

Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva

Teachers' attitudes towards inclusive education

Leticia Angenscheidt Bidegain¹

Ignacio Navarrete Antola²

^{1,2}Facultad de Psicología, Universidad Católica del Uruguay

Resumen: Este estudio tiene como primer objetivo describir las actitudes de los docentes de enseñanza inicial y primaria en un colegio privado de Montevideo sobre la educación inclusiva. Entendiendo como actitud, un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de actuar ante el hecho educativo que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes. Un segundo objetivo es analizar si dichas actitudes dependen del cargo como docente, la formación académica, el contacto con personas con discapacidad, la etapa educativa y los años de experiencia profesional. El diseño fue de tipo transversal y descriptivo y el instrumento utilizado, la Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva. Las actitudes se valoraron a través de un instrumento de 23 ítems, con cinco alternativas de respuesta en la Escala de Actitudes tipo Likert. Se trabajó con una muestra no probabilística de 44 docentes de inglés y español. Los resultados mostraron una actitud favorable hacia los fundamentos de la educación inclusiva y hacia las prácticas inclusivas. Asimismo, reflejan que los docentes de español tienen una actitud más favorable que sus pares de inglés con respecto a los fundamentos de la educación inclusiva. Además, se encontró que los docentes con más experiencia tienen una actitud más favorable en relación con las medidas y prácticas inclusivas. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes de los docentes y la etapa educativa.

Palabras clave: inclusión, actitudes, educación inclusiva, enseñanza inicial, educación primaria

Abstract: The first aim of this study is to describe the attitudes of preschool and elementary school teachers from a private school in Montevideo towards inclusive education. Attitude is defined as a set of perceptions, beliefs, positive and negative feelings, and ways of reacting to an educational process in which the main focus is for all learners to achieve learning outcomes. The second aim is to analyze whether these attitudes depend on a teacher's position, academic background, contact with people with disabilities, educational stage, and years of professional experience. The study had a cross-sectional, descriptive design and utilized the Inclusive Education Opinion Scale instrument. Attitudes were assessed using a 23-item instrument with five response levels on a Likert-type Attitude Scale. The study worked with a non-probability sample of 44 English and Spanish teachers. The results demonstrated positive attitudes towards the foundations of inclusive education and towards inclusive practices. Additionally, the results reflect that Spanish language teachers have more positive attitudes towards the foundations of inclusive education compared to their English language colleagues. Furthermore, more experienced teachers were found to have more positive attitudes towards inclusive measures and practices. No statistically significant differences were found between teachers' attitudes and the educational stage taught.

Key Words: Inclusion, attitudes, inclusive education, preschool, elementary education

Recibido: 11/03/2017

Revisado: 17/08/2017

Aceptado: 24/09/2017

Cómo citar este artículo:

Angenscheidt Bidegain, L. & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>

Correspondencia: Ignacio Navarrete Antola. Depto. de Psicología del Desarrollo y Educacional. Facultad de Psicología - Universidad Católica del Uruguay. Comandante Braga 2715. C.P 11600. Montevideo, e-mail: inavarre@ucu.edu.uy; Leticia Angenscheidt Bidegain, e-mail: marialeliciaang@gmail.com

Introducción

Si bien en Uruguay se reconoce que la inclusión educativa es un derecho humano (Art. 24; Ley General de Educación, 2008, Art.1; OEI, 2010), también se reconoce que es aún un desafío. Parecería que los avances en materia jurídica contrastan con su puesta en práctica; habría una brecha entre lo que se consagra en las leyes no sólo de nuestro país sino a nivel internacional y los logros que efectivamente se alcanzan desde las instituciones educativas.

Unicef junto con el Instituto Interamericano sobre Discapacidad y desarrollo inclusivo (Unicef-iiDi, 2013) sistematizó la información disponible en el Uruguay acerca del tema. Existen claros ejemplos de inequidad en la actualidad en relación con la discapacidad y al acceso a la educación. Al analizar las políticas y estrategias inclusivas para el siglo XXI (UNESCO, 2009), se describen varias experiencias de integración de alumnos con discapacidad en escuelas comunes de la educación pública, a través de las figuras de los maestros de apoyo o de los maestros itinerantes. Sin embargo, “el avance de proyectos inclusivos en las escuelas comunes continúa siendo uno de los grandes desafíos para la educación uruguaya” (Unicef-iiDi, 2013; p. 48). Los avances en la implementación de la educación inclusiva se describen como lentos, esto se refleja también en investigaciones internacionales (Vislie, 2006; Ferguson, 2008).

Existe evidencia (Unicef-iiDi, 2013; p. 48) de la ausencia en la práctica, de claros modelos exitosos al respecto. Por lo tanto, se destaca la necesidad de hacer innovaciones de índole educativa que tengan impacto en las aulas. Una formación profesional de calidad preparada para el desafío de atender la diversidad, un currículum y una organización flexible y, según estudios internacionales, una actitud docente positiva acerca de la inclusión podrían ser claves para el avance hacia una educación inclusiva. Los docentes en el Uruguay, ¿tienen una actitud positiva acerca de la inclusión?

Hacia una educación inclusiva

Para Booth y Ainscow (2011) la educación inclusiva refiere a un conjunto de procesos que tienen como objetivo eliminar o reducir las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Describen tres dimensiones:

la *cultura, política y práctica*. Dentro de la *cultura* se plantea una comunidad educativa con valores y creencias compartidas y orientadas a que todos aprendan. Las *políticas* centran a la inclusión como motor del centro educativo y enmarcan las distintas modalidades de apoyo para responder a la diversidad. Las *prácticas* aseguran que las actividades escolares promuevan la participación plena y efectiva en coherencia con la cultura a la que pertenecen y la política orientadora que tienen (Booth & Ainscow, 2011).

Ainscow (2001) sostiene que la educación inclusiva permite a un centro de enseñanza brindar una educación de calidad para todos los alumnos, tengan necesidades educativas especiales (NEE) o no, basándose en la igualdad de oportunidades y en la aceptación de la diversidad. Según Echeita (2007; p.15) trata de dar respuesta a la diversidad, de “cómo aprender a vivir con la diferencia y aprender cómo aprender desde la diferencia”. En el campo de la educación, educar en diversidad alude a la condición de diferencias individuales como condición inherente a toda persona y no a una situación particular de determinado contexto o grupo o persona (Bravo, 2013). Según Arnaiz Sánchez (2003) la diversidad es una realidad que se manifiesta en una variedad de diferencias en capacidad, intereses, motivaciones, actitudes, estilos de pensamiento, estilos de aprendizaje, entre otras. Al igual que en otros países de Latinoamérica, en Uruguay, todavía se concibe a la educación inclusiva con respecto a un grupo determinado del alumnado que presenta NEE asociadas con algún tipo de discapacidad. Por este motivo, las iniciativas existentes en relación con el tema surgen de la necesidad de adecuar el currículum en función de las diferencias de la capacidad del alumnado y no de la diversidad en un sentido más amplio (Cardona, 1995; 2003; Chiner & Cardona, 2013). Esta dificultad para el cambio de paradigma se refleja en prácticas educativas no acordes aún con el paradigma de la educación inclusiva.

En el avance hacia una educación inclusiva se destacan algunos elementos relevantes que, según Eisenman, Pleet, Wandry y McGinley (2011), son entre otros, el liderazgo en los centros educativos, una cultura colaborativa y las adaptaciones de acceso en infraestructura. Idol (2006), señala también como importante, ciertos indicadores referidos al éxito en la implementación de prácticas inclusivas dentro del contexto escolar. Algunos de ellos son: los tipos de discapacidad de los estudiantes, el uso

y la cantidad de personal de apoyo disponible, la percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre sus habilidades para generar cambios en sus prácticas pedagógicas, en las modificaciones curriculares y sobre sus habilidades para mantener la disciplina de los estudiantes y el manejo de la clase. Asimismo, señala como indicador de éxito de las prácticas inclusivas, la actitud de miembros de la comunidad educativa hacia otros miembros, hacia el trabajo colaborativo, hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales y hacia la inclusión.

Las actitudes de los docentes acerca de la inclusión son un factor determinante para el éxito académico en el entorno del aula regular (Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou, 2008; Dupoux, Hammond, Ingalls, & Wolman, 2006).

Bravo (2013) define a la actitud como la disposición o predisposición aprendida de una persona, para actuar de determinada manera ante un fenómeno, persona o situación y que se manifiesta de algún modo organizado mediante la experiencia y que influye u orienta la conducta con respecto a objetos o situaciones.

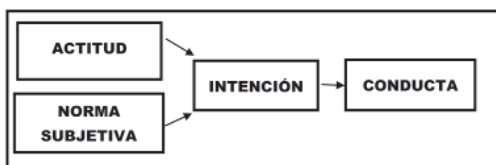


Figura 1.

Teoría de la Acción Razonada de Ajzen y Fishbein (1975)

De acuerdo con los aportes de Ajzen y Fishbein (1975) un docente con una actitud positiva hacia la inclusión tiene mayor probabilidad de implementar prácticas educativas inclusivas en su aula cuanto más inclusivas sean la cultura institucional y la política educativa de la institución en la que está inmerso (norma subjetiva). Ajzen (1988) agregó a este modelo la importancia del control percibido de la conducta. Un docente tendrá mayor intención de cambiar sus prácticas educativas, cuanto mayor sea su percepción de que es capaz de hacerlo (control percibido de la conducta). Para ello, deberá sentirse competente en el manejo de dichas prácticas, formado en aspectos relacionados con la atención a la diversidad y apoyado en términos de organización (tiempo para planificar, coordinar con pares) por la institución.

Si la actitud es tan determinante del desarrollo de la educación inclusiva, es pertinente cuestionar si es posible modificar una actitud negativa y de qué manera es posible hacerlo. Conocer qué factores inciden en la actitud de los docentes parecería ser fundamental para poder actuar al respecto.

Al considerar la inclusión y la discapacidad surge como relevante la Teoría del Contacto Intergrupal (Allport, 1954) que sostiene que no todo contacto favorece el cambio actitudinal, sino que la naturaleza del contacto entre dos grupos determina la aceptación social o el rechazo del grupo vulnerable. Señala que hay tres factores para promover una actitud positiva hacia un grupo de personas: la igualdad de los individuos acerca de la situación, el tener objetivos comunes y el contar con el apoyo institucional.

Las actitudes son aprendidas gradualmente a través de la experiencia. De esta forma, si las actitudes, se van adquiriendo a lo largo de la vida en función de las experiencias personales, la experiencia docente en aulas con alumnos con distintos tipos de discapacidad, por lo tanto, atendiendo la diversidad, puede influir en la percepción que se tiene sobre el tema y por lo tanto en la actitud hacia la educación inclusiva.

Investigaciones sobre las actitudes de los docentes

Investigaciones actuales señalan que los resultados no son concluyentes a la hora de describir la actitud docente acerca de la inclusión ni para determinar qué factores inciden en las actitudes positivas (Verdugo, 2002). Sin embargo, hay acuerdo en que actitudes favorables hacia las personas con discapacidad tienden a mejorar las expectativas escolares hacia dichos estudiantes (Merino & Ruiz, 2005; en Sanhueza, Granada & Bravo, 2013). Chiner (2011) sostiene que existen factores que afectan las actitudes de los docentes y que los mismos pueden ser variables relacionadas con el alumnado, con los docentes y con el contexto. En este estudio se consideran los factores relacionados con los docentes y el contexto.

De Boer, Pijl y Minnaert (2011) llevaron a cabo una revisión bibliográfica de 26 estudios acerca de las actitudes de los docentes hacia la inclusión. Plantean que la mayoría de los docentes posee una actitud neutral o negativa hacia la inclusión de estudiantes con NEE en la educación regular, siendo la capacitación, género, años de experiencia trabajando en ambientes inclusivos

y tipo de necesidades educativas, factores que impactarían en las actitudes de los mismos.

Como factores relacionados con los docentes surge en primer lugar la formación profesional. En el contexto actual, un docente, al egresar de su formación inicial, no sólo debe ser competente en el dominio de los contenidos que imparte, sino que, además, debe ser capaz de promover el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, brindando oportunidades de desarrollo e inclusión educativa (Sola, 1997). Debe poseer herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Asimismo, a lo largo de su carrera profesional debe poder contar con una formación continua que le brinde capacitación y actualización permanentes para responder a las demandas que puedan emerger.

En este sentido, existen además varias investigaciones que describen que los docentes reclaman mayor capacitación. Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz (2008), sostienen que el 92% de estudiantes de pedagogía, manifiesta que los docentes de educación regular no tienen la formación necesaria para atender a los alumnos con NEE. Diferentes estudios señalan la importancia de la formación docente como un factor decisivo para hacer posible el proceso de inclusión educativa (Arnaiz 2003; Stainback & Stainback, 1999). De Boer et al. (2011) manifiestan que los docentes no se sienten bien preparados para atender las necesidades de sus estudiantes con discapacidad en sus aulas. En este sentido, los docentes con más capacitación poseen una actitud más positiva que los que tienen menos capacitación.

Otro factor que surge en las investigaciones como relevante a la hora de analizar las actitudes de los docentes es la experiencia docente. Se entiende por experiencia docente al tiempo de ejercicio profesional que ha permitido a un docente conocer, desarrollar y vivir una determinada práctica educativa. Investigaciones anteriores señalan que los años de experiencia influyen en la actitud que se tiene hacia la educación inclusiva. Los docentes con menos años de experiencia enseñando presentan una actitud más positiva que aquellos con más experiencia.

Asimismo, los profesores que tienen experiencias previas en educación inclusiva muestran una actitud más positiva que aquellos con menos experiencia en contextos inclusivos (De Boer et al., 2011). Sanhueza, Granada y Pomés (2013)

señalan que en este sentido es posible analizar la experiencia de los docentes desde dos perspectivas. Por un lado, en cuanto a la cantidad de años de trabajo que un docente tiene y por otro, en relación con experiencias previas vinculadas a prácticas inclusivas. En el primer caso, más tiempo como docente no estaría favoreciendo la inclusión educativa, mientras que la experiencia específica en educación inclusiva impactaría positivamente su actitud. Vale la pena mencionar que no es sólo el contacto o el trabajo previo con personas con discapacidad sino la experiencia en entornos inclusivos. Avramidis y Norwich (2002) afirman que el contacto con personas con discapacidad no se relaciona significativamente con una actitud positiva hacia la inclusión y que el atender a estudiantes con discapacidad en el aula ordinaria puede generar estrés en el docente y esto repercutir negativamente en su apoyo a la inclusión.

Con respecto a los factores relacionados con el contexto se describen dos como esenciales. Uno de ellos es la posibilidad de tener el tiempo, el espacio y la oportunidad para planificar, coordinar y colaborar para poner en práctica distintas medidas pedagógicas para atender la diversidad. En este sentido, Sanhueza et al., (2011), establecen que los recursos materiales y el tiempo continúan siendo percibidos por los docentes como una dificultad para el desarrollo de prácticas inclusivas.

Otro de los factores que influye en la actitud de los docentes en el marco de la educación inclusiva relacionado con el contexto, son los recursos de apoyo. El apoyo es el medio a través del cual se intenta dar respuesta de manera efectiva a la diversidad en el aula. Puede ser de dos tipos: recursos humanos (profesionales, asistentes, compañeros y familia) y materiales (prácticas inclusivas). El 77% de los educadores indica que la mejor opción para educar a estudiantes con NEE es a través de la educación general con los asistentes necesarios para trabajar con cada alumno que necesite apoyo (Idol, 2006).

Los recursos materiales abarcan las adaptaciones curriculares y las estrategias de enseñanza-aprendizaje inclusivas (el trabajo colaborativo, la co-enseñanza o la propuesta de actividades multinivel, entre otras). Hay evidencias de que centros educativos con modalidades de apoyo diversas y estrategias de enseñanza variadas pueden ser efectivos en la atención a la diversidad con logros académicos de buen nivel (Jordan, Glenn & McGhie-Richmond, 2010). En relación

con recursos materiales, en estudios anteriores en USA y Canadá, los docentes indican la necesidad de reducir el número de alumnos por clase (Horne & Timmons, 2009).

Curone y Di Segni (2014) realizaron un estudio piloto sobre las percepciones y concepciones de maestras de dos colegios privados de Montevideo, hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales y las estrategias utilizadas en la práctica educativa. Sus resultados, aunque no concluyentes ya que la muestra fue pequeña, indican que las percepciones y actitudes de los docentes fueron moderadamente positivas hacia la inclusión y que las variables relacionadas con los docentes no aparecen como determinantes sobre las actitudes, pero sí, dejaron abierta una nueva línea de investigación relacionada con las variables del contexto (apoyos disponibles, entre otras cosas).

El presente estudio, teniendo en cuenta lo que se está desarrollando en materia de educación inclusiva desde finales de la década de los noventa y ante la escasa investigación al respecto en el contexto nacional se plantea el siguiente objetivo: conocer las actitudes de los docentes de enseñanza inicial y primaria de un colegio privado de Montevideo acerca de la educación inclusiva. Para ello, una primera finalidad será describir las actitudes de los docentes de primaria e inicial de dicho centro acerca de la inclusión. Un segundo propósito será analizar si las mismas varían en función de variables relacionadas con los docentes (cargo como docente, formación académica, experiencia laboral previa con personas con discapacidad, etapa educativa y años de experiencia profesional) y, por último, investigar qué tipos de prácticas inclusivas los docentes están más inclinados a implementar en sus aulas.

Método

Se eligió un diseño de investigación no experimental, transversal, descriptivo de tipo encuesta. Dado que las actitudes no son susceptibles de ser medidas directamente, se optó por recurrir a la medición de las opiniones como indicador de las actitudes de los participantes. Esta decisión metodológica se tomó de acuerdo con planteamientos propios del enfoque cuantitativo considerados por varios autores (Albert, 2007; Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, se aplicó la encuesta de carácter voluntario a todos los docentes de inglés y de español de enseñanza primaria e inicial de una institución privada de Montevideo. Se obtuvo un total de 44 participantes; en la tabla 1 se muestran frecuencias y porcentajes de las variables socio-demográficas.

Tabla 1.

Presentación de las variables demográficas

	Variable	Frecuencia	Porcentaje
Docente de	inglés	23	52.3
	español	21	47.7
Edad	Hasta 42 años	26	59.1
	Mayor de 43 años	18	40.9
Años de experiencia docente	Hasta 17 años	21	47.7
	Más de 18 años	23	51.3
Ciclo escolar que dicta clases	Nivel inicial	11	25.0
	1° a 2° de primaria	15	34.1
	3° a 6° de primaria	18	40.9
Tiene contacto con personas con discapacidad	Sí	38	86.4
	No	6	13.6
Trabaja con personas con discapacidad	Sí	36	81.8
	No	8	18.2
Formación académica alcanzada	Bachillerato y curso de formación Licenciaturo o título de formación docente	3	6.8
	Diploma, postgrado y/o maestría	32	72.7
		9	20.5
Ha realizado curso sobre inclusión educativa	Sí	32	72.7
	No	14	27.3

Características del centro educativo

El centro es un colegio bilingüe situado en un barrio residencial de Montevideo. Desde hace unos cuantos años ha comenzado a considerar la diversidad en sus aulas implementando distintas modalidades de apoyo: en el aula, fuera de la misma, extra-horario, adecuaciones curriculares, acompañantes pedagógicos e incluso a partir del año 2016, la modalidad de Aula Estable (Solla, 2013), en la que en parte de la jornada los alumnos de este grupo reciben una intervención individual en las áreas de mayor dificultad y llevan adelante un programa que contempla sus intereses y nece-

sidades en un aula de recursos y la otra parte están en el aula regular con las adecuaciones correspondientes de ser necesarias. Tiene alrededor de setecientos alumnos considerando educación inicial y primaria. Entre maestros suplentes, específicos de algún área y regulares hay un total de 54 docentes ($n=54$). Al final del ciclo de primaria los alumnos en carácter de opcional se presentan a un examen internacional en inglés como lengua materna en las áreas de lengua, ciencias naturales y matemática.

De inicial a primer año un auxiliar docente acompaña al grupo durante toda la jornada. Existe también un equipo de orientación educativa conformado por psicólogos especializados en psicología educacional, acompañantes pedagógicos, psicopedagogos, maestros con especialización en dificultades de aprendizaje y psicomotricistas. La directora de primaria y nivel inicial lidera un grupo de coordinadores de inglés, de español de primaria y de educación inicial, educación física y deportes, pastoral y equipo de orientación educativa. Integra el equipo directivo junto con la directora general, la dirección de secundaria, el director administrativo, la coordinadora general de inglés y el coordinador general de pastoral.

Según establece la legislación uruguaya cada centro de enseñanza es responsable de coordinar las adecuaciones curriculares no significativas, significativas y de acceso a los estudiantes con necesidades educativas especiales. En cuanto a la presencia de alumnado con discapacidad en el aula regular, el indicador utilizado para su identificación son las adecuaciones curriculares aplicadas; un 6 % del alumnado de educación inicial y primaria tiene algún tipo de adecuación curricular.

Instrumento de medida

El instrumento utilizado fue la Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva. El instrumento fue diseñado y adaptado por Cardona y Bravo (2010) basándose en otros instrumentos parecidos que fueron utilizados en estudios previos (Cardona, 2006; Cornoldi, Terreni, Scruggs, & Mastropieri, 1998). Se trata de una escala multidimensional con valores de fiabilidad (alfa de Cronbach= .84) y validez (IVC= 0.95) muy buenos.

Consta de una primera parte con un cuestionario socio-demográfico. Se incluyeron tres ítems, uno en referencia a la asistencia o no a cursos de formación sobre inclusión, otro, a tener o no contacto con personas con discapacidad y el último

a haber trabajado o no con personas con discapacidad. La segunda parte es una escala de opinión de tipo Likert. Consta de 23 ítems distribuidos en tres sub-escalas. La primer sub-escala es sobre los “Fundamentos de la educación inclusiva” y busca identificar las actitudes de los docentes acerca de los principios fundamentales del concepto de inclusión. La segunda sub-escala, llamada “Condiciones para la educación inclusiva”, es sobre el alcance de los apoyos, recursos humanos, materiales, de formación y capacitación disponibles. La última se llama “Medidas para la atención a la diversidad”, la cual intenta identificar el grado de acuerdo con prácticas y medidas institucionales ya sean de índole técnico como administrativo que favorecen la inclusión.

La calificación de cada ítem va desde “muy en desacuerdo” (MD= 1), “en desacuerdo” (ED= 2), “de acuerdo” (DA= 3), “muy de acuerdo” (MA= 4) y “no sabe o no responde” (NS/NR= 5). Las puntuaciones están ordenadas en forma positiva, es decir, cuanto mayor es el puntaje, más favorable es la actitud del docente.

En la tabla 2 se muestran los resultados del análisis de los coeficientes de consistencia interna del instrumento para este estudio mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

Tabla 2.
Estudio de fiabilidad del instrumento Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva

Factor	Número de Ítems	Alfa de Cronbach
Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva	23	.744
Sub-escala “Fundamentos de la Educación Inclusiva”	5	.635
Sub-escala “Condiciones Inclusión Educativa” (apoyos/ materiales/formación)	8	.732
Sub-escala “Medidas para potenciar la inclusión”	10	.637

Procedimiento y normas éticas

Luego de solicitar los permisos correspondientes en el centro de enseñanza, se procedió a entregar a los docentes de inglés y de español de la institución el consentimiento informado. Se explicó el objetivo de la investigación garantizando la confidencialidad de los resultados y fue administrado por un solo investigador.

Para la elaboración de la base de datos y el posterior análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS.22. En lo referente a la descripción de la muestra se utilizaron frecuencias, porcentajes y medias. Se realizaron los estudios de comparación de medias con los factores de la escala tomando en cuenta las distintas variables independientes. Para ello se utilizó la *U de Mann-Whitney* y la *Kruskall Wallis* para más de dos grupos independientes.

Resultados

El objetivo de la presente investigación fue describir las actitudes de los docentes de nivel inicial y primaria de un colegio privado de Montevideo acerca de la educación inclusiva y analizar si las mismas variaban en función de algunas variables demográficas, como ser: la experiencia docente, el cargo como docente, la formación académica, el haber tenido contacto con personas con discapacidad, el haber trabajado con personas con discapacidad y la etapa educativa. Por último, investigar qué tipo de prácticas inclusivas los docentes están más a favor de llevar a la práctica.

Se presentan los resultados de los estadísticos descriptivos de las respuestas dadas por los docentes en la Escala de Opinión hacia la Educación Inclusiva organizadas según la solución factorial utilizada por Bravo (2013).

La media de los docentes con respecto a los fundamentos de la inclusión (ver tabla 3), fue $M=3.35$ ($DE=.55$), por encima del punto medio de la escala ($x=2.50$) señalando por lo tanto una opinión claramente favorable hacia los principios fundamentales de la inclusión.

El 52% de los encuestados está de acuerdo con que todos los estudiantes se benefician académicamente de estar en aulas regulares y el 70% está de acuerdo o muy de acuerdo con que todos los estudiantes se benefician socialmente en escuelas inclusivas. La mayoría (68%) también sostiene que la inclusión es posible en todas las etapas educativas y que la inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.

Tabla 3.
Estadísticos descriptivos de las sub-escalas

	Media	Desviación típica
Fundamentos acerca de la educación inclusiva	3.35	.55
Condiciones para la educación inclusiva	2.95	.55
Medidas y prácticas inclusivas	3.69	.28

Con respecto a condiciones brindadas por el centro para llevar a cabo la inclusión condiciones personales para llevarla a cabo, la opinión de los docentes fue moderadamente favorable ($M=2.95$) según muestra la tabla 3. El 83% de los docentes está de acuerdo o muy de acuerdo con que tiene el apoyo suficiente del equipo directivo y del de orientación educativa. Con respecto a tener las habilidades necesarias para atender la diversidad en su clase, el 46% siente no tenerlas y el 70% indica no estar lo suficientemente capacitado para atender a alumnos con NEE. Por otro lado, el 72% de los encuestados siente no tener el tiempo suficiente para atender a sus alumnos.

Con respecto a las medidas para atender la diversidad (prácticas inclusivas), los docentes se mostraron muy de acuerdo ($M=3.69$). El 68% de los encuestados están de acuerdo o muy de acuerdo con la implementación de adecuaciones curriculares de acceso o no significativas. Asimismo, con la aplicación de adecuaciones significativas, el trabajo colaborativo y la co-enseñanza entre docente regular y especial. Otra medida inclusiva con fuerte adherencia por este colectivo docente es la implementación de actividades multinivel (88%) y la evaluación según estándares individuales (84%). La totalidad de los docentes señala la necesidad de mayor capacitación.

Análisis de comparación de medias y su relación con las variables socio-demográficas

Se realizaron los estudios de comparación de medias con los factores de la escala tomando en cuenta la variable experiencia docente. Los análisis presentados en la tabla 4, muestran que hay una diferencia estadísticamente significativa ($p \leq .05$) en el factor “medidas y prácticas inclusivas”. Esta diferencia señala puntuaciones mayores del grupo con más años de experiencia.

Tabla 4.
Análisis de comparación de medias para la variable experiencia docente

	Fundamentos acerca de la educación inclusiva	Condiciones para la educación inclusiva	Medidas y prácticas inclusivas
Mann-Whitney U	233.00	239.50	155.50
Wilcoxon W	464.00	470.50	386.50
Z	-.201	-.047	-2.035
Asymp. Sig. (2-tailed)	.840	.962	.042

En segundo lugar, se realizaron las pruebas con respecto a la variable cargo como docente. En la tabla 5 se muestra el análisis de comparación de medias, evidenciando una diferencia significativa en el factor “fundamentos acerca de la educación inclusiva” ($p = .031$). Las docentes de español tienen una opinión más favorable hacia la educación inclusiva acerca de los principios generales de la misma que los docentes de inglés.

Luego se realizaron las pruebas en función del resto de las variables, pero no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 5.
Análisis de comparación de medias para variable cargo como docente

	Fundamentos acerca de la educación inclusiva	Condiciones para la educación inclusiva	Medidas y prácticas inclusivas
Mann-Whitney U	150.50	202.50	236.50
Wilcoxon W	426.50	433.50	512.50
Z	-2.155	-.920	-.118
Asymp. Sig. (2-tailed)	.031	.358	.906

Discusión y Conclusión

El avance hacia culturas más inclusivas en todo centro educativo es un proceso que lleva tiempo ya que sería el resultado de la transformación de sus políticas educativas y de la asimilación y adopción de prácticas educativas innovadoras e inclusivas por parte de los docentes en una cultura que paulatinamente acepte la diversidad en mayor medida.

La pieza fundamental de este engranaje del cambio educativo es el docente. El docente puede ser un facilitador o una barrera hacia el mismo. Su actitud hacia la implementación de prácticas educativas inclusivas puede promover la participación plena y efectiva del alumnado o puede minimizarla.

Los resultados en este estudio señalan que los docentes poseen una actitud positiva hacia los principios de la educación inclusiva. La actitud de los docentes de español es más positiva hacia este factor que la de sus pares de inglés. Por un lado, esta diferencia puede ser atribuida a que en el área de la lengua es donde confluyen la mayoría de las dificultades de aprendizaje del alumnado. En el aprendizaje de una segunda lengua, estas dificultades son aún más evidentes. El docente

de español tiene otras áreas en las cuales puede potenciar las fortalezas de los alumnos. Por otro lado, hacia finales de la enseñanza primaria los alumnos tienen la opción de presentarse a un examen internacional. Dicho examen externo orienta la práctica educativa de alguna manera hacia el logro de los estándares internacionales exigidos, especialmente en los últimos años de la enseñanza primaria.

Estudios previos señalan que, si bien los docentes pueden estar de acuerdo con el hecho de que los alumnos tienen el derecho de estar en el aula regular con los apoyos requeridos, a la hora de llevarlo a la práctica en su propia aula y tener la responsabilidad de que todo alumno logre altos niveles académicos además de aprendizajes significativos, pueden manifestar mayores reparos. Los docentes de inglés pueden percibir menor flexibilidad para personalizar la enseñanza y aplicar programas de diversificación curricular con los estudiantes cuyas competencias académicas difieren significativamente de la mayoría grupo-clase con miras a rendir una evaluación estandarizada externa (Avramidis & Kalyva, 2007; Cornoldi et al., 1998; Valeo, 2008).

Con respecto a las condiciones para llevar a cabo la educación inclusiva, los docentes reclaman más tiempo y más capacitación para atender la diversidad en el aula regular (Alghazo y Naggar, 2004; Avramidis & Norwich, 2002; Cardona, 2003). La actitud de este colectivo docente hacia esta sub-escala fue favorable, sin embargo, no lo fue tanto al compararla con la de los otras dos sub-escalas. La formación continua de los docentes y de los responsables de formar a los docentes, así como la percepción de no tener el tiempo suficiente para atender la diversidad en el aula, surgieron como esenciales a la hora de definir estrategias para favorecer la inclusión.

Los docentes con más experiencia tienen una actitud más favorable hacia la implementación de prácticas inclusivas. Resulta necesario contextualizar el término experiencia docente en este caso. Cabe señalar que el 73% de los docentes tiene cierta formación sobre inclusión, el 86% señaló haber tenido contacto con personas con discapacidad y el 82%, que trabaja con personas con discapacidad. Se deduce que el colectivo docente maneja una concepción amplia del término discapacidad y que tiene formación al respecto. En este sentido, coincide este resultado con los obtenidos en investigaciones previas, cuanto mayor es la

experiencia en contextos inclusivos más favorable la opinión al respecto.

Entre los participantes hay un amplio consenso en los beneficios que tiene la implementación de prácticas inclusivas. Esto contrasta con las condiciones que los docentes perciben que tienen para llevarlas a cabo en el sentido que sienten que necesitan capacitación y que les faltan las habilidades y el tiempo para hacerlo. Justamente implementar prácticas inclusivas como ser la propuesta de actividades multinivel –estrategia de personalización de la enseñanza básica para atender la diversidad (Arnáiz, 2003; Echeita, 2007, 2008)– requiere adquirir competencias en la planificación didáctica, en el manejo de aula, agrupamientos flexibles además de tiempo.

El equipo directivo de esta institución tiene el desafío de mantener esta actitud positiva en los docentes. Para ello, según los aportes de la investigación de Horne & Timmons (2009), será necesario brindar un mayor apoyo administrativo, tiempo de planificación y capacitaciones sobre estrategias pedagógicas. De esta manera el control percibido del docente será mayor por lo que su intención de implementar prácticas inclusivas será más favorable aún (Ajzen, 1988; Allport, 1954).

Asimismo, sería recomendable continuar promoviendo el trabajo colaborativo especialmente entre los docentes de mayor experiencia con sus pares de menor experiencia. Para propiciar mejores condiciones para llevar adelante la educación inclusiva, sería también positivo optimizar el apoyo pedagógico por estudiante promoviendo que el docente de apoyo trabaje durante más instancias dentro del aula regular.

En esta misma línea, para crear una cultura cada vez más inclusiva, sería oportuno ofrecer talleres sobre los derechos de las personas con discapacidad y la oportunidad que la comunidad educativa tiene de eliminar las barreras que dificultan una participación plena y en este aspecto, quizás también involucrar de manera planificada a los padres, ya que son los primeros agentes potenciales de promover actitudes positivas hacia las personas con discapacidad.

Conocer las actitudes de los docentes es aún más importante en la actualidad considerando el contexto de Uruguay cuyas políticas educativas y la legislación existente comienzan a reflejarse en un aumento de alumnado con algún tipo de discapacidad en las aulas regulares. Estas actitudes reflejan la manera en que la inclusión se va desa-

rollando en la práctica. A la luz de los resultados de este estudio surgen algunas propuestas tanto para futuras investigaciones como para la práctica.

En el contexto actual de la educación en nuestro país, es posible pensar que en el diario quehacer de gran parte de los docentes estén impactando varios de estos factores en su disposición hacia las nuevas demandas de un enfoque educativo más inclusivo. Docentes con una formación inicial y capacitación inadecuadas para el contexto actual, con poco tiempo para planificar su trabajo, sin experiencias previas atendiendo la diversidad tendrán mayor probabilidad de tener una actitud negativa.

A nivel de formación profesional urge un cambio sustancial. Considerando el tema de la inclusión, los docentes deben egresar siendo competentes en la elección y el uso de estrategias didácticas de atención a la diversidad. Para ello, será necesario también capacitar a los profesores de formación docente.

Sin dudas, la necesidad de contar con capacitación y formación en atención a la diversidad, con una adecuada organización administrativa para propiciar tiempo de planificación y colaboración entre docentes y con suficientes recursos humanos bien puede extrapolarse al contexto de nuestra educación en general. Todos estos elementos limitan o facilitan los intentos de los docentes de generar prácticas más inclusivas.

Como línea de investigación para futuros estudios sería interesante investigar sobre la implementación de prácticas inclusivas y su impacto en las aulas. Su uso, ¿estará determinado por una formación profesional acorde?, ¿con contar con el tiempo para hacerlo?, ¿con tener una postura institucional clara al respecto? o ¿con la apertura al cambio por parte del docente? La resistencia al cambio es una variable importante a tener en cuenta. De acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación PISA en 2015, Uruguay está entre los cinco primeros países con mayor resistencia al cambio por parte de los docentes. Este es un indicador que en nuestro país surge como problemático en todos los ciclos y que ha ido en aumento desde el año 2003 (Ravela, 2017).

Si bien los resultados obtenidos son en general congruentes con los de estudios internacionales anteriores (Chiner, 2011; De Boer et al., 2011), es necesario considerar las limitaciones del presente estudio. Se debe tener en cuenta que en estudios descriptivos mediante encuesta hay que considerar el margen de error que puede tener la información

obtenida ya que es posible que la muestra haya sido influenciada por la “deseabilidad social”. Las escalas Likert como instrumento de medición de actitudes, tienen algunas limitaciones también, ya que, al trabajar con puntuaciones medias, algunas respuestas extremas pueden no haber sido reflejadas en los resultados del estudio.

Los cambios que la educación inclusiva debe generar en un centro de enseñanza son cambios estructurales que requieren el trabajo conjunto de toda la comunidad educativa: equipo directivo, docentes, estudiantes y familias. Una comunidad con un liderazgo claro orientando políticas educativas necesarias para que los distintos factores que influyen en el quehacer educativo impacten de manera positiva en las actitudes de aquellos que tienen en sus manos la posibilidad de la innovación.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ajzen, I. (1988). From intentions to actions. En I. Ajzen (ed.). *Attitudes, personality and behaviour*. Chicago: The Dorsey Press.
- Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa. Claves Teóricas*. España: Mc Graw Hill.
- Alghazo, E. & Naggar Gaad, E. (2004). General Education Teachers in the United Arab Emirates and Their Acceptance of the Inclusion of Students with Disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99. doi: 10.1111/j.0952-3383.2004.00335
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Massachusetts. Addison-Wesley Publishing Company.
- Arnaiz-Sánchez, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. España: Aljibe.
- 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), 367-389. doi: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), 129-147. DOI:10.1080/08856250210129056
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and Intention of Greek and Cypriot Primary Education Teachers towards Teaching Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219. doi: http://dx.doi.org/10.1080/13603110600855739
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Índex para la inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bravo, L. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de Cartago en Costa Rica*. (Tesis doctoral Inédita). Universidad de Alicante.
- Cardona, M. C. (1995). Respuesta a la diversidad: modelos de intervención psicopedagógica. *Curriculum: Revista de teoría, Investigación y Práctica*, 10(11), 27-48.
- Cardona, M. C. (2003). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 465- 487. doi: 10.1016/0193-3973(81)90032-0
- Cardona, M. C. (2006). Creencias, percepciones y actitudes hacia la inclusión una síntesis de la literatura de investigación. En C., Jiménez-Fernández, (Coord.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*: 239-266. Madrid: Pearson.
- Cardona, M.C. (2000). Regular classroom teachers 'perceptions of inclusion: Implications for teacher preparation programs in Spain. En C. Day (Ed.), *Educational Research in Europe*, (pp. 37-47). Louvain: Garant & European Research Association.
- Cardona, M. C. & Bravo, L. (2010). *Escala de opinión hacia la educación inclusiva*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Chiner, E., & Cardona, C. (2013) *Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?* University of Alicante.
- 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 doctoral Inédita). Universidad de Alicante.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T., & Mastropieri, M. (1998). Teacher's attitudes in Italy. After twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19, 350-363. http://rse.sagepub.com/content/19/6/350. doi: 10.1177/074193259801900605
- Curone, G., & Di Segni, L. (2014). *Percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión y sus prácticas*. Memoria final de Postgrado. Universidad Católica del Uruguay.
- De Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. doi:10.1080/13603110903030089
- Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L., & Wolman, C. (2006). Teachers' attitudes toward students with disabilities in Haiti. *International Journal of Special Education*, 21(3), 1-14. doi: http://dx.doi.org/10.1017/S1030011200022600
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. doi: 10.1080/01587919.2012.700563.
- Eisenman, L. T., Pleet, A. M., Wandry, D., & McGinley, V. (2011). Voices of special education teachers in an inclusive high school: Redefining responsibilities. *Remedial and Special Education* 32, 91-104. doi: 10.1177/0741932510361248
- Ferguson, D. (2008). International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach Each One and Everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120. doi: 10.1080/08856250801946236
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Madrid: Pearson.
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 273-28. doi: http://dx.doi.org/10.1080/13603110903046010 .

- Huh, J., Delorme, D.E., & Reid, L.N. (2006). Perceived Third Person Effects and Consumer Attitudes on Preventing and Banning DTC Advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40(1), 90-116. doi: 10.1111/j.1745-6606.2006.00047.x
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27, 77-94. doi:10.1177/07419325060270020601
- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 259-266.
- Ley General de Educación Nro. 18.437. Asamblea General del Uruguay. (2008). Disponible en: <http://www.bibna.gub.uy/>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura. (2010). *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación del Bicentenario*. Disponible en: www.oei.es/metas2021.
- Ravela, P. (2017). Once aspectos en los que el sistema educativo uruguayo se destaca en el concierto internacional. Recuperado de: http://www.180.com.uy/articulo/66898_once-aspectos-en-los-que-el-sistema-educativo-uruguayo-se-destaca-en-el-concierto-internacional
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S., & Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 2: 169-178. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200010>.
- Sanhueza, S., Granada, M., & Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cuadernos de pesquisa*, 42(147), 844-899. doi: 10.1590/S0100-15742012000300013
- Sanhueza, S., Granada, M., & Pomés, M. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, (25) Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es.
- Sola, T. (1997). *La formación inicial y su incidencia en la educación especial*. En Sánchez Palomino, A. y J. Torres González, *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save the children.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (2009). *Estrategia de la OIE para 2008-2013*. Ginebra, Suiza. UNESCO/OIE.
- UNICEF-iiDi (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión*. Montevideo: Mastergraf.
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administrator views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16. doi: 10.1111/j.1467-9604.2011.01480
- Verdugo Alonso, A. (Dir.) (2002). *Persona con discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Vislie, L. (2006). Special education under the modernity. From restricted liberty, through organized modernity, to extended liberty and a plurality of practices. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 395-414. doi: 10.1080/08856250600956279

Teachers' attitudes towards inclusive education

Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva

Leticia Angenscheidt Bidegain¹

Ignacio Navarrete Antola²

^{1,2}Facultad de Psicología, Universidad Católica del Uruguay

Abstract: The first aim of this study is to describe the attitudes of preschool and elementary school teachers from a private school in Montevideo towards inclusive education. Attitude is defined as a set of perceptions, beliefs, positive and negative feelings, and ways of reacting to an educational process in which the main focus is for all learners to achieve learning outcomes. The second aim is to analyze whether these attitudes depend on a teacher's position, academic background, contact with people with disabilities, educational stage, and years of professional experience. The study had a cross-sectional, descriptive design and utilized the Inclusive Education Opinion Scale instrument. Attitudes were assessed using a 23-item instrument with five response levels on a Likert-type Attitude Scale. The study worked with a non-probability sample of 44 English and Spanish teachers. The results demonstrated positive attitudes towards the foundations of inclusive education and towards inclusive practices. Additionally, the results reflect that Spanish language teachers have more positive attitudes towards the foundations of inclusive education compared to their English language colleagues. Furthermore, more experienced teachers were found to have more positive attitudes towards inclusive measures and practices. No statistically significant differences were found between teachers' attitudes and the educational stage taught.

Key Words: Inclusion, attitudes, inclusive education, preschool, elementary education

Resumen: Este estudio tiene como primer objetivo describir las actitudes de los docentes de enseñanza inicial y primaria en un colegio privado de Montevideo sobre la educación inclusiva. Entendiendo como actitud, un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de actuar ante el hecho educativo que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes. Un segundo objetivo es analizar si dichas actitudes dependen del cargo como docente, la formación académica, el contacto con personas con discapacidad, la etapa educativa y los años de experiencia profesional. El diseño fue de tipo transversal y descriptivo y el instrumento utilizado, la Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva. Las actitudes se valoraron a través de un instrumento de 23 ítems, con cinco alternativas de respuesta en la Escala de Actitudes tipo Likert. Se trabajó con una muestra no probabilística de 44 docentes de inglés y español. Los resultados mostraron una actitud favorable hacia los fundamentos de la educación inclusiva y hacia las prácticas inclusivas. Asimismo, reflejan que los docentes de español tienen una actitud más favorable que sus pares de inglés con respecto a los fundamentos de la educación inclusiva. Además, se encontró que los docentes con más experiencia tienen una actitud más favorable en relación con las medidas y prácticas inclusivas. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes de los docentes y la etapa educativa.

Palabras clave: inclusión, actitudes, educación inclusiva, enseñanza inicial, educación primaria

Received: 11/03/2017

Revised: 17/08/2017

Accepted: 24/09/2017

How to cite this article:

Angenscheidt Bidegain, L. & Navarrete Antola, I. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>

Correspondence: Ignacio Navarrete Antola. Depto. de Psicología del Desarrollo y Educativa. Facultad de Psicología - Universidad Católica del Uruguay. Comandante Braga 2715. C.P 11600. Montevideo, e-mail: inavarre@ucu.edu.uy; Leticia Angenscheidt Bidegain, e-mail: marialeliciaang@gmail.com

Introduction

While inclusive education is recognized as a human right in Uruguay, (Art. 24; Ley General de Educación, 2008, Art.1; OEI, 2010), it still represents a challenge in practice. It seems that progress in the legal field contrasts with what is put into practice, and there is a gap—in our country and on an international scale—between what the law espouses and what is in fact achieved at the level of educational institutions.

UNICEF, together with the Inter-American Institute on Disability and Inclusive Development (Unicef-iiDi, 2013), has systematized the information available on the subject in Uruguay. At present there are clear examples of inequality regarding disabilities and access to education. By analyzing 21st century policies and strategies for inclusion (UNESCO, 2009), they describe several scenarios in which learners with disabilities are integrated into mainstream public schools with support teachers or itinerant teachers. However, “making progress on inclusive projects in mainstream schools continues to be one of the biggest challenges for the Uruguayan education system” (Unicef-iiDi, 2013; p. 48). The progress made towards implementing inclusive education is slow, a fact that is also reflected in international research (Vislie, 2006; Ferguson, 2008).

Evidence suggests (Unicef-iiDi, 2013; p. 48) a lack of clear models of inclusive education put into practice successfully. For that reason, there is a salient need for educational innovation that can have an impact on classrooms. Quality professional training that is prepared to meet the challenge of diversity, flexibility in the curriculum and in the organizational structure, and, according to international studies, positive teacher attitudes towards inclusion could be key to progress in inclusive education. Do teachers in Uruguay have a positive attitude towards inclusion?

Towards inclusive education

For Booth and Ainscow (2011), inclusive education is a set of processes that aims to eliminate or reduce barriers that limit the learning and participation of all learners. They describe three dimensions: *culture*, *policies*, and *practices*. *Culture* refers to an educational community with shared values and beliefs oriented towards learning for all. *Policies* focus on inclusion as the engine of

the educational institution and define the different support methods that respond to diversity. *Practices* guarantee that school activities promote full and effective participation in line with the culture they belong to and the policy guidelines they have (Booth & Ainscow, 2011).

Ainscow (2001) argues that inclusive education allows an educational institution to provide quality education for all learners, whether they have special educational needs (SEN) or not, on the basis of equal opportunities and accepting diversity. According to Echeita (2007; p.15) inclusive education strives to address diversity and answers the question of “how to learn to live with differences, and how to learn from differences.” In the field of education, educating among diversity refers to individual differences as something intrinsic in all people, and not as the specific situation of a certain setting, group, or person (Bravo, 2013). According to Arnaiz Sánchez (2003), diversity is a fact that manifests as differences in ability, interests, motivations, attitudes, thinking styles, and learning styles, among others. As with other countries in Latin America, inclusive education is still conceived of in Uruguay as targeted towards a certain group of learners who have SEN associated with some type of disability. For this reason, the existing initiatives have arisen from the need to modify the curriculum in accordance with differences in learner capabilities, and not on diversity in a broader sense (Cardona, 1995; 2003; Chiner & Cardona, 2013). This obstacle to a paradigm shift is reflected in educational practices that do not yet comply with the inclusive education model.

Eisenman, Pleet, Wandry y McGinley (2011) highlight some of the relevant components necessary for making progress in inclusive education. These include leadership in the educational institution, a collaborative culture, and adapted access to infrastructure, among others. Idol (2006) also indicates certain important indicators of successful implementation of inclusive practices in school settings. These include: the type of disabilities learners have, the use of and number of support staff available, how the members of the educational community perceive their ability to make changes in their teaching methods and in the curriculum, and their ability to control learner discipline and class management. Additionally, Idol (2006) notes that the success of inclusive practices depends on the attitudes of the members

of the educational community towards other members, collaborative work, learners with special educational needs and inclusion.

Teachers' attitudes towards inclusion are a determining factor for academic success in a normal classroom environment. (Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou, 2008; Dupoux, Hammond, Ingalls, & Wolman, 2006).

Bravo (2013) defines attitude as a person's disposition, or learned predisposition to react in a certain way towards an event, person, or situation, and that this manifests in an organized way through experiences, and influences or guides behavior towards objects or situations.

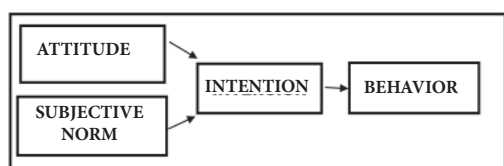


Figure 1.

Theory of Reasoned Action, Ajzen and Fishbein (1975)

According to the contributions of Ajzen and Fishbein (1975), the more inclusive the institutional culture and the educational policies of the institution in which a teacher works, the greater the probability that a teacher with a positive attitude towards inclusion will implement inclusive educational practices in the classroom (subjective norm). Ajzen (1998) added the importance of perceived control over behavior to this model. Teachers will be more willing to change their educational practices the more they perceive that they are able to do so (perceived control over behavior). For that to occur, teachers must feel competent to manage said practices, trained in attending to diversity, and supported on an organizational level by their institution (time for planning and coordination with colleagues).

If attitude is such a determining factor in developing inclusive education, then it is pertinent to wonder whether a negative attitude can be changed, and how to change it. To be able to do so, it is crucial to discover what factors affect teachers' attitudes.

One relevant theory when considering inclusion and disability is the Intergroup Contact Theory (Allport, 1954), which argues that not all contact has a beneficial effect on attitude change; the quality of the contact between two groups

determines whether the vulnerable group is accepted or rejected (Allport, 1954). The theory indicates three factors that promote positive attitudes towards a group of people: equal status of the individuals in a given situation, having common goals, and receiving institutional support.

Attitudes are gradually learned through experience. Thus, if attitudes are acquired over a lifetime through personal experiences, then teaching experience in classrooms with learners with different types of disabilities—and therefore experience in serving diverse needs—can influence teachers' perceptions of the issue and consequently their attitudes towards inclusive education.

Research on teachers' attitudes

Current research has not produced conclusive results when describing teachers' attitudes or determining which factors influence positive attitudes (Verdugo, 2002). However, it is agreed that positive attitudes towards people with disabilities tend to improve these learners' educational prospects (Merino & Ruiz, 2005; en Sanhueza, Granada & Bravo, 2013). Chiner (2011) claims that teachers' attitudes are affected by factors related to the body of learners, the teachers, and the context. This study will consider the factors related to the teachers and the context.

De Boer, Pijl and Minnaert (2011) carried out a literature review of 26 studies on teachers' attitudes towards inclusion. They posit that most teachers have a neutral or negative attitude towards including learners with SEN in mainstream education, and that the factors that have an impact on these attitudes include training, gender, years of experience in inclusive settings, and the type of educational needs of the learners.

One of the first teacher-related factors to consider is professional training. Nowadays, after receiving basic training, a teacher is expected not only to be competent in the subject matter he or she must teach, but also capable of encouraging all learners to learn and participate and fostering opportunities for educational development and inclusion (Sola, 1997). He or she should have the tools to provide quality educational solutions for diverse learners in the teaching-learning process. Similarly, a teacher should expect ongoing training throughout his or her professional career that provides the up-to-date skills and knowledge necessary to meet potential future demands.

To this effect, there are also various studies that refer to teachers calling for further training. Sánchez, Díaz, Sanhueza and Friz (2008) claim that 92% of student teachers indicate that teachers in mainstream education do not have the training necessary to address the needs of learners with SEN. Different studies signal the importance of teacher training as a deciding factor in making inclusive education possible (Arnaiz 2003; Stainback & Stainback, 1999). De Boer et al. (2011) indicate that teachers do not feel well prepared to serve the needs of the learners with disabilities in their classrooms. To this effect, teachers with more training have a more positive attitude than those with less training.

Studies show that another relevant factor to consider when analyzing teacher attitudes is teaching experience. Teaching experience is understood as the time a teacher has spent practicing professionally that has allowed him or her to discover, develop, and experience a particular educational practice. Past studies indicate that years of experience have an influence on attitudes towards inclusive education. Teachers with less years of teaching experience show more positive attitudes than those with more experience.

Similarly, teachers with previous experience in inclusive education show more positive attitudes than those with less experience in inclusive settings (De Boer et al., 2011). Sanhueza, Granada, and Pomés (2013) point out that in this vein it is possible to analyze teachers' experiences in two ways: on the one hand, in terms of the number of years a teacher has worked, and on the other, in terms of previous experiences associated with inclusive practices. In the first case, more years of teaching does not favor inclusive education, whereas specific experience with inclusive education does positively impact attitude. It is worth mentioning that it is not just contact or previous work with people with disabilities alone, but experience in inclusive settings. Avramidis y Norwich (2002) affirm that there is no significant relationship between contact with people with disabilities and a positive attitude towards inclusion, and that addressing the needs of learners with disabilities in normal classrooms can cause stress which negatively affects teachers' support of inclusion.

There are two factors that are considered essential in relation to context. One of these is the possibility of having the time, space, and

opportunity to plan, coordinate, and collaborate on putting different diversity-serving pedagogical actions into practice. In this regard, Sanhueza et al., (2011) establish that material resources and time continue to be seen by teachers as an obstacle to developing inclusive practices.

Another context-related factor that influences teachers' attitudes within the framework of inclusive education is access to support resources. Support serves as the means by which institutions strive to address diversity in the classroom. There are two types of support: human resources (professionals, assistants, colleagues, and family) and material resources (inclusive practices). Seventy-seven percent of educators believe that the best option for educating learners with SEN is through general education with sufficient teaching assistants to work with each learner who needs support (Idol, 2006).

Material resources include adapted curricula and inclusive teaching and learning strategies (collaborative work, co-teaching, or multilevel activities, among others). There is evidence that educational institutions that employ diverse forms of support and varied teaching strategies can be effective in catering to diversity, and achieve good academic results (Jordan, Glenn & McGhie-Richmond, 2010). In previous studies in the U.S. and Canada relating to material resources, teachers signal the need to reduce the number of learners per class (Horne & Timmons, 2009).

Curone and Di Segni (2014) carried out a pilot study on how teachers at two private schools in Montevideo perceive and conceive of including learners with special educational needs, and the strategies used in teaching. Although the results are not conclusive because of the small sample size, the study indicates that the perceptions and attitudes of the teachers towards inclusion were moderately positive, and teacher-related variables do not appear to be determining factors for attitude, which leaves the door open for a new line of research on context-related variables (available support, among others).

Taking into account developments in inclusive education since the late 1990's, and the lack of research on the topic in this country's context, the current study has the following aim: to determine the attitudes of preschool and elementary school teachers in a private school in Montevideo towards inclusive education. To do so, the first objective of the study will

be to describe the attitudes that preschool and elementary school teachers in this institution have towards inclusion. The second aim will be to analyze whether these attitudes vary by teacher-related variables (teacher’s position, academic background, previous teaching experience with people with disabilities, educational stage, and years of professional experience), and lastly, to investigate which types of inclusive practices teachers favor implementing in their classrooms.

Method

The study chose a non-experimental, cross-sectional, descriptive design that employed a survey. Given that attitudes cannot be directly measured, the study opted to rely on opinions as an indicator of the participants’ attitudes. This methodological choice is consistent with quantitative approaches discussed by several authors (Albert, 2007; Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Participants

By means of convenience, non-probability sampling, the voluntary survey was applied to all English and Spanish language teachers of preschool and elementary education of a private school in Montevideo. A total of 44 participants were gathered. Table 1 shows frequencies and percentages of socio-demographic variables.

Characteristics of the educational institution

The institution is a bilingual school located in a residential neighborhood of Montevideo. In recent years, they have begun to consider diversity in their classrooms by implementing different types of support: in the classroom, outside the classroom, after school coaching, curricular adaptations, learning tutors, and even from 2016, an “Aula Estable” support method was implemented (Sola, 2013). Under this method, during part of the day, learners in this group receive individual intervention in the areas of greatest difficulty and carry out a program that contemplates their interests and needs in a resources classroom, and during the other part of the day, they are in the regular classroom with the appropriate adjustments, if necessary. They have approximately seven hundred learners, considering

Table 1.
Presentation of the demographic variables

	Variable	Frequency	Percentage
Teacher’s position	English language teacher	23	52.3
	Spanish language teacher	21	47.7
Teacher’s age	Up to 42 years old	26	59.1
	Over 43 years old	18	40.9
Years of teaching experience	Up to 17 years	21	47.7
	Over 18 years	23	51.3
Educational stage taught	Preschool	11	25.0
	1st - 2nd year Elementary School	15	34.1
	3rd - 6th year Elementary School	18	40.9
Has contact with people with disabilities	Yes	38	86.4
	No	6	13.6
Works with people with disabilities	Yes	36	81.8
	No	8	18.2
Academic background	Secondary school and training course	3	6.8
	Bachelor’s degree or teaching degree Diploma,	32	72.7
	Postgraduate and/or Master’s degree	9	20.5
Has completed an inclusive education course	Si	32	72.7
	No	14	27.3

preschool and elementary education. There is a total of 54 teachers ($n = 54$) among substitute, area-specific, and regular teachers. At the end of elementary school, learners may optionally take an international examination in English as their mother tongue, in the areas of language, natural sciences and mathematics.

From early childhood education to first year, a teaching assistant accompanies the group throughout the day. There is also an Educational Guidance Team, which consists of psychologists specialized in educational psychology, learning tutors, educational psychologists, teachers specialized in learning difficulties, and psychomotor specialists. The Preschool and Elementary School Director leads a group of coordinators of English and Spanish in preschool and elementary school, physical education and sports, pastoral and educational guidance. She is part of the Faculty Board, together with the General Director, the High School Director, the Administrative Director, the General Coordinator of English Language, and the General Pastoral Coordinator.

According to the Uruguayan legislation, each educational center is responsible for coordinating non-significant and significant curricular adjustments, as well as access adjustments for learners with special educational needs. Regarding the presence of learners with disabilities in the regular classroom, the indicator used for their identification are the curricular adaptations applied. Six per cent of the preschool and elementary education learners have some kind of curricular adaptation.

Measurement instrument

The instrument used was the Inclusive Education Opinion Scale. The instrument was designed and adapted by Cardona (2013) based on other similar instruments used in previous studies (Cardona, 2006; Cornoldi, Terreni, Scruggs & Mastropieri, 1998). It is a multidimensional scale with very good reliability values (*Cronbach's* alpha = .84) and validity (IVC = 0.95).

It consists of a first part with a socio-demographic questionnaire. Three items were included, one in reference to the attendance or not to training courses on inclusion, another to having or not having contact with people with disabilities, and the last one to having worked or not with people with disabilities. The second part is a Likert opinion scale. It consists of 23 items distributed in three sub-scales. The first sub-scale is about the "Foundations of Inclusive Education" and aims at identifying the attitudes of teachers towards the fundamental principles of the concept of inclusion. The second sub-scale, called "Conditions for Inclusive Education", is about the scope of available supports, human resources, materials, training, and education. The last one is called "Measures to Address Diversity", which aims at identifying the degree of agreement with institutional practices and measures, whether of a technical or administrative nature, which favor inclusion.

Rating of each item ranges from "strongly disagrees" (MD = 1), "disagrees" (ED = 2), "agrees" (DA = 3), "strongly agrees" (MA = 4) and "does not know or does not respond" (DK / NR = 5). Scores are arranged positively, that is, the higher the score, the more favorable is the teacher's attitude.

Table 2 shows the results of the analysis of internal consistency coefficients of the instrument for this study, using *Cronbach's* alpha coefficient.

Tabla 2.
Reliability study of the Inclusive Education Opinion Scale instrument

Factor	Number of Items	Cronbach's Alpha
Inclusive Education Opinion Scale	23	.744
"Foundations of Inclusive Education" sub-scale	5	.635
"Conditions for Inclusive Education" sub-scale (support/materials/training)	8	.732
"Measures to Address Diversity" sub-scale	10	.637

Ethical standards and procedure

After requesting the corresponding authorizations in the educational center, we proceeded to give the school's English and Spanish teachers informed consent. The aim of the research was explained, guaranteeing the confidentiality of the results, and it was provided by a single researcher.

The statistical package SPSS.22 was used to create the database and subsequent analysis. Regarding the description of the sample, frequencies, percentages, and averages were used. Average comparison studies were carried out with the factors of the scale, taking into account the different independent variables. For such purpose, *Mann-Whitney's U* and *Kruskall Wallis* were used for more than two independent groups.

Results

The aim of this research was to describe the attitudes of preschool and elementary education teachers in a private school in Montevideo towards inclusive education, and analyze whether they varied according to some demographic variables, such as: teaching experience, his or her position as a teacher, academic background, having had contact with people with disabilities, having worked with people with disabilities, and the educational stage. Finally, to investigate what kind of inclusive practices teachers are most in favor of putting into practice.

The results of the descriptive statistics of the answers given by the teachers in the Inclusive Education Opinion Scale, organized according to the factor solution used by Bravo (2013), are hereby presented.

The average of teachers, regarding the foundations of inclusion (see Table 3), was $M = 3.35$ ($DE = .55$), above the midpoint of the scale ($x = 2.50$), thus indicating an opinion clearly favorable to the fundamental principles of inclusion.

Fifty-two per cent of respondents agree that all learners benefit academically from being in regular classrooms, and 70% agree or strongly agree that all learners benefit socially in inclusive schools. The majority (68%) also maintains that inclusion is possible in all educational stages and that inclusion has more advantages than disadvantages.

Table 3.
Descriptive statistics of the sub-scales

	Mean	Standard Deviation
Foundations of inclusive education	3.35	.55
Conditions for inclusive education	2.95	.55
Inclusive measures and practices	3.69	.28

Regarding the conditions provided by the center to carry out inclusion, personal conditions to carry it out, the opinion of teachers was moderately favorable ($M = 2.95$), as shown in Table 3. Eighty-three per cent of teachers agree or strongly agree that they have enough support from the faculty board and the educational guidance team. Regarding having the necessary skills to deal with diversity in their class, 46% feel they do not have them, and 70% indicate that they are not sufficiently qualified to serve students with SEN. On the other hand, 72% of respondents feel they do not have enough time to help their students.

Regarding the measures to address diversity (inclusive practices), teachers agreed strongly ($M = 3.69$). Sixty-eight per cent of participants agree or strongly agree with the implementation of curricular access or non-significant adaptations. Also, with the application of significant adaptations, collaborative work and co-teaching between regular and special teachers. Another inclusive measure with strong adherence by this group of teachers is the implementation of multilevel activities (88%), and evaluation according to individual standards (84%). All teachers point to the need for more training.

Analysis of comparison of averages, and its relationship with socio-demographic variables

Average comparison studies were carried out with the factors of the scale, taking into account the variable of teaching experience. The results presented in Table 4 show that there is a statistically significant difference ($p \leq .05$) in the factor “Inclusive Measures and Practices”. This difference indicates higher scores of the group with more years of experience.

Table 4.
Analysis of average comparison for the teacher’s experience variable

	Foundations of inclusive education	Conditions for inclusive education	Inclusive measures and practices
Mann-Whitney U	233.00	239.50	155.50
Wilcoxon W	464.00	470.50	386.50
Z	-.201	-.047	-2.035
Asymp. Sig. (2-tailed)	.840	.962	.042

Secondly, tests were carried out with respect to the teacher’s position variable. Table 5 shows the comparison of averages, showing a significant difference in the factor “Foundations of Inclusive Education” ($p = .031$). Spanish language teachers have a more favorable view towards inclusive education, regarding general principles, than English language teachers.

Table 5.
Analysis of average comparison for the teacher’s position variable

	Foundations of inclusive education	Conditions for inclusive education	Inclusive measures and practices
Mann-Whitney U	150.50	202.50	236.50
Wilcoxon W	426.50	433.50	512.50
Z	-2.155	-.920	-.118
Asymp. Sig. (2-tailed)	.031	.358	.906

Tests were then performed according to the rest of the variables, but no statistically significant differences were found.

Discussion and Conclusion

Progress towards more inclusive cultures in every educational institution is a process that takes time, as it would be the result of the transformation of their educational policies, as well as the assimilation and adoption of innovative and inclusive educational practices by teachers, in a culture that is gradually accepting diversity.

The key of educational change is the teacher. Teachers can be facilitators or barriers to it. Their attitude towards the implementation of inclusive educational practices can promote full and effective participation of learners, or can minimize it.

The results in this study indicate that teachers have a positive attitude towards the principles of inclusive education. The attitude of Spanish teachers is more positive towards this factor than that of their English colleagues. On the one hand, this difference can be attributed to the fact that the language area is where most of the learners' learning difficulties converge. In learning a second language, these difficulties are even more evident. Spanish teachers have other areas where they can exploit the strengths of learners. On the other hand, towards the end of elementary education, students have the option to take an international exam. This external examination guides educational practice, in some way, towards the achievement of the international standards required, especially in the last years of elementary education.

Previous studies indicate that, although teachers can agree with the fact that learners have the right to be in the normal classroom with the required supports, when put it into practice in their own classrooms and having the responsibility that all learners achieve high academic levels in addition to significant learning, they may manifest greater concerns. English teachers may perceive less flexibility to personalized learning and apply curricular diversification programs with learners whose academic competences differ significantly from the majority of the group-class for the purpose of performing an external standardized assessment (Avramidis & Kalyva, 2007; Cornoldi et al., 1998, Valeo, 2008).

With respect to the conditions for carrying out inclusive education, teachers demand more time and more training to deal with diversity in the regular classroom (Alghazo and Naggar, 2004; Avramidis & Norwich, 2002; Cardona,

2003). The attitude of these teachers to this subscale was favorable, however, it was not so much when compared with that of the other two subscales. Teachers' continuing education, and of those responsible of training teachers, as well as perceiving they do not have enough time to deal with diversity in the classroom, emerged as essential when defining strategies to favor inclusion.

More experienced teachers have a more favorable attitude towards the implementation of inclusive practices. It is necessary to contextualize the term teacher experience in this case. It should be noted that 73% of teachers have some training on inclusion, 86% reported having had contact with people with disabilities, and 82% work with people with disabilities. It follows that teachers use a broad concept of the term disability, and have training in this regard. In this sense, this result matches that obtained in previous research: the greater the experience in inclusive contexts, the more favorable the opinion in this regard.

Among the participants, there is a broad consensus on the benefits of the implementation of inclusive practices. This contrasts with the conditions teachers perceive they have, in the sense that they feel they need training, and that they lack the skills and time to do it. Precisely, implementing inclusive practices, such as the proposal of multilevel activities -strategy of personalization of basic education to address diversity (Armáiz, 2003, Echeita, 2007, 2008)- requires acquiring skills in classroom planning, classroom management, flexible groupings, as well as time.

The faculty board of this institution has the challenge of maintaining this positive attitude in teachers. For this purpose, according to the research contributions of Horne & Timmons (2009), it will be necessary to provide greater administrative support, planning time, and training on pedagogical strategies. In this way, the teacher's perceived control will be greater, so his or her intention to implement inclusive practices will be even more favorable (Ajzen, 1988, Allport, 1954).

Likewise, it would be advisable to continue to promote collaborative work, especially among the most experienced teachers with their less experienced colleagues. In order to promote better conditions to carry out inclusive education, it would also be positive to optimize pedagogical support per learner, by encouraging the support teacher to work during more instances within the normal classroom.

Likewise, in order to create an increasingly inclusive culture, it would be advisable to offer workshops on the rights of people with disabilities, and the opportunity of the educational community to eliminate the barriers that hinder full participation and, in this aspect, perhaps to also involve parents in a planned manner, as they are the first potential agents to promote positive attitudes towards people with disabilities.

Knowing the attitudes of teachers is even more important nowadays, considering the context of Uruguay, where educational policies and existing legislation begin to be reflected in greater number of students with some type of disability in normal classrooms. These attitudes reflect the way in which inclusion develops in practice. In view of the results of this study, some proposals for both future research and practice arise.

In the current context of education in our country, it is possible to think that, in the daily work of a large number of teachers, several of these factors are making an impact on their attitude towards the new demands of a more inclusive educational approach. Teachers with inadequate initial education and training for the current context, with little time to plan their work, and without previous experience dealing with diversity will be more likely to express a negative attitude.

At the level of professional training, there is a need for substantial change. Considering the issue of inclusion, teachers must graduate being competent in the choice and use of teaching strategies to deal with diversity. In order to do so, it will also be necessary to train teacher trainers.

Undoubtedly, the need to have formal education and training to deal with diversity, with an adequate administrative organization to promote planning time and collaboration among teachers, as well as and enough human resources, it can be extrapolated to the context of our education in general. All these elements limit or facilitate the attempts of teachers to generate more inclusive practices.

As a line of research for future studies, it would be interesting to investigate the implementation of inclusive practices and their impact on classrooms. Will its use be determined by an appropriate professional training? By having the time necessary? By having a clear institutional stance? Or by the teacher's openness to change? Resistance to change is an important variable to consider. According to the results obtained in the

PISA evaluation in 2015, Uruguay is among the top five countries with the greatest resistance to change by teachers. This is an indicator that in our country emerges as problematic in all stages, and has been increasing since 2003 (Ravela, 2017).

Although the results obtained are generally consistent with those of previous international studies (Chiner, 2011; De Boer et al., 2011), it is necessary to consider the limitations of the present study. It should be noted that in descriptive studies by means of a survey, it is necessary to consider the margin of error of the information obtained, since it is possible that the sample has been influenced by "social desirability." Likert scales as an instrument for measuring attitudes have some limitations as well, since when working with average scores, some extreme answers may not have been reflected in the results of the study.

The changes that inclusive education must generate in a school are structural changes that require the joint work of the whole educational community: faculty board, teachers, students, and families. A community with a clear leadership guiding the necessary educational policies, so that the different factors that influence educational work have a positive impact on the attitudes of those who have in their hands the possibility of innovation.

References

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ajzen, I. (1988). From intentions to actions. En I. Ajzen (ed.). *Attitudes, personality and behaviour*. Chicago: The Dorsey Press.
- Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa. Claves Teóricas*. España: Mc Graw Hill.
- Alghazo, E. & Naggat Gaad, E. (2004). General Education Teachers in the United Arab Emirates and Their Acceptance of the Inclusion of Students with Disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99. doi: 10.1111/j.0952-3383.2004.00335
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Massachusetts. Addison-Wesley Publishing Company.
- Arnaiz-Sánchez, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. España: Aljibe.
- 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), 367-389. doi: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), 129-147. DOI:10.1080/08856250210129056
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and Intention of Greek and Cypriot Primary Education Teachers towards Teaching Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13603110600855739>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Índice para la inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bravo, L. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de Cartago en Costa Rica*. (Tesis doctoral Inédita). Universidad de Alicante.
- Cardona, M. C. (1995). Respuesta a la diversidad: modelos de intervención psicopedagógica. *Curriculum: Revista de teoría, Investigación y Práctica*, 10(11), 27-48.
- Cardona, M. C. (2003). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 465- 487. doi: 10.1016/0193-3973(81)90032-0
- Cardona, M. C. (2006). Creencias, percepciones y actitudes hacia la inclusión una síntesis de la literatura de investigación. En C., Jiménez-Fernández, (Coord.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*: 239-266. Madrid: Pearson.
- Cardona, M.C. (2000). Regular classroom teachers 'perceptions of inclusion: Implications for teacher preparation programs in Spain. En C. Day (Ed.), *Educational Research in Europe*, (pp. 37-47). Louvain: Garant & European Research Association.
- Cardona, M. C. & Bravo, L. (2010). *Escala de opinión hacia la educación inclusiva*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Chiner, E., & Cardona, C. (2013) *Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?* University of Alicante.
- 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 doctoral Inédita). Universidad de Alicante.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T., & Mastropieri, M. (1998). Teacher's attitudes in Italy. After twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19, 350-363. <http://rse.sagepub.com/content/19/6/350>. doi: 10.1177/074193259801900605
- Curone, G., & Di Segni, L. (2014). *Percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión y sus prácticas*. Memoria final de Postgrado. Universidad Católica del Uruguay.
- De Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. doi:10.1080/13603110903030089
- Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L., & Wolman, C. (2006). Teachers' attitudes toward students with disabilities in Haiti. *International Journal of Special Education*, 21(3), 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S1030011200022600>
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. doi: 10.1080/01587919.2012.700563.
- Eisenman, L. T., Pleet, A. M., Wandry, D., & McGinley, V. (2011). Voices of special education teachers in an inclusive high school: Redefining responsibilities. *Remedial and Special Education* 32, 91-104. doi: 10.1177/0741932510361248
- Ferguson, D. (2008). International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach Each One and Everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120. doi: 10.1080/08856250801946236
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Madrid: Pearson.
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 273-28. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903046010>
- Huh, J., Delorme, D.E., & Reid, L.N. (2006). Perceived Third Person Effects and Consumer Attitudes on Preventing and Banning DTC Advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40(1), 90-116. doi: 10.1111/j.1745-6606.2006.00047.x
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27, 77-94. doi:10.1177/07419325060270020601
- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 259-266.
- Ley General de Educación Nro. 18.437. Asamblea General del Uruguay. (2008). Disponible en: <http://www.bibna.gub.uy/>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura. (2010). *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación del Bicentenario*. Disponible en: www.oei.es/metas2021.
- Ravela, P. (2017). Once aspectos en los que el sistema educativo uruguayo se destaca en el concierto internacional. Recuperado de: http://www.180.com.uy/articulo/66898_once-aspectos-en-los-que-el-sistema-educativo-uruguayo-se-destaca-en-el-concierto-internacional
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S., & Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 2: 169-178. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200010>.
- Sanhueza, S., Granada, M., & Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cuadernos de pesquisa*, 42(147), 844-899. doi: 10.1590/S0100-15742012000300013
- Sanhueza, S., Granada, M., & Pomés, M. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, (25) Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es.
- Sola, T. (1997). *La formación inicial y su incidencia en la educación especial*. En Sánchez Palomino, A. y J. Torres

- González, *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save the children.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (2009). *Estrategia de la OIE para 2008-2013*. Ginebra, Suiza. UNESCO/OIE.
- UNICEF-iiDi (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión*. Montevideo: Mastergraf.
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administrator views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16. doi: 10.1111/j.1467-9604.2011.01480
- Verdugo Alonso, A. (Dir.) (2002). *Persona con discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Vislie, L. (2006). Special education under the modernity. From restricted liberty, through organized modernity, to extended liberty and a plurality of practices. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 395-414. doi: 10.1080/08856250600956279