendida es el kinesiólogo. (Ver tabla 5).

**Tabla 5**

ANOVA de un factor en relación a variable título profesional y cultura educativa inclusiva

	<b>Suma de cuadrados</b>	<b>Gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
<b>Inter-grupos</b>	1,218	5	,244	2,570	,031
<b>Intra-grupos</b>	9,290	98	,095		
<b>Total</b>	10,508	103			

Nota: Elaboración propia (2019)

En cuanto a la actitud frente la práctica educativa inclusiva se obtuvo que fonoaudiólogos ( $M = 4,4330$ ), psicólogos ( $M = 4,2389$ ), kinesiólogos ( $M = 4,1214$ ), trabajador social ( $M = 4,1687$ ) y psicopedagogo (como asistente profesional) ( $M = 4,5111$ ). Se observaron diferencias significativas entre grupos con  $F(5,98) = 2,508$ ;  $p = 0,035$ . En este aspecto se registró que quienes tienen una actitud más positiva hacia las prácticas educativas inclusivas es el psicopedagogo y la más descendida es el kinesiólogo. (Ver tabla 6).

**Tabla 6**

ANOVA de un factor en relación a variable título profesional y prácticas educativas inclusivas

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Inter-grupos</b>	1,654	5	,331	2,508	,035
<b>Intra-grupos</b>	12,929	98	,132		
<b>Total</b>	14,583	103			

Nota: Elaboración propia (2019)

La actitud frente a la política educativa inclusiva determinó que fonoaudiólogos (M=3,9239), psicólogos (M=3,8765), kinesiólogos (M=3,6048), trabajador social (M=3,9889) y psicopedagogo (como asistente profesional) (M=3,9889). No se observaron diferencias significativas entre grupos con  $F(5,98)=0,996$ ;  $p=0,425$ . En este aspecto se registró que quienes tienen una actitud más positiva hacia las políticas educativas inclusivas es el trabajador social y psicopedagogo y la más descendida es el kinesiólogo. (Ver tabla 7)

**Tabla 7**

ANOVA de un factor en relación a variable título profesional y políticas educativas inclusivas

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Inter-grupos</b>	1,065	5	,213	,99	,425
<b>Intra-grupos</b>	20,957	98	,214		
<b>Total</b>	22,022	103			

Nota: Elaboración propia (2019)

Como se mencionaba al inicio de este capítulo se efectuó un análisis correlacional para examinar factores que influyen en la actitud de los APE frente a la cultura, políticas y prácticas educativas inclusiva. Que luego de una revisión bibliográfica se determinaron dos factores relevantes de analizar como la edad y los años de experiencia. La tabla 8 muestra medias y desviación de la muestra en cuanto a estas variables.

**Tabla 8**

Estadísticos descriptivos para variables dependientes (cultura, políticas y prácticas) y variables independientes (edad y años de experiencia)

	Media	Desviación típica	N
Edad	30,38	5,053	104
Años de experiencia laboral	4,83	3,785	88
Prácticas	4,3215	,37628	104
Cultura	4,1761	,31940	104
Políticas	3,8941	,46239	104

Nota: Elaboración Propia (2019)

En primer lugar, se analizaron las variables independientes de edad y años de experiencia y su relación con la actitud hacia la cultura educativa inclusiva (tabla 9). Se obtuvo que no existe relación entre variables con  $r(102)=-0,139$ ;  $p=0,160$  para la edad y  $r(102)=-0,71$ ;  $p=0,510$  para los años de experiencia.

Posteriormente se analizaron las variables independientes de edad y años de experiencia y su relación con la actitud hacia las prácticas educativas inclusivas (tabla 27). Se obtuvo que no existe relación entre variables con  $r(102)=-0,125$ ;  $p=0,208$  para la edad y  $r(102)=-0,073$ ;  $p=0,498$  para los años de experiencia laboral. Y finalmente se analizaron las variables independientes de edad y años de experiencia y su relación con la actitud hacia las políticas educativas inclusivas (tabla 27). Se obtuvo que no existe relación entre variables con  $r(102)=-0,007$ ;  $p=0,944$  para la edad y  $r(102)=-0,096$ ;  $p=0,372$  para los años de experiencia laboral.

**Tabla 9**

Correlaciones en cuanto a variables dependientes e independientes estudiadas.

		Edad	Años de experiencia laboral	Prácticas	Cultura	Políticas
Edad	Correlación de Pearson	1	,680**	-,125	-,139	,007
	Sig. (bilateral)		,000	,208	,160	,944
	N	104	88	104	104	104
Años de experiencia laboral	Correlación de Pearson	,680**	1	-,073	-,071	,096
	Sig. (bilateral)	,000		,498	,510	,372
	N	88	88	88	88	88
Prácticas	Correlación de Pearson	-,125	-,073	1	,551**	,590**
	Sig. (bilateral)	,208	,498		,000	,000
	N	104	88	104	104	104
Cultura	Correlación de Pearson	-,139	-,071	,551**	1	,534**
	Sig. (bilateral)	,160	,510	,000		,000
	N	104	88	104	104	104
Políticas	Correlación de Pearson	,007	,096	,590**	,534**	1
	Sig. (bilateral)	,944	,372	,000	,000	
	N	104	88	104	104	104

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Nota: Elaboración Propia (2019)

### Discusión y Conclusiones

El presente estudio, que entrega resultados preliminares, se realizó con el fin de analizar la actitud de los asistentes profesionales de la educación respecto a la cultura, política y práctica educativa inclusiva que se desempeñan en escuelas de la Provincia de Talca, Chile. Participan 107 profesionales asistentes de la educación que se desempeñan en escuelas de la Provincia de Talca, Chile.

Como se evidencia en este estudio, existe una actitud favorable hacia la educación inclusiva por parte de los asistentes profesionales de la educación. En cuanto a la dimensión prácticas educativas inclusivas y el ítem que presentó mayores respuestas favorables con el 87% y que indica que no sólo se deben considerar las características individuales de las NEE, sino también los aspectos contextuales, se discute con perfiles de egreso de las carreras

consultadas y a nivel de la Región de Talca, Chile, en donde las NEE son abordadas desde un enfoque bio-psico-social de la Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) otorgando relevancia a los facilitadores y/o barreras contextuales (OMS, 2011).

Por otra parte, y en relación al ítem con menos respuestas favorables en la dimensión prácticas, se observó que un 16,5% se muestra indiferente hacia la participación activa dentro del aula realizando co-docencia, lo cual puede deberse a que la creación de equipos de aula desde el Decreto 170 no toma la relevancia pertinente, sin embargo, últimamente se otorga énfasis al trabajo colaborativo y co-docencia en el Decreto 83. Mena y Bugueño (2012) informan sobre trabajo segregado dentro de las comunidades.

En cuanto a la dimensión cultura educativa inclusiva se observó que el 87% de los encuestados manifiesta mantener y fomentar una relación cercana con toda la comunidad educativa. Este hallazgo es similar a literatura consultada sobre como esta actitud favorable respecto de las relaciones cercanas, actúa como predictor de uso de prácticas educativas inclusivas (Chiner 2011).

Por otro lado, el 40% de los participantes considera que los estudiantes con NEE no son capaces de seguir la planificación de una clase. Esto se discute con la literatura en cuanto a que las creencias desfavorables influyen como predictor de aceptación de la diversidad, la construcción del conocimiento y las prácticas educativas inclusivas, lo que se relaciona con las expectativas sobre el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes (Aguado et al, 2008).

En la dimensión de políticas educativas inclusivas un 65% de los profesionales cree que los establecimientos educacionales deben trabajar de forma conjunta con los recursos de la comunidad y un 61% piensa que la revisión de políticas internas debe contar con la participación de toda la comunidad. La construcción colectiva y dinámica de una red de relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa y cercana, refleja la intencionalidad de los contenidos de aprendizaje y del clima escolar (Booth y Ainscow, 2015; Ministerio de Educación, 2015c). Entre los resultados menos favorables se observa que un 37,8% no cuenta con el tiempo para realizar trabajo colaborativo con la comunidad. Es por esto que la creación y revisión de las políticas y normativas internas, debe implicar a cada actor educativo en el proceso de toma de decisiones, sobre la base de relaciones igualitarias donde existan espacios y tiempos efectivos (Simón et. al, 2016),

En relación a los resultados que hacen referencia a los factores sociodemográficos y su capacidad de determinar actitudes hacia la educación inclusiva es posible indicar que podría estar condicionada a la cantidad de muestra del estudio, por lo que se hace relevante poder ampliar la muestra.

En cuanto a las variables género, edad y años de experiencia se concluyó que no determinan la actitud favorable hacia la educación inclusiva, por lo tanto, los profesionales más jóvenes tienen la misma actitud que los de mayor edad, lo mismo ocurre con los años de experiencia, además los hombres y mujeres presentan también la misma actitud, encontrándose similitudes con estudios internacionales Chiner (2011) y González et al. (2016).

Finalmente, el título profesional presenta ciertos aspectos a observar. En primer lugar, en relación con la dimensión políticas educativas inclusivas se evidenció que no existen diferencias significativas, es decir, los asistentes profesionales de la educación presentan una

actitud favorable independientemente de su título profesional. Esta afirmación se discute con la literatura ya que Del Valle y Mena (2012) indica que se refleja una escasa participación y conocimiento de las políticas y de la gestión de su parte.

Así mismo, Duk (2007) indica que los equipos directivos deben movilizar y motivar a otros profesionales agentes educativos para crear un buen clima de trabajo, participar y suscitar cambios necesarios para avanzar hacia una escuela más inclusiva. Sin embargo, Mena y Bugueño (2012) indican que el rol formativo de los APE no se relaciona con el desarrollo profesional y las necesidades de capacitación según la literatura consultada.

Por otra parte, para las dimensiones prácticas y cultura educativa inclusiva, sí existieron diferencias significativas, observándose que el título profesional de psicopedagogo presenta la actitud más favorable, lo cual se puede discutir con el perfil de egreso de la carrera de Psicopedagogía a nivel regional, ya que un factor común descrito en ellas es el valorar las diferencias respecto al aprendizaje de los estudiantes. Además, sus funciones claramente establecidas respecto del apoyo especializado que favorezcan la participación, motivación y aprendizaje (Del Valle y Mena, 2012).

Por otro lado, el profesional kinesiólogo presenta la actitud menos favorable, de igual forma discutida a partir del perfil de egreso, donde predomina una visión clínica centrada en el déficit con una función clínica diagnóstica y rehabilitadora en educación.

Como principales conclusiones se puede mencionar que:

- Los profesionales asistentes de la educación evidenciarían una actitud favorable hacia la educación inclusiva, siendo la dimensión práctica educativa inclusiva la que presentaría una actitud más favorable y la dimensión política educativa inclusiva una actitud menos favorable.
- Los factores sociodemográficos como la edad, años de experiencia y género no determinarían la actitud hacia la educación inclusiva. No obstante, la actitud hacia la cultura y prácticas educativas inclusivas, podrían estarían determinadas por el título profesional.

### **Referencias bibliográficas**

Aguado, A. L, Alcedo, M. A. y Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 20(4), 697-704: Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3543.pdf>.

Blanco, R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones al currículo. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Eds), *Desarrollo Psicológico y Educación* (411-438). Madrid, España: Editorial Alianza.

Blanco, R. (2005 a). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*, 1, 174-177: Recuperado de: [https://sid.usal.es/idocs/F8/ART14018/docentes\\_escuela\\_inclusiva.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/ART14018/docentes_escuela_inclusiva.pdf).

