

Rodríguez-Fuentes, A., & Caurcel-Cara, M.J. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. *RELIEVE*, 26(1), art. 5. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196>

Revista Electrónica de Investigación  
y Evaluación Educativa



e-Journal of Educational Research,  
Assessment and Evaluation

ISSN: 1134-4032

# Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa

*Analysis of pre-service teachers' attitudes towards inclusive education*

Rodríguez-Fuentes, A. , & Caurcel Cara, M.J. 

Universidad de Granada (España)

## Abstract

The rise of global policies, guarantors of a democratic education, materialized in a model of inclusive school for everyone is not yet a tangible reality. Their education policies that are in place do not contribute to it's cause. From this problem arises the purpose to study such professional education policies, in order to develop a consistent attitude, among professionals, with the acceptance of the otherness and it's correspondent education requirements. The design followed for this study is quantitative, transversal, non-experimental, descriptive and correlational, making use of two standard and confirmed questioners, given to 712 university graduates, which data underwent different analysis: percentage, central tendency, dispersion, differentials and correlational. It is shown the correct attitude to deal with people with disabilities, as well as, the need to implement strategies to effectively attend to this groups in the academic context, after establishing differences between groups and the scarce consistency of individuals, which prevent us from talking about consolidated patterns.

**Keywords:** Educational inclusion; Attitude; Teacher education; Perception; Feeling; Behavior; Prejudice

## Resumen

La asunción de políticas globalizadas garantes de la democratización de enseñanzas materializadas en el modelo de escuela inclusiva para todos no es todavía una realidad palpable. Sus políticas formativas afanadas en tal empresa tampoco consiguen contribuir a su causa. De tal problema surge el propósito del estudio de tales políticas de formación de profesionales para el desarrollo actitudinal acorde a las premisas de aceptación de la otredad y su atención educativa correspondiente. Se sigue un diseño cuantitativo transversal no-experimental, descriptivo y relacional, valiéndose de dos cuestionarios estandarizados y validados, suministrados a 712 estudiantes universitarios, cuyos datos se sometieron a análisis porcentuales, tendencia central, dispersión, diferenciales y correlacionales. Se infiere la adecuada actitud para tratar con personas con diversidad funcional y la necesaria dotación de estrategias para hacer efectiva la atención en el contexto académico, luego de establecer diferencias entre colectivos y escasez de consistencia individuales, lo que impide hablar de patrones consolidados.

**Palabras clave:** Educación inclusiva; Actitud; Formación de profesores; Percepción; Creencias; Sentimientos; Conductas; Prejuicios

<b>Received/Recibido</b> 2019 December 02	<b>Approved /Aprobado</b> 2020 May 23	<b>Published/Publicado</b> 2020 June 17
---	---------------------------------------	---

Diferentes paradigmas (desde el funcionalista hasta el sociocrítico) ofrecen explicaciones diversas a las acciones profesionales en el terreno de la educación, a veces complementarias, a veces contrapuestas. De ellos han derivado modelos didácticos tradicionales: desde los conductistas a los pedagógicos, pasando por los cognitivos,

sociocognitivos y constructivos (Gallego & Rodríguez, 2016). Incluso otros modernos superadores de las limitaciones de conductismo, cognitismo y constructivismo, como el conectivismo introducido por Gerge Siemens y Stephen Downes (Altamira, Correa & Nava, 2016), cuyo principio básico primero es la exaltación de la diversidad de opiniones

**Corresponding author / Autor de contacto:** Rodríguez-Fuentes, A. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación (Campus de Cartuja, 18071- Granada, España) [arfuentes@ugr.es](mailto:arfuentes@ugr.es)

como fuente de aprendizaje y conocimiento; y el pensamiento complejo de Edgar Morín basado en la reflexiva visión holística detallada e interconectada de la realidad (Szekely & Mason, 2019), en este caso diversa. Aunque unos más que otros, se reconoce una mediación entre los estímulos del contexto y la conducta final del agente educativo, en este caso alumnado y profesorado.

Es decir, que la acción es fruto de la reinterpretación del estímulo de acuerdo con una estructura cognitiva y cognoscitiva, pero también afectiva y actitudinal, a lo que se añadirían otros componentes intrínsecos como los valores e intereses personales, afectados por otros extrínsecos como la mediación y experiencia social. El panorama no es nada fácil de comprender. La conducta depende, en suma, de una serie de dimensiones preliminares interrelacionadas y mediatizadas que la hace compleja de explicar y predecir (Talou & Borzi, 2012). Si añadimos el componente dinámico y evolutivo de las dimensiones anteriores la complejidad se multiplica exponencialmente.

No obstante, se requiere conocer en profundidad y, en su caso, acometer acciones de mejora y cambio, para lo que se debe

acudir a los preliminares que la accionan. Uno de sus componentes intrínsecos, aunque mediatizado por el contexto y la experiencia, es el actitudinal. La actitud invita y camina hacia una percepción y acción, en tanto que predispone mentalmente, y, por tanto, condicionante, en gran medida, de la conducta y respuesta. Actitud y acción son, pues, las dos “caras” de la conducta (Hwang & Evans, 2011). También está, a su vez, configurada por aspectos previos intrínsecos y extrínsecos, y también es cambiante, total o parcialmente, en tanto que es aprendida, si bien resulta perdurable. Se compone de 3 dimensiones (Rodríguez, Caurcel & Alain, 2019): cognoscitiva, afectiva y conductual. De ahí que se estudien con frecuencia diferentes aspectos de los anteriores como los prejuicios, miedos y contactos, respectivamente. En esta investigación se apuesta por indagar la totalidad de los aspectos derivados del modelo y que nos proporcionan los instrumentos seleccionados *ex profeso*: con el primer instrumento la predisposición (dimensión 3), percepción (dimensión 1), sentimientos (dimensión 2), preocupaciones (dimensión 2), y con el segundo las creencias (dimensión 1), pre-comportamientos (dimensión 3) y afrontamiento (dimensión 3) (Figura 1).

Figura 1. Dimensión actitudinal y factor e instrumento de medición correspondiente

COGNOSCITIVO	AFECTIVO	CONDUCTUAL
Percepción: <i>factor 1 de instrumento 1</i> Creencias: <i>factor 1 de instrumento 2</i>	Sentimientos: <i>factor 2 de instrumento 1</i> Preocupaciones: <i>factor 3 de instrumento 1</i>	Predisposición: <i>factor 1 de ambos instrumentos</i> Afrontamiento: <i>factor 2 de instrumento 2</i>

La actitud docente adecuada hacia la diversidad humana, en general, y del alumnado, en particular, y ante la inclusión social de todos los ciudadanos y educativa del alumnado es el prerrequisito para el logro de una sociedad única y una escuela común (Azorín, 2017; Varcoe & Boyle, 2014). La inclusión óptima exige una determinada actitud actualizada conformada por unas dimensiones cognoscitiva, sentimental y conductual. Dimensiones que bien pudieran encontrarse obsoletas o bien contrarias, por lo que se requiere el establecimiento de perfiles actitudinales inclusivos. De tal problema surge

el propósito de estudiar las actitudes de futuros docentes para determinar si se trata de las actitudes acordes con la actual filosofía de la escuela para todos, para lo que se han de emplear instrumentos de evaluación actualizados, dado el cambio que se ha producido en los últimos tiempos en la inclusión educativa (respecto de la integración escolar) y el cambio que se produce también generación tras generación en el terreno actitudinal.

Han sido estudiadas en múltiples contextos, momentos, etapas y variantes (actitudes ante la

alteridad, dificultades específicas, diversidad sociocultural, diversidad funcional, etc.). Se trata de conocer si la actitud supone un freno para la puesta en escena de prácticas realmente inclusivas, como han puesto de manifiesto algunas obras recientes sobre actitudes docentes (González & Triana, 2018; Pegalajar & Colmenero, 2017; Rodríguez, Etopa & Rodríguez, 2012), incluso antes de incorporarse al cuerpo de docentes durante su formación inicial (Álvarez & Buenestado, 2015). Como evidencian García et al. (2013), en su estudio bibliométrico al respecto, se han indagado suficientemente las actitudes de los docentes, no así las de estudiantes para docentes, en los cuales cabe comenzar el ajuste actitudinal inclusivo de manera contundente para que dispongan y derrochen prácticas inclusivas en su futuro inminente, refuercen y complementen a los que las realizan, e inspiren y contagien a los que no lo hacen.

Como quiera que se aconseja la contextualización y actualización de este estudio (Loreman, Sharman & Forlin, 2013) cobra relevancia el objetivo operativo de este momento consistente en evaluar las actitudes hacia la inclusión educativa de los futuros docentes titulados por la Universidad de Granada para enmarcar tal componente en perfiles, si los hubiere, de acuerdo con factores asociados a sus actitudes, evaluando y verificando la existencia posible de un patrón consolidado valorando, en su caso, su adecuación, con miras a tomar decisiones al respecto, pues sin estas medidas la inclusión corre grave peligro de fracaso de partida. Así, a modo de juicio empírico, se plantean las siguientes hipótesis:

H1: Las actitudes de estudiantes universitarios de los grados de maestro de Infantil y Primaria son adecuadas, en todas sus dimensiones.

H2: Existe coherencia interna entre las respuestas individuales que permite establecer un patrón actitudinal del colectivo de estudiantes para futuros docentes.

H3: Variables sociodemográficas y académicas, como género, edad, curso, centro de estudios y especialización influyen en el desarrollo actitudinal pro-inclusión educativa.

## Método

El estudio consiste en un diseño transversal de tipo no experimental, multivariado, descriptivo y relacional, desarrollado bajo presupuestos del paradigma metodológico cuantitativo.

### *Población, muestreo y muestra*

Partiendo de una población de 5075 estudiantes matriculados durante el curso 2018/19 en los Grados de Maestro de la Universidad de Granada (España) (Memoria Académica, 2018-2019), un total de 712 estudiantes de los cuatros centros educativos participaron en el estudio (Tabla 1). La muestra obtuvo un grado de confianza del 95% y un margen de error inferior al 2%, según los cálculos matemáticos de tamaño muestral representativo; por debajo del error menor habitualmente asumido en investigación educativa (5%), que supondría un tamaño muestral de 357. Se realizó un muestreo por bola de nieve, teniendo en cuenta la representación de los diferentes centros de estudio recogidos en la Tabla 1, y las dos titulaciones del grado de Magisterio: Educación Infantil y Primaria, de tal suerte que se obtuvo un número proporcional de estudiantes en cada uno de ellos, como también recoge la Tabla 1.

Tabla 1. Características de la población de estudio y muestras parciales y totales

ETAPA EDUCATIVA	Infantil		Primaria	Total	
<b>FACULTAD O ESCUELA...</b>	<i>Población</i>			<i>Muestra</i>	<i>%</i>
Ciencias de la Educación de Granada (FCEG)	1350	2147	3497	330	46.35
“La Inmaculada” de Granada (Privada) (ELIG)	302	557	859	230	32.30
Educación y Humanidades de Melilla (FEHM)	111	197	308	113	15.87
Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (FEET)	175	236	411	39	5.48
Total	1938	3137	5075	712	100

En la Tabla 2, se presentan los datos sociodemográficos y académicos de la muestra de estudiantes. La mayoría estaban cursando el segundo curso (49,4%) del Grado de Maestro de Educación Primaria (52,70%) y de Educación Infantil (36%), mientras que los de tercero se encontraban en prácticas y fueron minoría. Los estudiantes de 4º curso (27,50%) se estaban especializando principalmente en Educación Especial, Educación Física y Lenguas Extranjeras. El rango de edad variaba entre los 17 y los 47 años ( $\bar{X}_{\text{edad}} = 21,45$  años; DT = 3,82), el 80,8% eran mujeres (n = 575) que en su mayoría se identificaron con el género femenino.

Tabla 2. Datos sociodemográficos y académicos

Edad (años)		$\bar{X}$ (DT), mín-máx
		21.45 (3.82), 17-47
		n (%)
Sexo	Mujeres	575 (80.8)
	Hombres	137 (19.2)
Género	Femenino	574 (80.6)
	Masculino	136 (19.1)
	Otro	2 (0.3)
	1º	138 (19.4)
Curso	2º	352 (49.4)
	3º	15 (2.1)
	4º	207(29.1)

### Instrumentos

Para medir las actitudes ante la inclusión se utilizaron dos medidas de autoinforme. Una la versión validada en español de la “Escala revisada de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones sobre la educación inclusiva, para medir las percepciones de los docentes sobre la inclusión” (Rodríguez, Caurcel & Alain, 2019), adaptada de “The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers’ perceptions about inclusion” (SACIE-R)” (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011). Su versión española consta de 12 ítems de cuatro opciones de respuesta tipo Likert (1=Totalmente en desacuerdo a 4=Totalmente de acuerdo). Mide tres constructos fundamentales: *actitudes* o predisposición y percepción de la educación

inclusiva y concepto de los alumnos que tienen cabida en ella (ítems 3, 6, 8, 12, 15), *sentimientos* hacia las personas con diferentes capacidades (ítems 5, 11, 13) y *preocupaciones* por tener alumnos diferentes en clase (ítems 4, 7, 10, 14). Una puntuación alta indica una actitud positiva hacia la inclusión educativa. Este instrumento diseñado tanto para docentes en ejercicio como en formación, viene siendo utilizado tras su validación en diferentes contextos (Aiello et al., 2017; Alaverdyan, 2018; Flores & Villardón, 2015; Hernández & García, 2017; Yada & Savolainen, 2017). Con muestra española la confiabilidad general fue aceptable en el caso de los estudiantes de magisterio ( $\alpha = 0.67$ ), cercana a la obtenida en su versión original ( $\alpha = 0.74$ ); subescala “actitudes” obtiene un alto índice de consistencia interna ( $\alpha = 0.84$ ), el de “sentimientos” resulta moderado ( $\alpha = 0.60$ ) y el de “preocupaciones” es relativamente bajo ( $\alpha = 0.50$ ).

También, se empleó la “Escala de Actitudes hacia la inclusión” (ASIE) adaptada a España por Álvarez & Buenestado (2015), originaria del “Questionnaire to measure attitudes towards inclusive education” de Boer, Timmerman, Pijl & Minnaert (2012). Consta de 19 ítems de cuatro opciones de respuesta tipo Likert (1= Totalmente en desacuerdo a 4= Totalmente de acuerdo). Y mide *creencias* específicas sobre atención a la diversidad (ítems 1, 2, 4, 5, 10, 13, 16, 18, 19) y *afrentamiento* de demandas para resolver problemas del aula diversa (ítems 6, 7, 8, 11). Antes de responder debían leer un caso de un alumno con TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad), que aporta la comprensión que los alumnos, algunos aun sin prácticas educativas, necesitan de la atención a la diversidad. Para el contexto español obtuvo un alto nivel de fiabilidad ( $\alpha = 0.83$ ), siendo ligeramente inferior para la muestra del estudio de  $\alpha = 0.79$  ( $\alpha = 0.71$  del factor creencias y  $\alpha = 0.49$  del factor actitudes).

Además, se utilizó una ficha personal de datos sociodemográficos para recoger ítems como: edad, sexo, género, centro, titulación, mención (especialización) y curso, presencia de discapacidad y contacto con ella.



### Procedimiento

Antes de la recogida de datos, los investigadores informaron a los estudiantes del objeto de estudio y la voluntariedad de la participación, tras lo cual se detalló el proceso a seguir, garantizando en todo momento su anonimato, confidencialidad y solicitando su consentimiento informado. Se realizaron dos procedimientos de recolección de datos: presencial, a través de la distribución de cuestionarios en formato papel, y *online*, mediante la creación de la encuesta a través de la herramienta de “Google-form” y envío a través de la plataforma de apoyo a la docencia universitaria (PRADO2, UGR), dentro del horario de clase de los estudiantes y en presencia de los investigadores.

### Análisis de los datos

Los datos se trataron con el paquete estadístico SPSS versión 24.0 para Windows. Para conocer la distribución de los resultados, se calcularon los estadísticos descriptivos (media, moda y desviación típica) y frecuencias. Tras comprobar la normalidad de los datos y homocedasticidad de sus varianzas, mediante el test de Kolmogorov-Smirnov, se realizaron análisis inferenciales. Para las variables dicotómicas sexo, presencia de NEE, contacto con personas con necesidades se utilizó la *t* de Student y para el resto de variables de varios valores el ANOVA de un factor y las consecuentes pruebas *post hoc* HSD de Tukey y de Bonferroni, junto con la prueba de subconjuntos homogéneos.

Para los grupos reducidos conformados por ciertas variables, como la edad y la mención cursada, se añadió el análisis de estimación del tamaño del efecto, mediante el cálculo de la *d* de Cohen y la Eta cuadrado. Finalmente, se completó el estudio con análisis correlaciones intrafactoriales (mediante el estadístico rho de Pearson) con propósito de dar consistencia al trazado de los mapas o patrones actitudinales encontrados. Para estos análisis inferenciales se estableció un nivel de significación de  $p < 0,05$ .

### Resultados

#### Resultados sobre predisposición y percepción ante la inclusión

En la Tabla 3, de acuerdo con los valores de la media y la moda, puede observarse que la predisposición y percepción de los futuros maestros sobre la inclusión escolar de alumnado con distintas dificultades, necesidades y accesibilidades estaban en concordancia con los postulados vigentes de la educación inclusiva. La media rondaba el valor 3 ( $\bar{X}=2,90$ ), con una dispersión notable ( $DT=0,94$ ), correspondiente con el valor “de acuerdo” con la integración en aulas regulares, y la moda refleja ese mismo valor. El detalle de las respuestas parciales reflejó que eran más proclives a la escolarización en aulas ordinarias de aquellos alumnos que presentan problemas de expresión oral (ítem 3) y de atención (ítem 6), frente a la actitud ante alumnos con NEE que requieren una intervención más específica (ítems 8, 12 y 15).

Tabla 3. Medidas de tendencia y dispersión sobre percepción de estudiantes para maestros

Predisposición y Percepción	$\bar{X}$	DT	M <sub>o</sub>	%			
				1	2	3	4
3. El alumnado con dificultades para expresarse oralmente debería estar en clases regulares	3.05	0.90	3	7.70	15.20	41.90	35.30
6. El alumnado con problemas de atención debe estar en clases regulares	3.00	0.88	3	6.60	19.00	42.40	32.0
8. El alumnado que utiliza sistemas de comunicación alternativos y/o aumentativos (por ejemplo, Braille/ lenguaje de signos) debería estar en clases regulares	2.95	0.99	4	10.50	19.80	34.30	35.40
12. El alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases regulares	2.73	1.02	3	15.90	21.90	35.50	26.70
15. El alumnado que necesita un programa académico individualizado debe estar en clases regulares	2.79	0.91	3	10.00	24.20	43.30	22.60

Nota: M<sub>o</sub> = Moda

No se encontraron diferencias de acuerdo con el “sexo”, la “presencia de NEE” o la “titulación” ( $p < .05$ ). Al contrario, el resto de variables: “contacto”, “curso”, “centro” y “edad”, se revelaron como discriminadoras de las respuestas. Los estudiantes que han tenido contacto con personas funcionalmente diferentes mostraron una predisposición mayor a la inclusión de alumnos con NEE en aulas ordinarias compartidas con alumnos sin ellas en todos los ítems [en el ítem 3: 3.13 vs 2.92,  $t(710) = -3.09$ ,  $p = .002$ ,  $d = 0.24$ ; en el ítem 6: 3.10 vs 2.84,  $t(710) = -4.01$ ,  $p = .000$ ,  $d = 0.37$ ; en el ítem 8: 3.06 vs 2.77,  $t(710) = -3.81$ ,  $p = .000$ ,  $d = 0.29$ ; en el ítem 12: 2.84 vs 2.56;  $t(710) = -3.69$ ,  $p = .000$ ,  $d = 0.28$ ; y en el ítem 15: 2.88 vs 2.63,  $t(710) = -3.62$ ,  $p = .000$ ,  $d = 0.28$ ].

