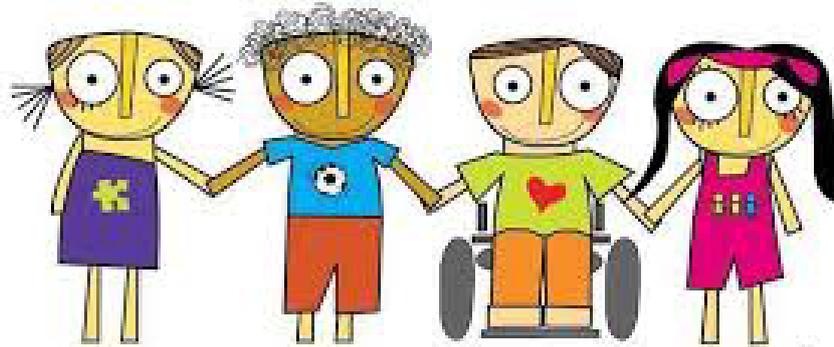


Cuestión de Actitud



PREDICCIÓN DE LAS ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN DE ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de Fin de Máster

Perfil Investigador

MÁSTER EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

AUTORA: Mariana Buenestado Fernández

TUTOR: José Luis Álvarez Castillo

CURSO: 2012-2013

Convocatoria de Septiembre

RESUMEN

Uno de los principales pilares en la construcción de escuelas inclusivas es la formación inicial del profesorado. Antes de determinar si es necesario realizar cambios y de qué tipo en los programas formativos o planes de estudios en relación con la atención a la diversidad y con la educación inclusiva, deben analizarse las actitudes que presentan los futuros profesionales de la educación al respecto, incluyendo la identificación de predictores relevantes y trazando el perfil del estudiante universitario con actitudes inclusivas. La investigación sobre la que se informa en este trabajo persiguió esta finalidad, y lo hizo con una metodología cuantitativa basada en encuesta, a través del uso de instrumentos estructurados de recogida de información y de análisis estadísticos de tipo descriptivo, correlacional, predictivo e inferencial. Los resultados sugieren que la experiencia y los valores de autotrascendencia funcionan como predictores robustos de las actitudes de los futuros profesionales de la educación hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. En la discusión se establecen algunas aplicaciones para la profesionalización de los futuros educadores.

ÍNDICE

1. Introducción.....	5
2. Marco teórico.....	7
2.1. La Educación Inclusiva.....	7
2.1.1. Declaraciones e iniciativas mundiales sobre inclusión	7
2.1.2. Hacia una educación inclusiva en Europa: España.....	8
2.1.3. Condiciones que favorecen y obstaculizan la inclusión de alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	10
2.2. Las actitudes hacia la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE)	11
2.2.1. La importancia de las actitudes en la investigación educativa	11
2.2.2. Las actitudes docentes hacia la inclusión de alumnado con NEE	13
2.2.3. La formación del profesorado en actitudes hacia la inclusión de alumnado con NEE	16
2.2.4. La predicción de actitudes hacia la inclusión de alumnado con NEE.....	21
3. Objetivos, variables e hipótesis	27
4. Método.....	31
4.1. Diseño.....	31
4.2. Participantes.....	31
4.3. Instrumentos	34
4.4. Procedimiento	36
5. Resultados.....	38
5.1. Análisis preliminares	38
5.1.1. Recodificación de puntuaciones	38
5.1.2. Validación y fiabilidad del constructo del Cuestionario de Actitudes hacia la Inclusión Educativa.....	38
5.1.3. Cálculo de puntuaciones individualizadas.....	46

5.2. Análisis críticos	47
5.2.1. Resultados descriptivos.....	47
5.2.2. Resultados correlacionales.....	51
5.2.3. Resultados predictivos	54
5.2.4. Resultados inferenciales	57
6. Discusión	74
7. Referencias.....	80
8. Anexo.....	88

1. Introducción

Sistemas educativos de todo el mundo han asumido el reto de desarrollar una educación inclusiva basada en la democratización real de oportunidades educativas para todos los niños, atendiendo a su naturaleza diversa. Ello contribuye a la meta general de inclusión y justicia social (UNESCO, 2005). El avance en este enfoque se debe basar en cambios y reformas educativas en el currículo, la formación, las prácticas educativas y las políticas nacionales (Echeita y Ainscow, 2011). Sin embargo, un informe encargado por la Comisión Europea sobre políticas y prácticas en materia de educación para los estudiantes con discapacidades y necesidades educativas especiales en la Unión Europea (Riddell, 2012), manifiesta que los niños con este tipo de necesidades siguen estando desfavorecidos, ya que muchos de ellos no se encuentran matriculados en centros ordinarios y los que sí lo están no suelen recibir apoyos adecuados, a pesar de que los diferentes Estados miembros se comprometieran a fomentar una educación inclusiva.

Aunque un principio fundamental en la promoción de la calidad de la educación inclusiva es avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos, la formación inicial y continua en este enfoque juega un papel crucial para que la inclusión funcione. Se requiere contar con actitudes, valores, conocimientos y competencias que mejoren la manera de hacer frente a la inclusión en centros que adopten este principio. Concretamente, la promoción de actitudes positivas en la educación es vital en el desarrollo de la inclusión (Agencia Europea para el Desarrollo del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009).

Una de las cuestiones que preocupa en la investigación y que tiene una gran relevancia en la práctica educativa es el estudio de las actitudes hacia la práctica inclusiva de alumnado con necesidades educativas especiales, en profesionales o futuros profesionales de la educación. Numerosas investigaciones han concluido que los educadores que poseen actitudes positivas hacia la inclusión de este alumnado, son aquellos que disponen de más estrategias educativas para que la inclusión tenga éxito (Aguado et al., 2004; Avramidis y Norwich, 2002; Concordia, Forlin y Sharma, 2007; Taylor, Ringlaben, 2012). Por otra parte, Moliner y Moliner (2010) mantienen que si los profesores dejan las instituciones de formación docente (universidad) con actitudes negativas, estas actitudes serán difíciles de cambiar en el futuro. En cualquier caso, la

falta de formación, tanto inicial como permanente, puede provocar actitudes negativas hacia la diversidad y su inclusión. Por lo tanto, el estudio y el desarrollo de actitudes positivas entre los futuros profesionales de la docencia hacia alumnado de grupos minoritarios debe ser una preocupación en la formación del personal docente en cualquier sistema educativo (Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz, 2008).

En este marco, la presente investigación, realizada como Trabajo de Fin de Máster, ha analizado las actitudes de una muestra de futuros profesionales de la educación (estudiantes de las titulaciones de Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Licenciatura en Psicopedagogía) en relación con la inclusión del alumnado de necesidades educativas especiales en aulas ordinarias. Se trata de un estudio descriptivo, correlacional y predictivo que combina la exploración y la comprobación de hipótesis. Aspira a identificar algunos factores que predicen las actitudes de los futuros maestros y psicopedagogos.

El ámbito aplicado de esta investigación correspondería al de la mejora de la formación de los futuros profesionales de la educación, y ello se puede hacer incidiendo sobre los predictores de las actitudes hacia la educación de los niños con necesidades educativas especiales, para lo que habrá que incorporar a los planes formativos las competencias relacionadas con dichos predictores. Por este motivo, la dimensión formativa estará vigente a lo largo de todo el discurso de este trabajo.

2. Marco teórico

2.1. La Educación Inclusiva

2.1.1. *Declaraciones e iniciativas mundiales sobre inclusión*

La educación especial ha ido evolucionando a lo largo de la historia, produciéndose cambios sucesivos en los sistemas educativos. En los últimos años, estos se han hecho eco de las declaraciones internacionales a favor de la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias. Este reconocimiento se hizo patente en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), en la que se llegó a un acuerdo mundial para realizar cambios en los sistemas educativos bajo los principios del enfoque inclusivo, y en el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, en el que se proclama el principio fundamental de la educación inclusiva: “las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, el uso de estrategias de aprendizaje, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades” (UNESCO, 1994, pp. 11-12).

La inclusión educativa forma parte de un movimiento mundial amplio. El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) reconoce el derecho a la educación a cualquier persona. Este derecho implica ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas, evitando prácticas segregadoras y discriminatorias hacia determinados colectivos, como lo es el de personas con necesidades educativas especiales.

Concretamente, en el Plan de Acción del Consejo de Europa (2006) para la promoción de derechos y la participación plena de las personas con necesidades educativas especiales en la sociedad, todos los Estados miembros se comprometieron a promover una educación que atienda a estas personas dentro del sistema ordinario.

Tras todas estas declaraciones de principios, la educación inclusiva se ha ido desarrollando de manera diferente en los distintos países.

2.1.2. *Hacia una educación inclusiva en Europa: España*

La Unión Europea tiende actualmente a desarrollar políticas dirigidas a la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en centros ordinarios, proporcionando los apoyos necesarios para que ello sea una realidad. Sin embargo, la educación inclusiva ha venido desarrollándose de manera diferente en cada país. Según el informe presentado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003), los países se pueden agrupar en tres categorías según sus políticas de inclusión respecto al alumnado con necesidades educativas especiales:

- a) La primera categoría se ha denominado “enfoque a una banda”. Se refiere a los países que han basado sus políticas en la inclusión de este alumnado en aulas ordinarias, entre los que se pueden encontrar España, Grecia, Portugal, Suecia, Islandia, Noruega y Chipre.
- b) La segunda categoría se ha llamado “enfoque a varias bandas” porque países como Dinamarca, Francia, Irlanda, Finlandia, Reino Unido y otros ofrecen múltiples servicios entre la inclusión y la educación especial.
- c) La tercera categoría se ha denominado “enfoque a dos bandas” porque existen dos sistemas educativos diferentes. El alumnado con necesidades educativas especiales se escolariza en centros de educación especial o aulas especiales. El alumnado que no puede seguir el currículum ordinario con el resto compañeros, se debe matricular en centros especializados, ello se produce en países como Suiza y Bélgica.

Las definiciones de necesidades educativas especiales, discapacidad o minusvalía varían de unos países a otros en función del tipo de actuación política descrita anteriormente. Concretamente, en el caso de España, los términos han ido evolucionando según el marco normativo. La Ley de Integración Social de los Minusválidos (1982) introduce los principios de normalización, integración, sectorización e individualización. Más tarde, la Ley Orgánica de Ordenación General en el Sistema Educativo (LOGSE) en el año 1990, influenciada por el informe Warnock (1981), introduce el término “necesidades educativas especiales”. Por último, la Ley Orgánica de Educación (LOE) en el año 2006, promueve los principios de equidad en educación, inclusión educativa y el concepto de necesidades específicas de apoyo educativo.

Este desarrollo legislativo ha supuesto una evolución en los modelos de atención a la diversidad. Se ha pasado de modelos denominados “esencialistas” o “individualistas”, basados en el déficit y en la segregación del alumnado como la mejor medida para satisfacer sus necesidades; a modelos integradores, donde el alumnado con necesidades especiales son considerados “normales” y deben integrarse en el aula sin que el sistema educativo necesariamente cambie sus disposiciones organizativas o curriculares. Según Echeita y Sandoval (2002), en este último caso se puede hablar sólo de una mera integración física. Más recientemente se ha avanzado hacia la defensa de modelos inclusivos, donde el alumnado con necesidades educativas especiales se encuentra incluido en el aula con los apoyos necesarios para que dicha inclusión sea efectiva.

Las medidas para atender a las necesidades educativas en los centros ordinarios van desde las de carácter más ordinario hasta las que presentan un carácter más extraordinario (Eurypedia, 2012). Según la LOE (2006), los destinatarios serán tanto el conjunto del alumnado escolarizado como aquellos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo (necesidades educativas especiales asociadas a las diferentes discapacidades, dificultades específicas de aprendizaje, alta capacidad intelectual y necesidades derivadas de una incorporación tardía en el sistema educativo) y alumnado en situación de desventaja social (personas, grupos, ámbitos territoriales en situaciones desfavorables o alumnado de zonas rurales).

- a) Las medidas de atención a la diversidad de carácter ordinario afectan a la organización general del centro, entre las que se encuentran: la organización de los grupos de alumnos, la acción tutorial, la utilización de espacios, la coordinación entre distintos profesionales, la participación de agentes externos, la colaboración de las familias, la prevención y detección de las dificultades de aprendizaje (los mecanismos de refuerzo y apoyo, la atención individualizada, la adaptación a los diferentes ritmos, las adaptaciones no significativas del currículum, las adaptaciones de materiales curriculares, etc.).
- b) Las medidas de atención a la diversidad de carácter extraordinario están dirigidas a dar respuesta a necesidades más específicas del alumnado, y complementan a las medidas de carácter ordinario. Estas medidas requieren de una evaluación psicopedagógica y de un seguimiento continuo, y se aplican en educación obligatoria. Son las siguientes: las adaptaciones curriculares

significativas, los programas de diversificación curricular, los programas de cualificación profesional inicial y la flexibilización de la permanencia en el nivel o etapa educativa.

Las medidas de carácter ordinario y las de carácter extraordinario se adaptan a cada uno de los grupos destinatarios. Los centros educativos elaboran el Plan de Atención a la diversidad donde recogen las medidas adoptadas para satisfacer las necesidades educativas de su alumnado.

Por otra parte, el alumnado que presenta importantes discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales o trastornos de conducta y que, por tanto, poseen un nivel mínimo de adaptación en el aula, se encuentran escolarizados en centros específicos de Educación Especial. En todo el proceso de escolarización se cuenta con la opinión de los padres, madres o tutores legales, y se revisa periódicamente la evolución del alumnado, ya que su adscripción a dichos centros tiene carácter transitorio. Los centros educativos de Educación Especial ofertan dos niveles educativos, la Educación Básica Obligatoria (de 6 a 16 años) y los Programas de Transición a la Vida Adulta (de 16 a 19 años), y en algunos centros pueden ofertar el segundo ciclo de Educación Infantil. El alumnado escolarizado en estos centros requiere de adaptaciones curriculares significativas en todas las materiales, así como de un material y de una evaluación adaptada a sus características (Eurypedia, 2012).

2.1.3. Condiciones que favorecen y obstaculizan la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales (NEE)

Identificar las condiciones que favorecen el desarrollo de la educación inclusiva ha sido un tema de interés en la investigación. Hay autores que habla de condiciones para la inclusión, como lo hace Ainscow (2001), y otros, como Marchesi (1998), se refieren a factores de cambio en las escuelas. Otros autores como Wolger exponen algunas condiciones que favorecen el desarrollo de escuelas inclusivas (Chiner, 2011), como son: la coordinación y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, la colaboración y la planificación de los profesionales, la investigación y la reflexión y, de manera especial, la formación profesional. Para este autor, la capacidad

del profesional de la educación para responder a la diversidad del aula, depende en gran medida de la calidad de la formación recibida en este ámbito. Ainscow, Booth y Dyson (2006), del mismo modo, consideran que la escuela se enfrenta a nuevos retos donde no es suficiente que los profesionales tenga mejores conocimientos y comprendan las necesidades especiales de los alumnos, sino también habilidades y estrategias que les ayuden a desarrollar prácticas inclusivas de calidad.

Existen otros factores que pueden obstaculizar el desarrollo de escuelas inclusivas o barreras que producen la exclusión en las aulas. Guías como *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002), basada en la evaluación y la mejora de la educación inclusiva, pueden ayudar a determinar cuáles son las dificultades o limitaciones de las prácticas educativas en escuelas inclusivas. Según López (2011), estas barreras son:

- a) Políticas: se refieren a la ausencia de un marco normativo inclusivo, o al hecho de que la legislación entre en contradicciones como, por ejemplo, fomentar el trabajo cooperativo dentro del aula y estar a la vez de acuerdo con la salida del alumnado con necesidades educativas especiales con el profesorado de apoyo;
- b) Culturales: si el profesorado no tiene una actitud positiva a la inclusión, es probable que desarrolle acciones segregadoras y discriminatorias dentro del aula;
- c) Didácticas: se refiere a que el profesorado no haya adquirido las competencias profesionales suficientes para saber atender a la diversidad de su aula de manera inclusiva, en aprendizaje cooperativo; o que tampoco domine otros métodos de aprendizaje como los proyectos de investigación, nuevas formas de estructurar los espacios y el tiempo, y el desarrollo de la investigación-acción de su propia práctica educativa.

2.2. Las actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEE

2.2.1. La importancia de las actitudes en la investigación educativa

La investigación sobre educación inclusiva ha tenido un creciente interés en las dos últimas décadas a partir de leyes y documentos institucionales (LOGSE, 1990; UNESCO, 1994). Ha sido considerada como la mejor forma de educar a todo el alumnado, sin exclusión y fomentando una participación plena de todos dentro de la

misma aula. La evolución de la integración a la inclusión ha producido numerosas investigaciones al respecto, que dan base empírica al cambio en la práctica educativa.

La literatura existente sobre este enfoque aborda una considerable variedad de cuestiones relativas a la atención de la diversidad del aula (Consejo Nacional de Educación Especial, 2010). Por ejemplo, existen estudios que han indagado acerca de la metodología (Sancho, 2013), los espacios y tiempos (Solórzano, 2013) o las adaptaciones curriculares (Cardona, 2003).

Desde hace tiempo se acepta que las medidas educativas estatales que abogan por la inclusión de estos niños en aulas ordinarias no garantizan una aplicación efectiva si no están ligadas a una práctica educativa inclusiva donde el máximo responsable es el profesorado (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con NEE, 2009). Ello ha desarrollado un abundante material acerca de sus actitudes y percepciones. Dos tipos de objetos de actitud y representación han sido la discapacidad y la cultura. Así, se han llevado a cabo numerosas investigaciones tanto sobre las actitudes del profesorado hacia los alumnos con necesidades educativas especiales (por ejemplo, Concordia et al., 2007; Damm, 2009; Olson 2003) como sobre sus actitudes hacia la diversidad cultural y los grupos culturales minoritarios (por ejemplo, Bagant et al., 2012; Delpino, 2008; Merino y Ruiz, 2005).

Además de los estudios sobre las actitudes hacia la diversidad en el profesorado en ejercicio, también se han analizado las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación (Campbell, Gilmore y Cuskelly, 2003; Concordia y Forlin, 2007; Selesho, 2012; Taylor y Ringlaben, 2012). Una de las virtudes de este tipo de investigación es que permite determinar la influencia de los programas de formación docente, en los que debe predominar un enfoque inclusivo, sobre sus actitudes. El presente trabajo de investigación se ocupará precisamente de analizar estas actitudes y ponerlas en relación con distintos tipos de variables.

2.2.2. *Las actitudes docentes hacia la inclusión de alumnado con NEE*

El reto de desarrollar prácticas cada vez más inclusivas en los centros educativos trae consigo cambios importantes en metodologías, currículum, estrategias, recursos o responsabilidades profesionales. Estas modificaciones no siempre han estado ligadas a un análisis previo de creencias y actitudes, y este hecho puede perjudicar con seriedad el desarrollo de prácticas inclusivas (Chiner, 2011). Aunque se entiende que la actitud es un elemento que determina la conducta humana, y por tanto es importante analizarla, la teoría de Fishbein y Ajzen basada en la predicción y explicación de conductas, considera “las actitudes como un factor importante, pero no es el único, en la determinación de las conducta” (Morales, 2006, p. 25).

Los estudios en el campo de las ciencias sociales y humanas han derivado numerosas definiciones del término actitud (véase revisión en Castro de Bustamante, 2003). En un principio, la actitud o la predisposición a actuar de una determinada manera procedía de uno o dos componentes para algunos autores. Cacioppo, Harkins, y Petty (1981) vinculó la actitud con los sentimientos y las emociones. Comúnmente, se ha aceptado que la actitud es un estado de preparación o disposición mental (Allport, 1935) que permite emitir una respuesta a partir de elementos interrelacionados: afectivo, cognitivo y conductual (Rosenberg y Hovland (1960); y es aprendida a través de experiencias personales (Sales y García, 1998).

De estas concepciones se extraen tres grandes factores de interés en el estudio de la actitud en relación con la predicción y ejecución de la conducta esperada (Arnau y Montané, 2010). El factor cognitivo hace referencia a las ideas, creencias u opiniones que tiene la persona y que dan coherencia a su realidad vivida. Se entiende por factor emocional o afectivo el conjunto de sentimientos que la persona tiene, y que le va a permitir mostrar gusto/disgusto, atracción/rechazo, confianza/desconfianza ante las cosas. Por último, el factor conductual se vincula a los comportamientos o acciones.

Históricamente, cuando el objeto de actitud ha sido un grupo de niños con necesidades educativas especiales o un grupo cultural, las actitudes han estado vinculadas sobre todo a prejuicios negativos. En 1995, Verdugo, Jenaro y Arias recopilaron las principales investigaciones que se habían hecho hasta el momento en relación con las actitudes hacia las personas con discapacidad en educación, detectando

la presencia de actitudes negativas en el profesorado y la necesidad de incrementar la formación en este enfoque.

Más recientemente, Boer, Pijl y Minnaert (2010), a partir de la revisión de 26 estudios, han hecho patente que la mayoría del profesorado mantiene actitudes neutrales o negativas hacia la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias de educación primaria. Por su parte, Tait y Purdie, citados por Campbell, Gilmore y Cuskelly (2003), exponen que docentes con actitudes negativas presentan una serie de preocupaciones asociadas a: la cantidad de tiempo individualizado que los niños con necesidades educativas especiales necesitan, que va en detrimento en dedicación a otros estudiantes; la insatisfacción por la baja calidad de los trabajos realizados por estos niños; y la falta de servicios de apoyo y preparación para dicha práctica. Al mismo tiempo, tampoco escasean los estudios en los que se ha encontrado que los profesores tienen actitudes positivas hacia la inclusión, asumiendo que es un derecho que tienen todos los niños y que conlleva numerosos beneficios para ellos, aunque también mantienen la preocupación por la dificultad que conlleva atender la diversidad del aula (Chiner, 2011).

Diferentes investigaciones han proporcionado las consecuencias que tienen actitudes positivas o negativas. Se ha descubierto que maestros con actitudes positivas emplean estrategias educativas que benefician a todos los alumnos (Concordia, Forlin y Sharma, 2007) y mejoran el rendimiento del alumnado con necesidades educativas especiales (Campbell, Gilmore y Cuskelly, 2003). Todo lo contrario ocurría con maestros con actitudes negativas.

Estas actitudes no solo se han observado en relación con alumnado con necesidades educativas especiales, sino también en ámbitos de diversidad cultural. Rodríguez Izquierdo (2009) revisó algunas investigaciones en las que se concluía que el profesorado percibía la diversidad cultural en términos de problemas de convivencia y mal rendimiento académico, no asociándola a una oportunidad de enriquecimiento mutuo.

Independientemente de si la actitud es hacia un grupo u otro, ambas respuestas rechazan un enfoque inclusivo en la enseñanza y se encuentran más cercanas a un modelo básicamente asimilacionista, donde el alumnado que presenta mayores

dificultades en el proceso de aprendizaje tiene que adaptarse a las pautas del aula (Echeita y Sandoval, 2002).

Las actitudes y las percepciones hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación, e iniciativas para mejorar su formación, han sido objeto de estudio a nivel internacional. La revisión de la literatura internacional indica que la producción científica ha sido más considerable en países anglosajones, Australia y Estados Unidos (Susinos, 2002).

En lo que se refiere a la posición de estudiantes universitarios matriculados en titulaciones pedagógicas, se ha encontrado que estos tienen una actitud positiva hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria, e indican la falta de habilidades y competencias para dar cabida a la diversidad en aulas inclusivas y la necesidad de implicación de la comunidad educativa para que este reto sea posible. A esta conclusión llegó Selesho (2012) en una muestra con alumnado de la titulación de pedagogía.

Sin embargo, la comparación internacional realizada por Concordia, Forlin y Sharma (2007) sobre las actitudes de futuros docentes en cuatro países diferentes (Canadá, Australia, China [muestra de Hong Kong] y Singapur) concluye que las actitudes difieren de unos países a otros en función de tres factores: académico y físico, social y conductual. De manera genérica, los futuros docentes de los diferentes territorios tienen una actitud más positiva hacia la inclusión en alumnado que tiene problemas sociales, como por ejemplo, la timidez.

Por otra parte, algunos estudios sobre actitudes de los futuros profesionales de la educación llevados a cabo a nivel nacional en España arrojan resultados que guardan cierta similitud con los de algunas investigaciones internacionales. En una investigación realizada con 274 estudiantes en Grado de Educación y Primaria y Máster en Educación Especial, Tarraga, Garu y Peirants (2013) observaron que todos los estudiantes mostraron una actitud favorable a la inclusión, aunque difirieron en función de variables de estudio como la titulación y el curso.

En otra investigación realizada por Sandoval (2009) utilizando un cuestionario formado por dilemas morales, los estudiantes de magisterio reconocieron el derecho que tienen todos los niños a ser incluidos en un aula ordinaria sin ningún tipo de excepciones. Sin embargo, los encuestados mantenían ciertas dudas sobre cómo realizar

intervenciones con su alumnado de manera cooperativa con el resto de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Por tanto, la adquisición de estrategias cooperativas no deja de ser un objetivo en la formación inicial.

2.2.3. La formación del profesorado en actitudes hacia la inclusión de alumnado con NEE

Uno de los factores que pueden influir fuertemente en el desarrollo de las actitudes es la formación del profesorado. Entre los diferentes factores que pueden generar actitudes negativas, tanto del profesorado como de los futuros docentes ante la atención a la diversidad y la inclusión, sobresale la falta de formación tanto inicial como permanente. A consecuencia de ello, los profesionales en ejercicio o en formación inicial se pueden sentir incapacitados o mostrar rechazo a priori hacia la práctica inclusiva (León, 1999).

No obstante, en investigaciones mencionadas en el apartado anterior, los estudiantes de titulaciones vinculadas a la educación inclusiva tienen, en general, actitudes positivas hacia la inclusión. También informan de las carencias que tiene la formación inicial en relación con las competencias que deben adquirir para en un futuro poder desarrollar una práctica inclusiva de calidad en el aula. La mayoría de estudiantes están de acuerdo con la educación inclusiva, pero se sienten poco preparados para poder satisfacer las necesidades de un alumnado diverso dentro del aula (Sze, 2009).

Existen estudios de cómo nuevos programas de formación universitarios basados en la preparación previa sobre la práctica inclusiva de estudiantes de magisterio, influyen en la confianza y las actitudes hacia la educación inclusiva. Taylor y Ringlaben (2012) impartieron cursos y programas relacionados con la educación inclusiva planes de estudio de magisterio a lo largo de un curso académico. A partir de las comparaciones entre pretests y posttests concluyeron que habían mejorado las actitudes positivas y la confianza hacia la inclusión.

A una conclusión similar llegaron Campbell, Gilmore y Cuskelly (2003) en un estudio relacionado con 274 estudiantes encuestados al principio y al final de un semestre tras haber cursado una asignatura vinculada estrechamente a la educación inclusiva, que combina la instrucción formal con la experiencia directa en centros

educativos. Concluyeron que el alumnado no sólo había adquirido más conocimientos sobre este enfoque, sino también presentaban una actitud más positiva hacia la educación inclusiva.

Los planes de estudios tienen que contemplar asignaturas que les permitan a los futuros profesionales de la educación la posibilidad de comprender y reflexionar sobre los diferentes modelos de atención a la diversidad, así como participar en experiencias educativas que les aproximen a prácticas inclusivas reales. La escuela necesita de profesionales cualificados que en su formación inicial hayan adquirido las bases relativas a la importancia de educar en una cultura de la diversidad. Ello requiere una planificación de la enseñanza universitaria en la que el alumnado pueda ir adquiriendo competencias profesionales a lo largo de su formación.

En el sistema universitario español se han producido una serie de cambios para incorporar los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta propuesta ha incluido la sustitución de las siete especialidades de la formación de maestros por dos títulos básicos: Grado en Educación Infantil y Primaria. Las otras especialidades (Audición y Lenguaje, Educación Física, Educación Especial, Educación Musical y Lengua extranjera) son en su caso menciones curriculares. Por su parte, los aspirantes a profesores de secundaria debe realizar un máster de especialización profesional para poder ejercer como tales. En este conjunto de nuevas titulaciones, la formación en atención a la diversidad debe formar parte de los contenidos imprescindibles, ya que se trata de uno de los mayores retos de la educación actual, y para ello se requiere una preparación pedagógica del profesorado desde su formación inicial (Liesa y Vived, 2009).

Algunos autores se preguntan, ante esta reciente reestructuración de la enseñanza universitaria en relación con las titulaciones anteriormente mencionadas si es posible atender a la diversidad sin una formación específica, y si la formación ha de centrarse en los déficits del alumnado (formación categorial) o debe contener propuestas generales orientadas a la diversidad (formación genérica).

Existen diferentes modelos de formación inicial del profesorado en relación con la educación inclusiva. La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2010) recoge los presentados por Stayton y McCollum:

- a) el modelo de infusión, basado en impartir contenidos de educación inclusiva en uno o dos cursos académicos, quedando así solventadas las necesidades formativas al respecto;
- b) el modelo de colaboración, centrado en impartir formación inclusiva en la mayoría de los cursos académicos y en que el alumnado de formación genérica y especial realicen algunas experiencias prácticas conjuntas sobre atención educativa a los niños con necesidades educativas especiales;
- c) el modelo de unificación, en el que todo el alumnado estudia el mismo plan de estudios que les capacita para la enseñanza en educación dentro del enfoque inclusivo. Este último modelo es el comúnmente aceptado, ya que los profesionales de la educación especial no son los únicos que deben sentir la responsabilidad de atender a la diversidad de manera inclusiva, sino que todos los profesionales deben adquirir competencias al respecto.

Gallego y Rodríguez (2012) defiende del mismo modo que las titulaciones actuales deben tener una formación común en educación inclusiva, en la que cualquier docente pueda adquirir las competencias profesionales suficientes para la atención a la diversidad de su aula de manera efectiva, dentro de la etapa educativa en la que vaya a ejercer. Sin embargo, consideran que la existencia de alumnado con necesidades educativas específicas requiere de la presencia de profesionales especialistas. Por tanto, proponen que sería interesante que se ofertaran, para el alumnado interesado en esta materia, diferentes opciones de especialización.

Si la posición actual es que cualquier docente debe atender a la diversidad del aula, garantizando la inclusión de todo el alumnado en aulas ordinarias a través del diseño y desarrollo de prácticas inclusivas, parece necesario el análisis y la reflexión sobre la calidad de la formación inicial. Villar (1990) y Fernández Cruz (1999) exponen las siguientes necesidades formativas que cualquier docente puede tener cuando se enfrenta a la atención de la diversidad del aula: a) Formación del profesor en el campo específico de las necesidades especiales; b) formación dirigida a cualificar a los profesores generalistas; c) formación en actitudes positivas hacia la diversidad; d) formación en técnicas de colaboración y trabajo en equipo; f) potenciación del autodesarrollo profesional. Dentro de la formación del profesorado “generalista” para la atención a la diversidad y la inclusión, se proponen áreas de formación que podrían considerarse en la formación de futuros docentes: estrategias de cooperación que

propicien el aprendizaje cooperativo; capacitación en técnicas de evaluación; estrategias pedagógicas variadas; creación de materiales didácticos aplicable a la diversidad del aula; y trabajo y participación con las familias León (2011).

Estas áreas de formación pueden conjugarse con las carencias o necesidades de formación que expresa el propio alumnado sobre su formación universitaria. Concretamente, el alumnado de las diferentes titulaciones de magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba expresó demandas de formación en nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, resolución de problemas, trabajos cooperativos y acciones tutoriales (González y Reche, 2010). Estas necesidades pueden ser resueltas bajo un enfoque inclusivo.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2010) señaló las habilidades o destrezas que los estudiantes deben haber adquirido al finalizar sus estudios universitarios, y varias de ellas tienen una conexión directa con principios de inclusión. En resumen, se trataría de las siguientes: identificar las necesidades específicas de cada alumno y responder a ellas con la implementación de una amplia gama de estrategias de enseñanza; apoyar el desarrollo de los jóvenes aprendices para que puedan llevar una vida lo más autónoma posible a través de la adquisición de competencias; trabajar en estrecha colaboración con los compañeros docentes, padres y la comunidad educativa en general; reflexionar críticamente sobre su propia práctica educativa; tener habilidades de investigación en el aula y la posibilidad de colaborar con la investigación académica; seguimiento de la eficacia de las intervenciones en el aula; y promover estrategias para hacer frente adecuadamente a prejuicios en la escuela.

Además de la dimensión curricular, otra que tiene una enorme relevancia en la mejora de la formación inclusiva de los futuros docentes es la formación de los formadores; es decir, aquella relacionada con el papel de los profesionales encargados de la formación de los futuros docentes. El estudio de la OCDE “Educating Teachers for Diversity” (2010) concluye que existen escasos conocimientos acerca de la preparación de los formadores de docentes ante el desafío de la diversidad, y confirma que en muchos países no hay una supervisión mínima de la profesionalización de los formadores en educación inclusiva.

Resulta interesante la acción investigadora que puedan desarrollar los profesionales encargados de formar a futuros docentes sobre su propia práctica

educativa, así como entablar un diálogo que permita conocer las actitudes, los prejuicios y la posición que tienen hacia la misma. Es una manera de identificar los conocimientos previos de los formadores, y de determinar cuál es la mejor estrategia de aprendizaje en ese caso.

Por otra parte, el cambio del sistema universitario en las titulaciones de Ciencias de la Educación en lo que se refiere a la formación en educación inclusiva, merece alguna consideración. La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2010) hace una especial mención a los programas españoles de formación inicial del profesorado, por haber iniciado una reforma importante introduciendo contenidos de atención a la diversidad y de educación inclusiva en el currículum de todos los futuros docentes, en respuesta a los cambios que deben producirse en las titulaciones tras la Declaración de Bolonia.

Una postura similar es la de León (2011). Considera que esta reforma de los planes de estudios es una buena oportunidad para incorporar un tronco común para todos los futuros docentes con contenidos formativos de enfoque inclusivo, así como especializaciones en formaciones posteriores de posgrado, para que en un futuro los maestros de Educación Infantil y Primaria puedan abordar la diversidad del aula desde un enfoque inclusivo de manera satisfactoria.

Sin embargo, hay autores que se muestran un tanto escépticos, y no solo en relación con la formación en competencias vinculadas a la gestión de la diversidad: “caben pocas dudas de que las facultades de Ciencias de la Educación y las instituciones de formación de docentes se encuentran lejos del ideal que supone la formación de profesionales docentes competentes” (Pérez Gómez, 2010, p. 53). Para Ángel Pérez, la transformación debe ser profunda y no un mero cambio de nombres y aspectos burocráticos. Defiende una participación activa de los futuros docentes en contextos reales o en situaciones problemáticas donde necesiten poner en práctica sus conocimientos y reflexionar sobre la mejor forma de poder atenderla. En resumen, hay que darle una relevancia mucho mayor a la formación del pensamiento práctico, y esto afecta íntimamente al tratamiento de la diversidad.

2.2.4 *La predicción de actitudes hacia la inclusión de alumnado con NEE*

Existen evidencias de que las actitudes de los futuros profesionales de la educación hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias son positivas, aunque, como en todas las variables psicológicas, existen diferencias individuales asociadas a determinadas variables. En la investigación sobre dicha temática, no se encuentran perfectamente identificadas estas las variables que predicen la postura de los futuros docentes ante la diversidad que perciben en su aula. A pesar de ello, se dispone de estudios que nos indican que futuros docentes se posicionan de manera genérica a favor del enfoque inclusivo, pero sus actitudes son alteradas cuando entran en juego determinados factores. Por tanto, estos estudios serán la base para contrastar la capacidad predictiva de las variables que se han considerado en la presente investigación.

Algunos investigadores que han mostrado interés por analizar la relación entre determinadas características de los futuros docentes y sus actitudes hacia la inclusión, han establecido que variables de interés son la edad, el género, el contacto con personas con necesidades educativas especiales, la formación, los años de formación y los valores personales.

En lo que respecta a la edad, Azjen (2001) considera que numerosos estudios han corroborado que la susceptibilidad al cambio de actitud es menor en la edad adulta media, aunque luego se incrementa de nuevo en la vejez. En investigaciones realizadas con docentes en ejercicio como las de Forlin (1995) se concluye que los profesores con menos edad tienen actitudes más positivas hacia alumnos con discapacidad física e intelectual, y se encuentran más abiertos a la incorporación de nuevas prácticas educativas que aquellos otros de mayor edad. Sin embargo, en la investigación de Carroll, Forlin y Jobling (2003) con futuros docentes, no se encontraron diferencias significativas en la actitud hacia la inclusión entre quienes tenían menos de 30 años y en aquellos mayores de 30 en las medidas pretest y postest. En la medida postest disminuyó significativamente, en ambos grupos, el nivel de incomodidad que le suponía la inclusión de alumnado con NEE en el aula ordinaria, gracias al curso de formación que había realizado en dicha temática.

Otra variable frecuentemente estudiada es la del género. Alpuín, González y Pérez (2006), en una investigación con estudiantes de las distintas titulaciones de magisterio,

demonstraron que no existen diferencias significativas entre la actitud que presentan las mujeres y los hombres hacia la atención a la diversidad de alumnado con NEE. Sorprendentemente, un estudio reciente de Batsiuo, Bebetos, Panteli y Antoniou (2008) realizado con profesionales griegos y chipriotas en ejercicio, concluyeron que eran los docentes varones los que tenían una actitud más positiva hacia la inclusión que las mujeres. Este hallazgo difiere del de otras investigaciones con profesionales en ejercicio como la de Eichinger, Rizzo y Sirotnik (1991), en la que afirman que las profesoras tienen una mayor tolerancia hacia la inclusión de alumnado con NEE que los profesores.

En lo que respecta a la titulación, Polo, Fernández y Díaz (2011), en una investigación con una muestra de estudiantes de las titulaciones de Magisterio, Pedagogía, Psicopedagogía, Psicología y Educación Social de la Universidad de Granada, demostraron que las actitudes hacia la inclusión de personas con discapacidad eran más positivas en las titulaciones de Educación Social y Psicopedagogía. Según las autoras, este hallazgo resultó lógico, ya que ambas titulaciones tienen asignaturas muy relacionadas con dicha temática, y esto le permite al alumnado la adquisición de conocimientos específicos al respecto. Por su parte, en la investigación de Alpuín, González y Pérez (2006) con una muestra de estudiantes de magisterio del mismo curso (3º) pero de diferentes titulaciones (Educación Física, Educación Infantil, Educación Musical y Educación Primaria), demostraron que todos tienen una actitud positiva y que hay pocas diferencias significativas entre estas titulaciones en relación con la atención a la diversidad de todo el alumnado dentro del aula. Igualmente, en la investigación de Moreno et al. (2006) con una muestra de estudiantes de las titulaciones de Magisterio de Educación Especial, Psicopedagogía y Psicología, demostraron que todas las titulaciones tienen actitudes positivas y no hay diferencias significativas entre ellas ante la inclusión de personas con discapacidad en los diferentes ámbitos (educativo, social, laboral). Los autores argumentan que ello se puede deber a que en las distintas titulaciones existen asignaturas muy vinculadas a la temática.

En esta última investigación, en lo que se refiere a la variable curso, los estudiantes de 5º de Psicología tienden a mostrar una actitud más favorable y optimista hacia la inclusión que los estudiantes de 2º de Magisterio de Educación Especial, 1º de Psicopedagogía y 4º de Psicología. Los autores explican que los estudiantes de 5º de Psicología, al estar en el último curso, han podido ampliar más su formación en materia de inclusión a través de un mayor número de asignaturas y contenidos.

Una de las variables más estudiadas en las investigaciones sobre actitudes es la experiencia previa o el contacto que la persona ha tenido con personas con necesidades educativas especiales. Según Allport (1954), una de las mejores vías para reducir los prejuicios es el contacto, que es una estrategia efectiva sobre la que se ha investigado notablemente durante el último medio siglo (véanse revisiones en Hewstone y Swart, 2011; Pettigrew y Tropp, 2006, 2011). Así se ha demostrado también en el ámbito de investigación de la educación inclusiva. Por ejemplo, Avramidis, Bayliss y Burden (2000) estudiaron las actitudes de profesores de primaria y secundaria en ejercicio hacia la educación inclusiva, y concluyeron que quienes habían tenido anteriormente experiencias inclusivas tenían actitudes más positivas; del mismo modo, Brownlee y Carrington (2000) investigaron las actitudes de los profesores y encontraron que aquellos que habían tenido contacto directo con personas con necesidades educativas especiales tenían actitudes más inclusivas. En investigaciones donde la muestra ha estado integrada por futuros profesionales de la educación, los resultados han sido muy parecidos a las investigaciones anteriores. Los estudios de de Campbell, Gilmore y Cuskelly (2003) y Polo, Fernández y Díaz (2010) demostraron que los estudiantes que habían tenido prácticas educativas en entornos inclusivos en contacto con alumnado con necesidades educativas especiales, al mismo tiempo que recibían instrucción formal en la universidad, tenían actitudes más positivas que los estudiantes que no habían contado con dicho contacto.

El tipo de contacto y la duración del mismo son fundamentales dentro del estudio de esta variable. La investigación de Rodríguez, Etopa y Rodríguez (2002) recoge información sobre el tipo de contacto que tienen los estudiantes de Educación Infantil con personas con necesidades educativas especiales: en la mayoría de los casos, este es de tipo familiar (64%), y en menor medida de ocio o amistad (28%). Resultados coherentes se encuentran en la investigación de Polo et al. (2010), en la que el 44% de los encuestados habían tenido contacto con personas con necesidades educativas especiales por razones de tipo familiar, y la duración del mismo era habitual o frecuente en un 54,1%. Ambas investigaciones nos indican que el contacto es más cercano y profundo en las relaciones familiares, y que ello conlleva tener actitudes más positivas.

Continuando con la revisión de las variables que podrían predecir la actitud general hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales, el estudio de los valores ha sido considerado como un medio para comprender la naturaleza del

hombre y de la sociedad. Schwartz (1992) ha dedicado gran parte de su investigación a la conceptualización psicológica de los valores humanos, considerando que estos se refieren a entidades cognitivas o conceptos, que hacen alusión a determinados objetos y que orientan a la hora de seleccionar las conductas o evaluarlas. Schwartz (2006) añade que los valores son creencias vinculadas a emociones y cogniciones, importantes en metas abstractas que la persona considera deseables. Además, los valores actúan como criterios y guían la selección de acciones. Por tanto, los valores representan, en forma de metas conscientes, la respuesta que da el individuo o grupo social a hechos que tiene que afrontar, como las necesidades biológicas, las situaciones de interacción social o la necesidad de supervivencia y funcionamiento de los grupos (Schwartz, 2012; Schwartz y Boehnke, 2004).

En su teoría, Schwartz (1992) propone 10 valores motivacionales, que son: logro, benevolencia, poder, universalismo, individualismo, hedonismo, tradición, seguridad, conformidad y estimulación. Todos ellos forman la siguiente estructura:

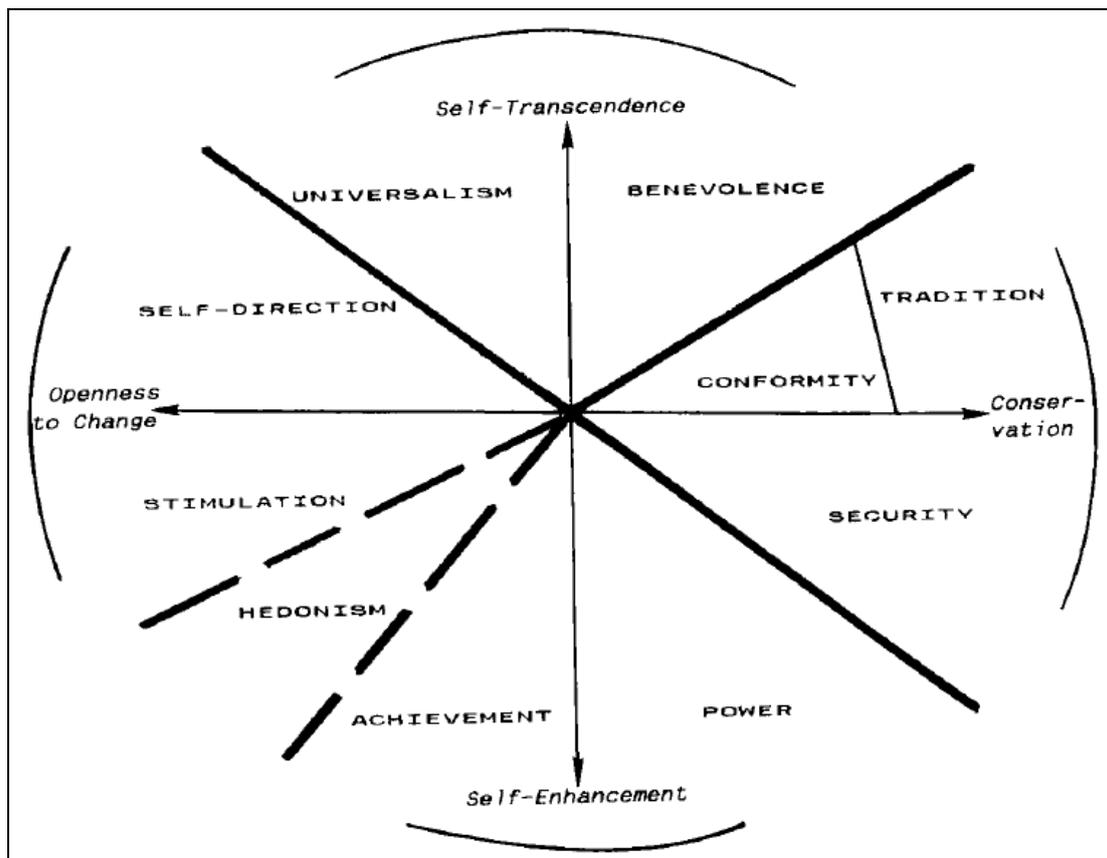


Figura 1. Estructura de los valores de Schwartz.

Fuente: Schwartz (1992)

La relación entre las variables es menor a medida que la distancia entre ellas es mayor; de esta forma, cuánto más cerca estén los valores, más relación hay entre ellos. (Schwartz y Boehnke, 2004). Es decir, las conductas que expresan “poder” pueden entrar en conflicto con las que expresen “universalismo”; en cambio, pueden ser compatibles con las que expresen “logro”. Schwartz (1992) resume su modelo en una estructura bidimensional en la que agrupa los diez valores anteriormente mencionados en cuatro polos dimensionales de orden superior, como se puede observar en la figura 1. Según este autor, el significado de cada valor es el siguiente.

Tabla 1
Significado de los valores humanos de la teoría de Schwartz.

Dimensiones	Valores	Significado de los valores
Autotrascendencia	Universalismo	Foco sobre la comprensión, la tolerancia, la igualdad, el aprecio, la justicia social.
	Benevolencia	Preocupación por el bienestar de las personas, reforzar la ayuda a los demás.
Conservación	Tradicición	Respeto y aceptación de las costumbres que vienen heredadas de la cultura o la religión.
	Conformidad	Moderación en las acciones y los impulsos que puedan causar daño en otras personas, o quebrantar normas sociales.
	Seguridad	Estabilidad en las relaciones con los demás y en uno mismo.
Apertura al cambio	Estimulación	Búsqueda de la novedad, excitación y desafíos en la vida.
	Individualidad o Autodirección	Foco en la creación, la creatividad, el ser independiente en la toma de decisiones.
Autopromoción o Promoción Personal	Poder	Búsqueda de posición y prestigio social, control o dominio de las personas o cosas.
	Logro	Consecución del éxito personal mostrando competencias en función de las normas sociales imperantes.
	Hedonismo	Placer y disfrute de la vida.

Fuente: Adaptación a partir de la teoría de Schwartz (1992).

Las dos dimensiones bipolares son las siguientes: apertura al cambio frente a conservación, y autopromoción frente a autotranscendencia. El primer eje contrapone los valores de independencia en el pensamiento, en los sentimientos y en las tomas de decisiones a los valores de seguridad, orden y autolimitación. El segundo eje contrapone los valores de consecución de metas personales frente a los valores que hacen hincapié en la preocupación por el bienestar y los intereses de los demás.

La relevancia de la teoría de los valores de Schwartz se puede comprobar en las numerosas investigaciones que han utilizado su Cuestionario de Valores –el Portrait Values Questionnaire (PVQ) (Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, & Harris, 2001)– para analizar los valores de diferentes grupos sociales. Ha sido aplicado en muestras españolas en diferentes investigaciones dentro de las Ciencias Sociales, como la investigación de Lezcano, Abella y Casado (2012) centrada en el estudio de los valores en adolescentes, o la de Herrera (2007) basada en análisis de los valores que presentan profesorado, alumnado y familias en relación con la educación intercultural.

3. Objetivos, variables e hipótesis

El **objetivo general** de la investigación es el de predecir las actitudes de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias del sistema educativo no universitario.

Los **objetivos específicos** que se derivan del general se concretarían en los siguientes:

1. Identificar las actitudes de los estudiantes de 1º y 3º curso del Grado de Educación Infantil y del Grado de Educación Primaria, y de 1º y 2º de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias.
2. Comprobar las relaciones entre diferentes variables sociodemográficas (edad, sexo, titulación, curso), experiencia previa (tipo de experiencia y duración de la misma) y valores (poder, logro, hedonismo, estimulación, autodirección, universalismo, benevolencia, tradición, conformidad y seguridad) con la variable mencionada en la formulación del objetivo general (actitudes).
3. Establecer la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas, la experiencia previa y los valores sobre la variable criterio (actitudes).
4. Establecer las diferencias existentes en las actitudes de los participantes hacia la inclusión en función del nivel en el que se sitúen en las variables sociodemográficas y de experiencia previa con personas con NEE.

En principio, el **constructo crítico** de esta investigación es el siguiente:

Actitudes de los estudiantes de 1º y 3º curso de Grado de Educación Infantil y Primaria, y de 1º y 2º de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación, hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias del sistema educativo no universitario.

Este constructo se desglosa, según se comprobará en el apartado 5.1., en tres **variables**, conceptuadas como **criterio** en la fase predictiva de la investigación y como

dependientes en la fase inferencial. Tomando el tercer objetivo como referencia, estas serían las variables criterio de la investigación:

1. Actitud general hacia la inclusión
2. Creencias y predisposición comportamental
3. Actitudes positivas hacia la resolución de necesidades individuales

Por otra parte, el resto de **variables** que serán medidas, y que se conceptuarán como **predictoras** en la fase predictiva de la investigación y como **independientes** en la fase inferencial, se agrupan en tres categorías:

1. Variables sociodemográficas
 - a. Edad
 - b. Sexo
 - c. Titulación
 - d. Curso
2. Experiencia con personas con NEE
 - a. Experiencia previa
 - b. Tipo de experiencia
 - c. Duración de la experiencia
3. Valores
 - a. Poder
 - b. Logro
 - c. Hedonismo
 - d. Estimulación
 - e. Auto-dirección
 - f. Universalismo
 - g. Benevolencia
 - h. Tradición
 - i. Conformidad
 - j. Seguridad

Sobre los objetivos segundo, tercero y cuarto se plantearon diversas **hipótesis** a partir de la teoría previa. En relación con el objetivo correlacional se formularon las expectativas siguientes:

1. La edad y el curso correlacionarán positivamente con la actitud hacia la inclusión de alumnado con NEE. Esto se espera a causa de las competencias adquiridas en educación inclusiva y atención a la diversidad entre quienes llevan más tiempo formándose como profesionales de la educación.
2. El sexo correlacionará asimismo con la actitud hacia la inclusión de alumnado con NEE, y lo hará en el siguiente sentido: es más probable que las chicas estudiantes tengan actitudes más favorables hacia la inclusión que los chicos estudiantes.
3. La experiencia previa y la duración de la misma se asociarán positivamente con una actitud inclusiva.
4. Los valores de tendencia más aperturista correlacionarán positivamente con una actitud inclusiva y con el deseo de desarrollar prácticas inclusivas que atiendan la diversidad del aula.
5. Los valores de tendencia más conservadora se asociarán negativamente con una actitud inclusiva, y por tanto, positivamente con la exclusión del alumnado con NEE de aulas ordinarias.

Las siguientes hipótesis se enmarcan en el objetivo predictivo:

6. La edad, el curso y el sexo predecirán las actitudes inclusivas, y lo harán mediante coeficientes de regresión de valencia positiva.
7. La experiencia previa predecirá las actitudes inclusivas, y lo hará mediante coeficientes de regresión de valencia positiva.
8. Los valores autotrascendentes y de tendencia aperturista predecirán las actitudes inclusivas y el deseo de desarrollar prácticas inclusivas que atiendan la diversidad del aula, y lo harán mediante coeficientes de regresión de valencia positiva.
9. Los valores de tendencia más conservadora predecirán las actitudes inclusivas, y lo harán mediante coeficientes de regresión de valencia negativa.

Por último, del objetivo inferencial se derivan las hipótesis siguientes:

10. Se encontrarán diferencias significativas en las actitudes hacia la inclusión educativa en función del sexo y la edad (las mujeres y los estudiantes de edad más elevada mostrarán actitudes más positivas hacia la inclusión).
11. Los estudiantes más formados en competencias pedagógicas (titulación de Psicopedagogía) tendrán una actitud más positiva hacia la inclusión del alumnado con NEE que los estudiantes que se encuentran en un estadio previo de formación (titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria). Esta diferencia se comprobará asimismo con respecto al curso.
12. Se verificarán actitudes más positivas hacia la inclusión en los estudiantes que cuenten con experiencia previa con personas con NEE que entre quienes no hayan tenido contacto con estas personas. Asimismo, entre los estudiantes que cuenten con experiencia previa, las actitudes hacia la inclusión serán más positivas en aquellos que cuenten con más tiempo de contacto con personas con NEE.

4. Método

4.1. Diseño

El diseño de investigación es de tipo descriptivo y correlacional. En primer lugar se trata de clasificar a la muestra en variables sociodemográficas, de experiencia previa con personas con necesidades educativas especiales y valores, para después identificar las variables que correlacionan con las actitudes hacia la inclusión educativa. Además es de tipo predictivo, ya que estas variables independientes se introducen como predictores en un modelo de regresión y, de este modo, se puede verificar su capacidad predictiva sobre la variable dependiente (actitud hacia la inclusión educativa).

La modalidad de recogida de datos elegida dentro de este tipo de investigación es el estudio de encuesta. Concretamente, a través de tres cuestionarios se ha indagado sobre las actitudes y valores de una muestra de estudiantes universitarios, lo que ha permitido una descripción de las diferentes variables para posteriormente realizar análisis correlacionales, de regresión e inferenciales de comparación de medias. Desde un criterio temporal, esta investigación se considera transversal, ya que las medidas se han tomado en un solo momento.

4.2. Participantes

Se adoptó un procedimiento no probabilístico de selección de la muestra de tipo intencional, debido a las dificultades de acceso a la población (estudiantes universitarios cordobeses de titulaciones de educación). La muestra estuvo formada por ocho grupos-clase de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Los datos se recogieron en abril de 2013.

Los dos criterios de selección de los grupos-clase elegidos fueron los siguientes:

- La representación de todas las titulaciones impartidas en la facultad, que permite comparar actitudes en función de las competencias adquiridas en cada titulación.
- El distanciamiento en el curso de los grupos-clase dentro de cada titulación, que hace posible el análisis de la progresión de actitudes que va adquiriendo el alumnado a lo largo del tiempo.

La muestra invitada, que de manera voluntaria quiso participar en la investigación, coincide con la muestra aceptante. Concretamente, los ocho grupos-clase fácilmente accesibles y presentes en un lugar y momento de la recogida de datos fueron: un grupo-clase de 1º y otro de 3º de Grado de Educación Infantil, un grupo-clase de 1º y otro de 3º de Grado de Educación Primaria, y los cuatro grupos-clase de la Licenciatura en Psicopedagogía. En la figura 2 queda representada la distribución del número de participantes entre cursos y titulaciones. Se observa una frecuencia mayor en estudiantes de Psicopedagogía y una frecuencia menor en estudiantes de Grado en Educación Infantil y Primaria. Dentro de cada titulación no existen diferencias aparentes en las frecuencias relacionadas con cada curso.

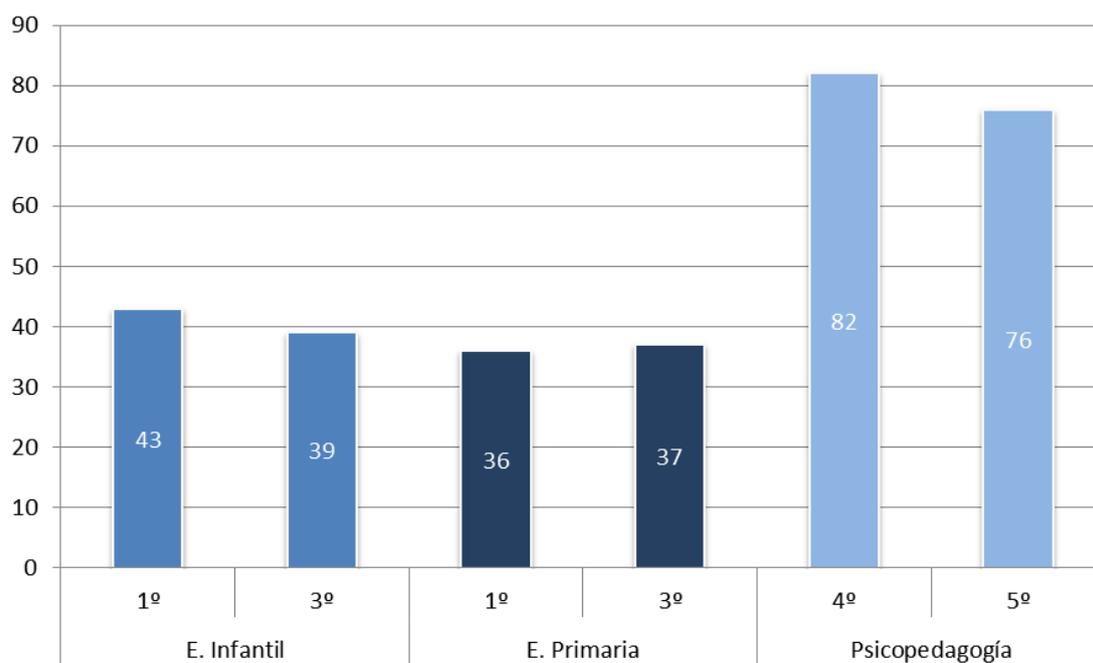


Figura 2. Frecuencia absoluta de participantes en la muestra por titulación y curso

Nota. Los cursos 4º y 5º de la licenciatura de Psicopedagogía corresponden realmente a los cursos 1º y 2º de dicha titulación, pero han sido etiquetados así los niveles con el fin de que los dígitos reflejen el número de años de formación.

El tamaño muestral total fue de 315 participantes, repartidos por género de manera desigual: 265 son mujeres (84.1%) y 50 hombres (15.9%). En la figura 3 se puede observar la distribución de la muestra por sexo.

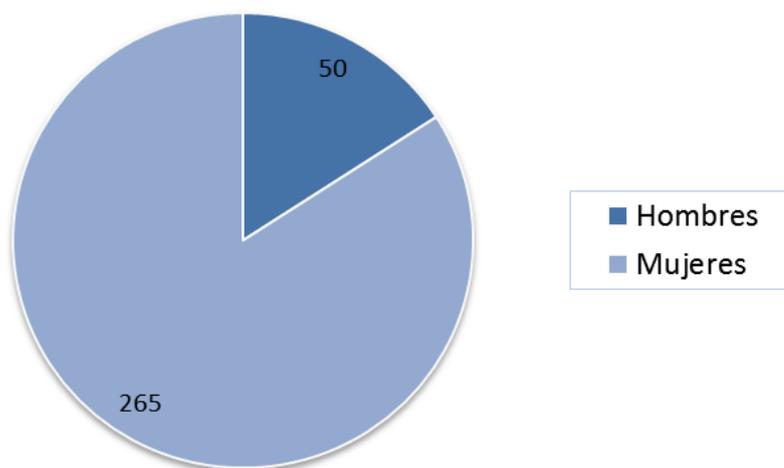


Figura 3. Frecuencia absoluta acumulada de participantes en la muestra por sexo

La edad media es de 22.35 años (desviación típica de 3.72). La frecuencia es menor a medida que la edad aumenta. Concretamente, existe una frecuencia mayor en alumnado de 21 años (19.81%) y de 22 años (19.49%), y una frecuencia menor en alumnado de 25 años (3.83%) y de 26 años o más (7.03%). A efectos de representación gráfica, la figura 4 muestra el agrupamiento de los participantes en cinco intervalos de edad.

Con respecto a la titulación, existe una frecuencia mayor en estudiantes de Psicopedagogía y una frecuencia menor en estudiantes de Grado en Educación Infantil y Primaria. Dentro de cada titulación no existen diferencias aparentes en las frecuencias relacionadas con cada curso. Los datos se recogieron en abril de 2013.

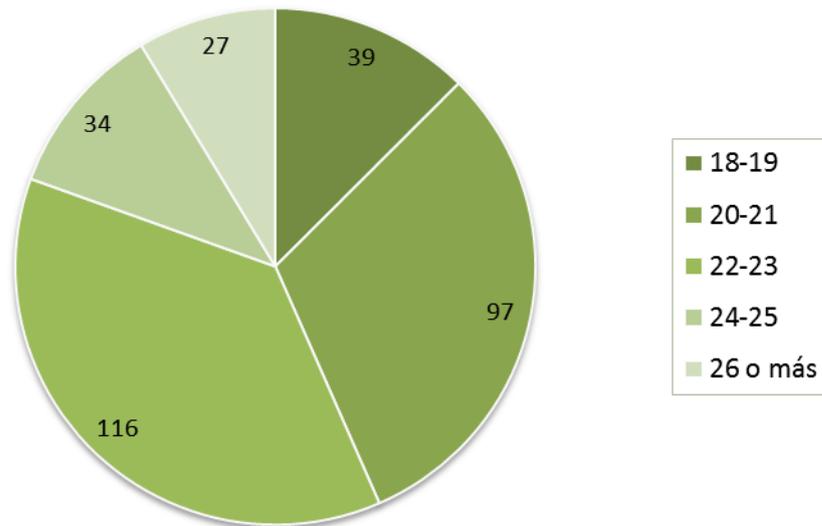


Figura 4. Frecuencia absoluta acumulada de participantes en la muestra por intervalo de edad

Ha de observarse que algunos de los participantes no respondieron a algunos de los ítems de determinadas variables, lo que produjo pequeñas variaciones en las frecuencias de datos en estas variables –este hecho se observará en los diferentes análisis–, aunque el impacto sobre los resultados es residual.

4.3. Instrumentos

Los tres instrumentos que se han utilizado para la recogida de datos son los siguientes:

- a) *Cuestionario sociodemográfico.* Este cuestionario inicial lo forman las variables de edad, sexo, titulación y curso (en las dos titulaciones de grado, sólo hay tres opciones de respuesta (1º, 2º y 3º), ya que en la facultad no había alumnado de 4º de Grado durante el curso académico 2012/2013; el alumnado de grado se distribuye entre 1º y 3º, y el de licenciatura entre 1º y 2º). Además, se ha añadido una variable que no es sociodemográfica, pero al ser un único ítem, se ha querido incorporar dentro de este cuestionario, es la variable de: experiencia previa con personas con necesidades educativas especiales (en el caso de que contestaran “sí” en esta última variable, se les pedía que concretaran

abiertamente el tipo de experiencia y la duración de la misma). Todos estos ítems se podrían considerar como parte del instrumento siguiente (de hecho, en el momento de la recogida de datos se incorporaron al formato del cuestionario de actitudes que veremos a continuación), pero se conceptúan como un cuestionario diferente con el fin de no alterar el contenido de la versión original del cuestionario de actitudes.

- b) *Cuestionario de Actitudes hacia la Inclusión Educativa* . Este instrumento es el resultado de un estudio realizado por Boer, Timmerman, Pijl y Minnaert (2012) basado en el desarrollo, la evaluación psicométrica y la validación de un cuestionario para medir las actitudes de docentes, padres y compañeros hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales. Además, aborda el apoyo empírico para los tres componentes de la actitud que se incluyen en los cuestionarios de los tres grupos de destinatarios. Por tanto, tiene como marco teórico la conocida teoría de los tres componentes (afectivo, cognitivo y conductual) de la actitud de Rosenberg y Hovland (1960). Las tres partes del instrumento de Boer et al. (2012) se basan en el análisis y evaluación previa de escalas o cuestionarios existentes: en la sección destinada a docentes se parte de la escala MATIES desarrollada por Mahat (2008); la sección de padres tiene su origen en la escala PATHC de Rosenbaum, Armstrong y King(1987); y la sección dirigida a compañeros parte de la escala CATCH de Rosenbaum, Armstrong y King (1986). El cuestionario elegido para la presente investigación es el dirigido a docentes, si bien, dada la dificultad de acceso a docentes en ejercicio, los participantes han sido futuros profesionales de la educación. Consta de 19 ítems que hacen referencia a los tres componentes de la actitud: 6 ítems sobre el componente cognitivo (ítem 1,2, 8, 9, 19), 7 ítems sobre el afectivo (ítem 3,6, 11, 12, 14, 15, 17) y 6 ítems sobre el conductual (ítem 4,7, 10, 13, 16, 18). La escala de respuesta es de cuatro puntos: 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = de acuerdo, 4 = totalmente de acuerdo. Antes de que los participantes contestaran a cada uno de los ítems, debían leer un caso que reflejaba las características de un niño (Juan) con hiperactividad. El idioma original del cuestionario era el neerlandés, aunque con posterioridad se publicó en inglés. Para esta investigación he realizado una traducción al español. Aunque en esta ocasión no ha sido posible realizar la adaptación española del

instrumento, se podría considerar en el futuro, de contar con una muestra grande y representativa, llevar a cabo la validación de la técnica en población española. De hecho, esta será una de las proyecciones que puede tener esta línea de investigación, según se sugerirá al final de este informe.

- c) *Cuestionario de Valores de Schwartz*. Este cuestionario toma como marco la teoría de los valores humanos de Schwartz (1992). Schwart y Boehnke (2004) argumentan que las comprobaciones realizadas con muestras procedentes de más de 60 países apoyan la existencia de 10 valores básicos discriminados en todas las sociedades. Los 10 valores basados en metas motivacionales son: logro, benevolencia, poder, universalismo, individualismo, hedonismo, tradición, seguridad, conformidad y estimulación. Estos valores se agrupan en cuatro polos dimensionales: apertura al cambio (estimulación y autodirección), autotranscendencia (universalismo y benevolencia), autopromoción (hedonismo, logro y poder), y conservación (seguridad, conformidad y tradición). Para este estudio se ha utilizado la versión de 21 ítems utilizada por la Encuesta Social Europea, basada en el modelo teórico de los valores humanos de Schwartz et al. (2001). El cuestionario comienza con la siguiente pregunta: ¿En qué grado se parece esta persona a usted? A partir de esta pregunta los participantes indicaban su grado de similitud en una escala tipo Likert que iba de 1 (no se parece nada a mí) a 6 (se parece mucho a mí). Los ítems relacionados con cada valor son los siguientes: universalismo: 3, 8 y 19; benevolencia: 12 y 18; tradición: 9 y 20; conformidad: 7 y 16; seguridad: 5 y 14; poder: 2 y 17; logro: 4 y 13; hedonismo: 10 y 21; estimulación: 6 y 15; auto-dirección: 1 y 11.

Los instrumentos utilizados se transcriben en el Anexo de este informe de TFM.

4.4. Procedimiento

Una vez seleccionados los grupos-clase a los que se les iba a invitar a participar en la investigación y habiendo elegido los tres cuestionarios expuestos anteriormente, personalmente fui a cada una de las clases para proponerles tal invitación y realizar una breve descripción del documento que se les iba a entregar. Concretamente les informé

de que se trataba de tres cuestionarios: el primero de ellos sobre aspectos personales, el segundo sobre “educación y diversidad”, y el último sobre valores.

A lo largo de dos semanas, los diferentes grupos-clase fueron contestando al cuestionario. La aplicación se hizo garantizando el anonimato de los participantes. Aproximadamente, estos tardaron 15 minutos en contestar a la batería de instrumentos.

Los datos recogidos se analizaron con el programa estadístico SPSS (v18)..

5. Resultados

5.1. Resultados preliminares

5.1.1. Recodificación de puntuaciones

En el Cuestionario de Actitudes hacia la Inclusión Educativa se recodificaron las puntuaciones de los ítems de sentido inverso (ítems 2, 3, 6, 8, 9 y 11) con el fin de efectuar el cálculo de las puntuaciones individuales en las pruebas. Concretamente, si los participantes daban el valor 1 en algunos de estos ítems, se recodifica por el valor 4, el valor 2 por el 3, el valor 3 por el 2 y el valor 4 por el 1. Una vez realizada esta operación, todas las puntuaciones que se situaban en un determinado punto de la escala expresaban el mismo sentido de posesión del rasgo –en este caso, de la actitud–.

5.1.2. Validación y fiabilidad del constructo del Cuestionario Actitudes de los maestros hacia la educación inclusiva

El Cuestionario de Actitudes hacia la Inclusión Educativa fue validado y probada su fiabilidad en su versión inglesa (Boer et al., 2012) y anteriormente lo había sido en la de Mahat (2008) en lo que se refiere a la parte del cuestionario destinada a docentes (esta autora obtuvo coeficientes de fiabilidad de .78, .79 y .91 para los componentes cognitivo, afectivo y comportamental, respectivamente). Para esta investigación, el cuestionario se ha adaptado al español, por lo que se ha procedido al análisis factorial con el fin de comprobar si, efectivamente, las actitudes hacia la inclusión educativa se pueden agrupar en las tres dimensiones teóricas originales (afectividad, cognición y comportamiento). Se describirá con detalle el procedimiento de reducción dimensional seguido.

El análisis de componentes principales con rotación Varimax arrojó, en un primer momento, cinco dimensiones explicativas del 57.47% de la varianza (tabla 2).

Tabla 2

Análisis factorial de las actitudes hacia la inclusión educativa (matriz de componentes rotados correspondiente al primer estadio de reducción dimensional).

Ítems	Componentes				
	1	2	3	4	5
1. Estudiantes como Juan tienen derecho a ser educados en la misma clase que el resto de estudiantes que tienen un desarrollo normal.	.663	-.4	.151	-.045	-.142
2. La inclusión NO es una práctica educativa deseable para estudiantes con un desarrollo normal. (<i>Ítem recodificado</i>)	.520	-.077	.174	-.086	.161
3. Me molesta que estudiantes como Juan NO puedan seguir las actividades diarias de mi clase. (<i>Ítem recodificado</i>)	.049	.008	.022	-.037	.909
4. Estoy dispuesto/a a animar a Juan a que participe en todas las actividades sociales de la clase normal.	.575	.030	.277	.152	.128
5. Se deberían crear todas las oportunidades para que Juan se desarrolle dentro del grupo-clase.	.618	.001	.235	.007	-.082
6. Me siento incómodo/a incorporando estudiantes como Juan en una clase normal con otros estudiantes sin discapacidad. (<i>Ítem recodificado</i>)	.376	.030	.532	.127	.424
7. Estoy dispuesto/a a adaptar los objetivos a cada estudiante.	.293	.096	.287	.599	.006
8. Los/as maestros/as de una clase normal NO pueden satisfacer las necesidades de los estudiantes como Juan. (<i>Ítem recodificado</i>)	.146	.140	.783	-.127	-.073
9. Deberíamos aprender más sobre los efectos de las aulas inclusivas antes de extender la inclusión en las aulas a gran escala. (<i>Ítem recodificado</i>)	.053	.020	.111	-.763	.026
10. Estoy dispuesto/a a adaptar el currículum para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes en función de su capacidad.	.540	.189	.069	.505	-.016
11. NO me gustaría adaptar el currículum para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. (<i>Ítem recodificado</i>)	.301	.000	.634	.413	.116
12. Me siento seguro/a a la hora de diseñar adaptaciones curriculares individualizadas.	-.006	.780	.184	.252	-.051
13. Estoy dispuesto/a a incluir estudiantes como Juan en una clase ordinaria con el apoyo necesario.	.713	.150	.016	.084	.082

Ítems	Componentes				
	1	2	3	4	5
14. Me siento seguro/a cuando llevo a la práctica adaptaciones curriculares individualizadas.	.096	.880	.028	-.046	-.017
15. Me siento seguro/a cuando corrijo/evalúo adaptaciones curriculares individualizadas.	.005	.883	.123	.026	.009
16. Estoy dispuesto/a a modificar el espacio físico del aula para la inclusión de estudiantes como Juan en clases normales.	.560	.145	.075	.267	.122
17. Tengo confianza en mí mismo/a para manejar comportamientos difíciles.	.272	.501	-.185	-.040	.109
18. Estoy dispuesto/a a adaptar mis habilidades comunicativas para asegurar que estudiantes como Juan se incorporen de manera normal.	.633	.231	-.030	.273	.205
19. Es posible enseñar a niños y niñas con capacidades normales y aquellos otros con necesidades especiales en la misma clase.	.67	.108	.032	.074	.008

En la tabla se encuentran señalados del mismo color los ítems que tienen una mayor saturación dentro de cada factor. No obstante, se observa que un solo ítem tiene un peso alto en el quinto componente, lo que devalúa el cumplimiento del principio de parsimonia. Por otra parte, se trata de un factor que explica únicamente el 5.5% de la varianza. Por último, analizada la contribución de los ítems a la fiabilidad de la prueba, se observó que el ítem 3 rebajaba la fiabilidad de la prueba (posteriormente se informará sistemáticamente sobre la precisión del instrumento), puesto que al eliminarlo se incrementaba el coeficiente alpha de Cronbach de .79 a .81. Adicionalmente, se comprobó que se trataba de un ítem escasamente válido al verificar que su correlación con la puntuación total en el cuestionario era .139. Todas estas razones aconsejaron eliminar el quinto factor y avanzar hacia una solución de cuatro factores.

Por consiguiente, se volvió a realizar el análisis de componentes principales con rotación Varimax, pero esta vez, en lugar de utilizar el autovalor como criterio de decisión sobre el número de factores del modelo, en la extracción se forzó un número fijo de cuatro factores. Pues bien, estas cuatro dimensiones explicaron el 51.96% de la varianza (tabla 3).

Tabla 3

Análisis factorial de las actitudes hacia la inclusión educativa (matriz de componentes rotados correspondiente al segundo estadio de reducción dimensional)

Ítems	Componentes			
	1	2	3	4
1. Estudiantes como Juan tienen derecho a ser educados en la misma clase que el resto de estudiantes que tienen un desarrollo normal.	.629	-.043	.130	-.013
2. La inclusión NO es una práctica educativa deseable para estudiantes con un desarrollo normal. <i>(Ítem recodificado)</i>	.509	-.082	.255	-.092
3. Me molesta que estudiantes como Juan NO puedan seguir las actividades diarias de mi clase. <i>(Ítem recodificado)</i>	.121	-.013	.349	-.170
4. Estoy dispuesto/a a animar a Juan a que participe en todas las actividades sociales de la clase normal.	.564	.025	.321	.160
5. Se deberían crear todas las oportunidades para que Juan se desarrolle dentro del grupo-clase.	.586	.002	.223	.042
6. Me siento incómodo/a incorporando estudiantes como Juan en una clase normal con otros estudiantes sin discapacidad. <i>(Ítem recodificado)</i>	.368	.023	.655	.133
7. Estoy dispuesto/a a adaptar los objetivos a cada estudiante.	.295	.095	.232	.621
8. Los/as maestros/as de una clase normal NO pueden satisfacer las necesidades de los estudiantes como Juan. <i>(Ítem recodificado)</i>	.066	.149	.721	.002
9. Deberíamos aprender más sobre los efectos de las aulas inclusivas antes de extender la inclusión en las aulas a gran escala. <i>(Ítem recodificado)</i>	.010	.022	.183	-.734
10. Estoy dispuesto/a a adaptar el currículum para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes en función de su capacidad.	.553	.186	.044	.495
11. NO me gustaría adaptar el currículum para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. <i>(Ítem recodificado)</i>	.272	.001	.611	.476
12. Me siento seguro/a a la hora de diseñar adaptaciones curriculares individualizadas.	-.007	.782	.130	.279
13. Estoy dispuesto/a a incluir estudiantes como Juan en una clase ordinaria con el apoyo necesario.	.718	.143	.076	.058
14. Me siento seguro/a cuando llevo a la práctica adaptaciones curriculares individualizadas.	.097	.880	.028	-.043

Ítems	Componentes			
	1	2	3	4
15. Me siento seguro/a cuando corrijo/evalúo adaptaciones curriculares individualizadas.	.004	.884	.115	.040
16. Estoy dispuesto/a a modificar el espacio físico del aula para la inclusión de estudiantes como Juan en clases normales.	.573	.139	.121	.242
17. Tengo confianza en mí mismo/a para manejar comportamientos difíciles.	.297	.494	-.115	-.091
18. Estoy dispuesto/a a adaptar mis habilidades comunicativas para asegurar que estudiantes como Juan se incorporen de manera normal.	.662	.221	.056	.218
19. Es posible enseñar a niños y niñas con capacidades normales y aquellos otros con necesidades especiales en la misma clase.	.667	.103	.063	.062

El factor número 4 recoge dos ítems (7 y 9) de una menor capacidad explicativa. Resulta muy difícil realizar una interpretación de esta dimensión, ya que el ítem 7 pertenecería al componente conductual, mostrando una actitud positiva hacia la inclusión, mientras que el ítem 9 pertenecería a una dimensión cognitiva, manifestando aparentemente una actitud más negativa a la inclusión. Ante esta situación se revisó en profundidad el factor número 4. Concretamente, en torno al ítem 9 se produjeron algunas dudas en relación con el significado preciso. Por una parte, este ítem podría estar indicando una actitud positiva hacia la inclusión si se entiende que optar a una mayor formación en esta temática supone estar mejor preparados para un posterior desarrollo de prácticas inclusivas; por lo contrario, el ítem podría mostrar una actitud negativa hacia la inclusión si se entiende “deberíamos aprender más sobre los efectos de las aulas inclusivas...” como una excusa para no desear de manera inmediata la puesta en prácticas de las mismas, ya que este ítem puede sugerir al futuro profesional de la educación la necesidad de una mayor formación que le permita posicionarse a favor o en contra de este tipo de prácticas. Por tanto, aparentemente no está clara la actitud que muestra cada participante en la respuesta emitida en este elemento. Ante la sospecha de ambigüedad, se revisó la aportación del ítem a la fiabilidad total del cuestionario.

La fiabilidad total del instrumento correspondió a un alpha de Cronbach de 0.790. Si se elimina el ítem 9, este coeficiente de fiabilidad sube hasta 0,812. Además,

este ítem apenas correlaciona con la puntuación total en la prueba (-.094). Por tanto, no pudo considerarse válido ni fiable para la investigación, lo que dejó un único ítem con saturación alta en el cuarto factor. En resumen, en relación con la composición inicial del cuestionario prescindimos de dos ítems (3 y 9), operación que facilitó que el coeficiente de fiabilidad de la prueba se incrementara hasta .832.

No obstante, aún resultaba insatisfactoria la solución cuatridimensional, puesto que se incumplía nuevamente el principio de parsimonia al contener el cuarto factor, explicativo del 6.28% de la varianza, un solo ítem. Por consiguiente, se procedió a una tercera y última factorialización basada en tres componentes. Una vez realizado el análisis, la varianza acumulada quedó cifrada en el 50.00%. A continuación se presenta la tabla de componentes rotados en el tercer estadio de reducción dimensional. En ella se muestran en el mismo color los ítems que tienen una mayor saturación dentro de cada factor.

Tabla 4

Análisis factorial de las actitudes hacia la inclusión educativa (matriz de componentes rotados correspondiente al tercer y definitivo estadio de reducción dimensional)

Ítems	Componente		
	1	2	3
1. Estudiantes como Juan tienen derecho a ser educados en la misma clase que el resto de estudiantes que tienen un desarrollo normal.	.615	-.058	.116
2. La inclusión NO es una práctica educativa deseable para estudiantes con un desarrollo normal. <i>(Ítem recodificado)</i>	.499	-.104	.163
4. Estoy dispuesto/a a animar a Juan a que participe en todas las actividades sociales de la clase normal.	.587	.019	.319
5. Se deberían crear todas las oportunidades para que Juan se desarrolle dentro del grupo-clase.	.582	-.012	.216
6. Me siento incómodo/a incorporando estudiantes como Juan en una clase normal con otros estudiantes sin discapacidad. <i>(Ítem recodificado)</i>	.387	.003	.592
7. Estoy dispuesto/a a adaptar los objetivos a cada estudiante.	.334	.129	.502
8. Los/as maestros/as de una clase normal NO pueden satisfacer las necesidades de los estudiantes como Juan. <i>(Ítem recodificado)</i>	.043	.103	.682

Ítems	Componente		
	1	2	3
10. Estoy dispuesto/a a adaptar el currículum para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes en función de su capacidad.	.551	.230	.281
11. NO me gustaría adaptar el currículum para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. (<i>Ítem recodificado</i>)	.304	.011	.755
12. Me siento seguro/a a la hora de diseñar adaptaciones curriculares individualizadas.	.010	.793	.242
13. Estoy dispuesto/a a incluir estudiantes como Juan en una clase ordinaria con el apoyo necesario.	.715	.143	.077
14. Me siento seguro/a cuando llevo a la práctica adaptaciones curriculares individualizadas.	.080	.871	.015
15. Me siento seguro/a cuando corrijo/evalúo adaptaciones curriculares individualizadas.	-.005	.875	.138
16. Estoy dispuesto/a a modificar el espacio físico del aula para la inclusión de estudiantes como Juan en clases normales.	.590	.150	.197
17. Tengo confianza en mí mismo/a para manejar comportamientos difíciles.	.299	.488	-.182
18. Estoy dispuesto/a a adaptar mis habilidades comunicativas para asegurar que estudiantes como Juan se incorporen de manera normal.	.684	.245	.102
19. Es posible enseñar a niños y niñas con capacidades normales y aquellos otros con necesidades especiales en la misma clase.	.65	.111	.092

El siguiente paso en el procedimiento consistió en el etiquetaje e interpretación de cada factor. A continuación, se expone el resultado de estas operaciones.

- a) *Factor 1: Creencias y predisposición comportamental.* Es el factor que agrupa un mayor número de ítems: 9 en total. Incluye ítems que hacen referencia a la dimensión cognitiva o de creencias generales positivas hacia la inclusión (1, 2, 5, 19), e ítems que se relacionan con la dimensión comportamental o acciones concretas que el profesional de la educación puede llevar a cabo para transferir el principio de inclusión a la práctica del aula (4, 10, 13, 16, 18).
- b) *Factor 2: Autoconfianza.* Agrupa un total de 4 ítems (12, 14, 15 y 17). Todos hacen referencia a la dimensión afectiva, y más concretamente a la confianza y seguridad que el profesional de la educación tiene para gestionar la diversidad

mediante el diseño e implementación de actuaciones educativas (adaptaciones curriculares individualizadas, gestión de conductas disruptivas).

- c) *Factor 3: Actitud positiva hacia la resolución de necesidades individuales.* Está formado por 4 ítems en los que están representados los tres componentes de la actitud (la afectividad en los ítems 6 y 11; el comportamiento en el ítem 7; y la cognición en el ítem 8). Exceptuando el ítem 6, el resto de ítems hacen referencia al principio de individualización de la enseñanza. Ha de observarse que, puesto que los ítems de sentido inverso fueron recodificados y todos los pesos factoriales tienen una valencia positiva, los tres factores son indicativos de componentes de una actitud positiva hacia la inclusión.

Esta estructura factorial da cumplimiento a la necesidad de que el instrumento adaptado garantizara una cierta validez del constructo.

Por último, se procedió al cálculo de la consistencia interna. Los coeficientes de fiabilidad en los tres factores (alpha de Crobach) fueron .81, .21 y .64, respectivamente. La consistencia interna del primer factor, por tanto, se consideró elevada. Sin embargo, necesidades individuales el segundo factor se alejaba mucho del umbral comúnmente aceptado (0.70), por lo que rechazamos su uso en los análisis críticos. Por último, el tercer factor tampoco alcanzó el umbral predeterminado, pero se aproximaba a él y, además, el coeficiente correspondiente se obtuvo a partir de solo cuatro ítems, lo que implica una clara tendencia hacia la consistencia interna, considerando que el coeficiente alpha de Cronbach resume las correlaciones bivariadas entre los ítems y que la fiabilidad correlaciona altamente con la longitud o número de ítems.

Con la finalidad de profundizar en la interpretación anterior, fueron correlacionados los tres factores, encontrando asociaciones significativas, pero de intensidad baja, entre los factores primero y segundo, $r_{1-2} = .264$, $p < .001$, y segundo y tercero, $r_{2-3} = .198$, $p < .001$, mientras que la correlación entre los factores primero y tercero tuvo ya una magnitud moderada, $r_{1-3} = .555$, $p < .001$. Este tipo de análisis, junto con la fiabilidad baja del segundo factor, apoya las conclusiones de Boer et al. (2012) sobre la posibilidad de que exista un único factor general de actitud hacia la inclusión. En todo caso, considerando la correlación moderada de los factores 1 y 3, se calculó también la fiabilidad del conjunto de los 15 ítems con saturaciones altas en ellos, arrojando el análisis un alpha de .79.

La tabla 5 resume la fiabilidad de los tres factores que finalmente se utilizarán en los análisis críticos con los que se responderá a las hipótesis (dos factores arrojados por el análisis factorial definitiva, más un factor general). Es decir, en relación con las actitudes de los futuros profesionales hacia la educación inclusiva, emplearemos tres variables en los análisis posteriores de la investigación.

Tabla 5

Consistencia interna de los componentes principales de la solución factorial definitiva

Factores	Alfa de Cronbach
Factor 1: Creencias y predisposición comportamental	.81
Factor 3: Actitudes positivas hacia la resolución de necesidades individuales	.64
Factor general: Actitud hacia la inclusión	.79

5.1.3. Cálculo de puntuaciones individuales

Se computó la media de las puntuaciones individuales en cada uno de los tres factores (creencias y predisposición comportamental; actitudes positivas hacia la resolución de necesidades individuales; y actitud global hacia la inclusión), en cada uno de los valores (autodirección, poder, universalismo, logro, seguridad, estimulación, conformidad, tradición, hedonismo, benevolencia), y en los cuatro polos dimensionales en los que se agrupan los 10 valores (apertura al cambio, trascendencia, conservación, autopromoción).

Ha de tenerse en cuenta que para el cómputo de las puntuaciones individuales en el factor general (actitud general hacia la inclusión) se han tenido en cuenta las respuestas de los encuestados en los 17 ítems de la tabla 4. Es decir, se han incluido los ítems que saturaban en el factor 2, a pesar de que este factor no ha sido considerado como variable por su escasa fiabilidad. Este hecho se hace explícito porque las medias en los factores 1 y 3, que en apartados posteriores veremos, son más elevadas que en el

factor general. Esto se debe a que los ítems del factor 2 bajan la media general que corresponde a la actitud global.

Asimismo, se codificaron las respuestas abiertas al ítem en el que se pedía a los encuestados que señalaran qué tipo de experiencia previa habían tenido con personas con necesidades educativas especiales y durante cuánto tiempo. De manera inductiva se crearon las siguientes categorías que sirvieron para codificar la información sobre el tipo de experiencia: 1) familia, 2) trabajo, 3) Prácticum, 4) compañero/a de clase, 5) voluntariado, y 6) propia discapacidad. En cuanto a la duración de la experiencia, también se diseñaron varias categorías de manera inductiva, a partir de la observación de las respuestas: 1) de 1 día a 4 semanas, 2) entre 5 y 9 semanas, 3) entre 10 y 52 semanas, y 4) más de 52 semanas. Todos los participantes que respondieron a ambas cuestiones fueron clasificados en las categorías creadas.

5.2. Análisis críticos

5.2.1. Resultados descriptivos

A continuación, se describe la posición de la muestra en las tres dimensiones del cuestionario de actitudes (creencias y predisposición comportamental, actitudes positivas hacia la resolución de necesidades individuales, actitud hacia la inclusión), así como en las variables que más tarde actuarán como predictores en los análisis de regresión (variables sociodemográficas y experiencia previa, valores humanos y polos dimensionales de los valores). En este apartado descriptivo no se hará referencia a las variables sociodemográficas, puesto que en el apartado relativo al muestreo (4.2) ya se ha informado sobre ellas (sexo, edad, titulación y curso).

En los resultados mostrados en la tabla 6 no se observan aparentemente diferencias relevantes entre unas dimensiones y otras. Las tres presentan medias altas, situadas entre los dos puntos más altos de la escala. Ello quiere decir que los participantes tienen una actitud muy positiva hacia la inclusión ($M = 3.36$). Concretamente, tienen creencias y desarrollan comportamientos o acciones positivas en materia de inclusión ($M= 3.66$), además de mostrar una predisposición favorable a implicarse en actividades que permitan satisfacer necesidades individuales ($M=3.53$).

Tabla 6

Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del Cuestionario de Actitudes hacia la Inclusión Educativa

Dimensiones	N	Media	Desv. típica
Actitud general hacia la inclusión	315	3.36	.302
Creencias y predisposición comportamental	315	3.66	.356
Actitudes positivas hacia la resolución de necesidades individuales	315	3.53	.490

Por otra parte, las desviaciones típicas no se caracterizan por una magnitud elevada, pudiendo deducir de ellas, siempre que se suponga que las distribuciones son normales, que la mayor parte de los participantes de la muestra obtienen medias situadas entre $X = 3$ y $X = 4$ (más del 68% de los encuestados se encontrarían entre estos valores).

En la tabla 7 se puede observar que solo existe una diferencia ligera entre el número de personas que sí han tenido experiencia previa (43.20%) y las personas que no han tenido experiencia previa (56.80%) con personas con necesidades educativas especiales. Las personas que sí han tenido experiencia previa la han adquirido principalmente gracias a la asignatura de Prácticum de los títulos de magisterio y psicopedagogía (24.1%) y a su trabajo (10.20%). Por otra parte, han sido menos numerosas las personas que respondieron a la duración de la experiencia (33.65%). Más de la mitad contestaron que habían tenido experiencias entre 10 y 52 semanas (12.10%) y más de 52 semanas (8.90%).

Tabla 7

Frecuencias y porcentajes de las variables relacionadas con la experiencia previa con personas con necesidades educativas especiales

Variable	N		Frecuencia	Porcentaje
Existencia de experiencia previa	Sí	315 (100%)	135	42.86%
	No		180	57.14%
Tipo de experiencia	Familia	135 (42.9%)	13	4.10%
	Trabajo		34	10.80%
	Prácticum		76	24.1%
	Voluntariado		11	3.50%
Duración de la experiencia	De 1 día a 4 semanas	106 (33.65%)	17	5.40%
	5-9 semanas		23	7.30%
	10-52 semanas		38	12.10%
	Más de 52 semanas		28	8.90%

En lo que se refiere a la medida axiológica, según se observa en la tabla 8, los participantes puntúan alto en los valores de autodirección, universalismo, estimulación, hedonismo y benevolencia (recordemos que la escala de respuesta era de seis puntos). De acuerdo con las dimensiones de Schwartz, los participantes poseen en un alto grado los valores de apertura al cambio y de autotrascendencia, que son los polos dimensionales en torno a los que se agrupan los valores mencionados. En segundo lugar, obtienen puntuaciones medias o ligeramente altas en los valores de tradición, seguridad y conformidad. Es decir, los participantes valoran también en cierto grado la conservación. En el polo de autopromoción, sin embargo, hay menos consenso en los valores que comprende, ya que el hedonismo es muy valorado, el logro es medianamente valorado y el poder lo es poco.

Tabla 8

Medias y desviaciones típicas en los diez valores de la Escala de Schwartz

Valor	N	Media	Desv. típica
Autodirección	314	4.99	.801
Poder	314	2.90	1.005
Universalismo	314	5.28	.682
Logro	314	3.64	1.255
Seguridad	314	3.74	1.084
Estimulación	314	4.49	.967
Conformidad	313	3.46	1.095
Tradición	312	4.45	.975
Hedonismo	312	4.71	1.040
Benevolencia	311	5.43	.664

En la tabla 9 se pueden comprobar las medias y desviaciones típicas de los cuatro polos dimensionales en los que se agrupan los diez valores. Las medias más altas se encuentran en los polos de autotranscendencia y de apertura al cambio. En lo que se refiere a la variabilidad, el mayor contraste se produce en la dimensión autotranscendencia-autopromoción, puesto que aparentemente hay menos acuerdo en el polo de autopromoción que en el de autotranscendencia.

Tabla 9

Medias y desviaciones típicas en los polos de las dimensiones apertura al cambio-conservación y autotranscendencia-autopromoción del Cuestionario de Valores de Schwartz

Dimensiones	N	Media	Desv. típica
Apertura al cambio	314	4.74	.741
Conservación	314	3.88	.776
Autotranscendencia	314	5.36	.603
Autopromoción	314	3.75	.801

5.2.2. Resultados correlacionales

En una nueva fase de análisis, se procedió a correlacionar las variables sociodemográficas, de experiencia previa y de valores con las que corresponden al objeto central de estudio en esta investigación –las actitudes hacia la inclusión–, dando lugar a los coeficientes que aparecen en la tabla 10. Mientras que en el caso de las variables cualitativas dicotómicas (sexo y existencia de experiencia previa), el sentido de las correlaciones con las actitudes es directamente interpretable a partir de los coeficientes, no sucede lo mismo con las cualitativas politómicas de titulación y tipo de experiencia, por lo que estas variables se reservarán para los análisis inferenciales, en los que se comprobará la diferencia en actitud entre sus diferentes niveles.

Tabla 10

Correlaciones entre las variables sociodemográficas, de experiencia previa y de valores con los factores de actitudes hacia la inclusión

	Actitud General	Creencias y Predisposición	Resolución necesidades
Edad	.152**	.164**	.106
<i>p</i>	.007	.004	.061
Sexo	.128*	.165**	.122*
<i>p</i>	.023	.003	.031
Curso	.252**	.368**	.159**
<i>p</i>	.000	.000	.005
Existencia de experiencia previa	.254**	.202**	.166**
<i>p</i>	.000	.000	.003
Duración de la experiencia	.165	.125	.108
<i>p</i>	.092	.203	.273
Apertura al cambio	.323**	.336**	.122*
<i>p</i>	.000	.000	.031
- Autodirección	.389**	.406**	.161**
<i>p</i>	.000	.000	.004

	Actitud General	Creencias y Predisposición	Resolución necesidades
- Estimulación	.172**	.179**	.053
<i>p</i>	.000	.001	.350
Autotrascendencia	.447**	.502**	.297**
<i>p</i>	.000	.000	.000
- Universalismo	.402**	.460**	.279**
<i>p</i>	.000	.000	.000
- Benevolencia	.406**	.443**	.264**
<i>p</i>	.000	.000	.000
Autopromoción	.016	.018	-.086
<i>p</i>	.773	.746	.128
- Hedonismo	.029	.087	-.075
<i>p</i>	.610	.124	.185
- Logro	.059	.049	.001
<i>p</i>	.295	.391	.992
- Poder	-.071	-.111*	-.139*
<i>p</i>	.210	.049	.014
Conservación	.070	.057	.079
<i>p</i>	.214	.315	.165
- Seguridad	0.17	-.008	.033
<i>p</i>	.766	.882	.565
- Conformidad	.024	.035	.015
<i>p</i>	.669	.539	.788
- Tradición	.115*	.098	.129*
<i>p</i>	.043	.083	.023

Nota. Los coeficientes que correlacionan el sexo y la existencia de experiencia previa con los factores actitudinales son de tipo biserial puntual. El resto son coeficientes de Pearson.

* $p < .05$ (bilateral)

** $p < .01$ (bilateral)

El primer resultado que se destacaría sería la baja intensidad de las relaciones, así como el número de ellas que alcanzan significación estadística, que correspondería a algo más de la mitad: 32 de un total 57 total, lo que representa el 56.14% del total de correlaciones.

En segundo lugar, las variables sociodemográficas de sexo, edad y curso, por su parte, correlacionan de manera significativa y positiva con las variables actitudinales, salvo la variable de edad con el factor de resolución de necesidades, cuyo coeficiente no alcanza significación estadística. En el caso del sexo, puesto que el masculino se codificó con "1" y el femenino con "2" se concluye que es más probable que las chicas estudiantes tengan actitudes más positivas que los chicos hacia la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en el sistema educativo ordinario, luego se confirma la hipótesis 2. Este resultado será definitivamente corroborado con pruebas inferenciales en el apartado 5.2.4. Por su parte, las correlaciones positivas en las dos variables restantes están indicando que cuanto mayor (edad) y más formado (curso) se encuentra el estudiante, más positivas serán también sus actitudes hacia la inclusión educativa, luego se confirma la hipótesis 1.

En tercer lugar, la variable de existencia de experiencia previa correlaciona de manera significativa y positiva con las tres variables criterio. Es decir, si los participantes tienen experiencias previas con personas con necesidades educativas especiales, es más probable que su actitud hacia la inclusión sea más positiva. Sorprendentemente, sin embargo, no se confirma la relación de las actitudes con la duración de la experiencia previa, si bien habrá que hacer un seguimiento al factor general de actitud porque alcanza significación tendencial con la duración de la experiencia ($p < .10$). En resumen, se confirma parcialmente la hipótesis 3 (se verifica en cuanto a la existencia de experiencia, pero no en cuanto a la duración de la misma).

Veamos a continuación si se verifican las hipótesis 4 y 5. Los polos dimensionales de apertura al cambio y autotrascendencia, así como los valores que los integran, correlacionan de manera significativa y moderada con las variables actitudinales. La autotrascendencia correlaciona de manera significativa y positiva con las tres variables actitudinales, del mismo modo que lo hacen los dos valores que la integran (hedonismo y benevolencia). Por su parte, la apertura al cambio correlaciona de manera significativa con dos de las variables actitudinales (actitud general hacia la inclusión, y creencias y predisposición) y de manera moderada con el factor de resolución de necesidades); los

valores de estimulación y autodirección que integran este polo correlacionan de manera significativa y positiva con las variables actitudinales, salvo el valor de estimulación con el factor de resolución de necesidades. En resumen, de 18 correlaciones potenciales, 17 de ellas alcanzan significación en el sentido previsto, lo que permite una confirmación amplia de la hipótesis 4.

Por otra parte, los polos de conservación y autopromoción, así como la mayoría de los valores que los integran, no correlacionan con las variables actitudinales. En la dimensión conservación, no correlacionan los valores de seguridad y conformidad; aunque sí correlaciona el valor de tradición en las variables criterio de actitud general hacia la inclusión y resolución de necesidades. En la dimensión de autopromoción, no correlacionan los valores de hedonismo y logro, pero el valor de poder lo hace negativamente con el factor de creencias y predisposición, y con el de resolución de necesidades (es decir, cuanto más se valora el poder, menos positivas son las actitudes hacia la diversidad). Por tanto, la hipótesis 5 apenas ha podido ser verificada, excepto en lo que se refiere al valor de poder.

En términos generales, los valores integrados en los polos dimensionales de apertura al cambio y autotrascendencia son los que correlacionan de manera significativa y positiva con las actitudes hacia la inclusión. Por tanto, podrían ser predictores sólidos de las mismas.

5.2.3. Resultados predictivos

En esta sección se desarrollaron tres modelos predictivos –uno por cada factor actitudinal, que actuarán como variables criterio–, tomando como base los coeficientes de correlación de la tabla 10. Se podría anticipar que en cada modelo de regresión permanecerá un número significativo de predictores, según se ha anticipado en las hipótesis 6, 7, 8 y 9.

En los tres modelos se introdujeron las variables cuya correlación con la variable criterio alcanzó significación estadística, salvo el curso por correlacionar con la edad, y la existencia de experiencia por correlacionar altamente con la duración de dicha experiencia. Se trata en ambos casos de evitar problemas de colinealidad.

Concretamente, se sometieron a análisis de regresión lineal los siguientes predictores en cada uno de los tres modelos:

- a) Actitud general hacia la inclusión: edad, sexo, experiencia, autodirección, universalismo, estimulación, tradición, benevolencia, apertura al cambio, autotranscendencia.
- b) Creencias y predisposición: edad, sexo, experiencia, autodirección, universalismo, estimulación, poder, benevolencia, apertura al cambio, autotranscendencia.
- c) Resolución de necesidades: sexo, experiencia, autodirección, poder, universalismo, tradición, benevolencia, apertura al cambio y autotranscendencia.

En relación con la **predicción de la actitud general hacia la inclusión**, se introdujeron diez variables en el análisis de regresión por el método de pasos sucesivos. En el tercer y último paso, el modelo quedó configurado con tres predictores: autotranscendencia, $\beta = 0.343$, $t = 6.056$, $p < .001$; experiencia, $\beta = 0.213$, $t = 4.385$, $p < .001$; y autodirección, $\beta = 0.195$, $t = 3.421$, $p < .001$. Fueron excluidas por su escasa aportación al modelo las siguientes variables: edad, género universalismo, estimulación, tradición, benevolencia y apertura al cambio. El modelo final explica el 28.6 % de la varianza de la distribución de las puntuaciones de actitud general hacia la inclusión, tal como lo indica el coeficiente de determinación, $R^2 = .286$. Por tanto, su capacidad explicativa es limitada.

En relación con la **predicción de creencias y predisposición a desarrollar prácticas inclusivas**, se introdujeron diez variables en el análisis de regresión por el método de pasos sucesivos. En el tercer y último paso, el modelo quedó configurado con cinco predictores: autotranscendencia, $\beta = 0.390$, $t = 7.021$, $p < .001$; autodirección, $\beta = 0.177$, $t = 3.180$, $p < .002$; experiencia, $\beta = 0.130$, $t = 2.693$, $p < .007$; edad, $\beta = 0.124$, $t = 2.544$, $p = .011$; y sexo, $\beta = 0.115$, $t = 2.410$, $p = .017$. Fueron excluidas por su escasa aportación al modelo las siguientes variables: universalismo, estimulación, poder, benevolencia y apertura al cambio. El modelo final explica el 33.4% de la varianza en las puntuaciones de actitud hacia la inclusión, tal como lo indica el coeficiente de determinación, $R^2 = 0.334$. La capacidad explicativa es limitada, aunque un poco más alta que en el caso anterior.

Sobre la **predicción de actitudes positivas hacia la resolución de necesidades individuales**, se introdujeron nueve variables en el análisis de regresión por el método de pasos sucesivos. En el tercer y último paso, el método quedó configurado con tres predictores: autotrascendencia, $\beta = 0.293$, $t = 5.478$, $p < 0.001$; experiencia, $\beta = 0.151$, $t = 2.828$, $p < 0.005$; y poder, $\beta = -.122$, $t = -2.278$, $p = .023$. Las siguientes variables fueron excluidas por su escasa aportación al modelo: sexo, autodirección, universalismo, tradición, benevolencia y apertura al cambio. El modelo final explica tan solo el 13.1% de la varianza en las puntuaciones de actitud hacia la inclusión, tal como lo indica el coeficiente de determinación, $R^2 = 0.131$. Por tanto, el modelo tiene una capacidad explicativa muy limitada.

La tabla 11 resume los tres modelos predictivos.

Tabla 11

Coefficientes estandarizados de regresión correspondientes a los predictores significativos de las tres variables criterio

Predictores	Variables criterio		
	Actitud general	Creencias y predisposición	Resolución de necesidades
Edad		.124*	
Sexo		.115*	
Experiencia	.213**	.130**	.115**
Autodirección	.195**	.177**	
Poder			-.122*
Autotrascendencia	.343**	.390**	.293**
R^2	.286	.334	.131

* $p < .05$ (bilateral)

** $p < .01$ (bilateral)

En resumen, los dos primeros modelos no han sido capaces de explicar un porcentaje elevado de la varianza, aunque este podría considerarse relevante si se tiene

en cuenta que con solo tres variables predictoras se explica más de una cuarta parte de la varianza total. En cualquier caso, los modelos tienen la virtud de identificar una serie de predictores significativos. El último modelo se podría considerar el más débil, ya que únicamente el 13.1% de la varianza final es explicada. No obstante, destacaríamos la autotrascendencia como un valor que anticipa significativa y moderadamente la tercera dimensión actitudinal (resolución de necesidades). Precisamente, la autotrascendencia es una de las dos variables predictivas comunes a los tres modelos, junto con la experiencia. Por consiguiente, se confirmaría la hipótesis 7 y parcialmente la 8 en el caso de las tres variables dependientes. Por su parte, la hipótesis 6 queda verificada solamente en el caso del factor de creencias y predisposición comportamental (la edad y el sexo predicen esta variable en el mismo sentido que aparecía en el análisis correlacional: la actitud es más positiva cuando se avanza en edad, y también lo es en el género femenino con respecto al masculino), mientras que la hipótesis 9 se confirma parcialmente en el caso del factor de actitud positiva hacia la resolución de necesidades individuales (el valor de poder predice en sentido inverso esta variable).

5.2.4. Resultados inferenciales

En el apartado 5.2.1. se mostraron las medias empíricas de las puntuaciones obtenidas en las tres dimensiones actitudinales. Esta investigación incluye una última fase basada en la realización de análisis inferenciales. Comienza por determinar si las varianzas de las puntuaciones actitudinales correspondientes a los grupos definidos por las variables sociodemográficas y de experiencia previa cumplen la condición de homogeneidad (homoscedasticidad). Para ello, se realizó la prueba de Levene, que permite contrastar la hipótesis de que los grupos definidos por una determinada variable proceden de poblaciones con la misma varianza. En las variables cuantitativas que cumplen con este requisito previo, se procedió a la comparación de sus medias a través de la prueba *t* de Student o del análisis de la varianza (ANOVA). La ausencia de cumplimiento de este requisito previo, en algunas variables cuantitativas, obligó a recurrir a pruebas estadísticas no paramétricas. A continuación se presentan, ordenados por variable independiente, los análisis inferenciales realizados.

Sexo

En la variable sexo, el tamaño diferente de los grupos que se comparan ($N_H = 50$, $N_M = 265$) aconsejó verificar la igualdad de varianzas u homocedasticidad antes de proceder a comparar las medias. Para ello se procedió a realizar la prueba de Levene. En ella, se obtuvieron los siguientes resultados en relación con cada variable dependiente: “Actitud general hacia la inclusión”: $F(1, 313) = .61$, $p = .435$; “Creencias y predisposición comportamental”: $F(1, 313) = 3.42$, $p = .065$; y “Actitud positiva hacia la resolución de necesidades individuales”: $F(1, 313) = 3.92$, $p = .049$. Por tanto, en las dos primeras variables asumimos que las varianzas son iguales, pero no así en la última. La falta de homogeneidad de varianzas en esta última variable conlleva la necesidad de recurrir a la prueba estadística no paramétrica U de Mann-Whitney, mientras que en el caso de las dos primeras variables se aplicó la t de Student. Los resultados se muestran en la tabla 12.

Tabla 12

Estadísticos descriptivos básicos de los niveles de la variable sexo en cada una de las variables actitudinales, y resultados de las pruebas t de Student y U de Mann-Whitney

VD	Sexo	Media	Desv. típica	<i>t</i>	g.l.	<i>p</i>	
Actitud general	Hombre	3.27	.341	2.292	313	.023	
	Mujer	3.37	.293				
Creencias y predisposición	Hombre	3.52	.416	2.952	313	.003	
	Mujer	3.68	.330				
				<i>U</i>	g.l.	<i>z</i>	<i>p</i>
Resolución de necesidades	Hombre	3.39	.623	5660	313	-1.671	.095
	Mujer	3.55	.458				

De los valores mostrados en la tabla 12 se deduce que existe una diferencia significativa entre chicos y chicas estudiantes en las dos primeras variables dependientes (actitud general hacia la inclusión, y creencias y predisposición comportamental) ($p < .05$), mientras que la diferencia no puede confirmarse en la

prueba U de Mann-Whitney correspondiente a la tercera variable (actitud positiva hacia la resolución de necesidades individuales). No obstante, el error ($p = .095$) nos permite hablar de significación tendencial, comprobándose en las medias que las chicas tienden también a puntuar más alto que los chicos. La figura 5 permite comprobar estas diferencias. Globalmente, los resultados son coherentes con los correlacionales mostrados en el apartado 5.2.2. Por tanto, se confirma la hipótesis 10 en lo que se refiere al sexo.

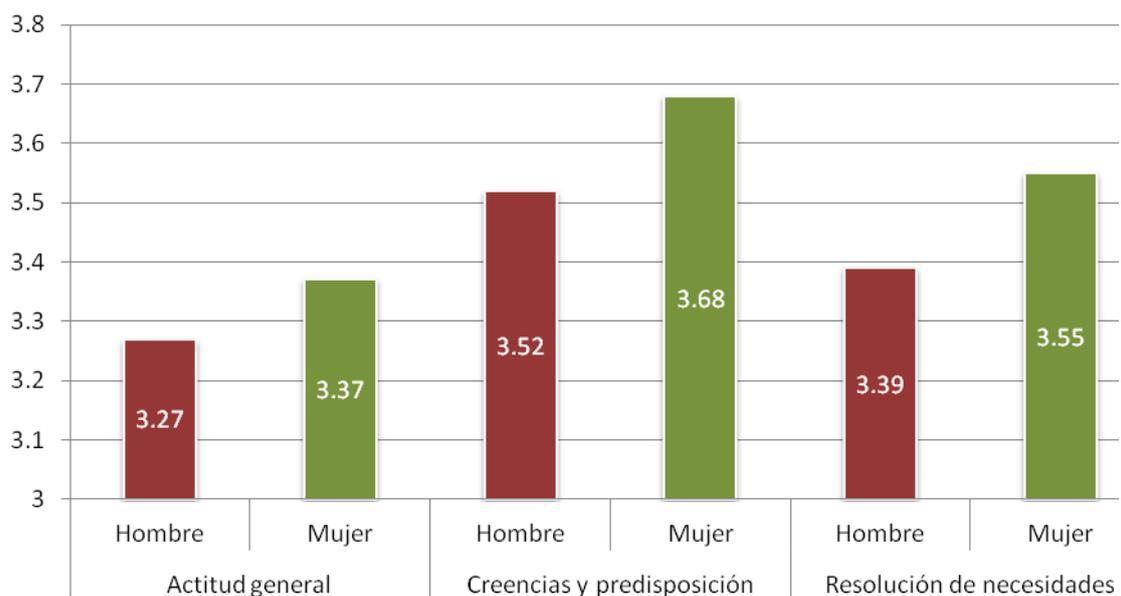


Figura 5. Medias de los estudiantes por sexo en las tres variables actitudinales

Edad

A efectos de comprobar las diferencias en actitudes por razón de la edad, se agruparon los participantes en tres colectivos: 18-20 años, 21-23 años, y 24 o más años. Puesto que el tamaño de los grupos era desigual ($N_{18-20} = 74$, $N_{21-23} = 178$, $N_{24+} = 61$), se llevó a cabo la prueba de Levene para comprobar el cumplimiento del supuesto paramétrico de homogeneidad de varianzas con los siguientes resultados: “Actitud general hacia la inclusión”: $F(2, 310) = 4.57$, $p = .011$; “Creencias y predisposición comportamental”: $F(2, 310) = 5.60$, $p = .004$; y “Actitud positiva hacia la resolución de necesidades individuales”: $F(2, 310) = 1.94$, $p = .145$. Esta última es la única dimensión en la que se admitió la homogeneidad de varianzas, lo que permitió aplicar la prueba del ANOVA. En relación con las dos primeras variables dependientes se

utilizó, sin embargo, la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. La tabla 13 recoge los resultados de ambas pruebas.

Tabla 13

Estadísticos descriptivos básicos de los niveles de la variable edad en cada una de las variables actitudinales, y resultados de las pruebas de Kruskal-Wallis (X^2) y ANOVA (F)

VD	Edad	Media	Desviación típica	X^2	g.l.	p
Actitud general	18, 19 y 20 años	3.25	.356	12.15	2	.002
	21, 22 y 23 años	3.37	.272			
	24 años o más	3.43	.294			
Creencias y predisposición	18, 19 y 20 años	3.48	.416	20.91	2	.000
	21, 22 y 23 años	3.70	.312			
	24 años o más	3.72	.344			
				F	g.l.	p
Resolución de necesidades	18, 19 y 20 años	3.41	.542	3.28	2, 310	.039
	21, 22 y 23 años	3.54	.495			
	24 años o más	3.63	.387			

En las tres comparaciones resultó posible rechazar la hipótesis nula y aceptar la existencia de diferencias significativas entre las medias de los grupos de edad.

Como prueba *post hoc* para comparar las medias por pares a partir de los hallazgos de significación estadística con la prueba de Kruskal-Wallis (dos primeras variables dependientes), se utilizó la prueba U de Mann-Whitney. De los valores mostrados en la tabla 14 se deduce que existe una diferencia significativa entre los estudiantes más jóvenes (18, 19 y 20 años) y los dos grupos mayores en las tres variables dependientes (actitud general hacia la inclusión, creencias y predisposición comportamental y actitud positiva hacia la resolución de necesidades individuales). Habría que matizar, no obstante, que la significación es solo tendencial en el caso de la

variable “resolución de necesidades” cuando se compara la media del grupo más joven con el de edad intermedia (21, 22 y 23 años).

Tabla14

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la comparación por pares en las variables “actitud general hacia la inclusión” y “creencias y predisposición comportamental”

VD	Edad	U	g.l.	z	p
Actitud general	18, 19 y 20 años 21, 22 y 23 años	5251.50	250	-2.536	.011
	18, 19 y 20 años 24 años o más	1472.00	131	-3.224	.001
	21, 22 y 23 años 24 años o más	4425.50	235	-1.812	.070
Creencias y predisposición	18, 19 y 20 años 21, 22 y 23 años	4433.50	250	-4.129	.000
	18, 19 y 20 años 24 años o más	1337.00	131	-3.866	.000
	21, 22 y 23 años 24 años o más	4860.00	235	-.872	.383

En el caso de la tercera variable (actitud positiva hacia la resolución de necesidades individuales), se aplicó el test *post hoc* de Bonferroni para identificar los pares de medias en los que se alcanzaba significación estadística. Pues bien, de las tres comparaciones posibles de dos en dos, solo la media en actitud positiva hacia la resolución de necesidades del grupo más joven (18, 19 y 20 años) difirió de la del grupo mayor (24 años o más) ($p < .05$).

Globalmente, se podría concluir que queda verificada parcialmente la hipótesis 10 en lo que se refiere a la edad, incorporando los matices que en cada variable dependiente han introducido las pruebas *post hoc*. La figura 6 ilustra las diferencias entre el grupo más joven y los dos grupos restantes.

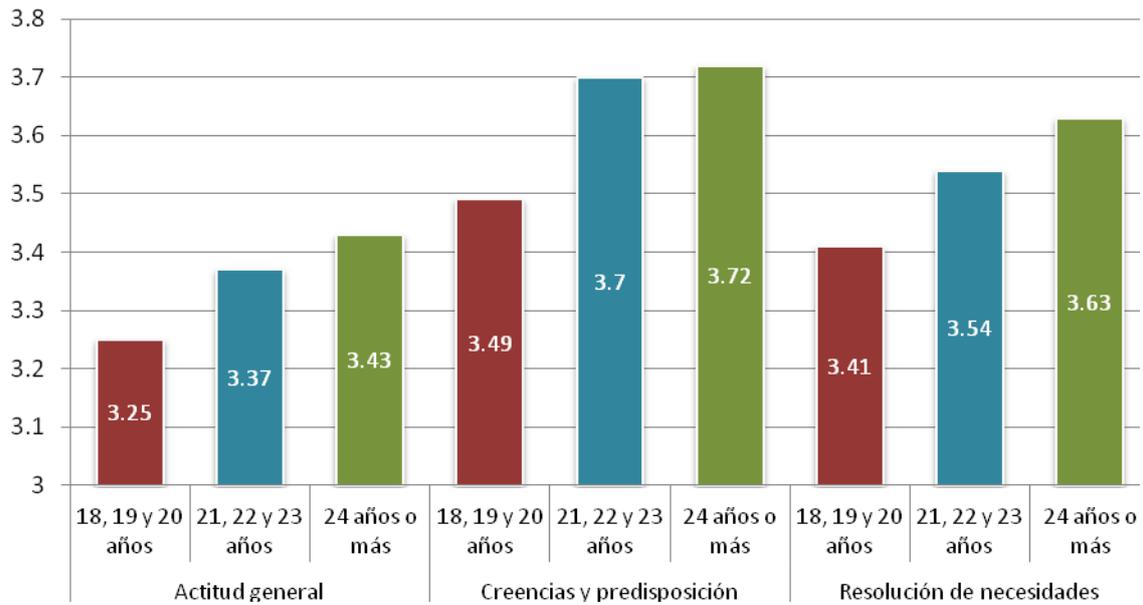


Figura 6. Medias de los estudiantes por edad en las tres variables actitudinales

Titulación

Como sucedía en el caso de las variables independientes anteriores, los grupos que se iban a comparar tenían tamaños dispares ($N_{EI} = 83$, $N_{EP} = 74$, $N_{Psicop} = 158$), por lo que se aplicó la prueba de Levene para comprobar el cumplimiento del supuesto paramétrico de homogeneidad de varianzas con los siguientes resultados: “Actitud general hacia la inclusión”: $F(2, 312) = 4.37$, $p = .013$; “Creencias y predisposición comportamental”: $F(2, 312) = 6.53$, $p = .002$; y “Actitud positiva hacia la resolución de necesidades individuales”: $F(2, 312) = 3.51$, $p = .031$. En las tres dimensiones, los valores del nivel crítico fueron inferiores a .05, por lo que asumimos que las varianzas no eran iguales. Se procedió, por tanto, a aplicar la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis con el fin de identificar diferencias significativas entre las medias actitudinales obtenidas en las diferentes titulaciones. La tabla 15 muestra los resultados.

Tabla 15

Estadísticos descriptivos básicos de los niveles de la variable titulación en cada una de las variables actitudinales, y resultados de la prueba de Kruskal-Wallis (X^2)

VD	Titulación	Media	Desv. típica	X^2	g.l.	p
Actitud general	Ed. Infantil	3.30	.302	9.83	2	.007
	Ed. Primaria	3.30	.0351			
	Psicopedagogía	3.41	.268			
Creencias y predisposición	Ed. Infantil	3.58	.364	29.43	2	.000
	Ed. Primaria	3.53	.410			
	Psicopedagogía	3.76	.291			
Resolución de necesidades	Ed. Infantil	3.47	.481	3.05	2	.218
	Ed. Primaria	3.46	.604			
	Psicopedagogía	3.59	.490			

Se observa que en las dos primeras variables dependientes se alcanza significación estadística ($p < .01$), por lo que se confirma la existencia de diferencias actitudinales entre las distintas titulaciones. Esto no ocurre así en el caso de la tercera variable (actitud positiva hacia la resolución de necesidades individuales), en la que el error está muy por encima de los umbrales convencionales ($p = .218$).

Como prueba *post hoc* en relación con las diferencias entre las titulaciones en las dos primeras variables dependientes, se aplicó la prueba de Mann-Whitney, verificándose diferencias significativas entre la media del alumnado de Psicopedagogía y el de los dos grados (Educación Primaria y Educación Infantil) ($p < .05$). Los resultados de estas comparaciones por pares se comprenden fácilmente observando la figura 7.

Tabla 16

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la comparación por pares en las variables “actitud general hacia la inclusión” y “creencias y predisposición comportamental”

VD	Titulación	U	g.l.	z	p
Actitud general	Ed. Infantil Ed. Primaria	2960.00	155	-.391	.696
	Ed. Infantil Psicopedagogía	5089.00	239	-2.859	.004
	Ed. Primaria Psicopedagogía	4809.00	230	-2.181	.029
Creencias y predisposición	Ed. Infantil Ed. Primaria	2859.00	155	-.750	.453
	Ed. Infantil Psicopedagogía	4366.00	239	-4.329	.000
	Ed. Primaria Psicopedagogía	3727.50	230	-4.523	.000

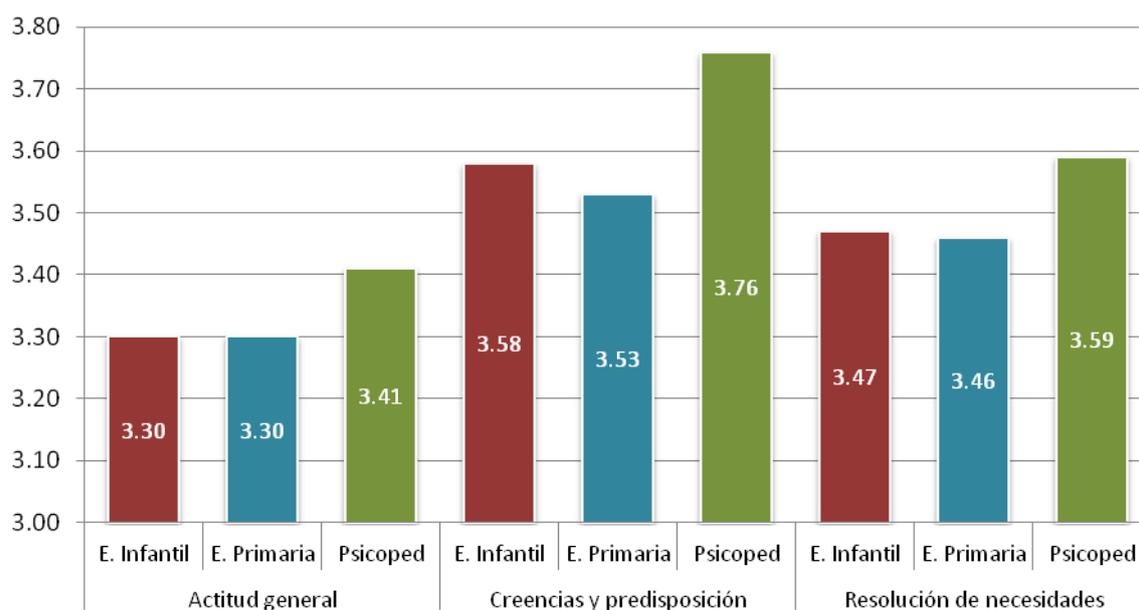


Figura 7. Medias de los estudiantes por titulación en las tres variables actitudinales

La hipótesis 11, por tanto, queda parcialmente confirmada en cuanto a la titulación, puesto que se verifica en dos de las tres variables dependientes analizadas.

Curso

En la variable curso, a pesar del tamaño semejante de todos sus niveles ($N_{1^{\circ}} = 80$, $N_{3^{\circ}} = 76$, $N_{4^{\circ}} = 82$, $N_{5^{\circ}} = 77$), la prueba de Levene arrojó diferencias significativas entre las varianzas: “Actitud general hacia la inclusión”: $F(3, 311) = 3.06$, $p = .028$; “Creencias y predisposición comportamental”: $F(3, 311) = 4.15$, $p = .007$; y “Actitud positiva hacia la resolución de necesidades individuales”: $F(3, 311) = 3.766$, $p = .011$. Por consiguiente, se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis con los resultados presentados en la tabla 15.

Tabla 17

Estadísticos descriptivos básicos de los niveles de la variable curso en cada una de las variables actitudinales, y resultados de la prueba de Kruskal-Wallis (X^2)

VD	Curso	Media	Desv. típica	X^2	g.l.	p
Actitud general	1°	3.22	.342	20.07	3	.000
	3°	3.38	.286			
	4°	3.42	.281			
	5°	3.41	.257			
Creencias y predisposición	1°	3.44	.395	48.92	3	.000
	3°	3.68	.338			
	4°	3.75	.297			
	5°	3.78	.285			
Resolución de necesidades	1°	3.38	.574	8.45	3	.038
	3°	3.56	.495			
	4°	3.58	.500			
	5°	3.58	.338			

Los resultados muestran que se alcanza significación estadística en las tres pruebas realizadas ($p < .05$), por lo que se confirma la existencia de diferencias actitudinales entre los distintos cursos. Como prueba *post hoc* en relación con las diferencias entre las medias en las tres variables dependientes, se aplicó la prueba *U* de Mann-Whitney, arrojando diferencias significativas las comparaciones entre las medias del primer curso y el resto de los cursos en las tres variables ($p < .05$), además de encontrarse también significación en la comparación de las medias de 3° y 5° en la segunda variable dependiente (creencias y predisposición comportamental). La figura 8 ilustra las diferencias entre medias verificadas.

Tabla 18

Resultados de la prueba U de Mann Whitney (U) para la comparación por pares dentro de cada una de las variables actitudinales

VD	Curso	<i>U</i>	g.l.	<i>z</i>	<i>p</i>
Actitud general	1° 3°	2135.50	154	-3.211	.001
	1° 4°	2149.00	160	-3.794	.000
	1° 5°	2024.50	155	-3.711	.000
	3° 4°	2878.50	156	-.828	.408
	3° 5°	2709.00	151	-.793	.428
	4° 5°	3114.50	157	-.147	.883
Creencias y predisposición	1° 3°	1856.00	154	-4.224	.000
	1° 4°	1587.00	160	-5.71	.000
	1° 5°	1320.50	155	-6.235	.000
	3° 4°	2703.50	156	-1.464	.143
	3° 5°	2363.50	151	-2.097	.036
	4° 5°	2978.50	157	-.633	.527

Resolución de necesidades	1° 3°	2427.00	154	-2.215	.027
	1° 4°	2522.50	160	-2.590	.010
	1° 5°	2531.00	155	-1.961	.050
	3° 4°	3018.50	156	-.350	.726
	3° 5°	2776.00	151	-.561	.575
	4° 5°	2908.50	157	-.880	.379

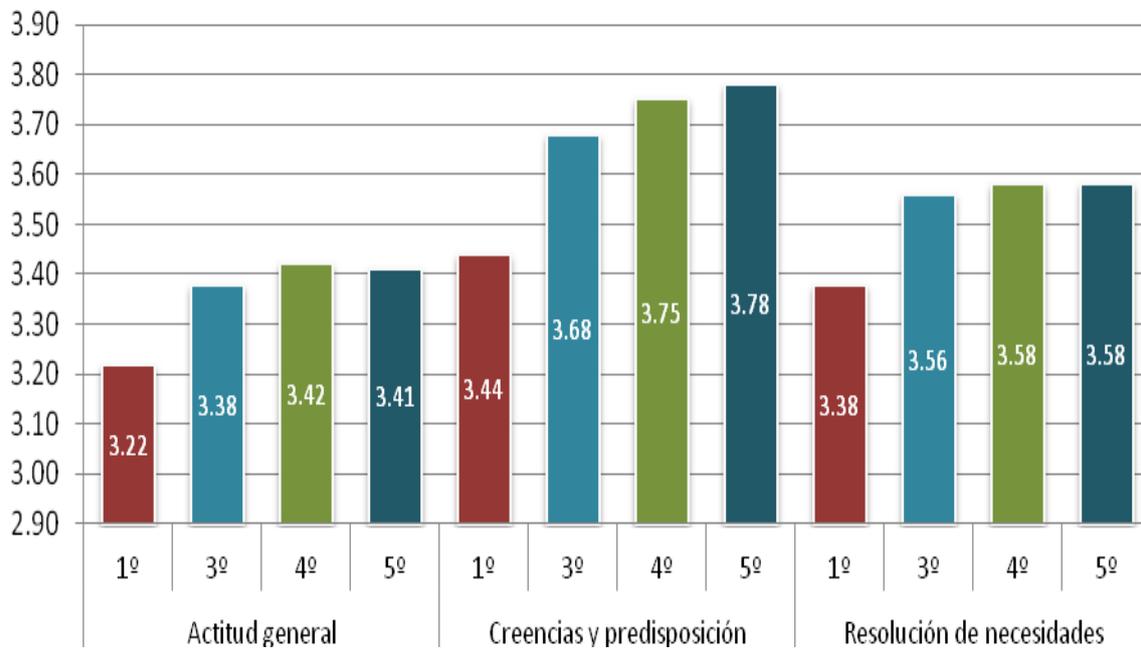


Figura 8. Medias de los estudiantes por curso en las tres variables actitudinales

Se confirma, por tanto, la hipótesis 11 en lo que se refiere al curso, confirmándose que el "salto" en la valencia positiva de las actitudes hacia la inclusión se produce entre el primer curso y los restantes. A partir del tercer curso, las actitudes se estabilizan.

Experiencia previa

Como en el caso de las variables anteriores, se comprobó la homogeneidad de las varianzas de los dos grupos de experiencia previa. Los resultados de la prueba de Levene fueron los siguientes: “Actitud general hacia la inclusión”: $F(1, 313) = .09$, $p = .761$; “Creencias y predisposición comportamental”: $F(1, 313) = 4.92$, $p = .027$; y “Actitud positiva hacia la resolución de necesidades individuales”: $F(1, 313) = 1.74$, $p = .188$. Por tanto, solo en la segunda variable dependiente no se pudo demostrar la existencia de homogeneidad de varianzas entre los dos grupos (con experiencia previa [$N_{sí} = 135$] y sin experiencia previa [$N_{no} = 180$]). En este caso se aplicó la prueba U de Mann-Whitney. En los otros dos casos (primera y tercera variable), se utilizó la prueba t de Student. Los resultados de estas pruebas se presentan en la tabla 19.

Tabla 19

Estadísticos descriptivos básicos de los niveles de existencia de experiencia previa en cada una de las variables actitudinales, y resultados de las pruebas t de Student y U de Mann-Whitney

VD	Experiencia	Media	Desv. típica	t	g.l.	p	
Actitud general	Sí	3.44	.293	4.57	313	.023	
	No	3.29	.295				
Resolución de necesidades	Sí	3.62	.316	2.93	313	.004	
	No	3.46	.374				
				U	g.l.	z	p
Creencias y predisposición	Sí	3.74	.472	9061	313	3.91	.000
	No	3.60	.494				

Los resultados muestran que se alcanza significación estadística en las tres pruebas realizadas ($p < .05$), por lo que se confirma la existencia de diferencias actitudinales entre los estudiantes que tienen experiencia previa con personas con NEE y aquellos que no la tienen. La figura 9 permite apreciar rápidamente estas diferencias actitudinales, que son más positivas en los estudiantes que cuentan con experiencia previa.

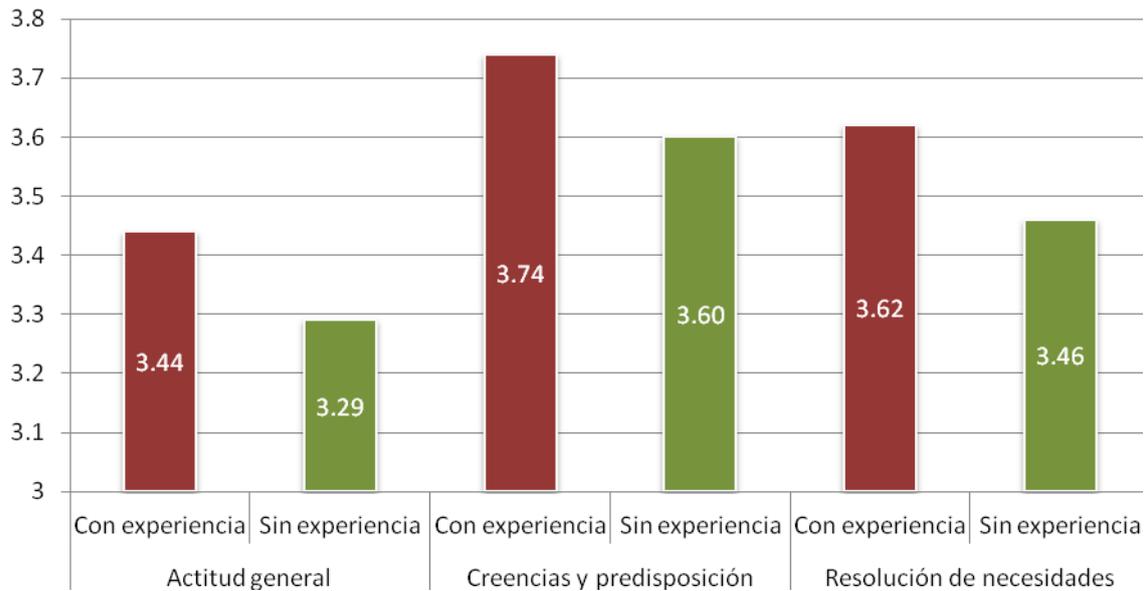


Figura 9. Medias de los estudiantes en las tres variables actitudinales según la existencia de experiencia previa

Por tanto, los resultados estadísticos y el gráfico permiten verificar la hipótesis 12 en lo que se refiere a la capacidad de la existencia de experiencia previa con personas con NEE para discriminar entre las actitudes hacia la inclusión educativa.

Duración de la experiencia

Se verificó la homogeneidad de varianzas entre los cuatro grupos en los que se categorizó la variable "duración de la experiencia", según se informó en el apartado 5.1.3 (de 1 día a 4 semanas [$N_{1-4s} = 17$]; entre 5 y 9 semanas [$N_{5-9s} = 23$]; entre 10 y 52 semanas [$N_{10-52s} = 38$]; y más de 52 semanas [$N_{+52s} = 28$]), con los siguientes resultados en la prueba de Levene: "Actitud general hacia la inclusión" $F(3, 102) = 3.630, p = .015$; "Creencias y predisposición comportamental" $F(3, 102) = 2.213, p = .091$; y "Actitud positiva hacia la resolución de necesidades individuales" $F(3, 102) = 1.948, p = .127$. Dados estos resultados, se procedió a aplicar la prueba de Kruskal-Wallis en el caso de la primera variable por no poder confirmarse la homogeneidad de la varianza en la correspondiente distribución. En las dos variables restantes se llevaron a cabo ANOVAs. Los resultados se muestran en la tabla 20.

Tabla 20

Estadísticos descriptivos básicos de los niveles de duración de la experiencia en cada una de las variables actitudinales, y resultados de las pruebas de Kruskal-Wallis (X^2) y ANOVA (F)

Dimensiones	Duración de la experiencia	Media	Desv. típica	X^2	g.l.	p
Actitud general hacia la inclusión	1 día - 4 semanas	3.37	.415	1.95	3	.582
	5 semanas – 9 semanas	3.39	.317			
	10 semanas – 52 semanas	3.50	.209			
	Más de 52 semanas	3.49	.255			
				F	g.l.	p
Creencias y predisposición	1 día - 4 semanas	3.65	.454	1.62	3, 102	.189
	5 semanas – 9 semanas	3.70	.289			
	10 semanas – 52 semanas	3.83	.223			
	Más de 52 semanas	3.74	.278			
Resolución de necesidades	1 día - 4 semanas	3.54	.539	.48	3, 102	.699
	5 semanas – 9 semanas	3.56	.695			
	10 semanas – 52 semanas	3.66	.369			
	Más de 52 semanas	3.67	.297			

Los resultados no permiten rechazar la hipótesis nula, luego las actitudes hacia la inclusión no varían en función de la duración de la experiencia con personas con NEE. En la figura 10 se muestra claramente la ausencia de diferencias significativas, dentro de cada variable, entre los cuatro grupos constituidos a partir de la duración de la experiencia previa.

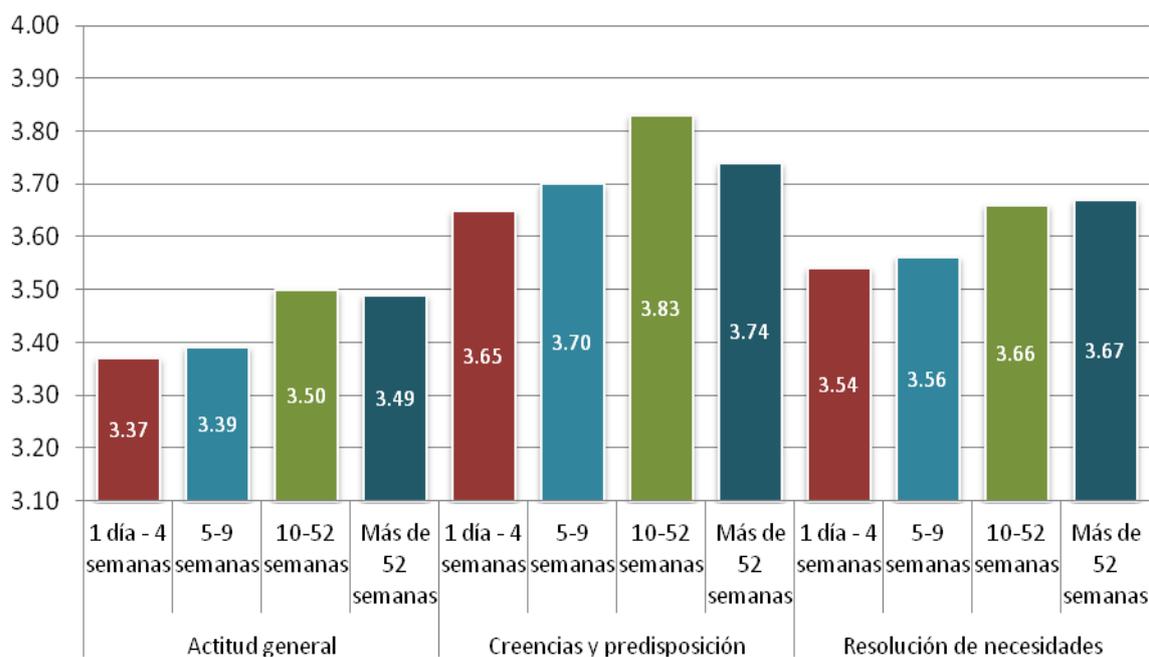


Figura 10. Medias de los estudiantes en las tres variables actitudinales según la duración de la experiencia previa

La hipótesis 12 no se confirma, por tanto, en lo que se refiere a la duración de la experiencia. Es decir, lo auténticamente relevante en relación con las actitudes hacia la inclusión es el hecho de tener o no experiencia con personas con necesidades educativas especiales, y no tanto la duración del contacto.

Tipo de experiencia

Por último, a modo exploratorio, se puso a prueba la posible diferencia actitudinal entre los participantes que tenían experiencia previa con personas con NEE, según el tipo de la misma (en la familia [$N_f = 13$], el trabajo [$N_t = 32$], el Prácticum [$N_p = 76$], o en actividades de voluntariado [$N_v = 11$]). Se descartaron las categorías "compañero/a de clase" ($N_c = 2$) y "propia discapacidad" ($N_{pd} = 1$), establecidas en el apartado 5.1.3, porque las correspondientes frecuencias eran residuales. Los resultados de la prueba de Levene fueron los siguientes: "Actitud general hacia la inclusión": $F(3, 128) = 1.93, p = .128$; "Creencias y predisposición comportamental": $F(3, 128) = 2.81, p = .042$; y "Actitud positiva hacia la resolución de necesidades individuales": $F(3, 128) = 1.55, p = .205$. Únicamente, el valor de la prueba fue inferior a .05 en la dimensión "Creencias y predisposición", y por tanto, no se asumió la homogeneización

de varianza. Por consiguiente, las varianzas de los grupos en la segunda variable no eran iguales, lo que obligó a aplicar la prueba de Kruskal-Wallis. En el caso de la primera y la tercera variable se contrastaron las medias con ANOVAs. Los resultados se presentan en la tabla 21.

Tabla 21

Estadísticos descriptivos básicos de los niveles de tipo de experiencia en cada una de las variables actitudinales, y resultados de las pruebas de ANOVA (F) y Kruskal-Wallis (χ^2)

VD	Tipo de experiencia	Media	Desv. típica	F	g.l.	p
Actitud General	Familia	3.54	.191	.76	3, 128	.519
	Trabajo	3.46	.243			
	Prácticum	3.42	.328			
	Voluntariado	3.49	.246			
Resolución necesidades	Familia	3.71	.225	.32	3, 128	.812
	Trabajo	3.64	.358			
	Prácticum	3.59	.559			
	Voluntariado	3.68	.372			
				χ^2	g.l.	p
Creencias y Predisposición	Familia	3.82	.206	.72	3	.869
	Trabajo	3.77	.262			
	Prácticum	3.71	.354			
	Voluntariado	3.80	.185			

La figura 11 visibiliza fácilmente la ausencia de diferencias significativas de actitud entre los ámbitos en los que los participantes han adquirido la experiencia previa con personas con NEE.

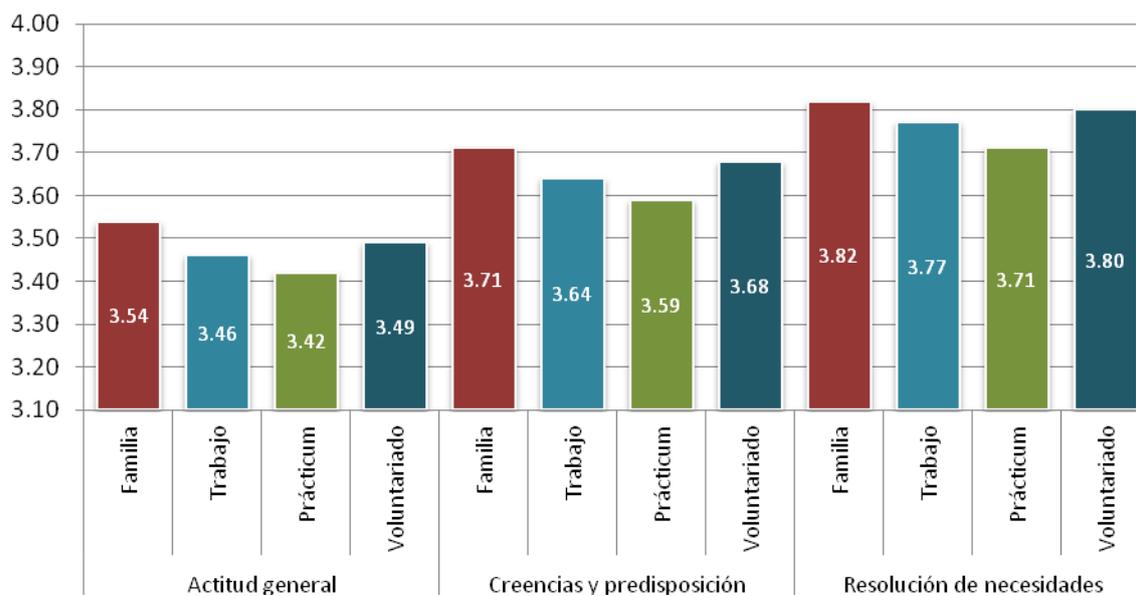


Figura 11. Medias de los estudiantes en las tres variables actitudinales según el tipo de experiencia previa

Lo que se afirmaba anteriormente al concluir el análisis de la variable de duración de la experiencia se reafirma ahora: en los estudiantes universitarios encuestados, la duración y el tipo de la experiencia previa con personas con NEE no influye sobre sus actitudes hacia la inclusión de alumnado con NEE, sino que solamente lo hace el hecho de haber tenido o no contacto con ellas.

6. Discusión

A partir de los resultados expuestos se llega a las siguientes conclusiones, de las que partiremos para presentar la discusión que las relacionará con la teoría previa:

1. Los estudiantes universitarios encuestados, matriculados en las titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria y Psicopedagogía durante el curso académico 2012/2013 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, mantienen una actitud muy positiva hacia la inclusión educativa de alumnado con NEE. Concretamente, según los datos de autoinforme recogidos, los estudiantes tienen creencias y desarrollan comportamientos o acciones positivas en materia de inclusión, además de mostrar una predisposición favorable a implicarse en actividades que permitan satisfacer necesidades individuales.
2. Diversas variables demostraron su asociación significativa con las actitudes hacia la inclusión educativa: la edad, el curso, el sexo, la existencia de experiencia previa y varios valores. Entre estas destacan los valores integrados en los polos dimensionales de apertura al cambio y autotrascendencia. Sobre este apartado correlacional del análisis se confirmaron las hipótesis 1, 2, 4 y, parcialmente, la 3. No pudo verificarse la hipótesis 5, que anticipaba que los valores de tendencia más conservadora correlacionarían negativamente con las actitudes inclusivas.
3. La autotrascendencia (hipótesis 8) y la existencia de experiencia previa con personas con NEE (hipótesis 7) se configuran como los predictores más potentes de las actitudes hacia la inclusión educativa de alumnado con NEE. Las dos variables permanecieron en los tres modelos predictivos elaborados – uno por cada variable actitudinal–. Otros resultados de interés se refieren a la capacidad predictiva de la edad y el sexo sobre el factor de creencias y predisposición comportamental (la actitud es más positiva cuando se avanza en edad, y si se es chica) (confirmación parcial de la hipótesis 6), y a la predicción en sentido inverso de la actitud positiva hacia la resolución de necesidades individuales por parte del valor de poder (confirmación parcial de la hipótesis 9).

4. El alumnado más joven, los chicos, los estudiantes de Educación y Primaria y de Educación Infantil y, particularmente, los estudiantes de primer curso mantienen actitudes positivas hacia la inclusión educativa, aunque de intensidad no tan elevada como el alumnado de edad más avanzada, las chicas, los estudiantes de Psicopedagogía y, en general, los estudiantes a partir del tercer curso. Adicionalmente, resulta clave el hecho de haber tenido algún tipo de experiencia con personas con NEE –no resulta importante la duración de la experiencia o el ámbito de la misma–: quienes cuentan con esta experiencia desarrollan actitudes más positivas hacia la inclusión educativa.

Las perspectivas en la formación de los futuros profesionales de la educación son, por consiguiente, bastante favorables porque estos tienen actitudes positivas hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias. Estos resultados son coherentes con los encontrados en las investigaciones de Tarraga et al. (2013) y Sandoval (2009).

En general, los estudiantes universitarios de titulaciones de educación tienen la creencia de que la práctica inclusiva es la mejor forma de educar a este alumnado, considerando que se deben crear todas las oportunidades para que puedan desarrollarse dentro del grupo-clase junto al resto de sus compañeros. Además, los futuros profesionales de la educación que han participado en este estudio están predispuestos a desarrollar acciones que faciliten la inclusión de este alumnado, como adaptar el currículum, modificar espacios o acomodar sus habilidades para asegurar la inclusión; es decir, tienen la creencia de que es el docente el que se debe adaptar a la diversidad del aula y no el alumnado con necesidades educativas especiales. Este es un principio fundamental que debe ser adquirido en la formación docente, como bien ha señalado la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). Los participantes desarrollan también sentimientos o afectos positivos, ya que tienen la impresión de que se van a sentir cómodos desarrollando futuras prácticas inclusivas. A pesar de que en el instrumento de recogida de datos les mostrara posibles dificultades con las que se podrán encontrar en un futuro cuando quieran desarrollar prácticas inclusivas en el aula (concretamente, se les presentaba un caso de un niño con hiperactividad), han manifestado actitudes muy positivas.

Tal vez podrían haberse esperado mayores tamaños de efecto en la capacidad de determinadas variables para marcar diferencias actitudinales. Por ejemplo, el sexo era una variable que a priori debía ser contundente a la hora de establecer diferencias en las actitudes hacia la inclusión educativa (Alpuín et al., 2006), pero en nuestra investigación no fue discriminante en una de las variables dependientes (actitud positiva hacia la resolución de necesidades individuales), como tampoco lo fue la titulación en esta misma variable. Este hecho resulta llamativo porque la licenciatura de Psicopedagogía tiene materias muy vinculadas a la atención a la diversidad y a la educación inclusiva. No obstante, tanto el sexo como la titulación marcaron diferencias en actitudes generales hacia la inclusión, así como en creencias y predisposición comportamental.

Asimismo, la experiencia previa funcionó en el sentido previsto en la literatura psicosocial del contacto (Allport, 1954; Hewstone y Swart, 2011; Pettigrew y Tropp, 2006, 2011), así como en investigaciones de carácter educativo (por ejemplo, Avramidis et al., 2000; Campbell et al., 2003). Es decir, la experiencia previa o contacto con el colectivo de personas con NEE mejoran considerablemente las actitudes hacia la inclusión educativa. La parte de nuestra investigación que no ha podido confirmar las predicciones de la hipótesis del contacto se refiere a la duración de la experiencia. Una duración mayor no ha garantizado unas actitudes más positivas.

En el caso del tipo de experiencia, no se identificaron tampoco diferencias actitudinales entre los diferentes ámbitos. Sin embargo, ha de destacarse un dato descriptivo enormemente relevante: más de la mitad de los estudiantes que dijeron haber tenido algún tipo de experiencia previa con personas con NEE (una cuarta parte del total de la muestra), identificaron el ámbito del Prácticum como uno de los contextos en los que habían entrado en contacto con este colectivo. Por tanto, el Prácticum es identificado como un escenario de enorme importancia para el alumnado en relación con el desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión educativa, además de ser una de las principales fuentes de aprendizaje. Este resultado contrasta con algunos estudios previos como el de Rodríguez et al. (2002) y el de Polo et al. (2010), que encontraron que los estudiantes que tenían actitudes más positivas eran los que habían tenido experiencias con familiares con necesidades educativas especiales. El tipo de ámbito, sin embargo, no marcó ninguna diferencia actitudinal en nuestro estudio, tal vez porque

los estudiantes con experiencias familiares eran muy pocos con respecto al total de la muestra (el 4.10% del total).

En lo que se refiere al perfil de los participantes de nuestro estudio, se puede afirmar, en términos generales, que son abiertos, se preocupan por el bienestar de las personas, buscan la igualdad entre ellas, son comprensivos y creativos, buscan la novedad y los desafíos, se resisten a aceptar las costumbres impuestas, no se conforman con aquello con lo que no están de acuerdo y van más allá del prestigio social. Este es el perfil de estudiante que arrojó el análisis de los valores de Schawrtz (1992) en la investigación. Esto explica que el polo dimensional de autotrascendencia sea la variable con mayor capacidad predictiva de las actitudes hacia la inclusión educativa, junto con la existencia de experiencia previa. Por tanto, este perfil de futuro docente encaja adecuadamente en el que es demandado por el enfoque inclusivo.

Algunas de las normas y principios para la acción que se podrían extraer a partir de nuestros resultados serían las siguientes: a) La formación es un factor clave en el condicionamiento de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales, y debe seguir abordando contenidos relacionados con la educación inclusiva; b) algunos pilares en los que se puede asentar esta formación serían las creencias y actitudes en esta temática; c) tomando conjuntamente los resultados correlacionales y los predictivos, los programas de formación deberían seguir fomentando los valores de autotrascendencia y potenciar más los relacionados con la apertura al cambio a través de actividades de apertura a la experiencia, con el objeto de que los futuros educadores sigan valorando los contextos de diversidad y puedan comprender mejor tal realidad.

En investigaciones como las de Selesho (2012), los futuros docentes manifestaron actitudes positivas hacia la inclusión al igual que los participantes de esta investigación. Sin embargo, sentían la falta de habilidades y de competencias para desarrollar prácticas inclusivas. Por tanto, la formación inicial tiene que entenderse como una fase crucial para suscitar la motivación e interés por las escuelas inclusivas, así como para adquirir las competencias necesarias que permitan al futuro profesional estar preparado para afrontar el reto.

Una nueva investigación sobre este ámbito debería mejorar el muestreo, aspirando, en primer lugar, a una muestra representativa que permitiera incrementar la

validez externa de la investigación. También será interesante evaluar el desarrollo de las actitudes hacia la inclusión educativa desde primero a cuarto curso de los nuevos grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Esto se puede hacer transversalmente, pero asimismo se podría hacer longitudinalmente a lo largo de cuatro años, evaluando estas actitudes en los mismos estudiantes al final de cada uno de los cursos académicos de los grados.

En relación con los ámbitos de mejora, se podría hacer alusión también a la metodología general de la investigación. El estudio que hemos presentado se basa en datos de encuesta. Este tipo de metodología se podría considerar preliminar en el sentido de que, una vez que disponemos de los primeros resultados descriptivos y predictivos, se podría pasar, por ejemplo, a grupos de discusión con el objeto de conocer en profundidad las actitudes. De esta manera, se eliminaría los sesgos típicos de encuesta y se realizarían registros de gran significación subjetiva que permitirían interpretar resultados que han aparecido en nuestro estudio y, al mismo tiempo, avanzar en la línea de investigación abriendo nuevos interrogantes.

En el ámbito del instrumento de medida de actitudes también se pueden introducir mejoras y abrir nuevas perspectivas en la línea de investigación. Por ejemplo, el instrumento aplicado fue elaborado y validado en otro idioma, además de estar dirigido a docentes en ejercicio, y no a futuros docentes. Por tanto, una línea de investigación futura podría ser la adaptación de este cuestionario en una muestra representativa de profesorado en ejercicio español. En esta adaptación se podría mejorar la capacidad discriminatoria del cuestionario. De hecho, la concentración de respuestas en la parte alta de la escala de respuesta que se ha producido en nuestro estudio se podría conceptualizar como un “efecto techo”, lo que explicaría que el instrumento no discriminara entre los niveles de algunas de las variables (por ejemplo, la duración de la experiencia previa). Si el cuestionario diferenciara mejor en función de las características individuales, probablemente se habrían alcanzado diferencias significativas en un número mayor de variables, y también se habría visibilizado la capacidad predictiva de variables que debido al “efecto techo” han permanecido enmascaradas. La capacidad discriminatoria inadecuada puede haber estado motivada por el efecto de deseabilidad social, que contamina cualquier instrumento de autoinforme en mayor o menor medida. De una u otra forma, la mejora del instrumento es un ámbito de investigación futura.

En resumen, esta investigación me ha servido para iniciarme en técnicas de investigación, pero también para conocer algo más sobre las actitudes hacia la inclusión (factores predictivos y perfil individual de los estudiantes que con mayor probabilidad desarrollan este tipo de actitudes), que forman parte de las competencias profesionales que debe adquirir el profesional de la educación en sociedades y escuelas inclusivas.

Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). *Principios fundamentales de la Educación de Necesidades Especiales*. Recuperado de: <https://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-in-special-needs-education/keyp-es.pdf>
- Agencia Europea para el Desarrollo del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva*. Recuperado de: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-ES.pdf>
- Agencia Europea para el Desarrollo del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa*. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf
- Aguado, A., Flórez, M.A. y Alcedo, M.A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16 (4), 667-673. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3048.pdf>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Recuperado de: <http://arts.gtnci.org.uk/gtnci/bitstream/2428/49039/1/Ainscow.pdf>
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. En C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, M.A.: Clark University Press.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- Alpuín, G., González, M. A. y Pérez, M. (2006). *Creencias y actitudes de los estudiantes del último curso de magisterio hacia la atención a la diversidad*. Recuperado de: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi13/44.pdf>
- Arnau, L. y Montané, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (22), 1283-1302. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122000016>
- Avramidis, E., Bayliss, P., y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local authority, *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual review psychology journal*, 52, 27-58. Recuperado de: <http://www.uic.edu/classes/psych/Health/Readings/Ajzen,%20Attitude%20theory,%20AnnRevPsy,%202001.pdf>

- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). *Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature*. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250210129056>
- Bagant, S., Giménez, N., Montserrat, D. y Ruiz, R.M. (2011). *Actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural*. Recuperado de: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jf11/12.pdf>
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., y Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot Primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 201-219.
- Boer, A., Pijl, S.J. y Minnaert, A.E. (2010). Regular primary school teacher attitudes towards inclusive education: a review of the literatura. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353.
- Boer, A., Timmerman, M., Pijl, J., Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 573-589. Recuperado de: <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10212-011-0096-z.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva*. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS./Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf
- Brownlee, J., y Carrington, S. (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: a teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning*, 15, 99-105.
- Cacioppo, J. T., Harkins, S. G., y Petty, R. E. (1981). The nature of attitudes and cognitive responses and their relationships to behavior. En R. E. Petty, T. M. Ostrom, y T. C. Brock (Eds.), *Cognitive responses in persuasion* (pp. 31-54). Hillsdale, N.J.: Erlbaum. Recuperado de: <http://psychology.uchicago.edu/people/faculty/cacioppo/jtcreprints/chp81.pdf>
- Campbell, J., Gilmore, L. y Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28 (4), 369-379. Recuperado de: <http://eprints.qut.edu.au/4305/1/4305.pdf>
- Cardona, M.C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Carroll, A. Forlin, C. y Jobling, A. (2003). The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators towards People with Disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30, 65-79. Recuperado de: http://www.teqjournal.org/Back%20Issues/Volume%2030/VOL30%20PDFS/30_3/carr oll-30_3.pdf
- Castro de Bustamante, J.C. (2003). *Teoría general de las actitudes*. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8906/02CapituloParteI.pdf?sequence=3>.