Blanco, R. (12/2004). *Tendencias mundiales en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales*, Ponencia presentada en Seminario Internacional: Inclusión Social, Discapacidad y Políticas Públicas. Chile.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Reice: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*

*Educación*, 4(3), 1-15: Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>.

Blanco, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Participación educativa*. (18), 46-59: Recuperado de: [https://sede.educacion.gob.es/14779\\_19%20\(1\).pdf](https://sede.educacion.gob.es/14779_19%20(1).pdf).

Blanco, R., Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, (17), 37-55: Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/8394/9104>

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid, España: FUHEM, OEI.

Castro, R. y Rodríguez, F. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje y co-enseñanza*. Santiago, Chile: RIL Editores.

Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago, Chile: Lom Ediciones.

Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M. y Sanz, A. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *Anales del sistema sanitario de Navarra*, 34 (1) 63-72: Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/asisna/v34n1/revision1.pdf>

Chiner, E (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula, Tesis de Doctorado, Universidad de Alicante, Alicante, España recuperado de: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis\\_Chiner.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf).

Cramer, E., Liston, A., Nerven, A. & Thousand, J. (2010). Co-teaching in Urban Secondary School. Districts to Meet the Needs of all Teachers and Learners: Implications for Teacher Education Reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6, (2), 59-76: Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ912017.pdf>

Del Valle I. y Mena, I. (2012). *Asistentes de la educación: todos conformamos la comunidad educativa; Sentirse seguros en ambientes seguros*. Santiago, Chile: Mineduc ediciones.

Duk Homand, C. (2007). "Inclusiva" modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto fondef/conicyt d04i1313. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* 5 (5e), 188-199: Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025027.pdf>.

Gobierno de Chile (2009). Decreto 170/2009, 25 de agosto, de Educación, Santiago, Chile. Ministerio de Educación.

Gobierno de Chile (2009). Ley General 20.370/ 2009, 12 de septiembre, de Educación. Santiago, Chile. Ministerio de Educación.

Gobierno de Chile (2010). Ley 20.422/2010, 10 de febrero, de Desarrollo Social, Santiago, Chile. Ministerio de Desarrollo Social.

Gobierno de Chile (2015). Decreto 83/2015, 10 de febrero, de Educación, Santiago, Chile. Ministerio de Educación

Gobierno de Chile (2015). Ley Orgánica 20.845/ 2015, 8 de junio, de Educación, Santiago, Chile. Ministerio de Educación.

González, F., Martín, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. doi: 10.6018/reifop.19.3.219321

Hernández, R., Fernández, C. Y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª Ed). México: McGraw-Hill.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 287-297. doi: 10.4067/S0718-07052010000100016

Mena, I. y Bugueño, X. (2012). *Proyecto convivir bien, aprender mejor. Indicadores de convivencia para el desarrollo de evaluaciones de gran escala y el autodiagnóstico de escuelas*. México: Universidad Iberoamericana León, Universidad Autónoma de Baja California e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

Núñez, F., Rodríguez, E., y Zambrano, A. (2017). *Actitudes y necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas educativas inclusivas en la provincia de Talca* (Tesis no publicada para optar al grado de Magister en Educación mención Gestión Inclusiva). Talca, Chile: Universidad Santo Tomás.

Organización Mundial de la Salud (2011). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: versión para la infancia y adolescencia: CIF-IA*. Ginebra-Suiza.

Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233: Recuperado de: [https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co\\_ensenanza.pdf](https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf)

Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303-319: Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf>

Servicio Nacional de la Discapacidad (2015). *Estudio Nacional de Discapacidad*. Santiago, Chile: Ministerio de Desarrollo Social.

Santos, D. (2013). *Percepción y práctica educativa inclusiva en docentes de establecimientos municipales de Monte Patria*. Tesis para optar al Grado de Magister en Educación. Monte Patria, Chile: Universidad de Artes y Ciencias Sociales.

Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42: Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf>