Revista Ciencias de la Educación
Vol. 34, Nro. 64, Julio-Diciembre 2024. Online ISSN 2665-0231 • Print ISSN 1316-5917
Ensayo

Más allá de los recursos: actitudes docentes y barreras psicológicas en la implementación de la educación inclusiva en América Latina

Beyond resources: teacher attitudes and psychological barriers in the implementation of inclusive education in Latin America

Juan Luis Valera Fernández
https://orcid.org/0009-0006-9749-3236
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
vf.juanluis@gmail.com

Gregorio Antonio Gómez Arteaga
https://orcid.org/0009-0004-9764-7325
Universidad de Chile, Chile.
Gregoriogomezartiaga31@gmail.com

Resumen

La educación inclusiva representa un pilar de las políticas educativas globales; sin embargo, su ejecución efectiva enfrenta desafíos persistentes. Este ensayo, mediante una revisión integrativa, analiza las actitudes y creencias docentes como barreras psicológicas determinantes en la implementación de este paradigma, con especial énfasis en los contextos de América Latina y Venezuela. A diferencia de los enfoques centrados en la infraestructura, esta investigación propone un modelo teórico multidimensional que articula cuatro factores críticos en la configuración de las actitudes del profesorado: las creencias pedagógicas sobre la diversidad, la percepción de autoeficacia, la dimensión emocional de la práctica y la cultura institucional. Complementariamente, se introduce un eje analítico de diversidad para evaluar los niveles de inclusión en el aula. Los hallazgos sugieren, la inclusión no es un subproducto automático de la disponibilidad de recursos o marcos legales, sino el resultado de procesos profundos de transformación cultural y profesional. Se concluye, el éxito de la educación inclusiva depende de trascender la barrera psicológica docente, posicionándola como el núcleo de la reforma educativa contemporánea en la región.

Palabras clave: educación inclusiva, actitudes docentes, diversidad educativa, barreras actitudinales, América Latina.

Abstract

Inclusive education represents a pillar of global education policies; however, its effective implementation faces persistent challenges. This article, through an integrative review, analyzes teachers' attitudes and beliefs as key psychological barriers to the implementation of this paradigm, with a special focus on the contexts of Latin America and Venezuela. Unlike infrastructure-centered approaches, this research proposes a multidimensional theoretical model that articulates four critical factors in shaping teachers' attitudes: pedagogical beliefs about diversity, perceived self-efficacy, the emotional dimension of practice, and institutional culture. Additionally, an analytical framework of diversity is introduced to assess levels of inclusion in the classroom. The findings suggest that inclusion is not an automatic byproduct of the availability of resources or legal frameworks, but rather the result of profound processes of cultural and professional transformation. The article concludes that the success of inclusive education depends on overcoming teachers' psychological barriers, positioning this as the core of contemporary educational reform in the region.

Keywords: inclusive education, teacher attitudes, educational diversity, attitudinal barriers, Latin America.

Recibido: 23/04/2024 **Enviado a árbitros:** 23/04/2024 **Aprobado:** 12/06/2024

Introducción

Durante las últimas décadas, "la educación inclusiva se fundamenta en el reconocimiento del derecho de todos los estudiantes a acceder a una educación de calidad dentro de entornos escolares que promuevan la participación, la equidad y el respeto por la diversidad" (UNESCO, 1994, p. 8). Es por ello, la Declaración de Salamanca representó un hito fundamental en el desarrollo del paradigma inclusivo al establecer que las escuelas deben responder a la diversidad de los estudiantes mediante estrategias pedagógicas flexibles y adaptadas a las necesidades individuales de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la inclusión educativa implica una transformación profunda de las culturas, políticas y prácticas de las instituciones escolares con el propósito de garantizar la participación de todos los estudiantes. Sin embargo, la implementación de la educación inclusiva continúa enfrentando importantes desafíos. Diversos ensayos han señalado, donde las dificultades asociadas a la inclusión educativa "no se explican únicamente por factores estructurales como la falta de recursos pedagógicos o la insuficiencia de apoyo institucional, sino también por variables psicológicas vinculadas al profesorado, particularmente las actitudes y creencias docentes hacia la diversidad" (Avramidis & Norwich, 2002: 42).

Las actitudes docentes influyen significativamente en la forma en cual los profesores interpretan la diversidad en el aula, en las expectativas que establecen hacia sus estudiantes y en la disposición para adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades educativas individuales (Sharma, Loreman & Forlin, 2012). En consecuencia, "las percepciones negativas o ambivalentes hacia la inclusión pueden convertirse en barreras que limitan la participación y el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas diversas" (Booth & Ainscow, 2011: 23). En este contexto, el presente ensayo tiene como objetivo analizar el papel de las actitudes

docentes como barrera psicológica en la implementación de la educación inclusiva, con especial atención al contexto educativo latinoamericano y venezolano.

Cabe mencionar, la educación inclusiva se basa en el principio, donde Ainscow & Miles, (2008) "los sistemas educativos deben adaptarse a la diversidad de los estudiantes en lugar de exigir que los estudiantes se adapten a estructuras educativas homogéneas" (p. 33). No obstante, el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación ha sido ampliamente utilizado en la literatura sobre inclusión educativa para describir aquellos factores, los cuales dificultan el acceso y la participación plena de los estudiantes en los procesos educativos. Estas barreras pueden clasificarse en tres grandes categorías:

1. **Barreras estructurales**, estas se refieren a las limitaciones asociadas a la organización del sistema educativo y a las condiciones institucionales en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas barreras pueden manifestarse en la falta de recursos pedagógicos, la insuficiencia de infraestructura escolar adecuada, la escasez de materiales didácticos accesibles o la ausencia de políticas educativas orientadas a la inclusión. Asimismo, las barreras estructurales pueden relacionarse con aspectos administrativos o normativos del sistema educativo, como la rigidez de los currículos, los sistemas de evaluación estandarizados o las limitaciones en la formación docente inicial y continua. En muchos contextos educativos, estas condiciones dificultan la implementación de estrategias pedagógicas flexibles capaces de responder a la diversidad del estudiantado (Echeita & Ainscow, 2011: 45).

En el contexto latinoamericano, diversos estudios han señalado que las barreras estructurales constituyen uno de los principales desafíos para el desarrollo de sistemas educativos

inclusivos, debido a las desigualdades sociales y a las limitaciones de recursos que caracterizan a muchos sistemas educativos de la región (Infante, 2010).

2. **Barreras pedagógicas**, las mismas se relacionan con las prácticas educativas desarrolladas dentro del aula. Estas barreras emergen cuando los métodos de enseñanza, las estrategias didácticas o las formas de evaluación no consideran la diversidad de estilos, ritmos y formas de aprendizaje presentes entre los estudiantes. Tradicionalmente, muchos sistemas educativos han operado bajo modelos pedagógicos homogéneos que presuponen la existencia de un estudiante promedio al cual se dirigen las actividades de enseñanza. Sin embargo, este enfoque puede generar dificultades para aquellos estudiantes cuyas formas de aprendizaje difieren de los supuestos dominantes del sistema educativo (Florian & Black-Hawkins, 2011: 11).

Las barreras pedagógicas pueden manifestarse en prácticas como la enseñanza exclusivamente expositiva, la falta de adaptación curricular o la utilización de métodos de evaluación rígidos que no consideran las diferencias individuales entre los estudiantes. Desde la perspectiva de la educación inclusiva, la superación de estas barreras implica promover metodologías de enseñanza flexibles, el diseño universal para el aprendizaje y estrategias pedagógicas diferenciadas que permitan atender la diversidad presente en el aula.

3. **Barreras actitudinales,** se corresponden con las percepciones, creencias y expectativas que los docentes y otros actores educativos poseen respecto a la diversidad en el aula. Estas barreras se manifiestan en las representaciones sociales, estas influyen en la forma en la cual los profesores interpretan las capacidades y necesidades de sus estudiantes. Diversos estudios han demostrado que las actitudes docentes desempeñan un papel determinante en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas. Cuando los

> docentes perciben la diversidad como un desafío pedagógico legítimo y cuentan con una disposición favorable hacia la inclusión, es más probable que desarrollen estrategias educativas orientadas a atender las necesidades de todos los estudiantes. Por el contrario, cuando predominan percepciones negativas o expectativas bajas hacia determinados grupos de estudiantes, pueden generarse dinámicas de exclusión que limitan su participación en el proceso educativo (Avramidis & Norwich, 2002: 75).

Las barreras actitudinales pueden manifestarse de distintas maneras, incluyendo la percepción de que algunos estudiantes no poseen las capacidades necesarias para participar en el currículo regular, la resistencia a adaptar las prácticas pedagógicas o la creencia de cual la atención a la diversidad constituye una responsabilidad exclusiva de especialistas en educación especial. En este sentido, la literatura sobre educación inclusiva ha subrayado la importancia de abordar las barreras actitudinales a través de procesos de formación docente, reflexión pedagógica y desarrollo profesional que permitan a los profesores revisar sus concepciones acerca del aprendizaje y la diversidad (Sharma, Loreman & Forlin, 2012).

En este orden de ideas, es importante considerar las actitudes docentes hacia la inclusión, los cuales constituyen un componente central en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas. Avramidis y Norwich (2002) sostienen, "las actitudes de los profesores hacia la inclusión están influenciadas por múltiples variables, incluyendo la formación profesional, la experiencia previa con estudiantes con discapacidad y la percepción de competencia profesional" (p.55). Asimismo, la literatura destaca el papel de la autoeficacia docente como variable fundamental en la configuración de las actitudes hacia la inclusión educativa. La autoeficacia se refiere a la creencia que poseen los docentes acerca de su capacidad para organizar y ejecutar acciones pedagógicas eficaces en contextos educativos diversos (Bandura, 1997). Por lo tanto,

los docentes con altos niveles de autoeficacia tienden a mostrar mayor disposición para implementar estrategias pedagógicas inclusivas, además de adaptar sus prácticas educativas a las necesidades de sus estudiantes (Sharma et al., 2012).

El eje de diversidad en la educación inclusiva

Uno de los aspectos centrales en el estudio de la educación inclusiva se relaciona con la manera en que los sistemas educativos comprenden y gestionan la diversidad presente en las aulas. Tradicionalmente, los sistemas educativos fueron diseñados bajo modelos pedagógicos homogéneos, estos presuponen la existencia de un estudiante promedio al cual se dirigen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, "las transformaciones sociales y educativas de las últimas décadas han puesto en evidencia que las aulas escolares se caracterizan por una profunda heterogeneidad en términos culturales, sociales, cognitivos y lingüísticos" (Ainscow, Booth & Dyson, 2006: 65).

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, la diversidad no debe entenderse como una excepción dentro del sistema educativo, sino como una característica inherente al proceso educativo. En este sentido, la diversidad educativa abarca múltiples dimensiones, incluyendo diferencias en estilos de aprendizaje, condiciones socioeconómicas, contextos culturales, trayectorias educativas y capacidades funcionales de los estudiantes (Ainscow & Miles, 2008: 15). En este sentido, es posible analizar la inclusión educativa a través de un eje de diversidad, entendido como un continuum que permite evaluar la forma en la cual las instituciones educativas responden a la heterogeneidad del estudiantado. Este eje permite identificar distintos niveles de respuesta institucional frente a la diversidad, donde el primer nivel corresponde al modelo de integración educativa. En este enfoque, los estudiantes con necesidades educativas

diversas son incorporados a las aulas regulares, pero las estructuras pedagógicas del sistema educativo permanecen prácticamente inalteradas. El currículo, las metodologías de enseñanza y las estrategias de evaluación continúan diseñadas para un estudiante promedio, esto implica que los estudiantes con necesidades educativas específicas deben adaptarse a las exigencias del sistema educativo.

Este modelo fue predominante en muchos sistemas educativos durante la segunda mitad del siglo XX, particularmente en relación con la incorporación de estudiantes con discapacidad dentro de las escuelas regulares. Sin embargo, diversos autores han señalado que la integración educativa no necesariamente implica una transformación de las prácticas pedagógicas ni de las culturas escolares, lo que puede limitar las oportunidades de participación de los estudiantes (Infante, 2010). Seguidamente, se presenta el segundo nivel del eje de diversidad, el cual corresponde a la inclusión pedagógica. En este nivel, los docentes comienzan a reconocer la diversidad como un elemento constitutivo del proceso educativo y desarrollan estrategias pedagógicas orientadas a responder a las distintas necesidades de aprendizaje presentes en el aula. No obstante, la inclusión pedagógica implica la adaptación del currículo, el uso de metodologías de enseñanza flexibles y la implementación de estrategias de diferenciación pedagógica que permitan atender a estudiantes con distintos ritmos y estilos de aprendizaje. Diversos ensayos han demostrado, "las prácticas pedagógicas inclusivas favorecen no solo a los estudiantes con necesidades educativas específicas, sino al conjunto del alumnado, pues promueven entornos de aprendizaje más participativos y colaborativos" (Florian & Black-Hawkins, 2011: 84). En este nivel, el papel del docente adquiere una relevancia central, pues las estrategias pedagógicas inclusivas dependen en gran medida de la disposición del profesorado para adaptar sus prácticas educativas y reconocer la diversidad como un recurso pedagógico.

En cuanto al nivel más avanzado dentro del eje de diversidad corresponde a la inclusión institucional. En este nivel, la inclusión se convierte en un principio organizador de la cultura escolar y de las políticas educativas de la institución. De allí, las escuelas inclusivas se caracterizan por desarrollar estructuras organizativas orientadas a la equidad educativa, promover el trabajo colaborativo entre docentes y especialistas, y fomentar la participación activa de toda la comunidad educativa. En estos contextos, "la inclusión no se limita a la adaptación de prácticas pedagógicas individuales, sino que implica una transformación más profunda de las culturas escolares y de las estructuras organizativas de las instituciones educativas" (Booth & Ainscow, 2011: 14). Asimismo, la inclusión institucional requiere el desarrollo de liderazgos pedagógicos comprometidos con la equidad educativa y la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje que permitan a los docentes compartir experiencias, reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y desarrollar estrategias conjuntas para atender a la diversidad.

El eje de diversidad como herramienta analítica

La incorporación del eje de diversidad dentro del análisis de la educación inclusiva permite comprender la inclusión educativa como un proceso gradual que implica distintos niveles de transformación pedagógica e institucional. En lugar de concebir la inclusión como una condición dicotómica —presencia o ausencia de inclusión—, el eje de diversidad permite analizar las prácticas educativas a lo largo de un continuum, el mismo refleja distintos grados de respuesta frente a la diversidad. Este enfoque resulta particularmente relevante en el contexto latinoamericano, donde los sistemas educativos se encuentran en distintos niveles de desarrollo de políticas inclusivas. Mientras, algunos sistemas educativos han avanzado hacia modelos de

inclusión institucional, otros continúan operando bajo esquemas de integración educativa que limitan la transformación de las prácticas pedagógicas. En consecuencia, el eje de diversidad constituye una herramienta analítica, esta permite comprender las dinámicas de inclusión y exclusión dentro de los sistemas educativos y analizar de manera más precisa las barreras que enfrentan los docentes en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas.

Dimensiones de la diversidad en la educación inclusiva

El reconocimiento de la diversidad constituye uno de los pilares fundamentales de la educación inclusiva. Desde esta perspectiva, los sistemas educativos deben comprender que los estudiantes presentan múltiples diferencias, las cuales influyen en sus procesos de aprendizaje, participación y desarrollo dentro del entorno escolar. En lugar de concebir estas diferencias como desviaciones respecto a un modelo ideal de estudiante, la educación inclusiva propone entender la diversidad como una característica inherente al proceso educativo (Ainscow & Miles, 2008). La literatura especializada ha identificado diversas dimensiones de la diversidad educativa, las cuales permiten comprender la complejidad de las diferencias presentes en las aulas. Estas dimensiones no operan de manera aislada, sino que interactúan entre sí configurando trayectorias educativas diversas para los estudiantes. Estas son:

- La diversidad cognitiva se refiere a las diferencias en los estilos, ritmos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Cada individuo procesa la información de manera distinta, esta implica que los procesos educativos deben considerar múltiples formas de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes pueden diferir en aspectos como la velocidad de procesamiento de la información, las estrategias de resolución de problemas, la capacidad de atención o las formas de comprender los contenidos académicos. En este sentido, las

prácticas pedagógicas inclusivas deben promover metodologías de enseñanza flexibles que permitan atender a distintos estilos de aprendizaje (Florian & Black-Hawkins, 2011: 45).

La diversidad cognitiva también incluye la presencia de estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a condiciones como trastornos del aprendizaje, altas capacidades intelectuales o discapacidades cognitivas. Desde la perspectiva inclusiva, estas diferencias no deben interpretarse como limitaciones individuales, sino como elementos que requieren adaptaciones pedagógicas para garantizar la participación de todos los estudiantes.

- La diversidad sociocultural hace referencia a las diferencias asociadas al origen cultural, las condiciones socioeconómicas, las tradiciones familiares y los contextos sociales en los que se desarrollan los estudiantes. Las investigaciones educativas han demostrado, el contexto sociocultural influye significativamente en las trayectorias educativas de los estudiantes, en sus expectativas académicas y en sus oportunidades de aprendizaje (Echeita & Ainscow, 2011: 16). Las escuelas inclusivas deben reconocer estas diferencias y desarrollar prácticas pedagógicas que promuevan el respeto por la diversidad cultural y el diálogo intercultural dentro del aula.

En muchos contextos latinoamericanos, la diversidad sociocultural también se manifiesta en la coexistencia de distintas identidades culturales, grupos étnicos y tradiciones lingüísticas. En este sentido, la educación inclusiva debe promover enfoques pedagógicos que valoren la pluralidad cultural y fomenten la construcción de espacios educativos interculturales.

- La diversidad lingüística constituye otra dimensión relevante en la educación inclusiva, especialmente en contextos educativos caracterizados por la presencia de estudiantes que hablan distintas lenguas o dialectos. El lenguaje desempeña un papel fundamental en los procesos de aprendizaje y en la construcción del conocimiento. Por lo tanto, las diferencias lingüísticas pueden influir en la forma en que los estudiantes participan en las actividades educativas y comprenden los contenidos académicos.

Las escuelas inclusivas deben desarrollar estrategias pedagógicas, estas permitan atender la diversidad lingüística del estudiantado, incluyendo el uso de metodologías que favorezcan la comunicación intercultural y el reconocimiento de las distintas formas de expresión lingüística presentes en el aula (Ainscow et al., 2006: 23).

- La diversidad funcional se refiere a las diferencias relacionadas con las capacidades físicas, sensoriales o cognitivas de los estudiantes. Este concepto ha sido utilizado en la literatura contemporánea para superar enfoques tradicionales centrados en el déficit o la discapacidad, promoviendo una comprensión más amplia de las diferencias funcionales entre las personas.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, la presencia de estudiantes con distintas capacidades funcionales requiere el desarrollo de entornos educativos accesibles que permitan garantizar la participación de todos los estudiantes en las actividades escolares.Esto implica la adaptación de los espacios físicos, los materiales didácticos y las estrategias pedagógicas para asegurar que los estudiantes puedan participar plenamente en los procesos educativos (Booth & Ainscow, 2011).

- Finalmente, la diversidad también se manifiesta en el ámbito emocional y socioafectivo de los estudiantes. Los estudiantes difieren en la forma en que gestionan sus emociones, establecen relaciones interpersonales y enfrentan situaciones de estrés o conflicto dentro del entorno escolar. Las investigaciones en psicología educativa han demostrado, el bienestar emocional de los estudiantes influye significativamente en sus procesos de aprendizaje y en su participación dentro del aula. En este sentido, las escuelas inclusivas deben promover entornos educativos, los cuales favorezcan el desarrollo socioemocional de los estudiantes y fomenten relaciones basadas en el respeto, la empatía y la cooperación (Forlin, Earle, Loreman y Sharma, 2011: 47).

Modelo teórico de barreras actitudinales docentes en la educación inclusiva

A partir del análisis conceptual de la literatura sobre educación inclusiva, actitudes docentes y diversidad educativa, se propone un modelo teórico que permite comprender cómo distintos factores influyen en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas. En este sentido, el modelo plantea, las actitudes docentes hacia la inclusión educativa constituyen el núcleo central, las cuales determinan la forma en que los profesores responden a la diversidad presente en el aula. Estas actitudes no se generan de manera aislada, más bien, emergen de la interacción entre variables cognitivas, emocionales, profesionales e institucionales. Asimismo, el modelo incorpora un eje de diversidad educativa que permite analizar el grado, cuyas prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes favorecen o limitan la inclusión dentro de los entornos educativos. No obstante, el modelo teórico se organiza en cuatro dimensiones principales que influyen en las actitudes docentes hacia la inclusión educativa.

1. Creencias pedagógicas sobre la diversidad

Las creencias pedagógicas hacen referencia a las concepciones que los docentes poseen acerca del aprendizaje, el conocimiento y la diversidad en el aula. Sin embargo, estas creencias influyen en los profesores, los mismos, interpretan las diferencias entre los estudiantes y en la forma en que estructuran sus prácticas pedagógicas. Los docentes, conciben la diversidad como una oportunidad para enriquecer el proceso educativo tienden a desarrollar estrategias pedagógicas más flexibles y adaptadas a las necesidades de aprendizaje del estudiantado. Por el contrario, cuando predominan concepciones tradicionales de enseñanza centradas en modelos homogéneos de aprendizaje, la diversidad puede ser percibida como un obstáculo para el desarrollo del proceso educativo (Florian & Black-Hawkins, 2011). En este sentido, las creencias pedagógicas constituyen uno de los factores más influyentes en la disposición del profesorado para implementar prácticas pedagógicas inclusivas.

2. Autoeficacia docente

La autoeficacia docente se refiere a la creencia que poseen los profesores acerca de su capacidad para implementar estrategias pedagógicas eficaces en contextos educativos diversos (Bandura, 1997). Diversos estudios han demostrado, los docentes que "perciben altos niveles de autoeficacia tienden a mostrar mayor disposición en adaptar sus prácticas pedagógicas y responder a las necesidades educativas de sus estudiantes" (Sharma, Loreman & Forlin, 2012: 45). Por el contrario, cuando los docentes perciben que no cuentan con las competencias necesarias para trabajar con estudiantes diversos, pueden desarrollar actitudes de inseguridad profesional, estas dificultan la implementación de la inclusión educativa. La autoeficacia docente, por lo tanto, actúa como un mediador entre las creencias pedagógicas y las prácticas pedagógicas inclusivas.

3. Dimensión emocional de la práctica docente

La práctica docente implica una dimensión emocional que influye en las actitudes hacia la inclusión educativa. Los profesores pueden experimentar preocupaciones relacionadas con la gestión del aula, la carga laboral o la atención a estudiantes con diversas necesidades educativas. Estas preocupaciones pueden generar "sentimientos de incertidumbre o ansiedad profesional que influyen en la disposición del profesorado para adoptar estrategias pedagógicas inclusivas" (Forlin et al., 2011: 23). En este sentido, las emociones docentes constituyen un factor relevante en la configuración de las actitudes hacia la inclusión, pues pueden facilitar o limitar la disposición del profesorado para asumir los desafíos asociados a la diversidad en el aula.

Cabe agregar, las actitudes docentes no se desarrollan únicamente a nivel individual, sino dentro de contextos institucionales específicos. Las escuelas constituyen organizaciones sociales que poseen culturas profesionales, normas institucionales y dinámicas de interacción que influyen en las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, "las instituciones educativas, promueven culturas escolares inclusivas suelen caracterizarse por el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje, el trabajo colaborativo entre docentes y especialistas, y el liderazgo pedagógico orientado a la equidad educativa" (Ainscow, Booth & Dyson, 2006: 63). En estos contextos, los docentes cuentan con mayores oportunidades para desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas al compartir experiencias relacionadas con la atención a la diversidad.

El eje de diversidad dentro del modelo

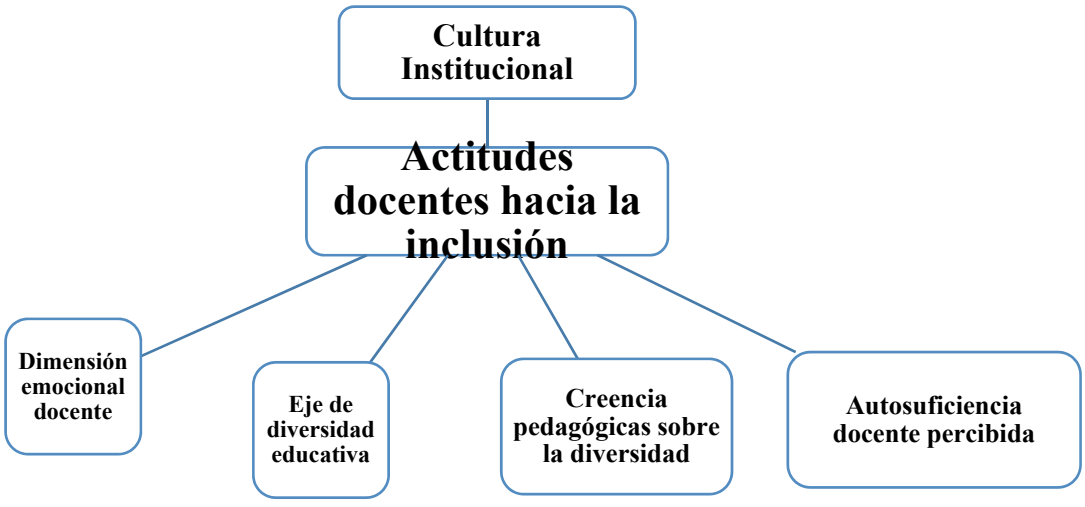
El modelo incorpora un eje de diversidad educativa, este permite analizar cómo las prácticas pedagógicas responden a las distintas dimensiones de la diversidad presentes en el aula. Este eje funciona como un continuum que refleja distintos niveles de inclusión educativa:

1. **Integración educativa:** Los estudiantes diversos son incorporados a las aulas, pero las prácticas pedagógicas permanecen homogéneas.
2. **Inclusión pedagógica:** Los docentes desarrollan estrategias diferenciadas para atender distintos estilos y ritmos de aprendizaje.
3. **Inclusión institucional:** La inclusión se convierte en un principio organizador de la cultura escolar y de las políticas institucionales.

Este eje permite comprender, la inclusión educativa no constituye una condición binaria, sino un proceso gradual que implica distintos niveles de transformación pedagógica e institucional.

Figura 1

Cultura Institucional



El modelo propuesto permite comprender la educación inclusiva como un proceso multidimensional en el que intervienen factores cognitivos, emocionales, profesionales e institucionales. Asimismo, la incorporación del eje de diversidad educativa permite analizar la inclusión como un proceso gradual que refleja distintos niveles de respuesta pedagógica e institucional frente a la heterogeneidad del estudiantado. De esta manera, el modelo contribuye a

ampliar la comprensión de las barreras actitudinales docentes y ofrece un marco analítico útil para futuras investigaciones sobre educación inclusiva y formación docente.

Discusión

La educación inclusiva es entendida como un proceso complejo, en el cual se involucran múltiples dimensiones estructurales, pedagógicas y actitudinales dentro de los sistemas educativos. Aunque las políticas educativas contemporáneas han incorporado el principio de inclusión como un eje fundamental para garantizar el derecho a la educación, la evidencia teórica revisada sugiere que la implementación efectiva de este paradigma continúa enfrentando diversos obstáculos asociados tanto a las condiciones institucionales como a las percepciones del profesorado.

En primer lugar, el análisis de las barreras educativas evidencia, la inclusión no puede comprenderse únicamente como un problema relacionado con las características individuales de los estudiantes, sino como un fenómeno que emerge de la interacción entre los estudiantes y el contexto educativo en el cual se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, "las barreras estructurales, pedagógicas y actitudinales constituyen dimensiones interrelacionadas, estos influyen en la forma en que los sistemas educativos responden a la diversidad presente en las aulas" (Booth & Ainscow, 2011: 78).

Las barreras estructurales se manifiestan en las condiciones organizativas y materiales del sistema educativo, mientras, las barreras pedagógicas se relacionan con las prácticas de enseñanza desarrolladas dentro del aula. Sin embargo, la literatura analizada sugiere que las barreras actitudinales desempeñan un papel particularmente relevante, pues influyen directamente en la manera en la cual "los docentes interpretan la diversidad y en las expectativas, las cuales construyen acerca de las capacidades de sus estudiantes" (Avramidis & Norwich,

2002: 11). En este sentido, las actitudes docentes constituyen un elemento central en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas.

Cabe agregar entonces, los docentes no solo transmiten contenidos académicos, más bien, configuran las dinámicas de participación dentro del aula y las oportunidades de aprendizaje disponibles para los estudiantes. Cuando las percepciones del profesorado se basan en modelos pedagógicos homogéneos que no reconocen la diversidad como una característica inherente al proceso educativo, pueden generarse prácticas pedagógicas, estas limitan la participación de ciertos grupos de estudiantes. Asimismo, el análisis del eje de diversidad desarrollado en este ensayo permite comprender, la inclusión educativa no constituye una condición dicotómica, sino un proceso gradual que implica distintos niveles de transformación pedagógica e institucional. En muchos contextos educativos, la inclusión se ha interpretado principalmente como la integración de estudiantes con discapacidad dentro de las escuelas regulares. Sin embargo, "la perspectiva inclusiva propone una comprensión más amplia de la diversidad, incluye dimensiones cognitivas, socioculturales, lingüísticas, funcionales y socioemocionales de los estudiantes" (Ainscow & Miles, 2008: 69).

En relación a los antes planteado, la incorporación del eje de diversidad educativa permite analizar de manera más precisa las distintas formas en que los sistemas educativos responden a la heterogeneidad del estudiantado. Mientras, los modelos de integración tienden a centrarse exclusivamente en la diversidad funcional, los enfoques de inclusión pedagógica e institucional buscan transformar las prácticas educativas para responder a la multiplicidad de diferencias presentes en el aula. A partir de estos elementos, el modelo teórico propuesto en este ensayo permite integrar las distintas dimensiones identificadas en la literatura en un marco conceptual que facilita la comprensión de las barreras actitudinales docentes en la educación

inclusiva. El modelo plantea que las actitudes del profesorado hacia la inclusión se configuran a partir de la interacción entre las creencias pedagógicas sobre la diversidad, la percepción de autoeficacia docente, la dimensión emocional de la práctica educativa y la cultura institucional de las escuelas.

Esta perspectiva permite comprender, las actitudes docentes no constituyen una característica individual aislada, sino el resultado de procesos sociales y profesionales que se desarrollan dentro de contextos institucionales específicos. En consecuencia, la superación de las barreras actitudinales requiere no solo procesos de formación docente orientados a la educación inclusiva, sino también transformaciones en las culturas escolares y en las condiciones organizativas de las instituciones educativas.

Reflexiones finales

El análisis teórico desarrollado en el presente ensayo permite afirmar, la educación inclusiva constituye un proceso complejo que requiere transformaciones profundas en las estructuras, prácticas y culturas de los sistemas educativos. Aunque la inclusión ha sido ampliamente reconocida como un principio fundamental de las políticas educativas contemporáneas, su implementación efectiva continúa enfrentando múltiples desafíos asociados a la manera en que las instituciones educativas comprenden y gestionan la diversidad presente en las aulas. En este sentido, el estudio de las barreras para el aprendizaje y la participación permite comprender, las dificultades que experimentan algunos estudiantes dentro del sistema educativo no deben interpretarse exclusivamente como características individuales, sino como el resultado de la interacción entre las condiciones institucionales del sistema educativo y las prácticas pedagógicas desarrolladas dentro del aula.

Entre las distintas categorías de barreras identificadas en la literatura, las barreras actitudinales adquieren una relevancia particular debido a su influencia en la manera en que los docentes interpretan la diversidad educativa. Las percepciones, creencias y expectativas del profesorado influyen en la forma en la cual se diseñan las estrategias pedagógicas, en la flexibilidad del currículo y en las oportunidades de participación que se generan dentro del aula. Asimismo, el análisis del eje de diversidad educativa permite ampliar la comprensión de la inclusión más allá de la integración de estudiantes con discapacidad, reconociendo que la diversidad educativa abarca múltiples dimensiones, las cuales incluyen aspectos cognitivos, socioculturales, lingüísticos, funcionales y socioemocionales. Desde esta perspectiva, la inclusión educativa implica reconocer la heterogeneidad del estudiantado como una característica inherente al proceso educativo y desarrollar prácticas pedagógicas capaces de responder a esta complejidad.

A partir de estos elementos, el modelo teórico propuesto en este ensayo, constituye un aporte conceptual para el análisis de las barreras actitudinales docentes en la educación inclusiva. Al integrar las dimensiones cognitivas, emocionales, profesionales e institucionales que influyen en las actitudes del profesorado, el modelo permite comprender la inclusión educativa como un proceso multidimensional, este requiere transformaciones tanto en las prácticas pedagógicas como en las culturas escolares.

Finalmente, los resultados de este ensayo sugieren, el avance hacia sistemas educativos verdaderamente inclusivos requiere promover procesos de formación docente orientados al reconocimiento de la diversidad, fortalecer las comunidades profesionales de aprendizaje dentro de las instituciones educativas y desarrollar políticas educativas que favorezcan la construcción de culturas escolares inclusivas.

Referencias

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15–34. https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0

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. https://doi.org/10.1080/08856250210129056

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 1–15.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 813–828. https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.625438

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65.

Infante, M. (2010). Desafíos para la formación docente en educación inclusiva en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 65–78.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.

Juan Luis Valera Fernández:

Licenciado en Psicología, mención Clínica (2021), egresado de la Universidad Arturo Michelena. Actualmente cursa la Maestría en Administración del Trabajo y Relaciones Laborales en la Universidad de Carabobo, así como una Especialidad en Psicología Organizacional en la Universidad de Yacambú. Desde el 2023 se desempeña como Gerente de Recursos Humanos en Global Standard América C.A., donde lidera procesos estratégicos vinculados a la gestión del talento, desarrollo organizacional y relaciones laborales.

Gregorio Antonio Gómez Arteaga:

Licenciado en Educación mención Matemáticas (2009) por la Universidad de Carabobo, con título revalidado en 2023 por la Universidad de Chile. Es Licenciado en Teología (2023) por la Universidad Católica Andrés Bello. Actualmente cursa el Magíster en Inclusión e Interculturalidad Educativa en la Universidad San Sebastián. Desde 2019 se desempeña como Encargado de la Formación Pastoral en el Liceo Comercial El Pilar, dependencias en la ciudad de Ancud, Chiloé, Chile.