

LA ACTITUD FRENTE A LA  
INCLUSIÓN DE ASISTENTES  
PROFESIONALES  
DE LA EDUCACIÓN DE ESCUELA  
MUNICIPALES DE TALCA-CHILE

THE ATTITUDE TOWARDS THE INCLUSION OF PROFESSIONAL  
ASSISTANTS OF THE TALCA-CHILE MUNICIPAL SCHOOL  
EDUCATION

—

Emilio Rodríguez Macayo<sup>1</sup>  
erodriguez@ucsh.cl  
Orcid: 0000-0002-1321-2382

Laura Cisternas García<sup>2</sup>  
laur232@gmail.com  
Orcid: 0000-0003-4500-4470

Anly López González<sup>2</sup>  
anlylopezg@gmail.com  
Orcid: 0000-0002-4100-4599

Rubén Vidal Espinoza<sup>1</sup>  
rvidale@ucsh.cl  
Orcid: 0000-0002-5803-3871

1 UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ, CHILE

2 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA SEDE TALCA, CHILE



**Para citar este artículo:**

Rodríguez Macayo, E., Cisternas García, L., López González, A., & Vidal Espinoza, R. (2021). La actitud frente a la inclusión de asistentes profesionales de la educación de Escuela Municipales de Talca-Chile. *ESPACIO I+D, INNOVACIÓN MÁS DESARROLLO*, 10(26). <https://doi.org/10.31644/IMASD.26.2021.a01>

**RESUMEN**

La actitud frente a la inclusión de aquellos profesionales de distintas áreas que apoyan procesos de enseñanza aprendizaje en las escuelas es clave si queremos avanzar hacia comunidades educativas inclusivas. El objetivo del trabajo es analizar la actitud de los asistentes profesionales de la educación respecto a la Cultura, Política y Práctica educativa inclusiva que se desempeñan en escuelas de la Provincia de Talca, Chile. Se efectúa un estudio descriptivo-*survey*, de corte transversal-transeccional, no experimental. La selección de la muestra es no probabilística por conveniencia. Se encuestan 107 profesionales asistentes de la educación que se desempeñan en escuelas de la Provincia de Talca, Chile. Se utiliza un cuestionario con 30 preguntas para medir la actitud. Los principales hallazgos dan cuenta de que la edad, el género y los años de experiencia no determinan la actitud favorable hacia la Educación Inclusiva. No es el caso del título profesional. Este hallazgo permite destacar el importante rol de las instituciones de educación superior en cuanto a la formación inicial de profesionales que promueven la inclusión.

**Palabras clave**

*Profesionales asistentes de la educación; actitud; inclusión educativa.*

— *Abstract*—

The attitude towards the inclusion of those professionals from different areas that support teaching and learning processes in schools is key if we want to move towards inclusive educational communities. The aim of this paper is to analyze the attitude of professional education assistants towards inclusive educational culture, policy and practice in schools in the Province of Talca, Chile. A descriptive study - survey, of cross-sectional, non-experimental cut, is carried out. The selection of the sample is non-probabilistic for convenience. A total of 107 assistant education professionals who work in schools in the Province of Talca, Chile, were surveyed. A questionnaire with 30 questions is used to measure attitude. The main findings show that age, gender and years of experience do not determine the favorable attitude towards inclusive education. This is not the case with the professional title. This finding highlights the important role of higher education institutions in the initial training of professionals who promote inclusion.

**Keywords**

*Education assistants; attitude; educational inclusion.*

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

En este marco, según la Ley General de Educación 20.370/2009 del Ministerio de Educación, en su Artículo 34, define criterios y orientaciones para diagnosticar a los estudiantes que presenten necesidades educativas especiales por parte de, al menos, uno de estos Asistentes Profesionales de la Educación. Del mismo modo define criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan a las escuelas planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para estudiantes con necesidades educativas especiales. De manera conjunta, la Ley de Inclusión Social 20.422/2010 del Ministerio de Desarrollo y Planificación, en el Artículo 34, indica que el Estado debe garantizar el acceso a establecimientos públicos y privados del sistema de Educación Regular o Especial cuando corresponda, contemplando planes para estudiantes con necesidades educativas especiales, fomentando la participación de los profesores, asistentes de la educación y demás integrantes de la comunidad educacional, incorporando innovaciones y adecuaciones curriculares para permitir y facilitar el acceso al sistema educacional.

Ambas Leyes dan sustento al Decreto Supremo N° 170/2009 del Ministerio de Educación, cuya promulgación constituye un inicio relevante para contextualizar la normativa que regula la participación de los asistentes profesionales de la educación dentro de establecimientos educacionales del país.

Preocupa que, de acuerdo con el Estudio Nacional sobre la Discapacidad (ENDISC, 2015), en la implementación de este Decreto prevalece y continúa vigente un modelo médico, clínico o rehabilitador en respuesta a estudiantes con necesidades educativas especiales, más centrado en sus deficiencias y posibles patologías.

En el ámbito educativo, según Infante (2010), la consecuencia del modelo rehabilitador ha sido considerar que las dificultades de aprendizaje tienen su origen en factores internos o características individuales, conduciendo a etiquetar y categorizar grupos de niños denominados especiales, agrupándolos para recibir una enseñanza adecuada a sus necesidades específicas, a cargo de

especialistas en las diferentes discapacidades. Por tanto, la entrega de apoyos, para Blanco (2005), se centra en compensar las deficiencias prestando poca atención a los aprendizajes establecidos en el currículum escolar y a la modificación del entorno, lo cual ha limitado su desarrollo y oportunidades educativas.

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

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

Apegarse a un modelo clínico supone dejar fuera al resto de los estudiantes que pueden o no presentar otras barreras a la participación y aprendizaje, sin por ello tener a un diagnóstico médico de base. En este sentido, Infante (2010), considera que bajo esta perspectiva cada uno de los profesionales que se desenvuelven en los establecimientos y participan en el aprendizaje de los niños se enfoca en un trabajo aislado, de tipo asesoría a los docentes y su intervención predominantemente es clínica, donde incluso la labor del profesor de Educación Especial es considerada de la misma forma. Por lo que, de acuerdo con Blanco (2011), es preciso superar el modelo de apoyo jerárquico y transmisor, en el cual el especialista cumple la función de identificar y otorgar sugerencias, para avanzar hacia un modelo constructivo basado en el trabajo colaborativo, donde las soluciones se buscan conjuntamente entre el especialista y los profesores, realizando cada uno aportes desde complementarias perspectivas.

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

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se promulga la Ley de Inclusión Escolar N° 20845/2015 del Ministerio de Educación, la cual elimina la discriminación arbitraria asegurando el acceso y participación de todos

los estudiantes. De manera específica y para dar respuesta más efectiva a la problemática del acceso, participación y diversificación de la enseñanza y aprendizaje se establece el Decreto 83/2015 del Ministerio de Educación, el cual coloca su foco en la diversidad de los estudiantes, dando énfasis al trabajo colaborativo, no sólo entre el profesor de Educación Especial y el profesor de aula, sino que con otros profesionales inmersos en las escuelas.

La literatura destaca el trabajo colaborativo como una de las estrategias más beneficiosas en relación con la generación de aprendizajes significativos en los estudiantes (Cramer, *et al.*, 2010; Rodríguez, 2014; Rodríguez, Rojas y Ossa, 2014; Castro y Rodríguez, 2017). Sin embargo, de acuerdo con Del Valle y Mena (2012) existen aún desafíos pendientes respecto a la realidad de la participación de los Asistentes Profesionales de la Educación, ya que según un estudio de Chinner (2012) se pudo constatar que predomina la percepción de que el trabajo colaborativo y la co-docencia son Prácticas exclusivas entre profesores de aula y profesores de Educación Especial, dejando el apoyo especializado de los otros profesionales a un nivel de asesoramiento tipo consultoría. Esto se alejaría significativamente de lo que el Ministerio de Educación (2015) esperaría de estos últimos al considerarles como agentes educativos que pueden participar directamente en el trabajo colaborativo conformando equipos de aula apoyando y desarrollando estrategias como prácticas educativas inclusivas no sólo frente a casos de necesidades educativas especiales. De acuerdo con Del Valle y Mena (2012), estas concepciones no benefician el aprendizaje de los estudiantes, concluyendo que el trabajo colaborativo con los profesionales de apoyo es precisamente la de realizar una verdadera colaboración en función de los estudiantes dentro del aula, ya que es allí donde “podría producirse el mejor efecto terapéutico”(p.36), lo que implica de parte de los profesionales una real valoración de los aportes de los distintos actores implicados en el bienestar y aprendizaje de los estudiantes.

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

Otra arista considerada para la respuesta a la diversidad y la importancia de trabajar en equipo se relaciona con las investigaciones sobre percepciones

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

Dentro de los antecedentes empíricos recopilados para nuestra problematización, un estudio de Chiner (2011), determina las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del estudiantado con necesidades educativas especiales, como indicadores del uso de prácticas educativas. En dicho estudio se relaciona la percepción y la frecuencia con que se utilizan determinadas estrategias educativas inclusivas en función de un conjunto de variables como la formación, la disponibilidad de recursos y apoyos a la inclusión, la etapa educativa, la experiencia docente y el género. Los resultados más relevantes concluyen que la percepción de la Educación Inclusiva en profesores fue más positiva en niveles de enseñanza Prebásica y Básica. No obstante, manifiestan la no preparación para abordar el uso de estrategias inclusivas y que el apoyo de otros profesionales como el psicopedagogo y el profesor de Educación Especial no producía variaciones significativas en el uso de determinadas prácticas educativas inclusivas.

Otro estudio acerca de percepciones de docentes sobre la inclusión es el de González, *et al.* (2016), el cual se centra en analizar las actitudes y creencias respecto a la Cultura, Política y Práctica Educativa Inclusiva. Su objetivo fue determinar las diferencias en la percepción de la inclusión en función de variables como género, años de experiencia, formación en educación en profesores que se desempeñan en etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Sus conclusiones determinan una percepción positiva de la inclusión influenciada por variables como la edad, formación inicial y años de experiencia. En términos generales, indica que existen actitudes bastante favorables hacia la diversidad, sin embargo, se aprecia cierto desconocimiento de cómo organizar y modificar la respuesta educativa frente a las necesidades que se derivan, lo que lo hace coincidente con la investigación de Chiner.

Por su parte Santos Arrieta (2013), lleva a cabo otro estudio de carácter nacional determinando que una percepción positiva hacia la inclusión se relaciona con un uso moderado de prácticas educativas inclusivas, tomando como punto más relevante la percepción de la poca formación y apoyo recibido hacia los docentes para atender a la diversidad presente en las aulas.

Estos antecedentes ponen de manifiesto que existen desafíos pendientes respecto al apoyo hacia los profesores dentro y fuera del aula, tarea que subyace a la funciones de los profesionales especialistas de cada comunidad escolar, otorgando estrategias y prácticas educativas inclusivas que puedan dar respuesta efectiva y otorguen apoyos especializados no solo a estudiantes que presenten necesidades educativas especiales, sino que permitan efectuar y llevar a cabo una Educación Inclusiva, equitativa y de calidad fomentando el desarrollo integral de todos los estudiantes, a luces de la normativa nacional vigente.

Finalmente, es importante mencionar que Núñez, *et al.* (2017), desarrollaron un estudio para determinar la actitud frente a la Educación Inclusiva de profesores de Escuelas Municipales de la Provincia de Talca-Chile, dejando al margen a los Profesionales Asistentes de la Educación.

Por todo lo expuesto anteriormente, surge la necesidad de conocer, identificar y analizar cuál es la actitud y necesidades de formación de los Asistentes Profesionales de la Educación en cuanto a la Cultura, Política y Práctica Educativa Inclusiva. Junto con ello, precisar si los factores sociodemográficos determinan una actitud favorable sobre la Cultura, Política y Práctica Educativa Inclusiva.

## MÉTODO

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

En cuanto al diseño, este obedece a uno descriptivo, no experimental, transeccional. Al respecto, los estudios descriptivos, según Cossio (2015), se ocupan de describir fenómenos, en el sentido más amplio, esto significa que buscan una representación verbal, numérica o gráfica de algún fenómeno de interés.

Según Briones (2002) las investigaciones no experimentales son aquellas en las cuales el investigador no tiene el control sobre la variable independiente, que es una de las características de las investigaciones experimentales y cuasiexperimentales, como tampoco conforma a los grupos del estudio. En estas investigaciones, la variable independiente ya ha ocurrido cuando el investigador hace el estudio.

Dicho lo anterior, que sea transeccional supone que es un estudio que se caracteriza por investigar en un solo momento distintos individuos, hechos, sucesos y fenómenos, los cuales representan diferentes etapas del desarrollo. Del mismo modo es de tipo Survey, el cual, según Cossio (2015), se trata de una técnica que procura determinar Prácticas presentes u opiniones de una

población específica a través de cuestionarios de opinión que se aplican en diferentes contextos.

Se obtuvo una muestra de 104 asistentes profesionales de la educación, considerando psicólogos, kinesiólogos, trabajadores sociales, psicopedagogos, fonoaudiólogos y terapeutas ocupacionales que trabajan en escuelas municipales de la Provincia de Talca, Chile. (ver Figura 1). Se seleccionó la muestra de tipo no probabilístico por conveniencia, en donde se accedió a los participantes de acuerdo con su disponibilidad.

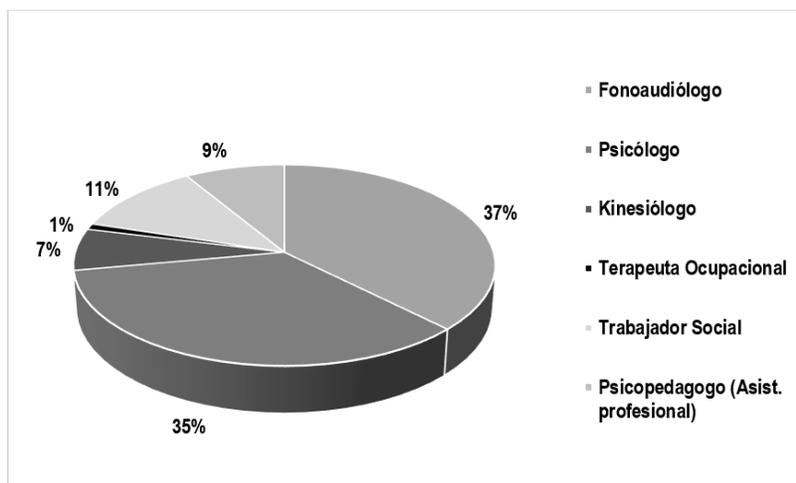


Figura 1. Porcentaje de distribución de la muestra de acuerdo con el Título Profesional.  
Fuente: Elaboración propia (2019)

En cuanto a la variable Género, se contó con una participación de 81 mujeres y 23 hombres entre edades comprendidas entre los 23 y 46 años. (Ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Edad de los participantes de la muestra*

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

Fuente: Elaboración propia (2019)

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

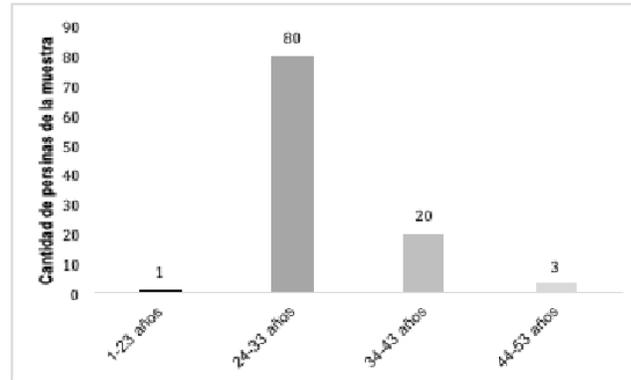


Figura 2. Fuente: Elaboración propia (2019)

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

**Tabla 2**

*Distribución de la muestra de acuerdo con los años de experiencia*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Años de experiencia laboral	88	0	20	4,80	3,824
N válido (según lista)	88				

Fuente: Elaboración propia (2019)

De igual manera se lleva a cabo un análisis de la distribución de frecuencia de acuerdo con el rango de Años de Experiencia Laboral. (Ver figura 3). Se observa que la mayor cantidad de participantes posee entre 1 y 5 años de experiencia laboral con un total de 56 participantes. El rango que obtiene la menor cantidad de participantes es de 20 a 26 años de experiencia laboral con un total de 1.

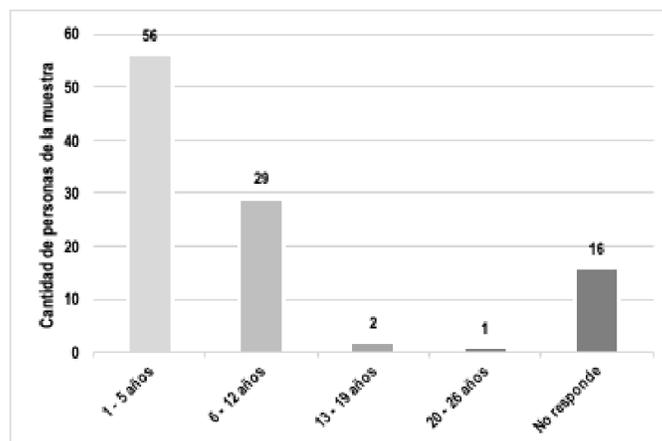


Figura 3. Distribución de la muestra de acuerdo con el rango de años de experiencia laboral.  
Fuente: Elaboración propia (2019)

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

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

Este cuestionario está basado teóricamente en Duk (2007), Booth y Ainscow (2015) y empíricamente del Cuestionario n°1 de Booth y Ainscow (2015) y CEFI-R (González *et al.*, 2016). Está conformado por 30 ítems o afirmaciones agrupadas organizacionalmente en tres áreas: la primera considera la Cultura Escolar Inclusiva; en segundo lugar, se encuentra el área de Política y Gestión centrada en la Colaboración y el Aprendizaje y, finalmente, Prácticas Educativas Inclusivas para la Diversidad. Estos aspectos fueron extraídos desde el Modelo de evaluación Inclusiva de Duk (2007), basadas teóricamente en las dimensiones de Política, Cultura y Prácticas Inclusivas de Booth y Ainscow (2015) y respecto del Cuestionario de Valoración Docente de la Inclusión Educativa CEFI-R de González *et al.*, (2016), adaptado a la población chilena (Núñez, *et al.*, 2017).

Para favorecer la organización y distribución interna de las afirmaciones del cuestionario, en cada área mencionada se consideró la subdivisión en 11 Dimensiones propuestas por la autora del Modelo Inclusivo (Duk, 2007),

cuya guía temática fue empleada para disponer de un total final de 10 afirmaciones por cada Área.

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

Para la validez interna y externa se utilizó inicialmente la validación por juicio de expertos que Hernández, *et al.* (2014), señalan como el grado en que un instrumento realmente mide la variable de interés, de acuerdo con expertos en el tema. Para efectos del cuestionario elaborado para este estudio, se contactaron 6 expertos en temáticas de Educación Inclusiva. Cabe destacar que, producto de la retroalimentación obtenida de parte del grupo de expertos y atendiendo a sus indicaciones, de las 35 afirmaciones se obtuvo un cuestionario final de 30 ítems.

En relación con la confiabilidad, entendida como el grado en que el instrumento origina resultados consistentes y coherentes, se determinó por medidas de consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach. De esta forma se proporciona información sobre la consistencia interna del cuestionario en función del número de ítems y la covarianza entre ellos. Una vez recolectados los datos proporcionados por el instrumento, se procedió al análisis estadístico respectivo mediante el paquete estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) versión 21.

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

Al respecto, se obtuvo un valor de Alfa de Cronbach de 0,816 (ver tabla 3) a nivel general de los 30 ítems lo cual se considera un nivel de confiabilidad bueno.

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

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

Fuente: Elaboración propia (2019)

## RESULTADOS

Se realizó una prueba t de student para establecer diferencias en la actitud de los Asistentes Profesionales de la Educación frente a la Cultura, Práctica y Política educativa inclusiva, de acuerdo con la variable Género. Seguido

de ello se realizó una ANOVA para establecer diferencias en relación con la actitud frente a la Cultura, Práctica y Política educativa inclusiva y la variable Título Profesional de los participantes. Junto con lo anterior también se realizó un análisis correlacional para examinar factores que influyen en la actitud de los Asistentes Profesionales de la Educación frente a la Cultura, Política y Práctica educativa inclusiva. De acuerdo con una revisión bibliográfica se determinaron dos factores relevantes de analizar, la Edad y los Años de Experiencia.

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

**Tabla 4**

*Estadísticas de grupo para variables género en cuanto a Cultura, Práctica y Política inclusiva*

	Género	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
CULTURA	Masculino	23	4,1106	,27955	,05829
	Femenino	81	4,1947	,32905	,03656
PRÁCTICA	Masculino	23	4,3087	,35918	,07489
	Femenino	81	4,3252	,38308	,04256
POLÍTICA	Masculino	23	3,9068	,44963	,09375
	Femenino	81	3,8905	,46863	,05207

Fuente: Elaboración propia (2019)

Se aplicó una ANOVA para establecer diferencias en relación con la actitud frente a la Cultura, Práctica y Política Educativa Inclusiva y el Título Profesional de los participantes. Con respecto a la actitud frente a la Cultura Educativa Inclusiva se obtuvo que fonoaudiólogos ( $M = 4,2066$ ), psicólogos ( $M = 4,0706$ ), kinesiólogos ( $M = 4,0286$ ), trabajadores sociales ( $M = 4,3259$ ) y psicopedagogos (como asistente profesional) ( $M = 4,1761$ ). Se observaron diferencias significativas entre grupos con  $F(5,98) = 2,570$ ;  $p = 0,031$ . En este aspecto se registró que quienes presentan una actitud más positiva hacia la Cultura Educativa Inclusiva es el psicopedagogo (como asistente profesional) y más descendida es el kinesiólogo. (Ver tabla 5).