- Chiner, E (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante. Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf
- Concordia, L.y Forlin, C. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *RELOADED*, 27 (4). Recuperado de: <http://dsq-sds.org/article/view/53/53>
- Concordia, L. Forlin, C. y Sharma, U. (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. Recuperado de: <http://www.internationalsped.com/documents/16%20Loremanetal.doc>
- Consejo de Europa (2006). *Plan de acción para promover los derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015*. Recuperado de: http://www.asturias.es/Asturias/DOCUMENTOS%20EN%20PDF/PDF%20DE%20PARATI/plan_promocion_derechos_discapacidad.pdf
- Consejo Nacional de Educación Especial (2010). *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. Recuperado de: http://www.ncse.ie/uploads/1/ncse_inclusion.pdf.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1) 25-35. Recuperado de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art2_htm.html
- Delpino, M.A. (2008). El adolescente inmigrado latinoamericano en la escuela española. Las miradas del docente. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 79-102. Recuperado de: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec14/reec1403.pdf>
- Dirección General de la Comisión Europea para la Educación y Cultura (2012). *Education and Disability/Special Needs*. Recuperado de: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho*. Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/66888/008200330015.pdf?sequence=1>
- Eichinger, J., Rizzo, T., y Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 14, 121-126.

- Eurypedia (2012). *España: Atención a las necesidades educativas del alumnado en centros ordinarios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Documento publicado por la Comisión Europea. Recuperado de: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Atenci%C3%B3n_a_las_necesidades_educativas_del_alumnado_en_centros_ordinarios_de_Educaci%C3%B3n_Infantil,_Primaria_y_Secundaria
- Eurypedia (2012). *España: Atención a las Necesidades Educativas Especiales del alumnado en centros específicos de Educación Especial*. Documento publicado por la Comisión Europea. Recuperado de: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Atenci%C3%B3n_a_las_necesidades_educativas_del_alumnado_en_centros_ordinarios_de_Educaci%C3%B3n_Infantil,_Primaria_y_Secundaria
- Fernández Cruz, M. (1999). *Proyecto docente*. Documento policopiado. Granada: Universidad de Granada
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22 (4), 179-185.
- Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2012). ¿Cómo aprenden ahora los estudiantes de magisterio a atender a la diversidad de su alumnado? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (2), 327-342. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev162COL2.pdf>
- González, I. y Reche, E. (2010). Las demandas formativas del alumnado de magisterio. Construcción de un plan de formación complementaria. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 383-400. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3237803.pdf>
- Herrera, I. (2007). *Los valores de los adolescentes, de sus padres y profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural*. (Tesis doctoral. Universidad de Granada). Recuperado de: <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/16842467.pdf>
- Hewstone, M., y Swart, H. (2011). Fifty-odd years of inter-group contact: From hypothesis to integrated theory. *British Journal of Social Psychology*, 50, 374-386.
- León, M.J. (1999). La formación del profesorado para una escuela para todos. Un análisis de los planes de estudio del maestro especialista en educación primaria y en educación especial de las universidades españolas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 3 (2), 1-24. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART1.pdf>
- León, M.J. (2011). *La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 145-163. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147009>
- Lezcano, F., Abella, V., y Casado, R. (2012). Implicaciones de la teoría de valores humanos de Schwartz en la actividad educativa con adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60 (1), 1-10. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4982Lezcano.pdf>.

- Liesa, M. y Vived, E. (2009). Desarrollo de las competencias de los maestros en atención a la diversidad a través del diseño de escenarios de inclusión social. *Revista argentina de psicopedagogía*, 62, 1-22. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3045261>
- LISMI (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, 20/04/1982. Recuperado de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983>
- LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 04/10/1990. Recuperado de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 04/05/2006. Recuperado de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/23/140>
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23 (1), 82-92.
- Marchesi, A. (1998). International perspectives on special education reform. *European Journal of Special Needs Education*, 13 (1), 116-122.
- Merino, D. y Ruiz, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula abierta*, 86, 185-204. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2328717.pdf
- Moliner, L y Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 3, 23-33.
- Moreno, F.J., Rodríguez, I. Saldaña, D. y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), 1-12. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/investigacion/1491Moreno.pdf>
- OECD (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. París: OECD Publishing.
- Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>
- Olson, J.M. (2003). *Special education and general education teacher attitudes toward inclusion*. Recuperado: <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2003/2003olsonj.pdf>
- Pérez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24 (2), 37-60. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf
- Pettigrew, T. F., y Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.

- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. M. (2011). *When groups meet: The dynamics of intergroup contact*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Polo, T., Fernández, C. y Díaz, C. (2010). Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychologica*, 10 (1), 113-123. Recuperado en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/523/785>.
- Riddell, S. (2012). *Education and disability/special needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*. Informe independiente preparado para la Comisión Europea por la red NESSE de expertos. Recuperado de <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1>
- Rodríguez, E. Etopa, P. y Rodríguez, A (2002). Las actitudes de los futuros maestros y maestras de Educación Infantil hacia la discapacidad: un factor de prevención. *El crucigrama*, 11, 171-180. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=764452>
- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España. *Education Policy Analysis Archives*, 17 (4), 1-26. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2923599>
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11, 517-530.
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1987). Parental attitudes toward children with handicaps: New perspectives with a new measure. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 8 (6), 327-334.
- Rosenberg, M. J. and Hovland, C.I (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. En C.I. Hovland, y M.J. Rosenberg (eds.), *Attitude, Organization, and Change*. New Haven: Yale University Press.
- Sales, A. y García, R. (1998). Formación de actitudes interculturales en la educación secundaria: un programa de educación intercultural. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 10, 189-204. Recuperado de: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71836/1/Formacion_de_actitudes_interculturales_e.pdf
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, H., Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 34 (2), 169-178. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052008000200010&script=sci_arttext
- Sancho, C. (2013). Propuestas inclusivas de mejora desde un enfoque metodológico y organizacional. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7 (1), 135-149. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268748>
- Sandoval, M. (2009). Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa. *Aula abierta*, 37 (1), 79-88. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3000141.pdf

- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental Social psychology*, 25, 1-65. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.220.3674&rep=rep1&type=pdf>
- Schwartz, S. (2006). A Theory of Cultural Value Orientations: Explication and Applications. *Comparative Sociology*, 5 (2), 137-182. Recuperado de: <http://kodu.ut.ee/~cect/teoreetiline%20seminar%2023.04.2013/Schwartz%202006.pdf>
- Schwartz, S. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Psychology and Culture*, 2 (1), 1-20. Recuperado de: <http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=orpc>
- Schwartz, S. y Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230–255.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., & Harris, M. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519-542.
- Selesho, J. (2012). Inclusion of High School Learners in the Mainstream: Ecological Niche. *Anthropologist*, 14 (6), 539-543. Recuperado de: <http://www.krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-14-0-000-12-Web/Anth-14-6-000-2012-Abst-PDF/Anth-14-6-539-12-809-Selesho-J-M/Anth-14-6-539-12-809-Selesho-J-M-Tx%5B6%5D.pmd.pdf>
- Solórzano, M.J. (2013). Espacios accesibles en la escuela inclusiva. *Revista electrónica EDUCARE*, 17 (1), 89-103. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/4974>
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la educación inclusiva española. Investigaciones y experiencias educativas más recientes. *Revista de educación*, 327, 49-68. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/66889/008200330016.pdf?sequence=1>
- Sze, S. (2009). A Literature Review: Pre-Service Teachers' Attitudes toward Students with Disabilities. *Education*, 130 (1), 53-56.
- Tarraga, R. Garu, C. y Peirants, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (1).
- Taylor, R. y Ringlaben, R. (2012). Impacting Pre-service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2 (3), 16-23. Recuperado de: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/hes/article/view/17232/13237>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción par a las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO1005/6.1.3.4-1005.pdf> -UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Recuperado de: <http://unesco.org/educacion/inclusive>

- Verdugo, M.A., Jenaro, C. y Arias, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad. En M.A. Verdugo (Ed.), *Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Villar, L.M. (1990). *El profesor como profesional. Formación y desarrollo personal*. Granada: Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs. Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: Her Majesty's Stationary Office. Recuperado de: <http://cursos.tecmilenio.edu.mx/cursos/at8q3ozr5p/prof/pe/pe04006/anexos/Warnock%20report.pdf>

ANEXO

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

CUESTIONARIO ORIGINAL UTILIZADO PARA MEDIR LAS ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Attitude Survey Inclusive Education – Teachers

Boer, A., Timmerman, M., Pijl, J., Minnaert, A. (2012)

Please read the story which is presented below and answer the statements

Mark is a boy of elementary age student and has just moved to this city. He was formally assessed with ADHD because he very hyperactive and inattentive. Imagine that Mark is one of your students in class. Mark is very noisy, he has difficulty staying in his place and walks about the classroom a lot. He also has difficulty in listening, calls out and often speaks out of turn. He has trouble working together with other children and wants to do everything his way. Mark likes playing football and he's quite good at it. Also, when Mark is angry he starts to shout, throws stuff and often leaves the classroom.

1. Students like Mark have the right to be educated in the same classroom as typically developing students

Strongly disagree

Disagree

Agree

Strongly agree

2. Inclusion is NOT a desirable practice for educating typically developing students

Strongly disagree Disagree Agree Strongly agree

3. I get upset when a student like Mark cannot keep up with the day-to-day curriculum in my classroom

Strongly disagree Disagree Agree Strongly agree

4. I am willing to encourage Mark to participate in all social activities in the regular classroom

Strongly disagree Disagree Agree Strongly agree

5. Students like Mark should be given every opportunity to function in an integrated classroom

Strongly disagree Disagree Agree Strongly agree

6. I am uncomfortable including students like Mark in a regular classroom with other students without a disability

Strongly disagree Disagree Agree Strongly agree

7. I am willing to modify the goals for each individual student

Strongly disagree Disagree Agree Strongly agree

8. Regular education teachers cannot meet the individual needs of students like Mark

Strongly disagree Disagree Agree Strongly agree

9. We must learn more about the effects of inclusive classrooms before inclusive classrooms take place on a large scale

Strongly disagree Disagree Agree Strongly agree

10. I am willing to adapt the curriculum to meet the individual needs of all students regardless of their ability

Strongly disagree Disagree Agree Strongly agree

11. I get frustrated when I have to adapt the curriculum to meet the individual needs of all students

Strongly disagree Disagree Agree Strongly agree

12. I feel confident in writing Individual Educational Plans

Strongly disagree Disagree Agree Strongly agree

13. I am willing to include students like Mark in the regular classroom with the necessary support

Strongly disagree Disagree Agree Strongly agree

14. I feel confident in implementing Individual Educational Plans

Strongly disagree Disagree Agree Strongly agree

15. I feel confident in assessing/evaluating Individual Educational Plans

Strongly disagree Disagree Agree Strongly agree

16. I am willing to modify the physical environment to include students like Mark in the regular classroom

Strongly disagree Disagree Agree Strongly agree

17. I feel confident in managing difficult behaviour

Strongly disagree Disagree Agree Strongly agree

18. I am willing to adapt my communication techniques to ensure that students like Mark can be successfully included in the regular classroom

Strongly disagree Disagree Agree Strongly agree

19. It is feasible to teach children with average abilities and exceptional needs in the same classroom

Strongly disagree Disagree Agree Strongly agree

CUESTIONARIO UTILIZADO EN ESTA INVESTIGACIÓN

Cuestionario de actitudes hacia la inclusión educativa

En esta página te presentamos un cuestionario de creencias sobre educación y diversidad. Después de algunas cuestiones sociodemográficas encontrarás una serie de enunciados sobre los que deberás opinar, manifestando si estás de acuerdo o en desacuerdo con ellos. Por favor, al contestar ten en cuenta lo siguiente:

-No existen respuestas buenas o malas. Cada opción representa una manera diferente de pensar.

-Si tienes dudas entre varias opciones, marca aquella que se acerque más a tu forma de pensar.

-Lee y comprende cada frase, pero no tardes demasiado en marcar la opción que corresponda a tu opinión.

-Responde con sinceridad. El cuestionario es totalmente anónimo y confidencial.

A) Señala con una cruz la opción elegida:

1.- Edad: _____ años.

2.- Sexo: Hombre _____

Mujer _____

3.- Titulación: Grado de Educación Infantil _____

Grado de Educación Primaria _____

Licenciatura en Psicopedagogía _____

4.- Curso: 1º _____

2º _____

3º _____

5.- Experiencia previa con personas con necesidades educativas especiales: Sí _____

No _____

6.- En caso de que hayas contestado “Sí”, concreta qué tipo de experiencias y durante cuánto tiempo las has tenido:

B) Lee esta pequeña historia:

Juan es un niño de 6 años de 1° de Educación Primaria. Formalmente ha sido diagnosticado con TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad). Es muy activo y le cuesta atender. Genera ruido, tiene dificultad para estar en su lugar y se mueve mucho por la clase. También tiene dificultad para escuchar y hablar guardando el turno de palabra. Le resulta difícil hacer actividades con otros niños y niñas, porque quiere hacer las cosas a su manera. A Juan le gusta mucho el fútbol y es bastante bueno. Cuando está enfadado empieza a gritar, tirar las cosas y con frecuencia deja la clase. Imagina que eres el maestro o la maestra de su clase.

Una vez leída la historia, señala con una cruz la opción elegida teniendo en cuenta la siguiente progresión:

1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.- Estudiantes como Juan tienen derecho a ser educados en la misma clase que el resto de estudiantes que tienen un desarrollo normal.	1	2	3	4
2.- La inclusión NO es una práctica educativa deseable para estudiantes con un desarrollo normal.	1	2	3	4
3.- Me molesta que estudiantes como Juan NO puedan seguir las actividades diarias de mi clase.	1	2	3	4
4.- Estoy dispuesto/a a animar a Juan a que participe en todas las actividades sociales de la clase normal.	1	2	3	4

5.- Se deberían crear todas las oportunidades para que Juan se desarrolle dentro del grupo-clase.	1	2	3	4
6.- Me siento incómodo/a incorporando estudiantes como Juan en una clase normal con otros estudiantes sin discapacidad.	1	2	3	4
7.- Estoy dispuesto/a a adaptar los objetivos a cada estudiante.	1	2	3	4
8.- Los/as maestros/as de una clase normal NO pueden satisfacer las necesidades de los estudiantes como Juan.	1	2	3	4
9.- Deberíamos aprender más sobre los efectos de las aulas inclusivas antes de extender la inclusión en las aulas a gran escala.	1	2	3	4
10.- Estoy dispuesto/a a adaptar el currículum para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes en función de su capacidad.	1	2	3	4
11.- NO me gustaría adaptar el currículum para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.	1	2	3	4
12.- Me siento seguro/a a la hora de diseñar adaptaciones curriculares individualizadas.	1	2	3	4
13.- Estoy dispuesto/a a incluir estudiantes como Juan en una clase ordinaria con el apoyo necesario.	1	2	3	4
14.- Me siento seguro/a cuando llevo a la práctica adaptaciones curriculares individualizadas.	1	2	3	4
15.- Me siento seguro/a cuando corrijo/evalúo adaptaciones curriculares individualizadas.	1	2	3	4
16.- Estoy dispuesto/a a modificar el espacio físico del aula para la inclusión de estudiantes como Juan en clases normales.	1	2	3	4
17.- Tengo confianza en mí mismo/a para manejar comportamientos difíciles.	1	2	3	4
18.- Estoy dispuesto/a a adaptar mis habilidades comunicativas para asegurar que estudiantes como Juan se incorporen de manera normal.	1	2	3	4
19.- Es posible enseñar a niños y niñas con capacidades normales y aquellos otros con necesidades especiales en la misma clase.	1	2	3	4

C) Por último marca con una cruz la opción elegida a partir de la siguiente pregunta, teniendo en cuenta la progresión:

¿EN QUÉ GRADO SE PARECE ESTA PERSONA A USTED?

(1-nada.....6-mucho)

1.- Es importante para él o ella tener ideas nuevas y ser creativo/a. Le gusta hacer las cosas de manera propia y original	1	2	3	4	5	6
2.- Para él o ella es importante ser rico/a. Quiere tener mucho dinero y cosas caras	1	2	3	4	5	6
3.- Piensa que es importante que a todos los individuos del mundo se les trate con igualdad. Cree que todos deberían tener las mismas oportunidades en la vida	1	2	3	4	5	6
4.-Para él/ella es muy importante mostrar sus habilidades. Quiere que la gente le/la admire por lo que hace	1	2	3	4	5	6
5.- Le importa vivir en lugares seguros. Evita cualquier cosa que pudiera poner en peligro su seguridad	1	2	3	4	5	6
6.- Le gustan las sorpresas y siempre busca experimentar cosas nuevas. Piensa que es importante hacer muchas cosas diferentes en la vida	1	2	3	4	5	6
7.- Cree que las personas deben hacer lo que se les dice. Opina que la gente debe seguir las reglas todo el tiempo, aun cuando nadie le esté observando	1	2	3	4	5	6
8.- Le parece importante escuchar a las personas que son distintas a él/ella. Incluso cuando está en desacuerdo con ellas	1	2	3	4	5	6
9.- Para él /ella es importante ser humilde y modesto/a. Trata de no llamar la atención	1	2	3	4	5	6
10.- Pasárselo bien es muy importante para él/ella. Le agrada consentirse a sí mismo/a	1	2	3	4	5	6

11.- Es importante para él/ella tomar sus propias decisiones acerca de lo que hace. Le gusta tener la libertad y no depender de los demás	1	2	3	4	5	6
12.- Es muy importante para él/ella ayudar a la gente que le/la rodea. Se preocupa por su bienestar	1	2	3	4	5	6
13.- Para él/ella es importante ser una persona muy exitosa. Espera que la gente reconozca sus logros	1	2	3	4	5	6
14.- Es importante para él/ella que el gobierno le proteja contra todos los peligros. Quiere que el estado sea fuerte para así poder defenderse	1	2	3	4	5	6
15.- Anda siempre en busca de aventuras y le gusta arriesgarse. Tener una vida llena de emociones es importante para él/ella	1	2	3	4	5	6
16.- Es importante para él/ella comportarse siempre correctamente. Procura evitar hacer cualquier cosa que la gente juzgue incorrecta	1	2	3	4	5	6
17.- Para él/ella es muy importante ser respetado por la gente. Desea que las personas hagan lo que se les dice	1	2	3	4	5	6
18.- Es importante para él/ella ser leal a sus amigos. Se entrega totalmente a las personas cercanas a él/ella	1	2	3	4	5	6
19.- Cree firmemente que las personas deben proteger la naturaleza. Le es importante cuidar el medio ambiente	1	2	3	4	5	6
20.- Las tradiciones son importantes para él/ella. Procura seguir las costumbres de su religión o de su familia	1	2	3	4	5	6
21.- Busca cualquier oportunidad para divertirse. Para él/ella es importante hacer cosas que le resulten placenteras	1	2	3	4	5	6

¡Gracias por su colaboración!

CUESTIONARIO DE VALORES DE SCHWARTZ

A continuación vamos a describir de manera breve a una serie de personas. Por favor lea cada descripción y piense hasta qué punto se parece o no se parece a Usted cada una de las personas descritas. Señale cuanto cree que se parece a Usted la persona descrita.

No se parece en nada a mi	No se parece a mi	Se parece poco a mi	Se parece algo a mi	Se parece a mi	Se parece mucho a mi
1	2	3	4	5	6

1. Tener ideas nuevas y ser creativo /a es importante para él/ella. Le gusta hacer las cosas de manera propia y original.	1	2	3	4	5	6
2. Para él/ella es importante ser rico/a. Quiere tener mucho dinero y cosas caras	1	2	3	4	5	6
3. Piensa que es importante que todos los individuos del mundo se les trate con igualdad. Cree que todos deberían tener las mismas oportunidades en la vida	1	2	3	4	5	6
4. Para él/ella es muy importante mostrar sus habilidades. Quiere que la gente le /la admire por lo que hace	1	2	3	4	5	6
5. Le importa vivir en lugares seguros. Evita cualquier cosa que pudiera poner en peligro su seguridad	1	2	3	4	5	6
6. Le gustan las sorpresas y siempre busca experimentar cosas nuevas: piensa que es importante hacer muchas cosas diferentes en la vida	1	2	3	4	5	6
7. Cree que las personas deben hacer lo que se les dice. Opina que la gente debe seguir las reglas todo el tiempo, aun cuando nadie le esté observando	1	2	3	4	5	6
8. Le parece importante escuchar a las personas que son distintas a él/ella. Incluso cuando está en desacuerdo con ellas, todavía desea entenderlas.	1	2	3	4	5	6
9. Para él/ella es importante ser humilde y modesto/a. Trata de no llamar la atención.	1	2	3	4	5	6
10. Pasárselo bien es muy importante para el/ella. Le agrada “consentirse” a si mismo/a.	1	2	3	4	5	6
11. Es importante para él/ella tomar sus propias decisiones acerca de lo que hace. Le gusta tener la libertad y no depender de los demás.	1	2	3	4	5	6
12. Es muy importante para él/ella ayudar a la gente que le/la rodea. Se preocupa por su bienestar.	1	2	3	4	5	6
13. Para él/ella es importante ser una persona muy exitosa: Espera que la gente reconozca sus logros.	1	2	3	4	5	6
14. Es importante para él/ella que el gobierno le proteja contra todos los peligros. Quiere que el estado sea fuerte	1	2	3	4	5	6

para así poder defender a sus ciudadanos.						
15. Anda siempre en busca de aventuras y le gusta arriesgarse. Tener una vida llena de emociones es importante para él/ella.	1	2	3	4	5	6
16. Es importante para él/ella comportarse siempre correctamente. Procura evitar hacer cualquier cosa que la gente juzgue incorrecta.	1	2	3	4	5	6
17. Para él/ella es importante ser respetado por la gente. Desea que las personas hagan lo que se les dice.	1	2	3	4	5	6
18. Es importante para él/ella ser leal sus amigos. Se entrega totalmente a las personas cercanas a él/ella.	1	2	3	4	5	6
19. Cree firmemente que las personas deben proteger la Naturaleza. Le es importante cuidar el medio ambiente.	1	2	3	4	5	6
20. Las tradiciones son importantes para él/ella. Procura seguir las costumbres de su religión o de su familia.	1	2	3	4	5	6
21. Busca cualquier oportunidad para divertirse. Para él/ella es importante hacer cosas que le resulten placenteras.	1	2	3	4	5	6