

Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva

Attitudinal perspectives of practising and trainee teachers toward educational inclusion

Antonio Rodríguez Fuentes¹, José Luis Gallego Ortega¹, Antonia Navarro Rincón², María Jesús Caurcel Cara^{3*}

1 Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Granada, España

2 Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte de Melilla, Universidad de Granada, Melilla, España

3 Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Granada, España

* caurcel@ugr.es

Recibido: 12-febrero-2020

Aceptado: 18-noviembre-2020

RESUMEN

Las actitudes docentes son percibidas como elementos clave en el quehacer profesional demandado por la actual educación inclusiva. En este sentido, se llevó a cabo un estudio para medir los componentes actitudinales hacia dicho modelo educativo en el colectivo docente en activo, y en estudiantes de magisterio a punto de egresar, en las ciudades donde se ubican los Campus de la Universidad de Granada (España). Con el propósito de elaborar perfiles y patrones en torno a la inclusión, se recurrió al método cuantitativo y a un diseño transversal descriptivo y de contraste de datos, los cuales fueron recopilados por dos escalas consolidadas y validadas, completadas en línea por 328 participantes (206 estudiantes y 122 profesores). Tras el análisis mediante estadísticos, se infirió una actitud aceptable, aunque mejorable, sobre todo en los docentes que tienen el poder de contagiar a los estudiantes en su inicio profesional. Solo quienes cuentan con especialidades relacionadas con Educación Especial muestran actitudes totalmente positivas. Luego urge la optimización actitudinal mediante la práctica docente, como paso previo a la mejora de la educación inclusiva.

Palabras clave: actitud docente, educación especial, educación inclusiva, formación docente

ABSTRACT

Teaching attitudes are core elements for professional activity in the current inclusive education system. In this sense, a study was carried out in the cities where the campuses of the University of Granada (Spain) are located to measure the attitudinal components towards that educational model in the teaching community composed by trainee and practicing teachers. A quantitative method was employed along with a descriptive and contrastive transversal design to elaborate profiles and patterns around inclusion. These data were collected in two consolidated and validated scales, completed online by 328 participants (206 students and 122 teachers). After the analysis with statistical data, an acceptable attitude, with potential for improvement, was inflicted on the teachers who have considerable power to influence students at the beginning of their professional careers. Only those who specialize in fields related to Special Education show attitudes that are thoroughly positive. There is then an urge for attitudinal optimization through teaching practice as a previous step to the enhancement of inclusive education.

Keywords: inclusive education, special education, teaching attitude, teaching training

Cómo citar este artículo: Rodríguez Fuentes, A., Gallego Ortega, J. L., Navarro Rincón, A., Caurcel Cara, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

La educación inclusiva, concebida como escolarización única y democrática para todo el alumnado (Ainscow et al., 2006), es un discurso incuestionable en los foros científicos, debates pedagógicos y normativas internacionales actuales, al igual que en los memorándums socioeducativos universales (cumplidos 25 años desde la Declaración de Salamanca, en 1994, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a favor de la Escuela inclusiva). El escenario concreto de este modelo educativo conlleva unas prácticas que implican “ante todo, una actitud, una predisposición a pensar en las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado (no solo los de aquellos estudiantes considerados “especiales”)” (Simón et al., 2016, p 11).

Esta evidencia, sin embargo, no siempre se plasma en determinadas praxis educativas actuales, en las cuales, algunos autores observan una metodología poco inclusiva y un trabajo docente carente de colaboración (Darretxe et al., 2013); y otros, una cierta presencia de alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), reducido progreso e ínfima participación (Simón et al., 2016). El desempeño docente en la actualidad para Garzón et al. (2016, p. 26) “no está resultando sencillo, el camino es largo y serpenteante”. Y se pretende recorrer, según Tomé (2015), mediante la atención al alumnado en pequeños grupos, aunque no siempre sea viable.

Las dificultades advertidas para la inclusión aglutinan un cúmulo de argumentos difícil de delimitar, y aún más de ponderar, entre los que Muñoz et al. (2015) resaltan los referidos a la dimensión individual y al desajuste entre carencias y exigencias: a) escasez de recursos personales y materiales, frente al exceso de alumnos por clase, docente y centro; b) ínfimo convencimiento de la viabilidad del modelo educativo vigente, que alberga a alumnado con discapacidad, frente al elevado requerimiento institucional, educativo y social; c) limitada implicación docente y falta de reconocimiento de su labor en la gestión del cambio educativo, frente a la excelsa demanda para promoverlo a través de procesos de innovación, investigación-acción y colaboración.

Entre los estudios críticos similares a los anteriores acerca de diferentes aspectos que repercuten en el modelo educativo, se incluyen los que contemplan la implicación del docente, pues la dimensión actitudinal en este colectivo constituye un pilar crucial para la acción en el marco de la escuela inclusiva, además de ser un requisito previo para abordar otras dimensiones igualmente fundamentales, como la formación, implicación, cooperación, investigación-acción e innovación.

La escuela para todo el alumnado, donde se aprende

conjuntamente y en condiciones óptimas de igualdad de oportunidades, no discriminación y desarrollo de las capacidades individuales, puede ser analizada a partir de las dimensiones, tradicionalmente aceptadas, del componente actitudinal (Stahlberg & Frey, 1990): (i) dimensión cognitiva, idea o percepción de la escuela única para todos; (ii) dimensión afectiva, percibida por la emoción que despierta el fenómeno; y (iii) dimensión conductual, responsable de la predisposición hacia la acción equitativa para con el alumnado y no igualitaria.

De igual manera, la actitud hacia la educación inclusiva puede entenderse como la armonización de creencias, percepciones, opiniones e informaciones pertinentes respecto de las posibilidades escolares para atender a alumnos con discapacidades y trastornos (componente cognoscitivo); unidas al sentimiento hacia la normalización escolar y de las condiciones de vida (componente afectivo); y, en consecuencia, a la predisposición o tendencia a actuar y comportarse adecuadamente (componente conductual). En síntesis, podría decirse que es el compendio de conocimientos, sentimientos y acción.

La investigación en torno a las actitudes de los agentes educativos hacia la filosofía de la educación inclusiva (y, en especial, hacia sus prácticas) no es novedosa, hallándose estudios de metaanálisis al respecto (García-Fernández et al., 2013), y de sistematización para su evaluación; así como otros de carácter bibliométrico (Rodríguez & Gallego, 2019), desarrollados en el campo de la Educación Especial (EE), que sitúan el tópico de las necesidades del docente en el último lugar de interés para los investigadores, después de las demandas acerca del alumnado con discapacidad, del currículo y de los contextos educativos. A juicio de algunos autores “hay escasez de estudios” (Garzón et al., 2016, p. 38), argumento quizás esgrimido por la controversia de resultados en sus investigaciones, puesto que existen trabajos llevados a cabo en diferentes contextos en los que se analiza la actitud hacia la educación inclusiva de los cuidadores (Giacconi et al., 2017), de los docentes en formación, y del profesorado en ejercicio (Álvarez & Buenestado, 2015; Garzón et al., 2016; Pegalajar & Colmenero, 2017).

En general, los estudios actuales realizados en la enseñanza básica revelan una actitud positiva hacia la educación inclusiva (Álvarez & Buenestado, 2015; Castillo & Miranda, 2018; Macías et al., 2019; Mendoza, 2015) y una adecuada atención a las personas con discapacidad en el contexto escolar (Araya-Cortés et al., 2014; Llorent & Álamo, 2016; Macías, 2016). Aunque, según otros autores, se necesitan mejoras actitudinales para hacerla realidad (Clavijo et al., 2016). Sobre todo, se ha

cuestionado la consideración selectiva del tipo de alumnado que debe cursar estudios en aulas ordinarias; la escasa formación del profesorado para atender a ciertos alumnos con discapacidad y necesidades educativas diversas (Llorent & Álamo, 2016; Tárraga et al., 2013); los temores y prejuicios que obstaculizan la inclusión escolar (Hernández & García, 2017; Mangano, 2015; Mendoza, 2015); o la excesiva dependencia de los apoyos de otros profesionales para su puesta en marcha (Ewing et al., 2018). Conviene advertir que tales aspectos fueron corroborados también en investigaciones tradicionales de finales de siglo pasado y albores del presente, según la revisión realizada por Tárraga et al. (2013), tanto para el colectivo de docentes en ejercicio como en formación.

Desde esta perspectiva, se advierte una resistencia férrea que frena la inclusión. Se reclama una toma de decisiones que garantice una formación inicial y permanente de calidad que, según los propios estudiantes, es deficitaria para enfrentarse al reto de la educación inclusiva (Flores & Villardón, 2015), en general, y a la atención del alumnado con discapacidad, en particular. El espacio curricular también requiere ser mejorado (Hettiarachchi & Das, 2014), al igual que el ámbito afectivo y relacional (Reoyo et al., 2012), partiendo de casos reales y prácticos (Castillo & Miranda, 2018) para desarrollar actitudes y sentimientos hacia el trabajo inclusivo en las aulas (Loreman et al., 2013; Varcoe & Boyle, 2014). Y, en su caso, postular un cambio de ideas, actitudes, inercias y conductas segregadoras hacia la educación inclusiva (Santos et al., 2014).

Además, como último argumento de justificación del presente estudio cabe esgrimir que investigaciones de estas características no pueden generalizarse a otros contextos (Loreman et al., 2013), dado que han de estar vinculadas al lugar y etapa educativa en la que se realizan y al momento cronológico en el que se producen, debido a los cambios inherentes a la dimensión actitudinal y al propio fenómeno de la educación inclusiva.

En consecuencia, aunque se ha indagado con relativa frecuencia en las actitudes del profesorado (Garzón et al., 2016), y en menor medida y de manera insuficiente, a juicio de García-Fernández et al. (2013), en las del estudiantado de magisterio (Álvarez & Buenestado, 2015), no se han encontrado estudios que analicen de forma combinada y con instrumentos apropiados ambos colectivos. En este sentido, el objetivo general del presente trabajo es elaborar perfiles o patrones actitudinales hacia la educación inclusiva de docentes en ejercicio y de estudiantes de magisterio a punto de egresar de la Universidad de Granada, no solo en tanto que agente educativo aislado, sino como perteneciente a

un colectivo, para contrastar dichos perfiles de unas generaciones a otras. Por tanto, los objetivos específicos del estudio son: (i) conformar un mapa, patrón o perfil actitudinal de los docentes en ejercicio y de los estudiantes en formación para docentes, en torno a la educación inclusiva y sus requerimientos; (ii) comparar los patrones actitudinales inclusivos de los colectivos del estudio: docentes en ejercicio y estudiantes de magisterio en formación, es decir, el presente y el futuro de la educación inclusiva; y (iii) establecer diferencias actitudinales inclusivas de acuerdo con las variables sociodemográficas y académicas (género, centro de estudios universitarios, especialización y titularidad de la institución educativa) de la muestra de estudio.

Método

Participantes

Se empleó un muestreo de bola de nieve no probabilístico, dando como resultado una muestra de 328 participantes. De ellos, 206 eran estudiantes de magisterio del último curso a punto de egresar de las titulaciones de grado en Educación Primaria (64.50%) o en Educación Infantil (36.50%), y con las prácticas en centros educativos realizadas; así pues, ya habían tenido contacto con la realidad educativa diversa y con docentes generalistas y especialistas en determinada área, entre ellas, de EE. Prevalentemente, estudiantes de género femenino (83.98%) y de universidades públicas: Facultad de Ciencias de la Educación de Granada (FCCEGR) (43.20%), Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (FEHME) (21.84%), Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (FEETCE) (10.19%); aunque también privadas (23.79%): Escuela Universitaria La Inmaculada (EULIGR). Por tanto, se justifica el contraste entre centros por las diferencias en titularidad (pública frente a privada), y ubicación (peninsular o no). La edad oscilaba entre 21 y 26 años, con una media (M) y desviación típica (DT) de $M=22.47$ ($DT=1.85$), sin presencia de discapacidades (89.24%), y con cierto contacto con personas con discapacidad (69.40%), contacto que fue satisfactorio en la totalidad de los casos.

Por otro lado, participaron en el estudio 122 docentes en ejercicio, mayormente mujeres (69.70%), de una edad media de $M=34.46$ ($DT=3.62$), y de centros públicos (72.10%) de las provincias de Granada (30.24%), Ceuta (14.72%) y Melilla (17.14%), frente a los concertados (17.20%) y privados (10.70%). Prevalentemente, con experiencia entre 4 y 8 años (74.45%), impartían docencia en diferentes especialidades de Educación Primaria (68.40%) y en Educación Infantil (32.60%). El 88.91% no presentaba discapacidad alguna, pero sí contacto frecuente y satisfactorio con personas con discapacidades

(85.46%).

Consideraciones éticas

La recogida de los datos y el tratamiento de la información se ajustaron en todo momento a las directrices éticas marcadas por la Universidad de Granada, al tratarse de investigación con personas. A saber: garantía de voluntariedad de participación y anonimato de participantes en la investigación, y de tratamiento exclusivo de la información recopilada para el fin previamente indicado y con ningún otro propósito.

Diseño de la investigación

Se recurrió al método cuantitativo, con fundamento en responder a los objetivos propuestos, que pretenden describir el fenómeno de la configuración actitudinal de docentes en ejercicio y estudiantes, futuros maestros. Concretamente, se utilizó un diseño no experimental, puesto que no se manipularon variables; de tipo descriptivo, dado su propósito de crear perfiles actitudinales; relacional, por cuanto contrasta el presente y el futuro del colectivo docente; y de carácter transversal, al realizarse durante un momento puntual de alrededor de dos meses de recogida de datos.

Instrumentos

Los instrumentos de recogida de datos se centraban en tres dimensiones actitudinales mensurables: percepción, sentimientos y predisposición. Para medirlas sobre el fenómeno de la educación inclusiva se efectuaron medidas de autoinforme, previamente validadas para el contexto de la investigación.

Escala "Sentimientos, Actitudes y Creencias sobre la Educación Inclusiva, Revisada (SACIE-R)"

Desarrollada por Forlin et al. (2011), traducida y validada en español por Rodríguez et al. (2019), está conformada por 12 ítems de cuatro opciones de respuesta tipo Likert (1=totalmente en desacuerdo; 4=totalmente de acuerdo). Media la "percepción de la educación inclusiva y concepto de los alumnos que tienen cabida en ella", los "sentimientos hacia las personas con discapacidad" y las "preocupaciones por tener alumnos diferentes en clase". Diseñada para docentes en ejercicio y en formación, ha sido utilizada tras su validación en diferentes contextos. En la versión en español su confiabilidad resultó aceptable para estudiantes, según el Alpha de Cronbach ($\alpha=.67$), y elevada para docentes ($\alpha=.80$), similares a la versión original ($\alpha=.74$) en sendos casos.

Escala de Actitudes hacia la Inclusión (ASIE)

Diseñada por De Boer et al. (2012), traducida y validada en España por Álvarez y Buenestado (2015), con un alto nivel de fiabilidad ($\alpha=.83$), consta de 19 ítems de cuatro

opciones de respuesta tipo Likert (1=totalmente en desacuerdo; 4=totalmente de acuerdo). Media la "predisposición comportamental ante el reto de la inclusividad" y las "creencias específicas sobre atención a la diversidad" y. La particularidad de esta escala es que parte de un caso de un alumno con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, sobre el que versan las cuestiones.

Procedimiento de recogida de información

Como paso previo a la recogida de datos, se informó a los participantes del objeto de estudio, de la voluntariedad de participación y del proceso a seguir, garantizando anonimato, confidencialidad y consentimiento. Se procedió a la distribución de cuestionarios en línea, mediante la creación de la encuesta a través de la herramienta de Google Docs y envío a través de medios digitales masivos e individuales.

Análisis de 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 (M y DT). Tras comprobar la normalidad de los datos y homocedasticidad de sus varianzas (por el test $K-S$ de Kolmogorov-Smirnov), y la fiabilidad de las dimensiones o *factores* de las escalas (a través del análisis factorial exploratorio y el cálculo del Alpha de Cronbach), se acometieron análisis inferenciales mediante pruebas paramétricas. Para la variable dicotómica colectivo estudiantil o docente, se utilizó la t de Student y la d de Cohen. Para analizar la influencia de las variables "género", "centro de estudios" académicos (distintas facultades de Granada, Melilla y Ceuta), "especialidad" (distintas especializaciones) y "titularidad" de la institución educativa (pública, privada y concertada), así como su interacción, se calcularon las pruebas MANOVA y MANOVA factorial, junto a su potencia estadística mediante el G^*Power . Para estos análisis inferenciales, se estableció un nivel de significación de $p<0.05$ (indicando mediante asteriscos sus tres estados comúnmente contemplados: $***p<.001$; $**p<.01$; $*p<.05$). Del mismo modo, para el tamaño del efecto, se consideraron sus estados aceptados habitualmente: a) pequeño ($.20<d<.30$); b) medio ($.30<d<.80$); y c) grande ($d>.80$).

Resultados

Resultados en función del estatus del colectivo (estudiantes vs. docentes)

La actitud mostrada resultó significativamente más inclusiva en estudiantes que en docentes en todas las dimensiones evaluadas (Tabla 1), excepto en una, pues

las “preocupaciones por requerimientos inclusivos” fueron más exaltadas por los docentes. En general, las actitudes fueron diferentes en sendos colectivos, según los cálculos de *t* de Student. El cálculo del tamaño de las diferencias confirmó que se trataba de diferencias considerables, salvo en el primer factor, que resultaron moderadas.

Del análisis global por escalas, igualmente recogido en la Tabla 1, se infiere que, en el caso de estudiantes, y también en el de docentes (aunque en estos con menor contundencia), los valores ascendían cuando se planteaban cuestiones referidas a alumnos concretos,

con nombre y dificultad (siendo el caso del instrumento 2: *ASIE*), respecto de preguntas sin concretar (instrumento 1: *SACIE-R*), según se desprende de sus medias respectivas.

De ello, cabe extraer, como implicación pedagógica, que se requiere la generalización de actitudes para interiorizarlas a nivel abstracto; y, como implicación didáctica, que el trabajo con casos personalizados puede constituir la base para el éxito de las mismas. Las diferencias entre colectivos en relación con los resultados globales por escalas siguen siendo significativas y el tamaño del efecto entre moderado y elevado.

Tabla 1
Resultados de la prueba t de Student por factores en función del colectivo

Factores (medias)	Colectivo				<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>d</i>
	Estudiantes (<i>n</i> =206)		Docentes (<i>n</i> =122)				
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
Factor I: Percepción sobre la práctica inclusiva	13.03	2.55	12.70	1.78	1.24***	326	.33
Factor II: Sentimientos hacia personas con discapacidad	10.98	1.33	8.08	1.92	16.05***	326	1.77
Factor III: Preocupaciones por requerimiento inclusivo	10.90	1.94	12.67	1.81	-8.34***	326	-.94
Total Escala <i>SACIE-R</i>	34.91	3.77	33.46	4.02	3.22***	326	.51
Factor IV: Predisposición comportamental ante inclusividad	33.58	2.39	27.01	3.92	13.11***	326	1.40
Factor V: Creencias como docente en un aula diversa	13.96	1.34	12.93	2.05	35.49***	326	3.24
Total Escala <i>ASIE</i>	47.54	2.50	39.94	5.53	4.66***	326	.94

****p*<.001.

Del análisis pormenorizado intrafactorial, cabe señalar que el factor “percepción sobre la práctica inclusiva” obtuvo una fiabilidad alta según el Alpha de Cronbach ($\alpha=.79$). La Tabla 2 contiene los datos de tendencia central y dispersión globales y por ítem en estudiantes y docentes, así como las diferencias significativas entre ellos en cada ítem. La media total del colectivo estudiantil resultó más alta que la de docentes en ejercicio; al

contrario de la dispersión, que fue mayor en estos últimos. Por tanto, los estudiantes mostraron una percepción más positiva de la inclusión del alumnado con discapacidades y trastornos. Apostaron por la inclusión de alumnos con dificultades lingüísticas (ítem 3), con discapacidades que obligan al uso de sistemas alternativos de comunicación (ítem 8), e incluso con problemas de atención (ítem 6).

Tabla 2
Análisis sobre la percepción de inclusión

Factor I: “Percepción” (medias)	Colectivo				<i>t</i>	<i>d</i>
	Estudiantes (<i>n</i> =206)		Docentes (<i>n</i> =122)			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
3. El alumnado con dificultades para expresarse oralmente debería estar en clases regulares.	3.31	.75	2.24	1.07	10.64***	1.16
6. El alumnado con problemas de atención debe estar en clases regulares.	3.28	.73	3.64	.79	4.06***	-.47
8. El alumnado que utiliza sistemas de comunicación alternativos y/o aumentativos (ej. Braille / lenguaje de signos) debería estar en clases regulares.	3.30	.84	2.98	1.01	2.93**	.34
12. El alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases regulares.	3.14	.87	3.84	1.00	8.16***	-.75

Nota: ****p*<.001; ***p*<.01.

Y fueron más reacios a la inclusión de aquellos que suspenden reiteradamente (ítem 12), sobre todo si precisan una programación individualizada (ítem 15). No coincidieron con los docentes que, por el contrario, apoyaron la inclusión de alumnos que no superan frecuentemente las asignaturas (ítem 12) y que tienen problemas atencionales (ítem 6). Mostraron reticencias ante la inclusión del alumnado que precisa un programa individualizado (ítem 15), tiene problemas para expresarse oralmente (ítem 3), o necesita sistemas alternativos de comunicación (ítem 8).

Fueron significativas las diferencias en el conjunto de los ítems, como se observa en los valores de *t* de Student de la Tabla 2. En tres ítems (6, 8 y 12) el tamaño del efecto fue moderado (en torno a .5), mientras que en el primero de este factor resultó grande.

Respecto del factor “sentimientos”, una vez recodificados algunos ítems de este factor, tal cual sugería el instrumento original, y obtenido el Alpha de Cronbach, que le otorgó una fiabilidad notable ($\alpha=.70$), puede afirmarse que los estudiantes mostraron sentimientos adecuados hacia las personas con discapacidad ($M=3.60$). Al contrario, los docentes parecían haber trasladado la dimensión afectiva a un segundo plano, alcanzando una media significativamente menor en todos los ítems y en su total ($M=2.69$); si bien, la dispersión fue mayor en docentes que en estudiantes ($DT=.95$ vs. $.63$, respectivamente). En cualquier caso, las diferentes respuestas de sendos colectivos en todos los ítems alcanzaron la significación estadística (Tabla 3), según los valores de *t* de Student ($p<.05$); mientras que, según los valores de *d* de Cohen, el tamaño del efecto resultó bajo en el ítem 13 y grande en los demás.

Tabla 3
Datos-análisis sobre sentimientos ante discapacidades

Factor II: “Sentimientos” (medias)	Colectivo				<i>t</i>	<i>d</i>
	Estudiantes (<i>n</i> =206)		Docentes (<i>n</i> =122)			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
5. Tiendo a finalizar mis contactos con personas con discapacidad tan pronto como sea posible.	3.73	.64	1.89	.95	20.80***	2.27
11. Me da miedo mirar directamente a una persona con discapacidad.	3.81	.52	2.98	1.02	9.63***	1.03
13. Me resulta difícil superar la impresión que produce conocer a personas con graves discapacidades físicas.	3.44	.72	3.20	.86	2.55*	.30

Nota: *** $p<.001$; * $p<.05$.

La dimensión “preocupaciones por los requerimientos inclusivos”, que alcanzó una fiabilidad alta ($\alpha=.81$), se encontró más marcada en los docentes que en los estudiantes ($M=3.17$ vs. 2.72 , respectivamente).

Se hallaron diferencias significativas en todos los ítems (Tabla 4), y el tamaño del efecto fue grande en ellos ($d>.50$), salvo en el ítem 10, que resultó ser medio. Quizás por su experiencia, se mostraron más conscientes y preocupados por el trabajo adicional y la preparación que supone la atención al alumnado con NEE. Se trata de una

dimensión controvertida, pues, por un lado, las preocupaciones pueden conllevar una mayor implicación, responsabilidad, colaboración y formación; y, por otro, conducir a inacción, indefensión, resignación y abandono.

Respecto del factor IV, “predisposición comportamental ante el reto de la inclusividad” (Tabla 5), cabe señalar que, cuando se presentaron las preguntas acompañadas con el ejemplo concreto de un alumno, las opiniones, creencias y predisposición hacia la inclusión resultaron muy buenas, con una fiabilidad aceptable ($\alpha=.67$).

Tabla 4
Datos-análisis sobre preocupaciones por los requerimientos inclusivos

Factor III: “Preocupaciones” (medias)	Colectivo				<i>t</i>	<i>d</i>
	Estudiantes (<i>n</i> =206)		Docentes (<i>n</i> =122)			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
4. Considero que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula.	2.19	.87	3.38	.78	-12.74***	-1.44
7. Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente por tener alumnado con discapacidad en mi clase.	3.57	.64	3.33	.79	3.01**	2.27
10. Me preocupa estar más estresado por tener alumnado con discapacidad en mi clase.	3.44	.73	2.51	.96	9.96***	.33
14. Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad.	1.69	.75	3.46	.82	-19.57**	-2.25

Nota: *** $p<.001$; ** $p<.01$.

Así, tras la recodificación de las respuestas al ítem 2, en la mayoría de los casos, los valores apuntaron hacia el valor máximo (4=totamente de acuerdo) en estudiantes, y el valor anterior al máximo (3=de acuerdo) en el colectivo de docentes, salvo en los ítems 4 y 10.

De nuevo, las puntuaciones fueron más altas en los

primeros ($M=3.73$) que en los segundos ($M=3$); y la dispersión menor ($DT=.50$ vs. $.80$, respectivamente). Por tanto, las diferencias significativas son casi absolutas, salvo en el ítem 19 (Tabla 5). El tamaño del efecto de las diferencias resultó grande en la mayoría de los ítems (4, 10, 13 y 16 y 18).

Tabla 5

Datos-análisis sobre predisposición inclusiva

Factor IV: "Predisposición" (medias)	Colectivo				t	d
	Estudiantes (n=206)		Docentes (n=122)			
	M	DT	M	DT		
1. Estudiantes como Juan tienen derecho a ser educados en la misma clase que el resto de estudiantes	.71	.52	3.17	.89	6.93***	.74
2. La inclusión <i>no</i> es una práctica educativa deseable para estudiantes con un desarrollo normal.	3.45	.70	3.61	.70	26.92**	.23
4.- Estoy dispuesto/a a animar a Juan a que participe en todas las actividades sociales de la clase normal.	3.81	.48	2.20	1.04	18.94**	1.99
5. Se deberían crear todas las oportunidades para que Juan se desarrolle dentro del grupo-clase.	3.88	.39	3.77	.61	2.04*	.08
10. Estoy dispuesto/a a adaptar el currículum para satisfacer necesidades de todo estudiante en función de su capacidad.	3.73	.49	1.66	.86	27.77***	2.96
13. Estoy dispuesto/a a incluir estudiantes como Juan en una clase ordinaria con el apoyo necesario.	3.80	.42	2.77	.92	13.84***	1.44
16. Estoy dispuesto/a a modificar el espacio físico del aula para incluir a estudiantes como Juan en clases normales.	3.79	.43	2.92	.90	11.79***	1.23
18. Estoy dispuesto/a a adaptar mis habilidades comunicativas para asegurar que estudiantes como Juan se incorporen de manera normal.	3.75	.46	3.20	.78	8.03***	.86
19. Es posible enseñar a niños con capacidades normales y aquellos otros con NEE en la misma clase.	3.66	.63	3.70	.61	-.65	-.06

Nota: *** $p<.001$; ** $p<.01$; * $p<.05$.

Por último, en cuanto al factor "creencias como docente en un aula diversa" (Tabla 6), con alta fiabilidad ($\alpha=.78$), se pudo observar, tras recodificar los ítems 6, 8 y 11, una positiva actitud para resolver escenarios generados por la inclusión de alumnos con NEE en ambos colectivos, ligeramente superior en el de estudiantes ($M=3.49$) que en el de docentes ($M=3.23$).

Igualmente, se detectó más homogeneidad en sus valores ($DT=.69$ vs. $.90$, respectivamente). Ello hace que las diferencias en las respuestas sean significativas ($p<.01$) en el conjunto de los ítems, aunque el tamaño del efecto de las diferencias resultó moderado en todos, excepto en el último, que fue grande.

Tabla 6

Datos-análisis sobre creencias inclusivas

Factor V: "Creencias" (medias)	Colectivo				t	d
	Estudiantes (n=206)		Docentes (n=122)			
	M	DT	M	DT		
6. Me siento incómodo/a incorporando estudiantes como Juan en una clase normal con otros estudiantes.	3.28	.73	3.64	.79	4.06***	-.47
7. Estoy convencido/a de la necesidad de adaptar los objetivos a cada estudiante.	3.57	.64	3.33	.79	3.01***	.33
8. Los maestros de una clase normal <i>no</i> pueden satisfacer las necesidades de los estudiantes como Juan.	3.30	.84	2.98	1.01	3.07***	.34
11. No me gustaría adaptar el currículum para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.	3.81	.52	2.98	1.02	9.63***	1.03

Nota: *** $p<.001$.

Resultados en función de variables sociodemográficas y académicas de estudiantes y docentes en ejercicio

Se realizó un análisis multivariado de varianza (MANOVA y MANOVA factorial) para evaluar las diferencias de medias de los estudiantes en los factores y escalas de actitudes hacia la inclusión, según “género”, “centro de estudios”, “especialidad” y las interacciones entre “género*centro”, “género*especialidad”, “centro*especialidad” y “género*centro*especialidad”.

Para la variable “género” de los estudiantes, el valor para el modelo Lambda de Wilks fue de $F(5, 322)=4.62, p=.001, 1-\beta=.97, f=.07$, por tanto, el efecto fue significativo. Analizados los F univariados (Tabla 7), las mujeres puntuaron más alto en “sentimientos” ($F(1)=13.27, p=.000$); total $SACIE-R$ ($F(1)=15.09, p=.000$); y en “predisposición” ($F(1)=12.07, p=.001$); mientras que los hombres lo hicieron en “creencias” ($F(1)=6.64, p=.010$).

Tabla 7
Efectos inter-sujetos significativos según el género de los estudiantes

Variables Dependientes	Género				F
	Hombres		Mujeres		
	M	DT	M	DT	
Sentimientos	9.10	2.31	10.11	2.00	13.27***
Total $SACIE-R$	32.79	4.19	34.79	3.73	15.09***
Predisposición	28.51	4.22	30.25	3.54	12.07**
Creencias	11.29	3.66	10.04	3.56	6.64*

Nota: *** $p<.001$; ** $p<.01$; * $p<.05$.

En cuanto a la actitud de los estudiantes, según su “centro de estudios”, se obtuvieron diferencias significativas, con un valor de Lambda de Wilks de $F(15, 546)=2.96, p=.001, 1-\beta=.99, f=.26$. Según los análisis post hoc de Tukey (Tabla 8), las diferencias se encontraron entre los estudiantes de FCEDGR y los de FEETCS en “percepción” ($F(3)=4.49, p=.004$), “preocupaciones” ($F(3)=3.33, p=.021$) y en el

total $SACIE-R$ ($F(3)=6.85, p=.000$), a favor de los primeros. Y entre los estudiantes de FEHME frente a los estudiantes de los dos centros de Granada en “Predisposición” ($F(3)=6.23, p=.000$) y en el total $ASIE$ ($F(1)=6.64, p=.001$), a favor de los segundos. Se observó una mejor actitud inclusiva en los estudiantes de los centros de la provincia de Granada, frente a los de Melilla y Ceuta.

Tabla 8
Efectos inter-sujetos significativos según el centro de estudios

Variables Dependientes	Centro de estudios								F
	FCCEGR		EULIGR		FEHME		FEETCE		
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
Percepción	13.35	2.44	12.12	2.94	12.54	2.37	10.00	2.91	4.49**
Preocupaciones	11.12	1.77	10.81	1.79	10.27	2.28	9.20	3.11	3.33*
Total $SACIE-R$	35.52	3.61	33.75	3.42	33.62	3.77	29.80	2.77	6.85***
Predisposición	32.00	2.19	32.25	2.64	30.01	2.66	31.85	1.18	6.23***
Total $ASIE$	39.64	2.23	40.19	3.31	37.94	2.71	40.80	2.05	6.12**

Nota: $F = F$ de Snedecor univariante, *** $p<.001$; ** $p<.01$; * $p<.05$.

La “especialización” cursada por los estudiantes tuvo un efecto significativo, con un F de Lambda de Wilks ($10, 382$)= $2.33, p=.036, 1-\beta=.88, f=.22$. Analizados los F univariados, solamente en las “creencias” existieron diferencias significativas ($F(2)=5.13, p=.007$; $M_{EE}=8.81, DT_{EE}=1.83$ vs. $M_{Generalistas}=7.86, DT_{Generalista}=1.24$ y $M_{Otras}=7.73, DT_{Otras}=1.24$), mostrando los especialistas en EE una mejor disposición para resolver los escenarios generados por la inclusión.

educativos tuvieron una mejor percepción de la inclusión que sus compañeros varones. Dentro del grupo de mujeres, las que estudiaban en la FCCEGR ($M=13.41; DT=2.45$) mostraron una percepción más positiva de la inclusión, en comparación con las estudiantes de FEETCE ($M=10.25; DT=3.30$). Y entre los hombres, los de la FCCEGR ($M=13.00; DT=2.40$) manifestaron una mejor percepción de la inclusión, frente al estudiantado de EULIGR ($M=5.00; DT=.00$).

La interacción “género*centro” obtuvo un efecto significativo: F de Lambda de Wilks ($15, 535$)= $2.82, p=.01, 1-\beta=.99, f=.26$. Las mujeres de todos los centros

En cuanto a las interacciones entre las variables “género*especialidad”, “centro*especialidad” y “género*centro*especialidad”, no se observaron

diferencias significativas: $F(10, 392)=.85$, $p=.586$, $F(25, 711)=1.19$, $p=.234$ y $F(5, 185)=.98$, $p=.430$, respectivamente.

Para conocer si existían diferencias significativas en las actitudes de los docentes (factores I a V y total de cada escala), dependiendo del “género”, la “especialidad” y la “titularidad” de la institución educativa, así como de la interacción entre las variables independientes, se realizaron el MANOVA y el MANOVA factorial.

Según las pruebas multivariantes, el “género” de los docentes no tuvo un efecto significativo en las actitudes hacia la inclusión: $F(5, 116)=1.56$, $p=.176$. Sin embargo, las pruebas de efectos inter-sujetos revelaron diferencias significativas en las “preocupaciones” ($F(1)=5.34$, $p=.023$) y en el total SACIE-R ($F(1)=5.75$, $p=.018$); mostrándose las mujeres más preocupadas por los requerimientos inclusivos ($M_{Mujeres}=12.92$; $DT_{Mujeres}=1.78$ vs. $M_{Hombres}=12.11$; $DT_{Hombres}=1.76$); y también, puntuando más alto en la escala SACIE-R ($M_{Mujeres}=34.02$; $DT_{Mujeres}=4.09$ vs. $M_{Hombres}=32.16$; $DT_{Hombres}=3.76$).

La “titularidad” de la institución educativa tuvo un efecto significativo en las actitudes de los docentes: F de Lambda de Wilks (10, 230)=2.06, $p=.029$, $1-\beta=.89$, $f=.29$. Tras analizar los F univariados y las pruebas post hoc de Tukey, se hallaron diferencias significativas en las “preocupaciones” ($F(2)=13.76$, $p=.014$) y en el “total SACIE-R” ($F(2)=67.69$, $p=.014$). Los docentes de centros públicos ($M=13.71$; $DT=1.27$) se mostraron más preocupados por el trabajo que supone la atención a la diversidad que quienes impartían docencia en centros concertados ($M=12.45$; $DT=1.90$). Además, los docentes de centros públicos ($M=32.81$; $DT=4.13$) puntuaron más bajo en el total de la escala SACIE-R, en comparación con los de los privados ($M=33.46$; $DT=4.01$) y concertados ($M=35.29$; $DT=2.90$).

La “especialización” de los docentes no obtuvo un efecto significativo: $F(10, 230)=1.19$, $p=.301$. No obstante, la interacción “especialidad*titularidad” sí lo tuvo: F Raíz mayor de Roy (5, 112)=3.87, $p=.003$, $1-\beta=.93$, $f=.38$. Los especialistas de EE de todos los centros presentaron una mejor percepción de la inclusión frente a los generalistas. Dentro de su grupo, los especialistas de los centros privados ($M=14.12$; $DT=1.64$) y concertados ($M=13.15$; $DT=1.21$) puntuaron más alto en el factor “percepción”, comparados con los que trabajaban en centros públicos ($M=12.52$; $DT=1.91$). Los docentes generalistas de los centros privados ($M=13.50$, $DT=.70$) y concertados ($M=13.00$; $DT=1.41$) manifestaron una percepción más favorable a la educación inclusiva, en comparación con los de los centros públicos ($M=12.19$; $DT=1.93$). Los especialistas de EE de todos los centros expresaron

“sentimientos” más positivos hacia el alumnado con NEE que los generalistas. Pero los especialistas que trabajaban en centros públicos ($M=7.55$; $DT=1.98$) expresaron unos sentimientos menos acordes a la inclusión que sus compañeros de los centros privados ($M=9.07$; $DT=1.84$) y concertados ($M=7.83$; $DT=1.45$).

En cuanto a las interacciones entre las variables “género*titularidad”, “género*especialidad” y “género*especialidad*titularidad”, no se observaron diferencias significativas: $F(10, 224)=.70$, $p=.729$, $F(10, 224)=.66$, $p=.766$ y $F(10, 204)=.20$, $p=.996$, respectivamente.

Discusión y conclusiones

El estudio realizado contribuye al trazado de perfiles actitudinales actuales, indagando en las variables que influyen en los mismos y dando orientaciones sobre cómo podría facilitarse esa transición de actitudes solo aceptables (así demostradas), a muy favorables.

La actitud general mostrada por los participantes de ambos colectivos puede calificarse de aceptable y mejorable, al igual que en estudios previos (Álvarez & Buenestado, 2015; Araya-Cortés et al., 2014; Castillo & Miranda, 2018; Llorent & Álamo, 2016; Macías, 2016; Macías et al., 2019; Mendoza, 2015). Ha resultado más pro-inclusiva en estudiantes que en docentes (Clavijo et al., 2016; Ewing et al., 2018; Hettiarachchi & Das, 2014). Tal disonancia perjudica a la inclusión, pues las actitudes de docentes en ejercicio prevalecen y contagian a las de los estudiantes de magisterio en su inminente incorporación al quehacer profesional. Sin duda, el docente “juega un papel muy importante en la educación inclusiva y, por tanto, su actitud es un eslabón primordial para el éxito” (González-Rojas & Triana-Fierro, 2018, p. 205).

La verdadera inclusión, no solo está en lo curricular, sino también en lo afectivo y relacional para la interacción con el alumnado diverso. Por ello, conviene trabajar algunas dimensiones, además de consolidar otras. En este sentido, en la formación inicial se ha de partir de casos reales y prácticos (Castillo & Miranda, 2018), que favorezcan el desarrollo de actitudes y sentimientos hacia el trabajo inclusivo en las aulas (Varcoe & Boyle, 2014), como se ha puesto de manifiesto a lo largo del estudio realizado.

Se ha comprobado que existen patrones diferentes para estudiantes y docentes de las especialidades de EE, frente al resto de estudiantes y docentes de otras especialidades. El compromiso con la educación inclusiva

de los primeros, derivado de sus actitudes, es mayor que en el resto. Este resultado entraba dentro de lo esperado, sin embargo, debe ser tomado en consideración, pues como señalan González-Rojas y Triana-Fierro (2018) muchos docentes generalistas continúan creyendo que la responsabilidad de la formación del alumnado con NEE recae en el maestro de apoyo y en especialistas de EE. Se hace necesario conocer cuán positivas son las actitudes de los especialistas y cuánto difieren de las de los generalistas, pues el trabajo en equipo, que ambos están obligados a acometer, se convertirá en una oportunidad para contribuir al cambio de determinadas actitudes en estos docentes, y lograr así una práctica de la educación inclusiva deseable y, por tanto, viable.

Ciertas diferencias de menor generalización, derivadas del género, se pusieron de relieve a favor de un perfil más inclusivo entre las mujeres, tanto en estudiantes como en docentes en ejercicio. Este resultado va en la misma línea de estudios previos que afirman la influencia del género en las actitudes hacia la inclusión, siendo más positivas en mujeres que en hombres (Álvarez & Buenestado, 2015; Mendoza, 2015; Novo-Corti et al., 2015). Sin embargo, no se trata de un resultado concluyente, pues otros señalan que no tiene ningún efecto (Araya-Cortés et al., 2014; Clavijo et al., 2016; Garzón et al., 2016; Macías et al., 2019), lo cual justificaría que en el presente estudio no haya sido una variable unánimemente determinante. Pero más allá de la posible influencia del género, el resultado hallado es, por un lado, alentador en lo que se refiere a las mujeres, por tener estas una mejor disposición, creencias más inclusivas y sentimientos positivos hacia las personas con discapacidad, lo cual facilita la puesta en marcha de la educación inclusiva; pero, al mismo tiempo, hace saltar las alarmas respecto a la esfera masculina en la profesión docente, siendo necesario poner en marcha medidas preventivas y de intervención para la mejora de sus actitudes.

Aunque con menor fuerza, las variables “centro de estudios” de los futuros docentes y “lugar de trabajo” del docente han mostrado cierta influencia. Así, en general, se observó que los estudiantes de los centros de Granada tuvieron una actitud más favorable que los del continente africano, lo que sorprende dado que las ciudades de Melilla y Ceuta se caracterizan precisamente por su diversidad cultural.

En cuanto a la “titularidad” de la institución educativa, al igual que en los estudios de Clavijo et al. (2016) y Garzón et al. (2016), se encontró que los docentes de los centros concertados mostraron una mayor predisposición hacia la inclusión, sintiéndose capacitados y dispuestos para realizar los ajustes necesarios. En este sentido, debería analizarse en profundidad con qué recursos y apoyos se

cuenta en cada tipo de centro para abordar la educación inclusiva, pues como remarcan Garzón et al. (2016) los docentes de los centros concertados afirman tener más formación, recursos y apoyos para atender las necesidades de sus alumnos que los de centros públicos, contribuyendo así a consolidar una actitud más positiva hacia la inclusión.

Como propuesta de mejora en la formación inicial de docentes para la optimización de actitudes hacia la educación inclusiva en el contexto universitario, sería conveniente la implementación de programas específicos, especialmente para los estudiantes de otras especialidades diferentes a la de EE y para los docentes de género masculino. En esta línea, también sería positivo implementar medidas y programas de este tipo en la formación permanente de docentes en ejercicio.

En cuanto a la prospectiva de investigación, estos hallazgos podrían complementarse con estudios experimentales para comprobar la eficacia de programas de optimización actitudinal, mediante proyectos específicos (Meyers & Lester, 2016; Yuknis, 2015); así como de regresión para calcular el valor predictivo de las dimensiones constituyentes de la actitud global; e, incluso, cualitativos para comprender el sentimiento e interpretación de los agentes educativos en el acto didáctico inclusivo. También sería importante plantear estudios de sistematización de experiencias que lleven a la práctica los resultados de las investigaciones realizadas, y no solo de revisión y de metaanálisis cuantitativos, ya existentes. Incluso, transformar el estudio transversal realizado en otro longitudinal, que verifique la progresión actitudinal de los egresados. Ampliar a otros contextos, además de Ceuta, Granada y Melilla, a diferentes etapas como Educación Secundaria, Formación Profesional, e incluso universidad, y otras edades y rangos de experiencia docente, son otras recomendaciones prospectivas.

Vistas estas propuestas como limitaciones dignas de ser superadas continuando la investigación, es de justicia añadir, igualmente, la limitación muestral, principalmente del muestreo por bola de nieve en lugar de aleatorio, más que del tamaño muestral, así como las propias de cualquier investigación por encuesta tipo Likert, aun cuando se han seleccionado instrumentos estandarizados y validados en el contexto de la investigación.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203967157>
 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
- Araya-Cortés, A., González-Arias, M., & Cerpa-Reyes, 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>
- 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.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200133>
- Clavijo, R., López-Calle, C., Cedillo, C., Mora, C., & Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *MASKANA*, 7(1), 13-22.
<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*, 17(1), 161-178.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11218-013-9238-2>
- Darretxe, L., Goikoetxea, J., & Fernández, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y excluidoras en dos centros educativos del País Vasco. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-30. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v13i2.11734>
- De 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.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10212-011-0096-z>
- 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, L., & Villardón, L. (2015). Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 61-73.
<http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1697>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
<https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=eei>
- 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), 139-166.
<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1561>
- Garzón, P., Calvo, M. I., & Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa: Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Giaconi, C., Pedrero, Z., & San Martín, P. (2017). La discapacidad: Percepciones de cuidadores de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. *Psicoperspectivas*, 16(1), 55-66.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-822>
- González-Rojas, Y., & Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con NEE. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218.
<http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Hernández, B. