

## IMPACTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ACTITUDES SOBRE LA INCLUSIÓN Y LA AUTOEFICACIA PARA LA ENSEÑANZA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

---

SILVIA ROMERO CONTRERAS/ISMAEL GARCÍA CEDILLO/ KARLA LOMELÍ HERNÁNDEZ  
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

**RESUMEN:** La educación Inclusiva es la forma más avanzada de poner en práctica el derecho a la educación, pues busca ofrecer una educación de calidad a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales o sociales. Desde finales del siglo pasado, México ha llevado a cabo importantes cambios legales y administrativos para promover dicha educación inclusiva. La presente investigación evalúa el impacto de la formación académica en 813 estudiantes de distintas escuelas normales del país en cuanto a sus sentimientos, actitudes y preocupaciones acerca de la inclusión y su percepción de autoeficacia para enseñar a estudiantes con discapacidad. Se realizaron comparaciones de acuerdo con l

las áreas de formación, años de estudio en el programa, conocimiento de las políticas, interacción con personas con discapacidad, y experiencia; los resultados muestran que en los últimos años de su carrera, los estudiantes de educación especial tienen las actitudes más positivas hacia la inclusión, mientras que los de educación preescolar tienen las menos positivas.

**PALABRAS CLAVE:** educación especial, educación inclusiva, formación docente, evaluación curricular.

### Introducción

El Informe Warnock (1978) fue crucial para posicionar a la inclusión en el ámbito internacional, gracias a que eliminó la idea de que algunos niños son “ineducables”. Más tarde, la Conferencia Mundial en Jomtien (UNESCO, 1990), la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y el Artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006) han promovido una educación inclusiva de calidad. La promoción de la inclusión es un reto mayor que, entre sus múltiples facetas, involucra la formación docente. Los programas de formación docente

deben proporcionar conocimientos generales y específicos sobre la discapacidad y fomentar el compromiso de los futuros docentes hacia las prácticas inclusivas.

¿Cómo saber si un programa de formación docente logra estos fines? Una aproximación es a través del constructo de autoeficacia. La autoeficacia involucra procesos cognitivos, motivacionales y afectivos (Bandura, 1993). Cuando una persona tiene sentimientos y actitudes positivas y una preocupación reducida hacia un grupo o actividad específicos es más probable que elija una carrera relacionada con ese grupo o actividad (Bandura, 1982). El sentido de autoeficacia es importante en todo el trayecto profesional, incluyendo la selección de la profesión. Este constructo está relacionado con afinidades ideológicas y éticas, así como con conocimientos. Muchos estudios han mostrado que, no todos los docentes con actitudes positivas hacia la inclusión, se sienten preparados para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales (EADSNE, 2010). Un estudio con docentes en formación en cuatro países (Canadá, Singapur, Hong-Kong y Australia) encontró mayores actitudes positivas hacia la inclusión cuando los participantes tenían oportunidades de interactuar con personas con discapacidad en situaciones sociales y prácticas, además de recibir enseñanza en políticas y legislación de la educación inclusiva (Loreman, Forlin, & Sharma, 2007).

En suma, son muy diversas las variables que parecen incidir en la autoeficacia, entre ellas destacan: la experiencia previa, el conocimiento sobre el tema y las políticas que lo regulan, y las afinidades ideológicas y/o éticas. En todo caso, el análisis de la autoeficacia de estudiantes (considerando actitudes, sentimientos, preocupaciones y sensación de éxito en la tarea) puede contribuir a medir la efectividad de un programa de estudios.

## Avances de la inclusión educativa en México

**Los efectos de un programa de formación docente están relacionados con el contexto en el que ese programa se imparte. Así es necesario revisar cuál es la situación de la educación inclusiva en México.**

El movimiento de educación inclusiva en México tiene su origen en el subsistema de educación especial que se originó en el año 1971 cuando se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE). La función de la DGEE era normar a nivel nacional la atención a estudiantes con discapacidad y capacidades sobresalientes, y regular la formación de los docentes en educación especial (SEP, 2004).

En 1992, la reforma del artículo 41 de la Ley General de Educación (DOF, 1993/2011) por primera vez normó la integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a las escuelas regulares, con el apoyo de la educación especial. Sin embargo, esta reglamentación no estuvo, en su momento, acompañada de otras medidas que aseguraran el avance del proceso.

En 1998, el Proyecto Nacional de Integración Educativa promovió la implementación de la integración educativa en el país, de manera sistemática y gradual (SEP, 2002c). Este proyecto impactó en la formación de los docentes de educación básica, pues se incluyó la materia de Necesidades Educativas Especiales en los programas de formación inicial (García-Cedillo, 2009). En el año 2002, este proyecto se convirtió en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE), vigente a la fecha.

Actualmente, los alumnos con discapacidad pueden estudiar en escuelas regulares con o sin apoyo de educación especial y en escuelas de educación especial conocidas como CAM.

## La Formación docente en México

En el 2004, el programa curricular de educación especial se modificó para responder al movimiento de inclusión. El propósito general del currículo de educación especial es que los docentes adquieran la capacidad de educar a niños con discapacidad y necesidades educativas especiales (SEP, 2004:43).

Por su parte, los currículos de formación docente de preescolar y primaria se habían modificado desde 1997 (SEP, 2002b) y 1999 (SEP, 2002a). Como se comentó antes, uno de los cambios fue la introducción de un curso en necesidades educativas especiales para dar a los docentes en formación un conocimiento básico en la filosofía de la integración educativa y para desarrollar actitudes positivas hacia los estudiantes con necesidades especiales, proveer de habilidades para identificar y apoyar a estos estudiantes.

## Contenido

Esta investigación se inició con el propósito de conocer cómo los nuevos programas influyen en las actitudes, sentimientos y preocupaciones de los docentes en formación, así como su percepción de autoeficacia para trabajar con estudiantes con NEE. Hay investigaciones que muestran que los docentes con actitudes positivas hacia a la inclusión tienen más confianza en su habilidad para dar apoyo a estudiantes en ambientes inclusivos y para adaptar materiales que hagan frente a sus necesidades ([Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003](#)).

El diseño de la investigación se enfocó en recolectar datos cuantitativos vía dos instrumentos aplicados en las escuelas normales en seis estados de la República Mexicana involucrados en la etapa final de un proyecto mayor.

Se invitó a las Normales a participar, cuando se aceptó la invitación, las autoridades de las Normales coordinaron la aplicación de los instrumentos, mismos que remitieron a los investigadores vía correo. La participación en la investigación fue voluntaria y anónima. Los instrumentos se capturaron con escáner automático con el software Remark Office OMR7 u los datos se analizaron con el programa estadístico SPSS.

## Participantes

Las escuelas normales participantes aplicaron los instrumentos a todos los estudiantes de educación especial; en algunas escuelas, se consiguió también aplicarlos a algunos estudiantes de educación preescolar y educación primaria. La muestra se distribuyó en dos grupos, para comparar sus respuestas. El primer grupo estuvo formado por estudiantes de primer y segundo años ( $n=357$ ) y el segundo grupo por estudiantes de tercer y cuarto años ( $n= 308$ ).

La hipótesis que guió el estudio fue que los estudiantes que cursaban sus últimos años podrían mostrar más actitudes positivas y mejor autoeficacia hacia la educación inclusiva.

La muestra total de docentes en formación incluye a 49 de preescolar; 92 de primaria; y 668 de educación especial. De ellos, 88% son mujeres, con edades de entre 17 a 49 años, con un promedio de 20 años. El 30% indicó no tener entrenamiento previo en el área de educación de niños con NEE, alrededor del 85% declaró que había tenido una interacción considerable con personas con discapacidad.

## Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos que se describen a continuación:

a) La escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva (SACIE) (Loreman, Sharma, Earle, & Forlin, 2007), es una escala tipo Likert de cinco pasos que mide tres constructos relacionados con los sentimientos, actitudes y preocupaciones acerca del involucramiento con personas con discapacidad. Contiene 15 reactivos que identifican las percepciones en estas tres áreas. Los puntajes altos (cerca de 5) evidencian rasgos positivos o deseables. El estudio realizado por Forlin, Earle, Loreman y Sharma (2011) reporta los siguientes valores del Alfa de Cronbach: escala total ( $\alpha = .74$ ), sentimientos ( $\alpha = .75$ ), actitudes ( $\alpha = .67$ ) y preocupaciones ( $\alpha = .65$ ).

b) La Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas (TEIP) también es una escala tipo Likert de siete pasos donde los puntajes altos representan rasgos positivos o deseables. Mide la autoeficacia para implementar prácticas inclusivas en el aula (Sharma, Loreman, & Forlin, 2011). Tiene 18 reactivos en tres sub-escalas de seis reactivos cada una. Las subescalas son: eficacia para la enseñanza inclusiva, eficacia para la colaboración con padres y profesionales; y eficacia para manejar conductas disruptivas. Sus valores de confiabilidad, medidos con alfa de Cronbach oscilan entre 0.85 y 0.93 (Sharma, Loreman y Forlin, 2011).

Una sección adicional del cuestionario permite capturar otras variables (consideradas como independientes), que pudieran explicar las diferencias entre las percepciones de los docentes en formación. Estas variables son el nivel de educación, la interacción con personas con discapacidad, los años de estudio y el nivel de entrenamiento para enseñar a estudiantes con discapacidad, principalmente.

El procedimiento de traducción y adaptación de estas escalas se describe en un estudio previo (Forlin, et al., 2011).

## Resultados

### Resultados de la SACIE: Sentimientos, actitudes, y preocupaciones.

**Los resultados se procesaron por sub-escala.** En la de sentimientos, los participantes que estudiaban educación especial tuvieron los sentimientos más positivos acerca de tener contacto con personas con discapacidad (rango= 1 a 5, media=3.71, D.E= 0.63), mientras que los docentes de preescolar respondieron de manera más resistente o aprehensiva (media=3.12, D.E= 0.86). Estos sentimientos no variaron de manera dramática entre aquellos de los primeros años de estudio y los de los últimos años.

La mayoría de los participantes mostró actitudes positivas hacia la integración de niños con distintas discapacidades, con excepción de los niños con dificultades para comunicarse. Los docentes en formación de educación primaria fueron los que menos apoyaron la inclusión de estos últimos estudiantes (media= 2.32, DE=1.19); sin embargo, fueron los docentes en formación de educación preescolar quienes se mostraron más tolerantes (media=2.78, DE=1.05), posiblemente porque muchos niños muy pequeños experimentan problemas similares.

En los reactivos que miden las preocupaciones, las diferencias entre las respuestas indicaron que los estudiantes de educación especial fueron los menos preocupados, mientras los estudiantes de educación preescolar fueron los más preocupados. En general, los docentes en formación estaban más preocupados por las dificultades para brindar atención a todos los alumnos en un aula inclusiva, esta preocupación disminuye con el tiempo; los estudiantes que se encuentran en sus

últimos años de estudio puntuaron con niveles de preocupación ligeramente más bajos que los de los primeros años de estudio (últimos años de estudio, media= 2.30, DE=1.03; primeros años de estudio, media= 2.43, DE=0.95); en particular, estaban menos preocupados acerca de sentir más estrés al tener a los estudiantes con discapacidad en sus clases y esta percepción positiva siguió mejorando con el tiempo (primeros años de estudio, media=3.58, DE=0.75; últimos años de estudio, media= 3.76, DE= 0.63).

En lo que respecta a tener habilidades y el conocimiento necesario para enseñar a los estudiantes con discapacidad, los docentes en formación no eran demasiado positivos inicialmente, aunque esta percepción aumentó considerablemente con el tiempo (primeros años de estudio, media = 2.47, DE=0.99; últimos años de estudio, media= 3.14, DE=1.01).

### Resultados de la TEIP: Eficacia Docente.

Los resultados se procesaron por sub-escala y por total de la escala. En general, los docentes en formación alcanzaron puntajes relativamente altos en relación con su autoeficacia (media= 5.02, DE=.63).

Se realizó una ANOVA con las variables independientes mencionada en la sección de instrumentos y con cuatro variables dependientes, que son total del TEIP y sus tres subescalas: (1) eficacia para crear un ambiente de aula inclusivo, (2) autoeficacia para colaborar con los padres de familia y otros profesionales y (3) eficacia para manejar conductas disruptivas.

Se encontró que la eficacia para crear ambientes de aula inclusivos no mostró variaciones con respecto al género, aunque sí con las interacciones previas con personas con discapacidad. Tener mucha interacción y estar en los dos últimos años de la carrera se relacionan con una alta eficacia.

La percepción de auto eficacia también varió de acuerdo con el área de estudio. Los docentes en formación de preescolar tuvieron una auto eficacia significativamente más baja que quienes estudiaban educación especial. Quienes contaban con un entrenamiento previo de 40 o más horas mostraron una auto eficacia significativamente más alta que los que no lo tuvieron. Quienes tenían conocimientos sobre la legislación y las políticas mostraron una autoeficacia significativamente más alta que quienes no los tenían. Los estudiantes que tenían experiencia y un alto nivel de confianza en enseñar a los niños con discapacidad mostraron niveles de auto eficacia significativamente más altos.

## Conclusiones

La educación inclusiva en México tiene una historia relativamente corta. No fue sino hasta 2002 que se elaboraron y aprobaron las regulaciones específicas para educar a los niños con discapacidad en las aulas regulares en todo el país. Dos años después, se modificó el currículum de la formación docente en educación especial para formar a docentes desde una perspectiva inclusiva; mucho antes, otros programas curriculares de formación docente comenzaron a incorporar cursos sobre necesidades educativas especiales, en preescolar y primaria.

La presente investigación muestra que la formación docente en México parece promover el desarrollo de sentimientos y actitudes positivos hacia la inclusión y una perspectiva también positiva de auto-eficacia para educar a estudiantes con discapacidad. Al final de su carrera, los estudiantes de educación especial se muestran más a favor de la inclusión y tienen una mejor percepción de autoeficacia para crear un buen ambiente de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad en el aula regular que los estudiantes de otras áreas.

Por otra parte, los estudiantes de educación preescolar son los más vacilantes respecto al proceso de inclusión, con excepción de atender a niños con dificultades

comunicativas en el aula regular. Todas las comparaciones muestran que en sus últimos años de formación, los docentes, independientemente de su área de formación, tienen mejores sentimientos, actitudes y percepción de autoeficacia acerca de la inclusión que en sus primeros años de formación. Este cambio de actitudes es muy importante (y no resulta fácil, como mencionan Sosu, Mtika y Colucci-Gray, 2010), ya que puede influir en las prácticas de los docentes en formación.

Si la tendencia encontrada en este estudio respecto de una percepción positiva de los docentes en formación hacia las personas con discapacidad se mantiene en el tiempo, entonces se puede predecir que los nuevos docentes estarán en mejores condiciones para enseñar a niños con discapacidad en ambientes inclusivos.

## Nota

Los autores desean agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo recibido para realizar este trabajo. Asimismo, agradecen a la Dra. Chris Forlin del *Institute of Education, Hong Kong*, por su colaboración en la realización de este trabajo.

## Bibliografía

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(w), 117-148.
- Campbell, J., Gilmore, L., y Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- DOF. (Diario Oficial de la Federación, 1993/2011). *Ley General de Educación*. México, D. F.: Cámara de Diputados. DOF 11-16-11.
- EADSNE. (2010). *Teacher education for inclusion - International literature review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education (SACIE) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- García-Cedillo, I. (2009). *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso mexicano [Inclusive Education in Latin America and the Caribbean. The Mexican Case]*. San Luis Potosí, SLP.: The World Bank-UASLP.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of Pre-service teacher attitudes towards

- inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4), 1-15.
- Loireman, T., Sharma, U., Earle, C., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-159.
- Mintz, J. (2007). Attitudes of primary initial teacher training students to special educational needs and inclusion. *Support for learning*, 22(1), 3-8.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Consultado en noviembre de 2012. <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- PNFEEIE. Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa: Estadística 2010-2011. Disponible en el Directorio de Servicios EE-USAER-CAM: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/>
- SEP. (Secretaría de Educación Pública, 2002a). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria (Curriculum 1997. Licenciatura in Elementary Education)*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (Secretaría de Educación Pública, 2002b). *Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (Secretaría de Educación Pública, 2002c). *Proyecto de investigación e innovación en integración educativa. Reporte parcial de investigación 1996-1998*. México, D.F.: SEP. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (Secretaría de Educación Pública, 2004). *Plan de estudios de licenciatura en educación especial*. Mexico, D.F.: SEP.
- Sharma, U., Loireman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: An international validation. *Journal of Research in Special Educational Needs*, doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x.
- Sosu, E. M., Mtika, P., & Colucci-Gray, L. (2010). Does initial teacher education make a difference? The impact of teacher preparation on student teachers' attitudes towards educational inclusion. [doi: 10.1080/02607476.2010.513847]. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 389-405.
- UNESCO. (1990). World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs Available from [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF)
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education Available from [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Warnock, H. M. (1978). Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. Available from <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/>