En función del “curso” se hallaron diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems ( $p < .05$ ) (Tabla 4); pues los estudiantes de los últimos cursos mostraron una mejor predisposición hacia la inclusión educativa, es decir, apostaban más por la educación en aulas ordinarias o regulares para el alumnado con los problemas y/o

necesidades: orales (ítem 3), de atención (ítem 6), comunicativos, usuarios de sistemas alternativos de comunicación (ítem 8), repetidores (ítem 12) y que precisan programas individualizados (ítem 15). Las pruebas post hoc Tukey y Bonferroni evidencian que las diferencias se producen entre los cursos finales, mayormente en el último curso (4°) y los iniciales, más pronunciadas con el primer curso (1°). En efecto, las medias de respuestas a los ítems de este factor de predisposición superan el valor 3 etiquetado como “de acuerdo” en los alumnos de 4° curso (3.31, 3.28, 3.30, 3.14 y 3.46 en los ítems anteriores), e incluso de curso 3° (3.27, 3.07, 3.13, 2.80 y 3.13, respectivamente), mientras que en los cursos iniciales no superan en ningún caso el valor 3: curso 1° (2.85, 2.83, 2.86, 2.47 y 2.72) y curso 2° (2.96, 2.89, 2.76, 2.59 y 2.69, respectivamente). Se desprende de ello que tras el decurso universitario y las prácticas externa (3° y 4°) el estudiantado de los distintos grados de magisterio mejora su actitud inclusiva.

Tabla 4. Medias, desviaciones típicas e inferenciales sobre predisposición y percepción por curso

Predisposición y Percepción	Curso	N	$\bar{X}$	DT	F	p	$\eta^2$
3. El alumnado con dificultades para expresarse oralmente debería estar en clases regulares	1°	138	2.85	1.07	10.14	.000*	0.04
	2°	352	2.96	0.88			
	3°	15	3.27	0.59			
	4°	207	3.31	0.75			
6. El alumnado con problemas de atención debe estar en clases regulares	1°	138	2.83	0.96	10.77	.000*	0.04
	2°	352	2.89	0.90			
	3°	15	3.07	0.59			
	4°	207	3.28	0.73			
8. El alumnado que utiliza sistemas de comunicación alternativos y/o aumentativos (por ejemplo, Braille / lenguaje de signos) debería estar en clases regulares	1°	138	2.86	1.06	14.60	.000*	0.06
	2°	352	2.76	0.99			
	3°	15	3.13	0.74			
	4°	207	3.30	0.84			
12. El alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases regulares	1°	138	2.47	1.12	16.99	.000*	0.07
	2°	352	2.59	1.01			
	3°	15	2.80	0.94			
	4°	207	3.14	0.88			
15. El alumnado que necesita un programa académico individualizado debe estar en clases regulares	1°	138	2.72	0.91	4.91	.000*	0.00
	2°	352	2.69	0.95			
	3°	15	3.13	0.64			
	4°	207	2.96	0.82			

Nota: \* $p < .01$

Atendiendo al “centro”, se hallaron diferencias significativas ( $p < .05$ ) en el ítem 3,  $F(3, 708) = 5.53$ ;  $p = .001$ ,  $\eta^2 = 0.02$ ; en el 6,  $F(3, 708) = 3.64$ ;  $p = .013$ ,  $\eta^2 = 0.02$  y en el 12,  $F(3,$

708)= 8.03;  $p=.000$ ,  $\eta^2=0.03$ . En los ítems 3 y 6 las diferencias se produjeron entre la FCEG, donde muestran mejor disposición hacia la inclusión educativa (medias: 3.18 y 3.12, respectivamente), y la EIG (medias: 2.96 y 2.90). En los ítems 3 y 12 se producen entre la FCEG (medias: 3.18 y 2.90) y la FEHM (medias: 2.84 y 2.45). Por último, también entre la FCEG y la FEET se hallaron diferencias en el ítem 12: 2.90 vs. 2.34. Estas diferencias se manifiestan significativas tanto en la prueba de Bonferroni como Tukey, a un nivel de significación del 0.05. Puede resaltarse que la inclusión educativa se halla más desarrollada entre el alumnado de la FCEG, y que los ítems 3 y 12, referidos a alumnado con problemas orales y repetidores son los que generan mayor confusión o heterogeneidad de sus repuestas respecto de la integración en aulas regulares.

Según la “edad”, el ANOVA constató que solo resultó discriminante en dos de los cinco ítems [ítem 8:  $F(24, 685)= 1.75$ ;  $p=.015$ ,  $\eta^2=0.06$ ; e ítem 12:  $F(24, 69)= 1.64$ ;  $p=.028$ ,  $\eta^2=0.05$ ], aunque no existía un patrón explicativo claro de las diferencias al no agruparse en subconjuntos diferentes.

Respecto de la correlación intradimensional de respuestas intraindividuales no se encontró una relación estrecha entre todos los ítems, sino una relación directa (positiva), media (en

torno al 0.5) y significativa ( $p<.05$ ) entre respuestas de los participantes entre los ítems 3 y 8 ( $r=0.54$ ), 6 y 12 ( $r=0.52$ ), 6 y 15 ( $r=0.52$ ) y 8 y 15 ( $r=0.56$ ), y una relación algo más intensa entre los ítems 3 y 6 ( $r=0.62$ ) y 6 y 8 ( $r=0.61$ ). Lo cual hace concluir que, en ocasiones, aquellos que se muestran más proclives a que el alumnado con ciertas dificultades sea atendido en aulas ordinarias, también se muestran partidarios de que otros con otras dificultades también se incorporen a ellas. Pero no siempre ocurre así ni de manera muy intensa, por lo que, unido a las diferencias detectadas según rasgos de los participantes, no queda suficientemente consolidado el pensamiento coherente en torno a la inclusión absoluta, con independencia de la dificultad o diversidad.

### **Resultados sobre Sentimientos hacia personas diferentes**

Los estudiantes presentaron sentimientos adecuados hacia las personas con diversidad funcional, la media fue relativamente alta (3.60), y la moda se correspondió con el valor máximo (cfr. Tabla 5). La dispersión no resulta excesiva (0.68), por lo que se puede aseverar cierta consistencia respecto de las respuestas señaladas.

Tabla 5. Medidas de tendencia central y dispersión de los sentimientos hacia personas diferentes.

Sentimientos	N	$\bar{X}$	DT	Mo.	%			
					1	2	3	4
5. Tiendo a finalizar mis contactos con personas con discapacidad tan pronto como sea posible	712	3.65	0.74	4	3.40	5.80	13.50	77.40
11. Me da miedo mirar directamente a una persona con discapacidad	712	3.77	0.56	4	1.10	3.40	12.90	82.90
13. Me resulta difícil superar la impresión que me produce conocer a personas con graves discapacidades físicas	712	3.38	0.78	4	2.10	12.50	30.80	54.60

No aparecieron diferencias significativas de acuerdo con las variables: “presencia de NEE”, “contacto”, “edad”, “centro de estudios” y “titulación”. Sí resultaron significativas ( $p<.05$ ) las diferencias entre las respuestas otorgadas por los estudiantes de distinto “sexo” y “curso”.

En el caso del “sexo” (Tabla 6), teniendo en cuenta el estadístico de contaste (prueba Levene), la prueba t arrojó diferencias a un nivel de significación  $p<.05$ , en los ítems 5 y 13, siendo el grupo de mujeres las que obtuvieron medias superiores a las de los hombres.

Respecto al “curso” (Tabla 7), el ANOVA indicó diferencias en las medias y dispersión de datos de los primeros cursos respecto de los últimos, con prevalencia del último curso, en los ítems 5 y 11; sus medias superaron la diferencia de medio punto a favor de los estudiantes de último curso, siendo en este caso la dispersión ínfima (0.20) en relación con la de los primeros cursos (0.99 y 1.15).

No obstante, en un intento de valorar la consistencia de patrones individuales

observados para los sentimientos, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson. Y en todos los casos se confirmó la falta de consistencia entre las respuestas individualmente consideradas, con unos niveles de relación bajos (por debajo del  $r=0.5$ ), lo cual apunta a la ausencia de un patrón sólido en torno a las actitudes inclusivas.

Tabla 6. Medias, desviaciones típicas e inferenciales sobre sentimientos en función del sexo.

Sentimientos	Hombre (n= 137)		Mujer (n= 575)		t	gl	p	d
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT				
5. Tiendo a finalizar mis contactos con personas con discapacidad tan pronto como sea posible	3.50	0.82	3.69	0.71	-2.47	710	.014*	0.26
11. Me da miedo mirar directamente a una persona con discapacidad	3.68	0.65	3.79	0.53	-1.88	710	.62	
13. Me resulta difícil superar la impresión que me produce conocer a personas con graves discapacidades físicas	3.21	0.83	3.42	0.78	-2.80	710	.005*	0.27

Nota: \* $p < .05$

Tabla 7. Medias, desviaciones típicas e inferenciales sobre sentimientos según el curso.

Sentimientos	Curso	N	$\bar{X}$	DT	F	p	$\eta^2$
2°	352	3.56	0.80				
3°	15	3.60	0.83				
4°	207	3.73	0.64				
11. Me da miedo mirar directamente a una persona con discapacidad	1°	138	3.88	0.41	3.64	.013*	0.02
2°	352	3.70	0.63				
3°	15	3.80	0.41				
4°	207	3.81	0.52				
13. Me resulta difícil superar la impresión que me produce conocer a personas con graves discapacidades físicas	1°	138	3.43	0.79	1.43	.223	
2°	352	3.32	0.81				
3°	15	3.40	0.74				
4°	207	3.44	0.72				

Nota: \* $p < .05$

### **Resultados sobre Preocupaciones y repercusiones de la inclusión**

En comparación con las percepciones y los sentimientos, los valores obtenidos para las preocupaciones fueron relativamente bajos, especialmente en la mitad de sus ítems (4 y 14), donde las medias son de las más bajas obtenidas y las modas también (Cfr. Tabla 8). Resultando de esta manera una media global de 2.74, aun con una dispersión considerable

(0.82). Así, los estudiantes se mostraron preocupados por los conocimientos específicos que debieran poseer y la carga de trabajo adicional que pudiera suponer la atención a la diversidad en las aulas y centros ordinarios.

Los análisis diferenciales realizados indicaron que la afirmación anterior se confirma con independencia de “presentar o no NEE”, el “contacto”, la “edad” y la



“titulación” que cursan. Al contrario, las diferencias alcanzan a ser significativas de

acuerdo con las variables “sexo”, “curso” y “centro”

Tabla 8. Medidas de tendencia central y dispersión sobre preocupaciones y repercusiones de la inclusión.

Preocupaciones	N	$\bar{X}$	DT	M <sub>o</sub>	%			
					1	2	3	4
4. Considero que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula	712	2.22	0.93	2	23.50	42.10	23.30	11.10
7. Me preocupa que mi carga de trabajo se vea incrementada por tener alumnado con discapacidad en mi clase	712	3.49	0.75	4	2.90	7.00	27.80	37.80
10. Me preocupa estar más estresado por tener alumnado con discapacidad en mi clase	712	3.42	0.75	4	2.20	8.80	33.30	55.60
14. Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad	712	1.81	0.85	1	41.70	40.40	12.50	5.30

Tabla 9. Medias, desviaciones típicas e inferenciales sobre preocupaciones en función del sexo.

Preocupaciones	Hombre (n= 137)		Mujer (n= 575)		t	gl	p	d
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT				
4. Considero que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula	2.01	0.92	2.27	0.93	-2.90	710	.004*	0.28
7. Me preocupa que mi carga de trabajo se vea incrementada por tener alumnado con discapacidad en mi clase	3.22	0.85	3.56	0.72	-4.80	710	.000*	0.46
10. Me preocupa estar más estresado por tener alumnado con discapacidad en mi clase	3.25	0.81	3.46	0.72	-3.07	710	.002*	0.29
14. Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad	1.94	0.88	1.78	0.84	1.95	710	.052	

Nota: \*p<.01

En función del “sexo” (Tabla 9), fueron nuevamente las mujeres las que mostraron menor carencia de conocimientos y menos preocupaciones, con una diferencia de medias de casi de 5 puntos y una dispersión menor.

Y según el “curso” (Tabla 10) las diferencias significativas según las pruebas post hoc se manifestaron entre el primer y último curso y solo en la mitad de los ítems (11 y 14). Quizás porque en el primer curso aún no han asumido la filosofía de la educación inclusiva (lo cual hace entrever que no tienen tal modelo educativo como referente de sus etapas anteriores) mientras que en el último curso ya no solo tengan asumida la filosofía inclusiva, sino que también valoran más la riqueza del fenómeno inclusivo para otros alumnos, en tanto que desarrollo

axiológico, y para sí mismos, en tanto que reto profesional. De acuerdo con el “centro”, se establecieron ciertas diferencias en la mitad de los ítems: en el ítem 4,  $F(3, 708)= 2.64$ ;  $p=.049$ ,  $\eta^2= 0.01$  y en el 14,  $F(3, 708)= 4.76$ ;  $p=.003$ ,  $\eta^2= 0.02$ . En el ítem 4 la prueba de los subconjuntos homogéneos sitúa dos subconjuntos: uno para los centros de Ceuta y Melilla y otro para los centros de Granada. Las medias obtenidas en los centros de Ceuta y Melilla (1.83 y 2.17, respectivamente) son más bajas que las obtenidas en los centros de Granada (2.31 en ELIG y 2.21 en FCEG), con unas dispersiones similares. Quizás ello se justifique por la idiosincrasia derivada de la enorme diversidad cultural y religiosa característica de las ciudades de Ceuta y Melilla

Tabla 10. Medias, desviaciones típicas e inferenciales sobre preocupaciones según el curso.

Preocupaciones	Curso	N	$\bar{X}$	DT	F	P	$\eta^2$
	1º	138	2.28	1.03	1.03	.381	

4. Considero que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula	2°	352	2.23	0.93			
	3°	15	1.87	0.64			
	4°	207	2.19	0.88			
7. Me preocupa que mi carga de trabajo se vea incrementada por tener alumnado con discapacidad en mi clase	1°	138	3.57	0.78	3.14	.025*	0.01
	2°	352	3.41	0.80			
	3°	15	3.73	0.59			
	4°	207	3.57	0.64			
10. Me preocupa estar más estresado por tener alumnado con discapacidad en mi clase	1°	138	3.57	0.66	2.88	.035*	0.01
	2°	352	3.36	0.78			
	3°	15	3.47	0.74			
	4°	207	3.43	0.73			
14. Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad	1°	138	2.01	0.95	4.07	.007*	0.02
	2°	352	1.81	0.85			
	3°	15	1.80	0.94			
	4°	207	1.69	0.75			

Nota: \*p<.05

El ítem 14 se agrupa en un único subconjunto para todos los centros. Y las diferencias solo alcanzan a ser significativas entre dos centros. En torno a la correlación de respuestas según el coeficiente de Pearson, no existe una relación considerable entre las respuestas a los ítems, lo cual cabe interpretarse como que no existen patrones

individuales consistentes respecto de las preocupaciones, sino que se trata de preocupaciones por aspectos singulares. Sí se alcanzó una relación positiva y media-alta ( $r=0.56$ ) entre los ítems 7 y 10: “carga adicional de trabajo” y “estrés”, que aparentemente se muestran muy vinculados en las declaraciones individuales.

Tabla 11. Medidas de tendencia central y dispersión de creencias y predisposición hacia la inclusión.

Creencias y Conductas inclusivas	N	$\bar{X}$	DT	Mo	%			
					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	712	3.59	0.62	4	0.70	5,20	28,50	65.60
2.- La inclusión NO es una práctica educativa deseable para estudiantes con un desarrollo normal	712	3.21	0.96	4	7.40	14.90	26.70	51.00
4.- Estoy dispuesto/a a animar a Juan a que participe en todas las actividades sociales de la clase normal	712	3.80	0.49	4	0.80	2.30	14.70	83.10
5.- Se deberían crear todas las oportunidades para que Juan se desarrolle dentro del grupo-clase	712	3.83	0.45	4	0.70	1.10	12.50	85.70
10.- Estoy dispuesto/a a adaptar el currículum para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes en función de su capacidad	712	3.70	0.54	4	0.70	1.80	24.70	72.80
13.- Estoy dispuesto/a a incluir estudiantes como Juan en una clase ordinaria con el apoyo necesario	712	3.70	0.56	4	0.70	2.80	22.20	74.30
16.- Estoy dispuesto/a a modificar el espacio físico del aula para la inclusión de estudiantes como Juan en clases normales	712	3.67	0.60	4	1.30	2.80	23.90	72.10
18.- Estoy dispuesto/a a adaptar mis habilidades comunicativas para asegurar que estudiantes como Juan se incorporen de manera normal	712	3.68	0.54	4	0.60	2.00	26.00	71.50
19.- Es posible enseñar a niños con capacidades normales y aquellos otros con NEE en la misma clase	712	3.59	0.66	4	2.00	3.50	28.10	66.40

### Resultados sobre Creencias y predisposición comportamental hacia la inclusión

Al presentarle las preguntas acompañadas de un ejemplo concreto, las opiniones, creencias

y predisposición hacia la inclusión resultaron muy buenas. Así, tras la recodificación de respuestas al ítem 2, como aconsejaban los autores del instrumento, en la mayoría de los casos los valores apuntaron hacia el valor

máximo (4=totalmente de acuerdo). La media global fue 3.64 y la desviación típica 0.60. Los datos anteriores no se distribuyen por igual de acuerdo con las características de los declarantes, excepto para la “edad”. Cabe destacar que la variable más determinante fue el “centro”, cuyas diferencias se constataron en el 77.77% de los ítems (2, 4, 5, 10, 13, 16 y 18). Los que mostraron unas creencias que

podrían frenar el proceso de inclusión educativa fueron los estudiantes de la FEHM, a diferencia de los del resto de centros, especialmente FCEG y, en menor medida, de ELIG (Tabla 2). En cinco de los ítems (2, 4, 10, 13 y 16) que mostraron diferencias significativas ( $p < .05$ ), la prueba post hoc determinó 2 subconjuntos homogéneos: uno para Melilla y otro para el resto.

Tabla 12. Medias, desviaciones típicas e inferenciales de creencias según el centro.

Creencias y Conductas inclusivas	Centro	N	$\bar{X}$	DT	F	p	$\eta^2$
1.- Estudiantes como Juan tienen derecho a ser educados en la misma clase que el resto de estudiantes que tienen un desarrollo normal	FCEG	330	3.63	0.59	1.83	.140	
	ELIG	230	3.53	0.66			
	FEHM	113	3.55	0.64			
	FEET	39	3.72	0.65			
2.- La inclusión NO es una práctica educativa deseable para estudiantes con un desarrollo normal	FCEG	330	3.59	0.62	6.47	.000*	0.03
	ELIG	230	3.33	0.86			
	FEHM	113	3.00	1.07			
	FEET	39	3.22	0.97			
4.- Estoy dispuesto/a a animar a Juan a que participe en todas las actividades sociales de la clase normal	FCEG	330	3.48	0.69	6.70	.000*	0.03
	ELIG	230	3.21	0.95			
	FEHM	113	3.84	0.41			
	FEET	39	3.83	0.42			
5.- Se deberían crear todas las oportunidades para que Juan se desarrolle dentro del grupo-clase	FCEG	330	3.63	0.78	3.44	.017*	0.01
	ELIG	230	3.83	0.38			
	FEHM	113	3.80	0.48			
	FEET	39	3.86	0.39			
10.- Estoy dispuesto/a a adaptar el currículum para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes en función de su capacidad	FCEG	330	3.84	0.42	10.33	.000*	0.04
	ELIG	230	3.72	0.65			
	FEHM	113	3.90	0.31			
	FEET	39	3.83	0.45			
13.- Estoy dispuesto/a a incluir estudiantes como Juan en una clase ordinaria con el apoyo necesario	FCEG	330	3.78	0.43	13.31	.000*	0.05
	ELIG	230	3.70	0.53			
	FEHM	113	3.47	0.72			
	FEET	39	3.66	0.61			
16.- Estoy dispuesto/a a modificar el espacio físico del aula para la inclusión de estudiantes como Juan en clases normales	FCEG	330	3.70	0.54	6.79	.001*	0.02
	ELIG	230	3.79	0.44			
	FEHM	113	3.72	0.52			
	FEET	39	3.43	0.76			
18.- Estoy dispuesto/a a adaptar mis habilidades comunicativas para asegurar que estudiantes como Juan se incorporen de manera normal	FCEG	330	3.69	0.66	4.59	.003*	0.02
	ELIG	230	3.70	0.56			
	FEHM	113	3.75	0.50			
	FEET	39	3.65	0.63			
19.- Es posible enseñar a niños con capacidades normales y aquellos otros con NEE en la misma clase	FCEG	330	3.49	0.72	2.53	.056	
	ELIG	230	3.66	0.55			
	FEHM	113	3.67	0.60			
	FEET	39	3.74	0.47			

Nota: \* $p < .05$

Con menos intensidad se mostró determinante el “sexo” (Tabla 13), obteniendo las mujeres unos valores por encima que ellos

en la mayoría (66.67%) de ítems (2, 10, 13, 16, 18 y 19), al nivel de significación establecido ( $p < .05$ ).

Tabla 13. Medias, desviaciones típicas e inferenciales sobre creencias en función del sexo.

Creencias y Conductas inclusivas	Hombre (n= 137)		Mujer (n= 575)		t	gl	p	d
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT				
1.- Estudiantes como Juan tienen derecho a ser educados en la misma clase que el resto de estudiantes que tienen un desarrollo normal	3.51	0.64	3.61	0.62	-1.65	710	.099	
2.- La inclusión NO es una práctica educativa deseable para estudiantes con un desarrollo normal	2.95	0.99	3.27	0.94	-3.62	710	.000*	0.34
4.- Estoy dispuesto/a a animar a Juan a que participe en todas las actividades sociales de la clase normal	3.73	0.54	3.82	0.47	-1.94	710	.053	
5.- Se deberían crear todas las oportunidades para que Juan se desarrolle dentro del grupo-clase	3.78	0.42	3.84	0.46	-1.45	710	.147	
10.- Estoy dispuesto/a a adaptar el currículum para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes en función de su capacidad	3.49	0.60	3.74	0.51	-5.06	710	.000*	0.48
13.- Estoy dispuesto/a a incluir estudiantes como Juan en una clase ordinaria con el apoyo necesario	3.55	0.62	3.74	0.53	-3.63	710	.000*	0.34
16.- Estoy dispuesto/a a modificar el espacio físico del aula para la inclusión de estudiantes como Juan en clases normales	3.38	0.73	3.74	0.54	-6.47	710	.000*	0.65
18.- Estoy dispuesto/a a adaptar mis habilidades comunicativas para asegurar que estudiantes como Juan se incorporen de manera normal	3.55	0.62	3.72	0.51	-3.33	710	.001*	0.32
19.-Es posible enseñar a niños con capacidades normales y aquellos otros con NEE en la misma clase	3.45	0.78	3.62	0.62	-2.89	710	.004*	0.27

Nota: \*p<.05

Idéntica intensidad derivó del “curso” de los participantes (Tabla 14). En la mayoría de los ítems (66.67%: 1, 2, 10, 13, 16 y 18) quedó probado que los cursos superiores muestran unas creencias más proclives para la inclusión educativa, siendo los del curso último los que provocan estas diferencias significativas respecto del primero, según los estadísticos de Tukey y Bonferroni, ocupando el último curso un subconjunto homogéneo diferente al resto.

En función de la “titulación y mención” las diferencias observadas en el 44.44% de sus ítems, según las pruebas post hoc, se debían a las creencias poco favorables para la inclusión de los estudiantes de Educación Primaria de la mención de Lenguas Extranjeras, por debajo de las expectativas y del resto de titulaciones, lo que repercute en la asignación de dos grupos diferentes según los datos: uno para los estudiantes de tal mención y otro para el resto.

En las variables como “presentar NEE” y “contacto”, se han observado con poca intensidad diferencias en los ítems 2 y 4, en el 22.22% del total, con creencias más ajustadas de los estudiantes que presentaban NEE y de aquellos que han tratado con ellos.

El análisis de correlaciones, si bien se presenta cierta relación entre ítems abunda más la falta de ella, lo que se interpreta como una ausencia de un patrón consolidado de creencias sobre la educación inclusiva en el estudiantado. Las únicas relaciones de cierta intensidad, media-alta, se establecen entre los ítems 4 y 5 ( $r=0.69$ ) y entre los ítems 16 y 18 ( $r=0.61$ ). Con menor intensidad, considerada media, se presentan relacionadas las respuestas a los ítems: 10 y 13 ( $r=0.52$ ); 10 y 16 ( $r=0.50$ ) y 10 y 18 ( $r=0.50$ ), y un nivel de significación aceptado ( $p<.05$ ).

Tabla 14. Medias, desviaciones típicas e inferenciales sobre creencias según el curso.

Creencias y Conductas inclusivas	Curso	N	$\bar{X}$	DT	F	p	$\eta^2$
1.- Estudiantes como Juan tienen derecho a ser educados en la misma clase que el resto de estudiantes que tienen un desarrollo normal	1°	138	3.47	0.74	4.31	.005*	0.02
	2°	352	3.56	0.62			
	3°	15	3.73	0.46			
	4°	207	3.71	0.52			
2.- La inclusión NO es una práctica educativa deseable para estudiantes con un desarrollo normal	1°	138	3.59	0.62	16.22	.000*	0.06
	2°	352	2.96	1.06			
	3°	15	3.09	1.00			
	4°	207	3.73	0.59			
4.- Estoy dispuesto/a a animar a Juan a que participe en todas las actividades sociales de la clase normal	1°	138	3.55	0.70	1.74	.157	
	2°	352	3.21	0.96			
	3°	15	3.88	0.35			
	4°	207	3.77	0.53			
5.- Se deberían crear todas las oportunidades para que Juan se desarrolle dentro del grupo-clase	1°	138	3.73	0.46	2.32	.074	
	2°	352	3.81	0.48			
	3°	15	3.80	0.49			
	4°	207	3.86	0.39			
10.- Estoy dispuesto/a a adaptar el currículum para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes en función de su capacidad	1°	138	3.79	0.51	2.46	.061	
	2°	352	3.87	0.35			
	3°	15	3.88	0.39			
	4°	207	3.83	0.45			
13.- Estoy dispuesto/a a incluir estudiantes como Juan en una clase ordinaria con el apoyo necesario	1°	138	3.77	0.44	5.38	.001*	0.02
	2°	352	3.64	0.60			
	3°	15	3.80	0.41			
	4°	207	3.73	0.49			
16.- Estoy dispuesto/a a modificar el espacio físico del aula para la inclusión de estudiantes como Juan en clases normales	1°	138	3.70	0.54	4.82	.003*	0.02
	2°	352	3.75	0.47			
	3°	15	3.62	0.64			
	4°	207	3.80	0.41			
18.- Estoy dispuesto/a a adaptar mis habilidades comunicativas para asegurar que estudiantes como Juan se incorporen de manera normal	1°	138	3.80	0.42	4.74	.003*	0.02
	2°	352	3.70	0.56			
	3°	15	3.65	0.60			
	4°	207	3.60	0.67			
19.-Es posible enseñar a niños con capacidades normales y aquellos otros con NEE en la misma clase	1°	138	3.80	0.41	1.83	.140	
	2°	352	3.79	0.43			
	3°	15	3.67	0.60			
	4°	207	3.77	0.50			

Nota: \*p<.05

### Resultados sobre Afrontamiento de requerimientos del aula diversa

Se comienza recodificando los ítems 6, 8 y 11, aconsejado por los autores. Tras ello puede verse en la Tabla 15 que las respuestas obtenidas eran positivas respecto de las acciones que pudieran requerir de los futuros docentes la atención a la diversidad. La media alcanzó el valor 3.59, con una

desviación de 0,71. El análisis diferencial pone de relieve respuestas distintas por agrupación de participantes según las variables consideradas, exceptuando el “contacto”. El “sexo” influye de manera determinante (p<.05) en todas las respuestas (Tabla 16). Las estudiantes mostraron mejor disponibilidad para emprender las acciones demandadas por los alumnos dentro del aula.

Tabla 15. Medidas de tendencia central y dispersión sobre afrontamiento de demandas de la inclusión.

Afrontamiento	N	$\bar{X}$	DT	M <sub>o</sub>	%
---------------	---	-----------	----	----------------	---



					1	2	3	4
6.- Me siento incómodo/a incorporando estudiantes como Juan en una clase normal con otros estudiantes sin discapacidad	712	3.61	0.75	4	3.40	5.80	17.70	73.20
7.- Estoy dispuesto/a a adaptar los objetivos a cada estudiante	712	3.67	0.60	4	1.40	2.40	24.30	71.90
8.-Los/as maestros/as de una clase normal NO pueden satisfacer las necesidades de los estudiantes como Juan	712	3.33	0.85	4	4.80	10.80	31.00	53.40
11.- NO me gustaría adaptar el currículum para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes	712	3.74	0.64	4	2.40	3.40	12.40	81.90

Tabla 16. Medias, desviaciones típicas e inferenciales sobre afrontamiento inclusivo en función del sexo.

Afrontamiento	Hombre (n= 137)		Mujer (n= 575)		t	gl	p	d
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT				
6.- Me siento incómodo/a incorporando estudiantes como Juan en una clase normal con otros estudiantes sin discapacidad	3.30	0.84	3.68	0.70	-5.48	710	.000*	0.51
7.- Estoy dispuesto/a a adaptar los objetivos a cada estudiante	3.45	0.69	3.72	0.56	-4.93	710	.000*	0.47
8.-Los/as maestros/as de una clase normal NO pueden satisfacer las necesidades de los estudiantes como Juan	3.18	0.89	3.37	0.84	-2.38	710	.018*	0.23
11.- NO me gustaría adaptar el currículum para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes	3.53	0.78	3.79	0.59	-4.39	710	.000*	0.42

Nota: \*p<.05

Le sigue en intensidad la variable “titulación/mención”, que diferencia las respuestas de estudiantes de Educación Primaria de la mención de Lenguas Extranjeras del resto, los que aglutina en un subconjunto diferente al del resto de grados para la mayoría (75%) de los ítems (6, 7 y 8), pues presentaron un peor afrontamiento de los requerimientos de un aula diversa. Los que “presentan NEE” también mostraron mejor afrontamiento en la mitad de los ítems del factor (50%), es decir, para resolver ellos mismos las necesidades de alumnos (ítems 6 y 11), aunque no se dan diferencias en la necesidad de adaptar el currículum (ítems 7 y 8).

El “curso” influye en la capacidad para afrontar los problemas de un aula diversa (Tabla 17). Así, ha diferenciado entre alumnos de primer curso y resto en el ítem 7 y entre el primero y el último en el ítem 11, por tanto, en la mitad de los ítems del factor; no

obstante, solo ubica las medias en subconjuntos diferentes al último curso respecto del resto de ellos, que se ubica en el mismo subconjunto. Se observa un afrontamiento más adecuado para la inclusión en los estudiantes de último curso. El “centro” generó dos subconjuntos, uno para el centro de Melilla y otro distinto para el resto, observándose una mayor necesidad de cambio de la disponibilidad para emprender las acciones demandadas por los alumnos dentro del aula en el primer centro.

Por último, en cuanto a intensidad, se observa que la “edad” no ha supuesto diferencia entre las respuestas, salvo testimonialmente en el ítem 8 (25%), donde se observa un progreso en el afrontamiento pro-inclusión, pero sin subconjuntos diferentes, luego estadísticamente irrelevante.

Las correlaciones no expresaron claramente un patrón unánime en los participantes, pues no se presentaron relaciones intensas entre sus

respuestas a los distintos ítems, no superando el  $r=0.4$ .

Tabla 17. Medias, desviaciones típicas e inferenciales sobre afrontamiento del aula inclusiva según el curso.

Afrontamiento	Curso	N	$\bar{X}$	DT	F	p	$\eta^2$
6.- Me siento incómodo/a incorporando estudiantes como Juan en una clase normal con otros estudiantes sin discapacidad	1°	138	3.67	0.74	2.02	.104	
	2°	352	3.54	0.78			
	3°	15	3.53	0.64			
	4°	207	3.68	0.70			
7.- Estoy dispuesto/a a adaptar los objetivos a cada estudiante	1°	138	3.57	0.78	3.13	.025*	0.02
	2°	352	3.41	0.80			
	3°	15	3.73	0.59			
	4°	207	3.57	0.64			
8.- Los/as maestros/as de una clase normal NO pueden satisfacer las necesidades de los estudiantes como Juan	1°	138	2.86	1.06	14.60	.000*	0.01
	2°	352	2.76	0.99			
	3°	15	3.13	0.74			
	4°	207	3.30	0.84			
11.- NO me gustaría adaptar el currículum para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes	1°	138	3.88	0.41	3.64	.013*	0.02
	2°	352	3.70	0.63			
	3°	15	3.80	0.41			
	4°	207	3.81	0.52			

Nota: \* $p < .05$

### Resultados globales

La actitud general es favorable hacia la inclusión educativa (3.29 sobre 4), lo que se corresponde con el valor “acuerdo”, aunque es desigual según las dimensiones (Cfr. Figura 2). La “Predisposición y percepción de la educación inclusiva” y las “Preocupaciones y repercusiones de la

inclusión” se situaron por debajo de la media global. Al contrario, los “Sentimientos hacia personas con capacidades diferentes”, las “Creencias y comportamientos con alumnos diferentes” y el “Afrontamiento de las exigencias de la inclusión educativa”. De la trascendencia de los factores menos valorados se desprende la necesidad de trabajarlos intensamente.

Figura 2. Media y dispersión por dimensiones actitudinales y global



De otra parte, se observó que las actitudes fueron mejores cuando se preguntaba por casos de alumnos concretos, con nombre y

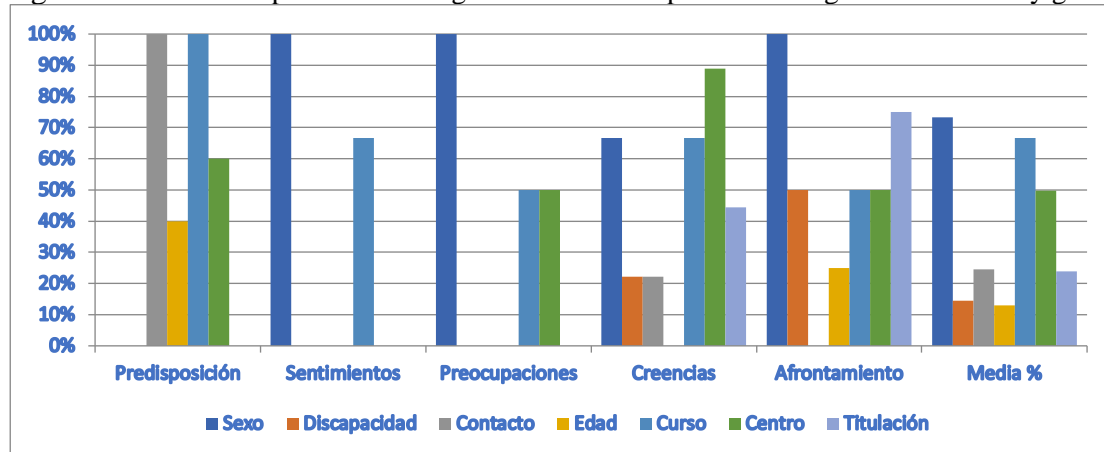
dificultad, puesto que los resultados obtenidos estuvieron por encima de los obtenidos utilizando situaciones más abstractas (3,08

versus 3,60). De ello se deduce, como implicación pedagógica, que se requiere la generalización de sus actitudes para interiorizarlas a nivel abstracto y no solo concreto, y, como implicación didáctica, que el trabajo con casos concretos puede constituir la base para el éxito de la misma.

Ahora bien, las relaciones entre respuestas de cada participante (intraindividuales) no gozaron de una coherencia inclusiva alta, dadas sus correlaciones. Así no existieron correlaciones intensas y directas como cabría esperarse entre sus declaraciones, lo que apunta a la falta de un patrón consolidado acorde a la filosofía de la inclusión educativa. Junto a la deficiencia anterior en algunas subescalas (“Predisposición y percepción de educación inclusiva” y sobre “Preocupaciones y repercusiones de la inclusión”) e incluso en

escalas (la primera, SACIE-R, versus la segunda, ASIE), esta conclusión advierte de la falta de consistencia y solidez en las actitudes inclusivas de los participantes, quizás porque aun se están consolidando en ese momento, lo que resalta la relevancia formativa en este sentido. Ello se refuerza observando la Figura 3 que traza las diferencias por dimensiones, esta vez interindividuales, actitudinales y globales de acuerdo con ciertas características de los participantes. Diferencias que son intensas según el “sexo”, el “curso” y el “centro”, a favor de las actitudes femeninas frente a masculinas, del último curso respecto del resto, y de los centros de la ciudad de Granada frente a los de Ceuta y especialmente de Melilla.

Figura 3. Diferencias porcentuales según variables independientes según dimensiones y global



## Discusión y conclusiones

Este estudio trataba de medir las actitudes de estudiantes para maestros de la Universidad de Granada para trazar un mapa actitudinal ante la inclusión y comprobar la existencia de un patrón uniforme para estos futuros docentes. Las actitudes, en general, resultaron adecuadas respecto de los sentimientos y consideración de personas diferentes, sobre las creencias y predisposición personal hacia inclusión y sobre el afrontamiento positivo de las necesidades individuales del alumnado. Otros estudios recientes coinciden en este resultado acorde a la inclusión (Álvarez &

Buenestado, 2015; Castillo & Miranda, 2018; Macías, Aguilera, Rodríguez & Gil, 2019; Mendoza, 2015; Sánchez, Díaz, Sanhuesa & Friz, 2018) y respecto al adecuado trato con personas con diversidad funcional (Araya, González & Cerpa, 2014; Llorent & Álamo, 2016; Macías, 2016), aunque podría mejorarse (Clavijo, López, Cedilo, Mora & Ortiz, 2016). Estos resultados coinciden, además, en su conjunto con los que revisan los anteriores trabajos sobre investigaciones más tradicionales, que bien podrían corresponderse con el movimiento de la integración escolar, previo a la inclusión educativa. Y en general con los obtenidos en

otros contextos, revisados también por los investigadores anteriores.

No obstante, no resultaron tan adecuadas en torno a la consideración selectiva del tipo de alumnado que debe cursar estudios en aulas ordinarias, por su preocupación excesiva y negativa sobre su propia formación y capacidad de actuación pertinente con ciertos alumnos con NEE, principalmente, así como por las repercusiones no siempre bien percibidas de su inclusión escolar. Se alinean estos resultados con los obtenidos por otros autores, como Tárraga, Grau y Peirats (2013) que advirtieron como actitudes negativas de estudiantes las referidas a la formación específica, junto a Hernández y García (2017), Mangano (2015) y Mendoza (2015) quienes reflejaron en sus estudios la abundancia de temores y preocupaciones por la inclusión, por carecer de competencias para el desarrollo de prácticas inclusivas y para atender a las NEE (Llorent & Álamo, 2016), que les hace sentir excesivamente dependientes de apoyos de otros profesionales. Conviene advertir que estos hallazgos han sido obtenidos también en investigaciones tradicionales de finales de siglo pasado y albores del presente, según las revisiones realizadas por Tárraga et al., (2013), y que se extienden también al colectivo de docentes en ejercicio (Clavijo et al., 2016; Ewing, Monsen & Kielblock, 2018). Luego es una resistencia consolidada que frena la inclusión y conviene vencer, garantizando la calidad formativa, que según los propios estudiantes resulta deficiente desde el prisma de la inclusión educativa (Flores, Prats y Solar, 2014) y la atención a las NEE (Bahienes & Rosetti, 2014). Y con ellas, la dimensión actitudinal requiere mejora (Hittiarachchi & Das, 2014; Sánchez, Días, Sanhueza & Friz, 2018), por tanto, no solo en lo curricular sino también en lo afectivo y relacional para la interacción con el alumnado diverso, partiendo de casos reales y prácticos (Castillo & Miranda, 2018), para el desarrollo de actitudes y sentimientos hacia el trabajo inclusivo en las aulas (Varcoe & Boyle, 2014), y en su caso, cambios de ideas,

actitudes, inercias y conductas segregadoras hacia las vigentes, más inclusivas (Santos, Cernadas & Lorenzo, 2014).

Ahora bien, no se puede afirmar que se trata de un patrón actitudinal uniforme, dadas las altas dispersiones encontradas y las bajas correlaciones entre las respuestas intraindividuales e interindividuales. Intraindividuales debido a la inconsistencia en sus respuestas, no todas acordes a la filosofía y praxis inclusiva. Interindividuales debido a la influencia de diversas variables como el “curso” que influye de manera unánime en todas las respuestas ofrecidas, como en otros estudios (Araya, González & Cerpa, 2014), incluso en la supremacía actitudinal del último curso (Costelo & Boyle, 2013), a pesar de haber cursado desde 2º curso asignaturas directamente relacionadas con la atención a la diversidad en la escuela inclusiva, hito que han apuntado algunos autores (Sánchez et al. 2008; Hettiarachchi & Das, 2014). También se mostraron determinantes, de manera similar (en cuatro de las cinco variables dependientes estudiadas), el “sexo” y el “centro”. El primero un tópico diferencial en este tipo de estudios nacionales e internacionales (Álvarez & Buenestado, 2015; Mendoza, 2015; Novo, Muñoz & Calvo, 2015), no así en otros (Araya et al., 2014; Clavijo, 2016; Macías et al., 2019). El segundo, sin embargo, ha sido menos estudiado.

Ello aconseja, grosso modo, adelantar el desarrollo actitudinal como intervención preferente para los de primeros cursos, pues es en el último curso donde se observan actitudes más adecuadas, la revisión de estereotipos sexistas, dado que los hombres presentan actitudes más inadecuadas en contraste con las mujeres, y la mejora actitudinal de alumnos de algunos centros, como el de Melilla de manera prioritaria, donde la diversidad cultural es mayor.

Con menor fuerza se desvelaron la “titulación” y el “contacto con personas diferentes”, al determinar las respuestas de casi la mitad de las variables dependientes

(dos de cinco). Respecto de la “titulación”, apenas diferencia entre respuestas de estudiantes de Educación Infantil y de Primaria, a pesar de ser resaltado por diferentes autores en sus investigaciones de diferentes contextos (Macías et al., 2019; Mendoza, 2015; McCollow, Shurr & Jasper, 2015; Tárraga, Garu & Peirats, 2013; Polo, 2017). Como era presumible tras el análisis del trabajo de Tárraga et al. (2013), por su revisión de literatura afín y resultados, los alumnos que optaron por la especialización en Educación Especial mostraron actitudes más idóneas para la inclusión y la atención a las NEE. Respecto del “contacto”, a diferencia de algunos estudios (Clavijo, 2016; Mendoza, 2015) y en la línea de otros (Crowson & Brandes, 2014; Macías, 2016), tampoco resultó muy determinante. Por último, no se pueden considerar la “edad” y la “presencia de NEE” como variables influyentes, aunque sus tamaños muestrales no han sido suficientes.

A la limitación muestral inmediatamente anterior, es de justicia añadir las propias de cualquier investigación por encuesta tipo Likert aun con instrumentos estandarizados y validados, por la veracidad de las respuestas y del muestreo por bola de nieve en lugar de aleatorio, aun con la suficiencia de la muestra. A ello cabe apostillar el riesgo de la generalización de manera descontextualizada e intemporal de los resultados, dada la configuración y progresión de las actitudes de los individuos, en general, y hacia la inclusión en tanto que filosofía actual en particular. Es por ello que se aconseja continuar esta investigación en otros contextos para ir completando el trazado del mapa actitudinal de los futuros docentes, así como replicarla, a modo de actualización, en los mismos. Transformar este diseño transversal en longitudinal, para medir no solo las actitudes sino la progresión de las mismas, identificando no solo patrones sino hitos y barreras en tal desarrollo, podría contribuir sin duda al incremento del corpus de conocimientos en este campo. Incluso emplear otros diseños de investigación, de

corte cuantitativo, pero también cualitativo, mediante distintas técnicas como entrevistas, grupos de discusión, observación etnográfica, etc.

No obstante, con los datos recogidos y su análisis se posee suficiente fundamento para proponer, al igual que ya lo han hecho otros autores como Bozu y Arenga (2018), una revisión de los contenidos y los procesos actuales en la formación inicial de los maestros y apostar por una nueva cultura de la profesión docente, a través de unas nuevas políticas formativas, que ofrezca una mejor formación inicial que sea más contextual y basada en vínculos con el entorno y la comunidad, más reflexiva, y más práctica. Esto supone la necesidad de incorporar en los programas académicos experiencias concretas para propulsar el desarrollo actitudinal pro inclusión desde los primeros cursos en las áreas más deficitarias encontradas y para los centros más necesitados. Y emplear para ello los escenarios más prácticos y reales, como la resolución de casos prácticos reales o hipotéticos, las simulaciones didácticas, el adelanto de las prácticas de campo, la implicación de estudiantes en el apoyo a alumnos con necesidades especiales de todos los niveles educativos, incluso el universitario, mediante el “compañero voluntario”, los testimonios de docentes que apuestan y promueven en sus praxis la inclusión, recopilación y visionado de videos, documentales, videoclip, películas, etc. sobre esta cuestión, etc. Existen programas específicos para la optimización del componente actitudinal de estudiantes universitarios (Meyer & Lester, 2016; Yunknis, 2015) que pudieran servir de molde o base para la construcción e implementación de programas personalizados al contexto y alumnos que trata de servir, cuya elaboración y verificación podría constituir otra línea de investigación de tipo cuasi-experimental pretest, a modo de evaluación del punto de partida, tratamiento mediante el programa y postest o evaluación del punto de llegada. Para lo anterior, las políticas educativas deben delegar en las instituciones educativas, de tal



suerte que las actitudes, en el caso que nos ocupa, dejen de distanciar la acción del docente de la acción educativa democratizada, armonizando una única dirección escolar. Los planes de acción tutorial y de innovación en los distritos universitarios pueden coadyuvar a la aprehensión y progresión actitudinal de los futuros docentes, mediante la evidencia de la riqueza propia de la diversidad para todo el alumnado, tanto el que presenta NEE como el que no la presenta, e incluso para el profesorado, por cuanto reto y desarrollo profesional. En efecto, la prospectiva del estudio ha sido un proyecto de innovación basado en el coaching para evidenciar, mediante experiencias vivenciales de gamificación reconocidas, que todos somos iguales y, a su vez, todos somos diferentes; así como que todos aprendemos, a la vez que todos enseñamos.

## Financiación

Este estudio forma parte del proyecto “Actitudes de los docentes en formación hacia la educación inclusiva”. Un proyecto evaluado, avalado y financiado por el Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad de la Universidad de Granada.

## Referencias

- Aiello, P. et al. (2017). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, Lavoro, Persona*, VII (20), 10-24.
- Alaverdyan, V. (2018). *Understanding attitudes and self-efficacy of in-service teachers and professionals towards inclusive education in the Republic of Armenia*. Master's Degree Programme in Education. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201806203271>
- Altamira, E., Becerra, N., & Nava, A. (2016). Hacia una educación conectivista. *Revista Alternativa*, 22(2), 22-32.
- Álvarez, J. L., & Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.44551](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551)
- Araya, A., González, M., & Cerpa, C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Educación y educadores*, 17(2), 289-305. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.2.5>
- Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573-589. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0096-z>
- Bozu, Z., & Aránega, S. (2018). ¿Hacia dónde va la formación inicial de los maestros y maestras? Propuestas de mejora desde la perspectiva de los formadores de formadores. En T. LLeixá, B. Gros, T. Mauri & J. L. Medina (coords.), *Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos* (19-25). Barcelona, IRE-UB. [http://www.ub.edu/ire/wp-content/uploads/2018/06/IRE-UB\\_Educacion\\_2018-2020\\_CAST.pdf](http://www.ub.edu/ire/wp-content/uploads/2018/06/IRE-UB_Educacion_2018-2020_CAST.pdf)
- Castillo, P., & Miranda, C. (2018). Actitud hacia la Inclusión de los Estudiantes de Pedagogía de una Universidad Estatal Chilena. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 133-148. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200133>
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., & Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *MASKANA*, 7(1), 13-21. <https://doi.org/10.18537/mskn.07.01.02>
- Crowson, H. M. & Brandes, J. A. (2014). Predicting pre-service teachers' opposition to inclusion of students with disabilities: A path analytic study. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 17(1), 161-178. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-013-9238-2>
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive

- education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Flores, G., Prat, M<sup>a</sup>, & Soler, S. (2014). La voz del profesorado de Educación Física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 183-199. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197501>
- Flores, L., & Villardón, L. (2015). Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés”. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 9(1), 61-73. Repositorio CDPD: <http://repositorioicdpd.net:8080/handle/123456789/1697>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <https://doi.org/10.1037/t69317-000>
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2016). *La alteridad en educación*. Pirámide.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., González, C., & Mañas, C. (2013). Actitudes hacia la Discapacidad en el Ámbito Educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis Temático y Bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 139-165. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v11i29.1561>
- González, Y., & Triana, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Hernández, B. Y., & García, I. (2017). Evaluación de actitudes, conocimientos y prácticas de educación inclusiva en docentes de Primaria. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1382.pdf>
- Hettiarachchi, S., & Das, A. (2014). Perceptions of inclusion and perceived preparedness among school teachers in Sri Lanka. *Teaching and Teacher Education*, 43, 143-153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.003>
- Hwang, Y. S. & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146. <https://eprints.qut.edu.au/34074/>
- Llorent, V. J. & Álamo, M. (2017). Actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Primaria. Análisis entre el primer y el último curso. *Giornale italiano di pedagogia sperimentale CADMO*, 2., 91-101. <https://doi.org/10.3280/CAD2016-002008>
- Loreman, T., Sharma, U. & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27-44. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- Macías, E. (2016). Actitudes de estudiantes de magisterio en educación primaria hacia las personas con discapacidad. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1), pp. 54-69.
- Macías, E., Aguilera, J. L., Rodríguez, M., & Gil, S. (2019). Un estudio transversal sobre las actitudes de los estudiantes de pregrado y máster en ciencias de la educación hacia las personas con discapacidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 22(1), 225-240. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.353031>
- Macías, E., & Gil, S. (2016). Perfil actitudinal de los alumnos de Grado de magisterio de educación ante la discapacidad. En A. M. Romero, T. Ramiro, y M. P. Bermúdez, *Libro de Actas del II Congreso internacional de ciencias de la educación y del desarrollo* (81-91). FUE/ Universidad de Granada.

- Mangano, M. (2015). Teacher Views on Working with Others to Promote Inclusion. In *Working with Teaching Assistants and Other Support Staff for Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 4)* (117-132), Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000004005>
- McCollow, M. M., Shurr, J., & Jasper, A. D. (2015). Best Practices in Teacher Training and Professional Development for Including Learners with Low-Incidence Disabilities. In *Including Learners with Low-Incidence Disabilities (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 5)* (37-62), Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000005002>
- Mendoza, A. (2015). Actitudes de los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria hacia las personas con discapacidad y su conocimiento autopercebido. Trabajo Fin de Máster (Grado de Maestro). Universidad de Valladolid, España. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/15034/TFM-G502.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Meyers, S., & Lester, D. (2016). An Attempt to Change College Students' Attitudes Toward Individuals With Disabilities. *Comprehensive Psychology*, 5(1), 1-7. <https://doi.org/10.1177/2165222816648076>
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M., & Calvo-Babio, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad: una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>
- Pegalajar, M<sup>a</sup>. C., & Colmenero, M<sup>a</sup>. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97. <https://dx.doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Polo, M<sup>a</sup>. T. (2017). Innovación para la formación en inclusión: actitudes de la comunidad universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 185-194. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1041>
- Rodríguez, A. et al. (2019). Perfil actitudinal sobre la inclusión educativa de docentes y estudiantes de Magisterio a punto de egresar. En M. El Homrani, D. E. Báez e I. Ávalos (coords.), *Inclusión y diversidad: intervenciones socioeducativas* (1-13). Wolters Kluwer.
- Rodríguez, A., Caurcel, M<sup>a</sup>. J., & Aláin, L. (2019). Medir actitudes profesoras españolas hacia la educación inclusiva para lograr una escuela para todos, *Actas Icono 14*, 1(1), pp- 416-433. <https://icono14.net/ojs/index.php/actas/article/view/1338>
- Rodríguez, A., & Fernández, A. D. (2017). Adultos que conforman menores en una escuela de colores. Actitudes de progenitores y profesores ante la diversidad cultural. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 465-482. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.256371>
- Rodríguez, E., Etopa, M<sup>a</sup>. P., & Rodríguez, A. (2012). Las actitudes de los futuros maestros y maestras de Educación Infantil hacia la discapacidad: un factor de prevención" *El Guiniguada*, 11, 171-180. [https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5456/1/0235347\\_02002\\_0012.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5456/1/0235347_02002_0012.pdf)
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S., & Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(2), 169-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200010>
- Szekely, E., & Mason, M. (2019). Complexity theory, the capability approach, and the sustainability of development initiatives in education, *Journal of Education Policy*, 34(5), 669-685. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1465999>

Tarraga, R., Grau, C., & Peirats, 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 REIFOP*, 16(1), 55-72. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441>

Varcoe, L., & Boyle, C. (2014). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34(3), 323-337. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785061>

Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices". *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>

Yunkis, C. (2015). Attitudes of Pre-service Teachers Toward Inclusion for Students Who Are Deaf. *Deafness & Education International*, 17(4), 183-193. <https://doi.org/10.1179/1557069X15Y.000000003>

#### Authors / Autores

**Rodríguez-Fuentes, A.** ([arfuentes@ugr.es](mailto:arfuentes@ugr.es))  0000-0002-8036-9902

Universidad de Granada. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Profesor Titular de Universidad. Doctor en Pedagogía y en Ciencias de la Educación, profesor invitado en distintas universidades del territorio europeo (Francia, Italia y Portugal), americano (Colombia, Cuba, EE.UU., Panamá, Perú y Ecuador) y africano (Marruecos). Su línea de investigación preferente es la atención a la diversidad en el marco de la escuela inclusiva, de la cual ha publicado libros y artículos nacionales e internacionales. Así, el último proyecto internacional dirigido como IP ha sido sobre "Análisis de la competencia escrita de estudiantes con discapacidades de la República de Panamá" (2015-2019), auspiciado por el gobierno del país, y en el panorama nacional como IP sobre "actitudes de profesores en formación y en ejercicio hacia la educación inclusiva" (2017-2019). De este último ha surgido este artículo de investigación.

**Caurcel Cara, M.J.** ([caurcel@ugr.es](mailto:caurcel@ugr.es))  0000-0002-2169-9100

Universidad de Granada. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Profesora Contratada Doctora. Doctora en Psicopedagogía, miembro del grupo de investigación "Atención psicológica y educativa a la diversidad (HUM846)" y del Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento de la Universidad de Granada. Profesora invitada en distintas universidades del panorama europeo (Portugal, Italia y Austria). Autora de artículos de investigación en diversas revistas de impacto (WOS, Scopus...) del ámbito de la Educación y la Psicología, así como libros y capítulos en editoriales prestigiosas (Dykinson, Author-House, Comares, Pirámide, EOS...). Ha participado participando en proyectos nacionales de investigación financiados. Sus principales líneas de investigación son atención a la diversidad, educación inclusiva, liderazgo inclusivo, formación del profesorado, TIC, Ciberbullyin y Sexting.



**Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa**  
*E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation*

[ISSN: 1134-4032]



Esta obra tiene [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).  
This work is under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).