**Tabla 5**

*ANOVA de un factor en relación con la variable título profesional y Cultura educativa inclusiva*

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

Fuente: Elaboración propia (2019)

En cuanto a la actitud frente la Práctica Educativa Inclusiva se obtuvo que fonoaudiólogos ( $M=4,4330$ ), psicólogos ( $M=4,2389$ ), kinesiólogos ( $M=4,1214$ ), trabajadores sociales ( $M=4,1687$ ) y psicopedagogo (como asistente profesional) ( $M=4,5111$ ). Se observaron diferencias significativas entre grupos con  $F(5,98)=2,508$ ;  $p=0,035$ . En este aspecto se registró que quien tiene una actitud más positiva hacia las Prácticas Educativas Inclusivas es el psicopedagogo y la más descendida es el kinesiólogo. (Ver tabla 6).

**Tabla 6**

*ANOVA de un factor en relación con la variable Título Profesional y Prácticas Educativas Inclusivas*

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

Fuente: Elaboración propia (2019)

La actitud frente a la Política Educativa Inclusiva determinó que fonoaudiólogos ( $M=3,9239$ ), psicólogos ( $M=3,8765$ ), kinesiólogos ( $M=3,6048$ ), trabajadores sociales ( $M=3,9889$ ) y psicopedagogos (como asistentes profesionales) ( $M=3,9889$ ). No se observaron diferencias significativas entre grupos con  $F(5,98)=0,996$ ;  $p=0,425$ . En este aspecto se registró que quienes tienen una actitud más positiva hacia las Políticas educativas inclusivas es el trabajador social y psicopedagogo y la más descendida es el kinesiólogo, ver tabla 7.

**Tabla 7**

*ANOVA de un factor en relación con la variable título profesional y Políticas educativas inclusivas*

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1,065	5	,213	,996	,425
Intra-grupos	20,957	98	,214		
Total	22,022	103			

Fuente: Elaboración propia (2019)

Como se mencionaba al inicio, se efectuó un análisis correlacional para examinar factores que influyen en la actitud de los Asistentes Profesionales de la Educación frente a la Cultura, Políticas y Prácticas Educativas Inclusiva, que luego de una revisión bibliográfica se determinaron dos factores relevantes de analizar como la Edad y los Años de Experiencia. La tabla 8 muestra medias y desviación de la muestra en cuanto a estas variables.

**Tabla 8**

*Estadísticos descriptivos para variables dependientes (Cultura, Política y Práctica Educativa Inclusiva) y variables independientes (Edad y Años de Experiencia)*

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

Fuente: Elaboración Propia (2019)

En primer lugar, se analizaron las variables independientes de Edad y Años de Experiencia y su relación con la actitud hacia a la Cultura Educativa Inclusiva (ver Tabla 9). Se obtuvo como resultado que no existe una relación entre variables con  $r(102)=-0,139$ ;  $p=0,160$  para la Edad y  $r(102)=-0,71$ ;  $p=0,510$  para los Años de Experiencia. Posteriormente, se analizaron las variables independientes de Edad y Años de Experiencia y su relación con la actitud hacia la Práctica Educativa Inclusiva (Ver tabla 9). Se observa que no existe relación entre variables con  $r(102)=-0,125$ ;  $p=0,208$  para la Edad y  $r(102)=-0,073$ ;  $p=0,498$  para los Años de Experiencia Laboral. Y finalmente se analizaron las variables independientes de Edad y Años de Experiencia y su relación con la actitud hacia la Política Educativa Inclusiva (Ver tabla 9). Por otro lado, no existe relación entre variables con  $r(102)=-0,007$ ;  $p=0,944$  para la Edad y  $r(102)=-0,096$ ;  $p=0,372$  para los Años de Experiencia Laboral.

**Tabla 9***Correlaciones en cuanto a variables dependientes e independientes estudiadas*

		Edad	Años de experiencia laboral	PRÁCTICAS	CULTURA	POLÍTICAS
<b>Edad</b>	Correlación de Pearson	1	,680**	-,125	-,139	,007
	Sig. (bilateral)		,000	,208	,160	,944
	N	104	88	104	104	104
<b>Años de experiencia laboral</b>	Correlación de Pearson	,680**	1	-,073	-,071	,096
	Sig. (bilateral)	,000		,498	,510	,372
	N	88	88	88	88	88
<b>PRÁCTICAS</b>	Correlación de Pearson	-,125	-,073	1	,551**	,590**
	Sig. (bilateral)	,208	,498		,000	,000
	N	104	88	104	104	104
<b>CULTURA</b>	Correlación de Pearson	-,139	-,071	,551**	1	,534**
	Sig. (bilateral)	,160	,510	,000		,000
	N	104	88	104	104	104
<b>POLÍTICAS</b>	Correlación de Pearson	,007	,096	,590**	,534**	1
	Sig. (bilateral)	,944	,372	,000	,000	
	N	104	88	104	104	104

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

Fuente: Elaboración Propia (2019)

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio, que entrega resultados preliminares, se realizó con el fin de analizar la actitud de los Asistentes Profesionales de la Educación respecto a la Cultura, Política y Práctica Educativa Inclusiva que se desempeñan en escuelas municipales de la Provincia de Talca, Chile. Participaron 107 Profesionales Asistentes de la Educación que se desempeñan en Escuelas Municipales de la Provincia de Talca, Chile.

Como se evidencia, existe una actitud favorable hacia la Educación Inclusiva por parte de los Asistentes Profesionales de la Educación. En cuanto a la Dimensión Práctica Educativa Inclusiva, el ítem con mayores respuestas favorables (87%), indica que no sólo se deben considerar las características individuales de las necesidades educativas especiales, sino también los aspectos contextuales. Se discute con Perfiles de Egreso de los Programas de Formación que fueron consultadas y se relaciona con la realidad de la Región de Talca, Chile, en donde las necesidades educativas especiales son abordadas desde un enfoque bio-psico-social, sustentados

en la Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), otorgando relevancia a los facilitadores y/o barreras del contexto (OMS, 2011).

Por otra parte, en la misma Dimensión, el ítem con menos respuestas favorables (16,5%), muestra indiferencia hacia la participación activa dentro del aula, realizando co-docencia. Esto pudiera deberse a que la creación de equipos de aula en el contexto del Decreto N°170/2009 no toma la relevancia esperable, sin embargo, últimamente se viene otorgando un mayor énfasis al trabajo colaborativo y co-docencia en el Decreto N°83/2015. Es por ello por lo que Mena y Bugueño (2012) informan sobre un trabajo segregado dentro de las comunidades.

En cuanto a la Dimensión Cultura Educativa Inclusiva se observó que el 87% de los encuestados manifiestan mantener y fomentar una relación cercana con toda la comunidad educativa. Este hallazgo es similar a la literatura consultada sobre cómo esta actitud favorable respecto de las relaciones cercanas actúa como un predictor en el uso de Prácticas Educativas Inclusivas (Chiner 2011).

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

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

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

En cuanto a las variables Género, Edad y Años de Experiencia se puede concluir que no determinan la actitud favorable hacia la Educación Inclusiva, por lo tanto, los profesionales más jóvenes tienen la misma actitud que los de mayor edad. Lo mismo ocurre con los Años de Experiencia, además los hombres y mujeres presentan también la misma actitud, encontrándose similitudes con estudios internacionales Chiner (2011) y González, *et al.* (2016).

Finalmente, el Título Profesional presenta ciertos aspectos a observar. En primer lugar, en relación con la Dimensión Política Educativa Inclusiva se evidenció que no existen diferencias significativas, es decir, los Asistentes Profesionales de la Educación presentan una actitud favorable independiente de su Título Profesional. Esta afirmación se discute con la literatura ya que Del Valle y Mena (2012), indican que se refleja una escasa participación y conocimiento de las políticas y de la gestión de su parte.

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

Por otra parte, para las dimensiones Práctica y Cultura Educativa Inclusiva, sí existieron diferencias significativas, observándose que el Título Profesional de psicopedagogo presenta la actitud más favorable, lo cual se puede discutir con el Perfil de Egreso del Programa Formativo de Psicopedagogía a Nivel Regional, ya que un factor común descrito en ellas es el valorar las diferencias respecto al aprendizaje de los estudiantes. Además, sus funciones claramente establecidas respecto del apoyo especializado que favorezcan la participación, motivación y aprendizaje (Del Valle y Mena, 2012).

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

Como principales conclusiones se puede mencionar que:

- Los profesionales asistentes de la educación evidenciarían una actitud favorable hacia la Educación Inclusiva, siendo la dimensión Práctica Educativa Inclusiva la que presentaría una actitud más favorable y la dimensión Política educativa inclusiva una actitud menos favorable.
- Los factores sociodemográficos como la edad, años de experiencia y género no determinarían la actitud hacia la Educación Inclusiva. No obstante, la actitud hacia la Cultura y Práctica Educativa Inclusiva, podrían estar determinadas por el Título Profesional.

## REFERENCIAS

- Aguado, A. L., Alcedo, M. A. y Arias, B. (2008).** Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 20(4), 697-704. <http://www.psicothema.com/pdf/3543.pdf>.
- Blanco, R. (1990).** La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones al currículo. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Eds), *Desarrollo Psicológico y Educación*. 411-438. Editorial Alianza.
- Blanco, R. (2005).** Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*, 1, 174-177: [https://sid.usal.es/idocs/F8/ART14018/docentes\\_escuela\\_inclusiva.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/ART14018/docentes_escuela_inclusiva.pdf).
- Blanco, R. (2006).** La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>.
- Blanco, R. (2011).** Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe. *Participación educativa*. (18), 46-59. [https://sede.educacion.gob.es/14779\\_19%20\(1\).pdf](https://sede.educacion.gob.es/14779_19%20(1).pdf).
- Blanco, R. y Duk, C. (2011).** Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, (17), 37-55. <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/8394/9104>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015).** *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid, España: FUHEM, OEI.
- Briones, G. (1996).** *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES. Bogotá.
- Canales, M. (2006).** *Metodologías de la investigación social*. Lom Ediciones.
- Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M. y Sanz, A. (2011).** ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *Anales del sistema sanitario de Navarra*, 34(1) 63-72. <http://scielo.isciii.es/pdf/asisna/v34n1/revision1.pdf>
- Castro, R. y Rodríguez, F. (2017).** *Diseño Universal para el Aprendizaje y co-enseñanza*. RIL Editores.
- Chiner, E (2011).** *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de Prácticas educativas inclusivas en el aula*. Tesis de Doctorado, Universidad de Alicante, Alicante, España. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis\\_Chiner.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf).
- Cossio, M. (2015).** *Métodos de investigación cuantitativa en ciencias de la educación*. Ediciones Universidad Católica del Maule-Chile

- Cramer, E., Liston, A., Nervin, A. & Thousand, J. (2010).** Co-teaching in Urban Secondary School. Districts to Meet the Necesidades Educativas Especialesds of all Teachers and Learners: Implications for Teacher Education Reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), 59-76. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ912017.pdf>
- Del Valle, I. y Mena, I. (2012).** *Asistentes de la educación: todos conformamos la comunidad educativa; Sentirse seguros en ambientes seguros*. Mineduc ediciones.
- Duk, C. (2007).** "Inclusiva" modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto fondef/conicyt do4i1313. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* 5(5e), 188-199. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025027.pdf>.
- Gobierno de Chile. (25 de agosto, 2009).** Decreto 170/2009 de Educación, Santiago, Chile. Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile. (12 de septiembre, 2009).** Ley General 20.370/2009 de Educación. Santiago, Chile. Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile. (10 de febrero, 2010).** Ley 20.422/2010 de Desarrollo Social, Santiago, Chile. Ministerio de Desarrollo Social.
- Gobierno de Chile. (10 de febrero, 2015).** Decreto 83/2015 de Educación, Santiago, Chile. Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile. (8 de junio, 2015).** Ley Orgánica 20.845/ 2015 de Educación, Santiago, Chile. Ministerio de Educación.
- González, F., Martín, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016).** Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. doi: 10.6018/reifop.19.3.219321
- Hernández, R., Fernández, C. Y Baptista, P. (2014).** *Metodología de la investigación* (6°Ed). McGraw-Hill.
- Infante, M. (2010).** Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 287-297. doi: 10.4067/S0718-07052010000100016
- Mena, I. y Bugueño, X. (2012).** *Proyecto convivir bien, aprender mejor. Indicadores de convivencia para el desarrollo de evaluaciones de gran escala y el autodiagnóstico de escuelas*. México: Universidad Iberoamericana León, Universidad Autónoma de Baja California e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Núñez, F., Rodríguez, E., y Zambrano, A. (2017).** *Actitudes y necesidades formativas de los docentes respecto a las Culturas, Políticas y Prácticas educativas inclusivas en la provincia de Talca*. (Tesis no publicada para optar al grado de Magister en Educación mención Gestión Inclusiva). Universidad Santo Tomás, Talca, Chile.

- Organización Mundial de la Salud.** (2011). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: versión para la infancia y adolescencia: CIF-IA*. Ginebra, Suiza.
- Rodríguez, F.** (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233. [https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co\\_ensenanza.pdf](https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf)
- Rodríguez, F. y Ossa, C.** (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303-319. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf>
- Santos, D.** (2013). *Percepción y Práctica educativa inclusiva en docentes de establecimientos municipales de Monte Patria*. Tesis para optar al Grado de Magister en Educación. Universidad de Artes y Ciencias Sociales, Monte Patria, Chile.
- Servicio Nacional de la Discapacidad.** (2015). *Estudio Nacional de Discapacidad*. Santiago, Chile: Ministerio de Desarrollo Social.
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G.** (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/arto3.pdf>