

Artículos originales

Efecto de una intervención en actitudes y expectativas de aprendizaje de profesores y asistentes de la educación hacia la inclusión escolar de estudiantes con síndrome de Down

Effect of an intervention on teachers' and teaching assistants' attitudes and academic expectations concerning the educational inclusion of students with Down's Syndrome

Valentina Mora-Castelletto¹

<https://orcid.org/0000-0003-2415-1551>

María Magdalena Muñoz-Montes¹

<https://orcid.org/0000-0002-9463-9731>

Francisca Pozo-Tapia¹

<https://orcid.org/0000-0001-9667-3063>

Eduardo Fuentes-López¹

<https://orcid.org/0000-0002-0141-0226>

Giorvan Ânderson dos Santos Alves²

<https://orcid.org/0000-0003-1619-0139>

Carla Rivera-Bahamonde¹

<https://orcid.org/0000-0002-7130-7849>

¹ Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Medicina, Departamento Ciencias de la Salud, Carrera de Fonoaudiología, Santiago, Chile.

² Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Departamento de Fonoaudiologia, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Conflicto de interés: No existente



RESUMEN

Objetivo: evaluar el efecto de una intervención en las actitudes y expectativas de aprendizaje que presentan profesores y asistentes de la educación hacia la inclusión escolar de estudiantes con síndrome de Down (SD) en Chile.

Métodos: se realizó un estudio cuasi-experimental de grupo único donde se implementó una intervención interdisciplinaria piloto de tres talleres sobre orientaciones inclusivas a profesores y asistentes de la educación. Se aplicó el cuestionario de Actitudes y Expectativas de Aprendizajes respecto a los estudiantes con SD (CAEASD) para medir estas variables pre y post intervención.

Resultados: 48 sujetos participaron de la intervención, 37 conformaron el grupo experimental y 11 el grupo control. No existieron diferencias significativas en el puntaje global del CAEASD, previo y posterior a la intervención ($p=0,388$), sin embargo, se observó una diferencia significativa en la medición pre y post en el componente Acción de las actitudes en el grupo experimental ($p<0,05$). Además, el grupo experimental presentó una mayor proporción de puntuaciones con cambios positivos que el grupo control en el puntaje global del cuestionario CAEASD.

Conclusión: la intervención generó cambios positivos en las actitudes del equipo escolar hacia los estudiantes con SD, lo que contribuye en el desarrollo de una comunidad educativa inclusiva.

Descriptores: Actitud; Síndrome de Down; Educación; Aprendizaje; Tutoría; Fonoaudiología

ABSTRACT

Purpose: to assess the effect of an intervention on educational teams' attitudes and academic expectations concerning the inclusion of students with Down's Syndrome (DS), in Chile.

Methods: a quasi-experimental single-group study was carried out, with an interdisciplinary pilot intervention held comprising three workshops on inclusive education for teachers and teaching assistants. The Attitudes Towards and Academic Expectations For Down's Syndrome Students questionnaire (CAEASD in Spanish) was used to assess these variables pre- and post-intervention.

Results: 48 subjects participated in this study, with 37 in the experimental group and 11 in the control group. No significant differences were observed in the overall CAEASD score, neither before nor after the intervention ($p=0.388$). However, in the actions part of the attitude component, there was a significant difference in the experimental group ($p<0.05$), in which, the proportion of positive changes in the overall CAEASD score was also greater than that in the control group.

Conclusion: mentoring had a positive impact on educational teams' attitudes towards students with DS, helping to develop an inclusive educational community.

Keywords: Attitude; Down's Syndrome; Education; Learning; Mentoring; Speech, Language and Hearing Sciences

Recibido en: 29/09/2021
Aceptado en: 15/11/2021

Endereço para correspondência:

Carla Rivera-Bahamonde
Carrera de Fonoaudiología, Departamento Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile
Avenida Vicuña Mackenna 4860, Macul
Código Postal: 7820436 - Santiago, Chile
E-mail: criverab@uc.cl

INTRODUCCIÓN

En el sector educativo el fonoaudiólogo posee múltiples roles desde la evaluación e intervención en dificultades escolares y desarrollo del currículo hasta el asesoramiento y asistencia al equipo educativo¹. Para el logro de sus objetivos requiere de un trabajo colaborativo e interdisciplinario entre los integrantes de la comunidad escolar, lo cual es necesario para el éxito de una escuela inclusiva². Sin embargo, existen también otros factores que influyen en la inclusión escolar de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), entre los cuales destacan las actitudes y expectativas de aprendizaje de los docentes hacia las personas con discapacidad^{3,4}.

En este contexto, tanto la *actitud* como las *expectativas de aprendizaje* del equipo educativo, cumplen un rol esencial. Se puede definir *actitud* como una organización aprendida de creencias, acciones y emociones⁵ que determinan la disposición que tiene una persona hacia otra. Las creencias son entendidas como una verdad subjetiva, una convicción o algo que el sujeto considera cierto⁶. Las emociones aluden al vínculo afectivo con la realidad, generando una valoración emocional inmediata con la persona o situación⁷, mientras que las acciones corresponden a la conducta que adopta cada sujeto. Por su parte, las *expectativas de aprendizaje* se refieren a lo que el profesor espera que sus estudiantes aprendan de acuerdo al currículo⁸. Es importante valorar entonces las actitudes y expectativas de aprendizaje del equipo educativo puesto que condicionan el rendimiento académico de los niños, el interés por la escuela, su autoestima y sus relaciones con pares y profesores⁹.

Existe evidencia de que la inclusión de estudiantes con SD en escuelas regulares impacta positivamente en su desarrollo, favoreciendo la inteligibilidad del habla, desarrollo lingüístico y una mayor oportunidad de éxito académico y desarrollo social^{10,11}. El apoyo que brindan los asistentes de la educación a los profesores afecta directamente en la actitud de los docentes hacia los estudiantes con SD^{12,13}. Es así, como se hace relevante modificar las actitudes y expectativas de aprendizaje del equipo escolar hacia los estudiantes con SD.

Se ha reportado que el profesorado se muestra optimista de incluir estudiantes con NEE en sus aulas, sin embargo, también se sienten ansiosos, agobiados, inseguros e incómodos al trabajar con ellos¹⁴. Esto se explica, en parte, porque no están familiarizados con la inclusión y no cuentan con herramientas necesarias

para el trabajo diversificado^{12,15}. En los estudiantes con SD, se suma que desconocen las características cognitivas y conductuales de su fenotipo, las que impactan en su aprendizaje¹⁶. La escasa formación del equipo educativo genera bajas expectativas de aprendizaje, dificultando la práctica pedagógica y causando problemas de confianza y autoestima en los estudiantes¹⁷.

La formación y el desarrollo profesional de los docentes impacta positivamente en la inclusión escolar, mejorando la aceptación de las personas con SD¹⁸. Lo anterior también permite generar expectativas realistas y actitudes positivas^{16,19,20}. Una intervención con resultados favorables fue la desarrollada por Serrato y García²¹, quienes realizaron un curso-taller de cinco sesiones dirigido a profesores. El objetivo fue proporcionar herramientas teóricas y metodológicas, sensibilizando a los profesores hacia la diversidad para aumentar la frecuencia de prácticas inclusivas en el aula. La intervención consistió en presentar de manera teórico-práctica las características de la educación inclusiva y sus implicancias, con actividades que promovieron la participación y reflexión. Sin embargo, la muestra del estudio fue pequeña y no consideró un grupo control, lo que limita generalizar la eficacia de la intervención.

Lindsay y Edwards²² llevaron a cabo una revisión sistemática de intervenciones en niños y jóvenes sobre las actitudes, aceptación y conocimiento en relación a la discapacidad. Los resultados revelaron que 34 de los 42 estudios seleccionados mostraron una mejora en las actitudes hacia los compañeros con discapacidad. Uno de los estudios seleccionados fue realizado en Singapur, donde se intervino a estudiantes universitarios con el objetivo de mejorar las actitudes hacia la inclusión de personas con discapacidad intelectual. Los autores implementaron una intervención de diez sesiones, observando mejoras en la actitud de los participantes. No se han encontrado revisiones de este tipo sobre intervenciones en las actitudes de profesores y/o asistentes de la educación.

Específicamente en el contexto de personas con SD, Rooney²³ intervino un grupo de estudiantes universitarios. Se buscó potenciar actitudes y sentimientos positivos hacia personas con SD al observar fotos de individuos con SD e imaginar una interacción positiva con ellos. La calidad y cantidad del contacto previo con personas con SD se asoció a actitudes positivas y de agrado hacia ellas. Campbell y Gilmore¹⁹ tuvieron por objetivo mejorar las actitudes de futuros profesores

hacia la diversidad e inclusión de estudiantes con SD. La intervención fue realizada en un curso universitario, abordando contenidos acerca de la condición SD y del modelo de educación inclusiva. Existió un cambio positivo respecto a las actitudes de inclusión de niños con SD. El estudio combinó una instrucción basada en información teórica con una práctica estructurada, demostrando que la sensibilización sobre una discapacidad puede generar cambios en las actitudes hacia la diversidad.

En base a lo expuesto, se constata que no se han reportado intervenciones para mejorar actitudes en profesores respecto a estudiantes con SD, a pesar de ser agentes claves en el logro de su inclusión. Además, la evidencia es aún más limitada en cuanto a la modificación de las expectativas de aprendizaje hacia estos estudiantes. No existen estudios que valoren de manera conjunta el impacto de una intervención en actitudes y expectativas de aprendizaje del equipo educativo hacia estudiantes con SD. En consecuencia, el objetivo de este estudio fue evaluar el efecto de una intervención en las actitudes y expectativas de aprendizaje que presentan los profesores y asistentes de la educación hacia la inclusión escolar de estudiantes con SD en Chile.

MÉTODOS

Se realizó un estudio cuasi-experimental de grupo único. Se trató de una intervención piloto destinada a favorecer actitudes y expectativas positivas hacia la inclusión escolar de estudiantes con SD. Se invitó a participar a profesores y asistentes de la educación en una comuna de la región Metropolitana de Chile.

Todas las personas reclutadas firmaron un consentimiento informado previo a su participación. Tanto el protocolo del estudio como el consentimiento informado fueron aprobados por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Protocolo N°: 190311007), Chile.

Se seleccionó una muestra por conveniencia de profesores y asistentes de la educación pertenecientes a escuelas de la comuna de San Bernardo, región Metropolitana de Chile. En esta comuna 6,7% de los estudiantes asiste a establecimientos educativos especiales, siendo mayor al promedio global en Chile, que corresponde al 5,1%²⁴.

Como criterios de inclusión se seleccionaron establecimientos educacionales públicos que tuvieran Programas de Integración Escolar (PIE), puesto que se rigen por el decreto N°170/2009 que implica incluir

estudiantes con NEE transitorias y/o permanentes dentro de las cuales están comprendidos estudiantes con SD²⁵. También se consideraron establecimientos que contaran con la asistencia de estudiantes con SD, debido a que sería más fácil vincular la intervención con ejemplos reales y aplicar las estrategias trabajadas. Con el objetivo de abordar diferentes perspectivas dentro de la comunidad educativa se incluyeron directivos, profesores y profesionales asistentes de la educación.

Se aplicó una ficha de caracterización donde se recopilaban antecedentes demográficos y laborales en relación al trabajo con personas con SD. Además, se utilizó el cuestionario de Actitudes y Expectativas de Aprendizajes respecto a los estudiantes con SD (CAEASD)²⁶ para determinar actitudes y expectativas de la muestra respecto a estudiantes con SD. Para detalles del proceso de validación y las preguntas incluidas en el cuestionario CAEASD es posible consultar en Muñoz-Montes et al.²⁶ El CAEASD cuenta con dos escalas, ambas tienen formato Likert con 5 opciones de respuesta (desde “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”). La escala de Actitudes hacia los estudiantes con SD (EASD) cuenta con tres subescalas: Creencias, Emociones, y Acciones, mientras que la segunda evalúa en una única escala las Expectativas de Aprendizaje hacia los estudiantes con SD (EEASD). El instrumento cuenta con adecuados indicadores de validez de contenido, validez de constructo y confiabilidad en ambas escalas ($\alpha=0,88$ para la EASD y 0,86 para la EEASD). El cuestionario fue aplicado pre y post intervención.

En el grupo de intervención se aplicó una encuesta de satisfacción para recolectar información acerca de los aspectos positivos y negativos de la intervención. Dicho instrumento, de elaboración propia, presenta diez preguntas formato Likert, con cinco opciones de respuesta (desde “completamente de acuerdo” a “completamente en desacuerdo”). Se solicitó valorar la satisfacción con la adquisición de nuevos aprendizajes, organización de los contenidos, metodología de los talleres, calidad de las expositoras, y recursos utilizados. Para determinar la validez de contenido y apariencia de la encuesta de satisfacción, se sometió a juicio de expertos. La encuesta fue enviada a 10 profesionales expertos vinculados a las áreas de intervención educativa y/o en métodos de evaluación, de los cuales seis respondieron. Existió un acuerdo en que los 10 ítems que componen la encuesta consideran aspectos pertinentes de la evaluación del constructo

(validez de contenido) y sus afirmaciones son de fácil interpretación (validez de apariencia). El recientemente creado instrumento se denominó *Encuesta de Satisfacción sobre Talleres de Orientaciones Inclusivas (ESTOI)*.

Previo a la intervención ambos grupos contestaron el CAEASD y la ficha de antecedentes. Luego, se realizó la intervención que consistió en un programa de tres talleres para el grupo experimental, y una charla informativa en el grupo control. Finalmente, en ambos grupos se realizó una medición post-intervención con el cuestionario CAEASD. Además, en el grupo de intervención se aplicó la encuesta de satisfacción con los talleres.

La intervención en el grupo experimental consistió en tres talleres teórico-prácticos, donde se abordaron contenidos sobre inclusión, tales como la distinción de conceptos de integración e inclusión, mitos y verdades sobre las personas con SD, el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), factores facilitadores y barreras de la inclusión, cómo aprenden los estudiantes con SD, y estrategias inclusivas educativas y conductuales para el estudiante con SD. Se aplicaron metodologías de aprendizaje activo, como *team based learning*, resolución de casos, discusión en grupo pequeño, y uso de tecnologías para el aprendizaje. Cada taller fue dirigido por un equipo de fonoaudiólogas y educadoras diferenciales, quienes modelaron el uso de estrategias de enseñanza desde el DUA. La duración aproximada fue de 90 minutos y se realizaron en un período de tres meses (Anexo 1). Adicionalmente, se entregó dos videos como material de apoyo.

En el grupo control se realizó una charla expositiva de 45 minutos, cuyo objetivo fue entregar orientaciones inclusivas para estudiantes con síndrome de Down. Esta fue dictada por el mismo equipo profesional antes señalado y se abordaron contenidos de

inclusión, tales como la distinción de conceptos de integración e inclusión, factores facilitadores y barreras de la inclusión, y cómo aprenden los estudiantes con SD. Adicionalmente, se entregó un tríptico informativo como material de apoyo de los contenidos abordados en la sesión.

Se realizó un análisis exploratorio de datos buscando valores atípicos, y determinando la distribución de las variables cuantitativas continuas con la prueba de Shapiro Wilk. Se utilizó para graficar las puntuaciones de ambos grupos (experimental y control) gráficos de caja y bigotes. Las comparaciones intra grupo (intervenido y control), para las puntuaciones de cada uno de los cuatro dominios pre y post-intervención, se realizaron con el test no paramétrico de signos de rangos de Wilcoxon. Con el objetivo de determinar cuál de los dos grupos evidenció las mayores diferencias posterior a la intervención se creó una variable en que se restó el puntaje posterior del obtenido previo intervención. Mediante la prueba no paramétrica de Mann-Whitney se comparó entre grupos la variable antes mencionada. Para todos los análisis estadísticos se utilizó el software STATA versión 16.

RESULTADOS

Aceptaron participar un total de 48 profesores y asistentes de la educación de dos escuelas, 37 sujetos conformaron el grupo experimental y 11 el grupo control. En el grupo experimental existió un equilibrio entre profesores y asistentes de la educación, mientras que en el grupo control la mayoría (sobre 80%) fueron profesores. Además, en este último grupo el 100% tenía experiencia educativa con SD, y sobre 60% se había capacitado en algún curso relacionado con el abordaje educativo de estudiantes con SD. Las características basales de ambos grupos se describen en la Tabla 1.

Tabla 1. Características demográficas de los participantes

	Grupo experimental (n=37)	Grupo control (n=11)
Edad n (%)		
21-30	3 (8,1)	1 (9)
31-40	10 (27)	3 (27,3)
41-50	7 (18,9)	3 (27,3)
51-60	10 (27)	2 (18,2)
61-70	4 (10,8)	2 (18,2)
Otra	3 (8,1)	0 (0)
Rol n (%)		
Profesor	17 (45,9)	9 (81,8)
Asistente	18 (48,6)	1 (9)
Desconocido	2 (5,4)	1 (9)
Experiencia educativa con SD en años, n (%)		
Entre 0 y 5	23 (62,2)	9 (81,8)
Entre 6 y 10	5 (13,5)	0 (0)
Entre 11 y 15	0 (0)	0 (0)
Entre 16 y 20	0 (0)	0 (0)
Sobre 20	1 (2,7)	2 (18,2)
Sin experiencia	8 (21,6)	0 (0)
Experiencia personal con SD n (%)		
Sí	18 (48,6)	7 (63,6)
No	17 (45,9)	4 (36,4)
Otra	1 (2,7)	0 (0)
Desconocido	1(2,7)	0 (0)
Capacitación formal vinculado al SD n (%)		
Si	4 (10,8)	7 (63,6)
No	33 (89,2)	4 (36,4)

No existen diferencias significativas en el puntaje global del cuestionario de actitudes y expectativas CAEASD (conformado por las escalas EASD y EEASD) al comparar previo y posterior a la intervención. Esto tanto en el grupo control ($p=0,225$) como en el grupo

experimental ($p=0,388$). Destacó la menor variabilidad de las puntuaciones posterior a la intervención que mostró el grupo experimental (Tabla 2). Esto dado que presentan una menor rango intercuartílico que el grupo control.

Tabla 2. Puntuaciones (media y percentiles 25 y 75) del cuestionario de Actitudes y Expectativas de Aprendizajes respecto a los estudiantes con síndrome de Down y de la escala Expectativas de Aprendizaje hacia los estudiantes con síndrome de Down, previo y posterior a la intervención realizada con profesores y asistentes de la educación

	Grupo control			Grupo experimental		
	Pre-intervención Mediana (p25-p75)	Post-intervención Mediana (p25-p75)	p-value ^a	Pre-intervención Mediana (p25-p75)	Post-intervención Mediana (p25-p75)	p-value ^a
Puntuaciones del CAEASD						
Puntaje global	3,69 (3,42-3,87)	3,65 (3,26-3,84)	0,225	3,61 (3,32-4,10)	3,74 (3,58-3,81)	0,388
Sub-escala emoción	3,90 (3,60-4,30)	3,80 (3,40-4,40)	0,079	4,20 (3,60-4,60)	4,40 (3,80-4,60)	0,115
Sub-escala acción	3,37 (3,06-3,50)	3,38 (2,88-3,63)	0,114	3,38 (2,88-3,63)	3,75 (3,5-4,0)	<0,05
Sub-escala creencias	3,50 (2,90-3,60)	3,30 (3,00-3,50)	0,786	3,40 (3,00-3,90)	3,15 (3,10-3,30)	0,100
Puntuaciones del EEASD						
Puntaje global	4,13 (3,88-4,25)	3,88 (3,88-4,50)	0,500	4,00 (3,50-4,38)	4,13 (3,88-4,25)	0,211

^aObtenido mediante un test de rangos con signo de Wilcoxon.

Las puntuaciones previas y posteriores a la intervención en las tres subescalas que conforman la EASD pueden ser observadas en la Tabla 2. Destacó la diferencia significativa al comparar la medición previa y posterior a la intervención que se obtuvo en la subescala Acción del grupo experimental ($p < 0,05$). Las diferencias en las subescalas Emoción ($p = 0,115$) y Creencias ($p = 0,100$) de dicho grupo no fueron estadísticamente significativas. El grupo control no mostró diferencias significativas en alguna de las tres subescalas de EASD.

Las puntuaciones previas y posteriores a la intervención en la sub-escala de expectativas de aprendizaje pueden ser observadas en la Figura 3. Tanto en el grupo control ($p = 0,500$) como en el experimental ($p = 0,211$) la diferencia previo y posterior a la intervención no fue estadísticamente significativa.

Al comparar las magnitudes de las diferencias post-pre intervención se determinó que no existen diferencias significativas ($p = 0,233$), en el puntaje global del cuestionario CAEASD. Sin embargo, destacó la mayor proporción de puntuaciones con cambios positivos (diferencia sobre 0 puntos) del grupo experimental (Figura 1).

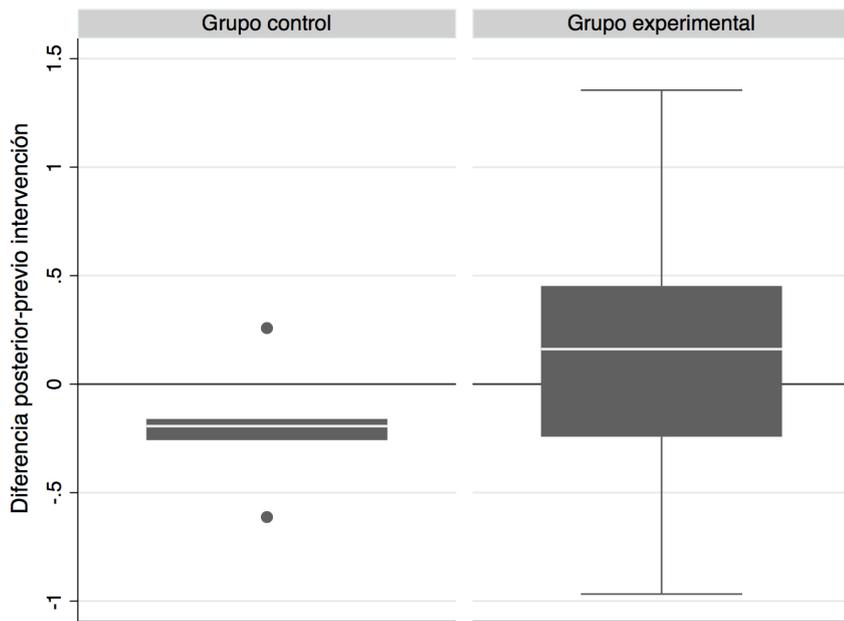


Figura 1. Diferencias intragrupo en las puntuaciones del cuestionario de Actitudes y de la escala Expectativas de Aprendizajes respecto a los estudiantes con síndrome de Down posterior-previo a la intervención realizada con profesores y asistentes de la educación

Las diferencias en las puntuaciones posterior-previo a la intervención en las tres subescalas que conforman la EASD pueden ser observadas en la Figura 2. Destacó la mayor diferencia (posterior-previo), por parte del

grupo experimental, que se obtuvo en la subescala Emoción ($p < 0,05$) y Acción ($p < 0,05$). Sin embargo, las diferencias en la sub-escala Creencias ($p = 0,573$) no fueron estadísticamente significativas.

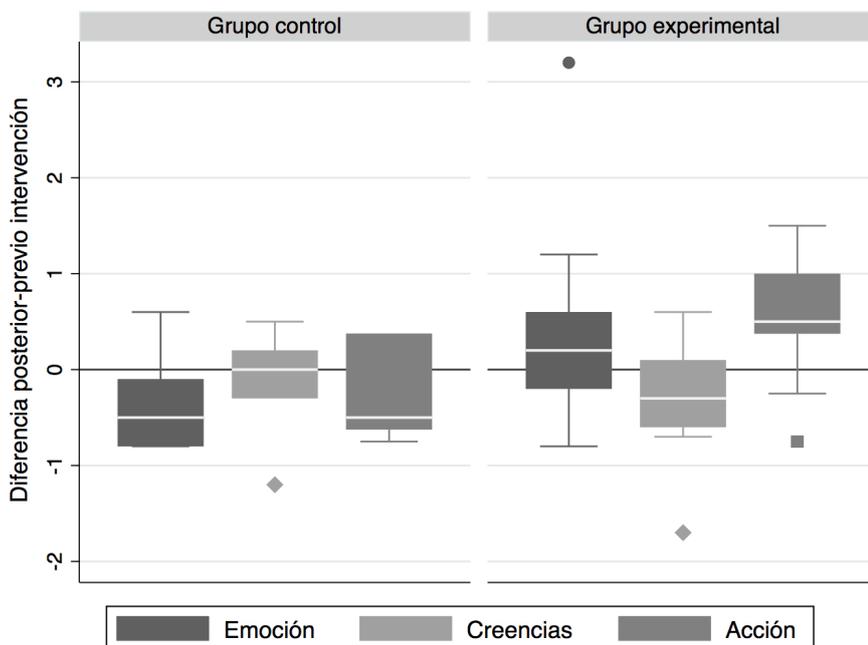


Figura 2. Diferencias intragrupo en las puntuaciones de la escala de Actitudes hacia los estudiantes con síndrome de Down posterior-previo a la intervención realizada con profesores y asistentes de la educación

Las magnitudes de las diferencias post-pre intervención en las expectativas de aprendizaje pueden ser observadas en la Figura 3. La comparación entre

el grupo experimental y el control para la diferencia posterior-previo intervención no fue estadísticamente significativa ($p=0,198$).

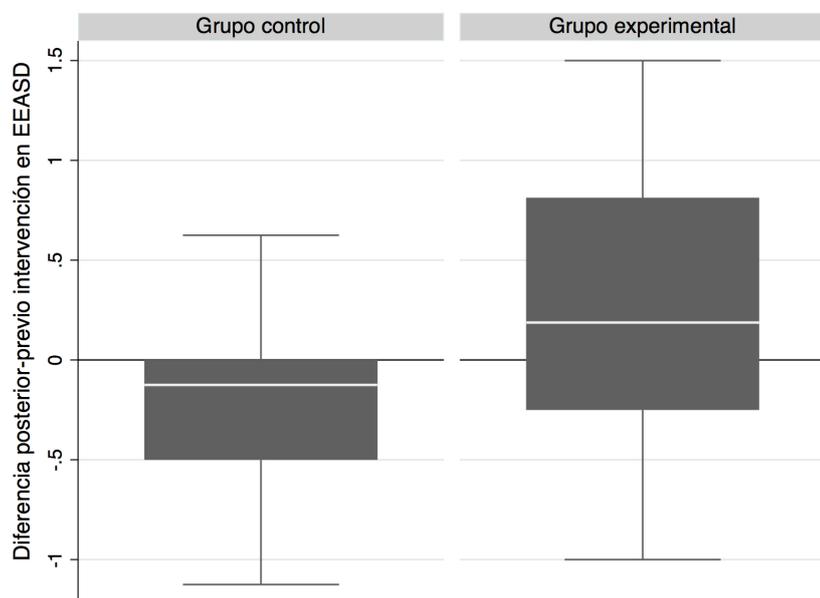


Figura 3. Diferencias intragrupo en las puntuaciones del Expectativas de Aprendizaje hacia los estudiantes con síndrome de Down posterior-previo a la intervención realizada con profesores y asistentes de la educación

Destacó las altas puntuaciones obtenidas en la encuesta de satisfacción aplicada al grupo intervenido (ver Tabla 3). Las aseveraciones número 2, 9 y 10 no mostraron variabilidad, obteniendo el valor máximo

de cinco puntos (codificación asignada a la respuesta “Muy de acuerdo”). Para el resto el percentil 25 fue de cuatro puntos (codificación asignada a la respuesta “De acuerdo”), y la mediana fue de cinco puntos.

Tabla 3. Estadígrafos descriptivos (mediana y percentiles 25 y 75) de la encuesta de satisfacción aplicada a los asistentes a los talleres

Aseveraciones	Mediana	P25-P75
1. Los talleres me sirvieron para reconocer las características de los estudiantes con Síndrome de Down.	5	4-5
2. Los talleres me ayudaron a reconocer las estrategias inclusivas que ya utilizaba en el aula para potenciar el aprendizaje de los diversos estudiantes.	5	5-5
3. Los talleres fueron útiles para conocer nuevas estrategias y recursos para favorecer el aprendizaje de los estudiantes con SD.	5	4-5
4. Los contenidos desarrollados en los talleres fueron atingentes y bien seleccionados.	5	4-5
5. Las metodologías aplicadas favorecieron mi aprendizaje a lo largo de los talleres.	5	4-5
6. Los recursos utilizados fueron de alta calidad y pertinentes a la temática.	5	4-5
7. La organización general de los talleres fue adecuada y favoreció la participación de los asistentes.	5	4-5
8. La distribución de los tiempos fue adecuado y facilitó el desarrollo de los talleres.	5	4-5
9. Las expositoras fueron empáticas generando un ambiente agradable de participación y aprendizaje.	5	5-5
10. Las expositoras demostraron manejo del tema y fueron claras en la entrega de contenidos.	5	5-5
Puntaje global promedio encuesta	4,9	4,5-5

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo por objetivo evaluar el efecto de una intervención en las actitudes y expectativas de aprendizaje que presentan profesores y asistentes de la educación hacia la inclusión escolar de estudiantes con síndrome de Down. La intervención se desarrolló en tres talleres de carácter teórico-práctico. El programa de intervención no produjo diferencias significativas en las mediciones pre y post para las comparaciones intragrupalas. Sin embargo, al comparar las diferencias en los cambios pre-post entre grupos, la magnitud fue mayor en el grupo experimental. Además, se observó una disminución de los casos atípicos o outliers con actitudes negativas en el grupo intervenido. Si bien las diferencias globales no fueron significativas, esto podría ser explicado por el cambio hacia una actitud más crítica y realista en las respuestas de las personas del grupo intervenido.

Posterior a la capacitación se evidenciaron cambios significativos en el componente conductual de la actitud (subescala Acción). Esto podría estar relacionado con el empoderamiento de los participantes, el que probablemente se fortaleció al recibir nuevas estrategias inclusivas. Es decir, el equipo docente pudo haber identificado nuevas herramientas que favorecieron el abordaje de niños con SD. Estos resultados concuerdan con lo observado en México y Singapur, donde posterior a una capacitación los participantes refirieron sentirse más receptivos frente a la diversidad²¹ y mejoraron sus actitudes¹⁹.

Los cambios obtenidos posterior a la intervención en la subescala Acción también estarían reflejando que los participantes tomaron conciencia de que sus acciones repercuten significativamente en la inclusión de sus estudiantes con SD. Es probable que el equipo educativo comprendiera que sus decisiones trascienden e impactan en la vida de sus estudiantes. La acción, a diferencia de la creencia y emoción, supone una actuación. La acción sería el componente más relevante de la actitud⁷, ya que no permanece en el ámbito de la realidad personal sino que trasciende a la realidad compartida, convirtiéndola en un componente clave en el logro de una inclusión exitosa.

Es importante destacar que los directivos de la escuela intervenida también participaron de la capacitación, motivando al equipo educativo a interesarse en la temática e involucrándose de manera activa en los talleres. Se cree que esto contribuye a formar un espacio propicio durante la intervención y favorece el desarrollo de una actitud positiva en el equipo

educativo²⁷. El apoyo administrativo generaría una sensación de respaldo en los docentes, con lo cual sienten que trabajan en un contexto colaborativo, se encuentran abiertos a recibir nuevas herramientas educativas y se sienten más capaces de actuar en pro de la inclusión⁵.

Por otro lado, a pesar de que la subescala Emoción, la cual considera el componente afectivo de la actitud, mostró un mayor incremento en sus puntajes que la subescala Creencias (componente cognitivo), no se evidenciaron diferencias significativas en estos componentes posterior a la intervención. Ambos componentes están ampliamente relacionados y condicionados por la predisposición y experiencias previas de los participantes. Se ha reportado que aquellos docentes que se enfrentan a una situación nueva pueden oponer resistencia al cambio producto de la incertidumbre a lo desconocido, como también a experiencias pasadas de fracaso, lo cual predispone negativamente, y dificulta la modificación de actitudes²⁸. Además, las creencias se encuentran firmemente arraigadas, dificultando la modificación de una actitud, puesto que implica moverse de una zona de confort en la cual desean permanecer⁵.

Al tener cambios solo en el componente conductual de las actitudes el presente estudio se contrapone con los resultados de Campbell y Gilmore²⁰, quienes observaron como efecto de una intervención que las creencias hacia las personas con SD mejoran. Los participantes después de la intervención conocían de forma más precisa la condición SD y derribaron estereotipos en relación a su aprendizaje. Ellos concluyen que las actitudes hacia la discapacidad y la inclusión de estudiantes con SD podrían ser modificadas combinando la instrucción teórica con experiencias estructuradas de trabajo práctico. Estas metodologías generan una experiencia significativa en las personas, con lo cual mejoran sus actitudes²³. Esto podría estar explicando, en parte, las diferencias con el presente estudio, en que no se realizó intervención directa con personas con SD.

En contraparte, la charla realizada en el grupo control no fue suficiente para generar cambios en actitudes (en ninguno de sus componentes) ni expectativas. Este tipo de metodología no sería la más adecuada para modificar una visión o predisposición de una persona hacia los estudiantes con SD. Se trataría de una instancia formativa de corta duración, en que el oyente tuvo un rol pasivo y al haber sido realizada solo una vez, los contenidos no fueron

reforzados²⁹. En cambio, se ha reportado que frente a capacitaciones periódicas, donde los participantes aprenden de manera activa y práctica, mejoran sus actitudes hacia la inclusión. Esto explicaría el haber obtenido un menor efecto en comparación al grupo en que se aplicó el programa de tres talleres^{5,21}.

Las expectativas de aprendizaje del equipo docente hacia los estudiantes con SD no fueron modificadas en ambos grupos. Esto sería explicado por el efecto techo en los resultados iniciales, es decir las expectativas fueron muy favorables en ambos grupos, siendo esperable que la intervención no tuviese un efecto significativo. Por otra parte, los establecimientos intervenidos cuentan con programas de integración escolar, y sobre 70% de los participantes en ambos grupos tienen entre uno y diez años de experiencia en el trabajo con niños con SD. Este tipo de escuelas, donde el equipo educativo tiene mayor experiencia en inclusión, tienden a presentar mejores expectativas de aprendizaje sobre sus estudiantes con NEE³⁰.

Una de las limitaciones del presente estudio es no haber incluido una experiencia estructurada de trabajo práctico y directo con personas con SD dentro de la intervención, lo cual se asociaría a mejoras en las actitudes²³. Sin embargo, como esta investigación se focalizó en establecimientos donde asisten estudiantes con SD, el equipo educativo tiene diariamente experiencia directa con ellos como parte de su labor. Por otro lado, hubiese sido positivo realizar un focus group para recoger la opinión de los participantes respecto a las sesiones de intervención y el impacto que reconocen en sus propias actitudes y expectativas de aprendizaje. Este tipo de metodologías cualitativas promueve la discusión y reflexión³¹. No obstante, se realizó una encuesta de satisfacción la cual permitió extraer parte de esta información, pero de forma cuantitativa. En relación al diseño del estudio, es importante mencionar que el tamaño muestral fue reducido y no se realizó randomización de la muestra, lo cual interfiere con la validez interna. Además, hubiese sido interesante relacionar algunas variables demográficas, como sexo o años de experiencia personal con personas con SD, con los resultados obtenidos en el CAEASD. No obstante, al ser un proyecto piloto se buscaba obtener una percepción inicial de la efectividad de esta capacitación, por lo que estos factores son menos determinantes.

Dado que la intervención realizada generó mejoras en el componente conductual de la actitud, se espera que estos resultados trasciendan en la comunidad

educativa. Como fonoaudiólogos, se deben promover instancias que provoquen la introspección y la autocrítica sobre nuestro papel fundamental en la educación, así como también la adopción de estrategias que disminuyen barreras y favorecen la inclusión. De este modo, se concibe como proyección ampliar la intervención a otros centros y establecimientos educacionales de manera de transferir la actuación a otros equipos educativos.

Finalmente, pese a los resultados positivos de la intervención en profesores y asistentes de la educación, estos se deben interpretar con cautela. Las actitudes podrían verse influenciadas por variables del contexto o estructurales, en las que se incluye la forma en que se organiza el sistema educativo y las políticas públicas asociadas, las que difieren en los países de la región. En Chile, si bien existen los Programas de Integración Escolar compuestos por equipos interdisciplinarios que brindan recursos, estrategias y apoyo a los estudiantes con NEE²⁵, la mayor cantidad de matrículas de escolares con NEE permanente se sigue concentrando en establecimientos de Educación Especial³². Este sistema híbrido podría significar que las actitudes basales de los profesores en Chile difiera con respecto a otros países.

En cambio, en Brasil, a partir de la Política Nacional de Educación Especial en Perspectiva de una Educación inclusiva, en 2008³³ se definen lineamientos claves para llevar a cabo el proceso inclusivo de la escolarización de las personas en situación de discapacidad, tanto en escuelas públicas como privadas. Esto conlleva a una disminución progresiva de establecimientos de educación especial desde el año 2008 hasta la fecha³⁴, a diferencia del contexto no, en donde las escuelas de educación especial han aumentado en un 120% en un período de 10 años³⁵. Como materialización de esta política de inclusión brasileña, en 2014 la Ley 13.005 propuso la universalidad de la educación inclusiva para personas con discapacidad de 4 a 17 años y con trastornos globales del desarrollo. La ley busca asegurar el acceso a la educación básica y a la atención educativa especializada, preferentemente en la red de educación regular, con la garantía de un sistema educativo inclusivo, aulas de recursos multifuncionales, clases, escuelas o servicios especializados, públicos o en convenio, dejando de existir escuelas especiales³⁶. De esta forma, se cree que la intervención propuesta podría ser mejor implementada en países cuya organización del sistema educativo y políticas asociadas sean similares a las de Chile. Sin embargo,

se sugiere que se realicen estudios futuros con el objetivo de aclarar si las estrategias de intervención utilizadas en este estudio son efectivas en contextos donde la inclusión está más extendida, como Brasil.

CONCLUSIÓN

En este estudio se evaluó el efecto de una intervención en las actitudes y expectativas de aprendizaje que presentan los profesores y asistentes de la educación hacia la inclusión escolar de estudiantes con SD. Existió un incremento significativo del componente conductual de la actitud, lo cual refleja disposición del equipo educativo a generar estrategias para incluir estudiantes con SD. Los resultados de este estudio piloto, en que se reporta el efecto de una intervención interdisciplinaria, podrían ser la base de futuras intervenciones destinadas a favorecer el desarrollo de una comunidad educativa inclusiva.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a los docentes y asistentes de la educación de los establecimientos municipales de la comuna de San Bernardo que participaron en el estudio. También agradecen a los directivos de cada una de las escuelas por la disposición al utilizar sus instalaciones y brindar el tiempo adecuado para realizar la intervención.

REFERENCIAS

1. American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Schools. [Homepage en la internet] 2010 [citado 10 de Jul de 2021]. Disponible en: <https://www.asha.org/policy/PI2010-00317/>
2. Rappoport Redondo S, Echeita G. El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: Aspectos claves en la configuración de aulas inclusivas. *Perspect. Educ* [periódico en la internet]. 2018 [citado 23 de Sep de 2021]; 57(3):3-27. DOI: 10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.740. Disponible en: <http://perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/740>
3. Díaz González CB, Larreal Bracho AJ. Avances legales, teóricos y curriculares en materia de inclusión de niños con síndrome de down y otras discapacidades. *Ciencia Latina* [periódico en la internet]. 7 de agosto de 2021 [citado 16 de septiembre de 2021];5(4):5479-95. Disponible en: <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/702>
4. Karlsudd PI. The search for successful inclusion. *Disability, CBR & Inclusive Development*. [periódico en la internet] 2017 [citado 23 de Sep de 2021]; 28(1):142-160. Disponible en: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-65210>
5. González Rojas Y, Triana Fierro DA. Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educ y Educ*. 2018;21(2):200-18.
6. Díez Patricio A. Más sobre la interpretación (II). Ideas y creencias. *Rev Asoc Esp Neuropsiquiatr*. 2017;37(131):127-43.
7. Ruiz Rodríguez E. Programación educativa para escolares con síndrome de Down. *Fundación Iberoamericana Down 21*. [Homepage en la internet]. 2012. [citado 13 de Oct de 2020];1-60. Disponible en: <https://www.down21.org/libros-online/libroEmilioRuiz/libroemilioruiz.pdf>.
8. Hernández J, Zamora R, Lupiáñez JL. Estudio comparativo de los significados y expectativas del currículo oficial. *PNA*. 2020;14(4):241-69.
9. Mares Miramontes A, Martínez Llamas R. Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Rev Mex Investig Educ*. 2009;14(42):969-96.
10. Hughes J. Inclusive education for individuals with Down syndrome. *Down Syndrome News and Update*. [periódico en la internet] 2006. [citado 9 de Oct de 2021]; 6(1):1-3. Disponible en: <https://library.down-syndrome.org/en-gb/news-update/06/1/inclusive-education-individuals-down-syndrome/>
11. Lebeer J. Schooling of children with Down syndrome: a difficult struggle towards inclusive education. *Tijdschr van Belgische Kinderarts*. [periódico en la internet]. 2012. [citado 9 de Oct de 2020]; 14(2):50-4. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10067/1047850151162165141>
12. Bills KL, Mills B. Teachers' perceptions towards inclusive education programs for children with Down syndrome. *J Res Spec Educ Needs*. 2020;20(4):343-7.
13. McFadden A, Tangen D, Spooner-Lane R, Mergler A. Teaching children with Down syndrome in the early years of school. *Australas J Spec Educ*. 2017;41(2):89-100.

14. Villouta EV. Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: *Estud Pedagógicos*. 2017;43(1):349-69.
15. Gonzalez-Gil F, Martín-Pasto E, Poy Castro R. Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Rev. actual. investig. Educ.* 2020;20(2):1-27.
16. Mosia P. Threats to inclusive education in Lesotho: an overview of policy and implementation challenges. *Africa Educ Rev.* 2014;11(3):292-310.
17. Bradbury A, Roberts-Holmes G. *The datafication of primary and early years education: playing with numbers*. 1st ed. Routledge. 2017.
18. Fernández Batanero JM, Benítez Jaén AM, Montenegro Rueda M, García Martínez I. Do regular schools in Spain respond to the educational needs of students with Down syndrome? *J Child Fam Stud*. [periódico en la internet] 2020 [citado 16 de set de 2021];29(9):2355-63. Disponible en: <https://search-ebshost-com.pucdechile.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=145047278&lang=es&site=ehost-live>
19. Li C, Wu Y, Ong Q. Enhancing attitudes of college students towards people with intellectual disabilities through a coursework intervention. *J Dev Phys Disabil.* 2014;26:793-803.
20. Campbell J, Gilmore L, Cuskelly M. Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *J Intellect Dev Disabil.* 2003;28(4):369-79.
21. Serrato Almendárez L, García Cedillo I. Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Rev. Actual. Investig. Educ.* [periódico en la internet]. 2014 [citado 14 de Sep de 2020];14(3):1-25. Disponible en: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a15v14n3.pdf>
22. Lindsay S, Edwards A. A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disabil Rehabil.* 2013;35(8):623-46.
23. Rooney N. Promoting positive attitudes toward individuals with down Syndrome: The relationship between indirect contact interventions and the quality of previous contact. *Psychology Honors Projects. Paper 34*. [periódico en la internet]. 2014. [citado 14 de Sep de 2020]; 1-71. Disponible en: https://digitalcommons.macalester.edu/psychology_honors/34
24. Data Chile. [homepage en la internet]. 2017 [Citado 23 Ene 2021]. Disponible en: <https://datachile.io>.
25. Decreto 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Chile. Ministerio de educación. [homepage en la internet] 2009. Disponible en: <http://bcn.cl/2im60>
26. Muñoz Montes M, Pozo Tapia F, Rivera Bahamonde C, Gutiérrez Oyarce A, Mora-Castelletto V, León Hopfenblatt C et al. Actitudes y expectativas de aprendizaje sobre estudiantes con síndrome de Down: validación de un instrumento. *Perspect. Educ.* [periódico en la internet]. 2021 [citado 10 de Jul de 2021]; 60(2):48-74. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.2-art.1181>
27. Ávila Gómez M. Capítulo Políticas de educación inclusiva ¿lo estamos haciendo bien? En: Moreno Rodríguez R, Tejada Cruz A, coordinadores. *Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas*. Colección iAccessibility La Ciudad Accesible. 2018;15:201-26.
28. González M del C, Tarragó Montalvo C. Capacitación para el cambio. *ACIMED*. [periódico en la internet] 2008 [citado 7 de Sep de 2020]; 17(4):1-10. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008000400002&lng=es
29. Candelo C, Ortiz GA, Unger B. *Hacer talleres: Una guía práctica para capacitadores*. Fondo Mundial para la Naturaleza. [Internet]. Cali, Colombia: WWF Colombia, InWEnt, IFOK; 2003. [citado Ene 2021]; 1-204. Disponible en: https://awsassets.panda.org/downloads/hacer_talleres__guia_para_capacitadores_wwf.pdf
30. de Graaf G, van Hove G, Haveman M. More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *J Intellect Disabil Res.* 2011;57(1):21-38.
31. O Nyumba T, Wilson K, Derrick CJ, Mukherjee N. The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods Ecol Evol.* 2018;9(1):20-32.
32. Vásquez-Orjuela D. Políticas de inclusión educativa: Una comparación entre Colombia y Chile. *educ. educ.* [periódico en la internet] 2015. [citado 12 de Feb de 2021]; 18(1):45-61. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942015000100003&script=sci_abstract&lng=es.

33. Pereira Dutra C, Maffini Griboski C, de Oliveira Alves D, Marangon Barbosa K, do Nascimento Osório AC, Baptista CR et al. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Revista Inclusão*. [periódico en la internet] 2008 [citado 14 de May de 2021]; 4(1):7-17. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
34. Baptista CR. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. *Educ. Pesqui.* [periódico en la internet] 2019 [citado 14 de May de 2021]; 45. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100407&tIng=pt
35. Cardoso Garcia RM, López V. Políticas de educación especial en Chile (2005 - 2015): continuidades y cambios. *Rev. bras. educ. espec.* [periódico en la internet] 2019 [citado 14 de May de 2021];25(1):1-16. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000100001&tIng=pt
36. Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005. Brasil. [Homepage en la internet] 2014. Disponible en: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-planonacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

ANEXO 1

Tabla suplementaria 1. Estrategias de intervención utilizadas en los talleres

	Objetivo	Contenidos	Metodología	Materiales
Taller 1* : Educación Inclusiva para los estudiantes con síndrome de Down	Reflexionar sobre la inclusión y el SD.	Se abordaron los conceptos de inclusión, necesidades educativas especiales y características de las personas con SD.	Comienza el taller con una actividad de mímica. Luego se entregan contenidos teóricos sobre inclusión en educación. En tercer lugar, se realiza una actividad práctica para derribar mitos sobre el SD y finalmente, se proyectan videos con testimonios de adultos con SD, para incitar la reflexión en los participantes.	Presentación PowerPoint, parlantes, proyector y paletas mito y realidad.
Taller 2* : ¿Qué hacemos para incluir a los estudiantes con síndrome de Down?	Reconocer estrategias inclusivas utilizadas en el aula.	Se incluye el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), específicamente el primer principio "Proporcionar múltiples formas de representación". Además, se entregaron características del proceso de aprendizaje de las personas con SD y algunas estrategias para facilitar el aprendizaje de los estudiantes con esta condición.	Para comenzar se muestra el video de elaboración propia "Síndrome de Down e inclusión" y luego se realiza un juego de Trivia sobre estos contenidos. Posteriormente, se aborda el DUA y se realiza una actividad práctica para introducir el Principio 1 del DUA. Luego, se entregan estrategias para el abordaje educativo de los estudiantes con SD y se ponen en práctica en el desarrollo de un caso. Finalmente, se invita a reflexionar sobre los temas tratados.	Presentación PowerPoint, parlantes, proyector, videos, audífonos, antifaz y cajas.
Taller 3* : Estrategias inclusivas para la diversidad	Reconocer diferentes oportunidades de aprendizaje para responder a la diversidad en el aula	Se profundizó en el segundo y tercer principio del DUA, "Proporcionar múltiples formas de acción y expresión" y "Proporcionar múltiples medios de implicancia".	Se comienza con una trivía para recordar contenidos trabajados en la sesión anterior. Luego se abordan los principios del DUA pendientes. A continuación, se resuelve un caso de forma grupal. Finalmente, se realiza el cierre de la capacitación y se refuerzan ideas finales.	Presentación PowerPoint, parlantes y proyector.
Charla : Orientaciones inclusivas para mejorar las expectativas de aprendizaje y actitudes de los profesores y asistentes de la educación respecto de los estudiantes con síndrome de Down pertenecientes a escuelas básicas de la comuna de San Bernardo**	Entregar orientaciones inclusivas para estudiantes con síndrome de Down	Se abordaron los conceptos de inclusión, necesidades educativas especiales, características de las personas con SD y su tipo de aprendizaje. También, se entregaron estrategias para trabajar y evaluar a estudiantes con SD.	Se inicia la charla entregando contenidos teóricos sobre inclusión en educación. Posteriormente, se entregan generalidades sobre las personas con SD, para luego profundizar en su tipo de aprendizaje, abordaje escolar y evaluación. Finaliza la charla con una reflexión sobre el vocabulario para referirse a las personas con SD. Se entrega un tríptico informativo, como material de apoyo a la sesión.	Presentación PowerPoint, proyector y tríptico.

* En el grupo experimental se realizaron tres talleres teórico-prácticos sobre orientaciones inclusivas. Cada taller tuvo una duración aproximada de 90 minutos, y fueron realizados en un período de tres meses.

** En el grupo control se realizó una charla expositiva de 45 minutos.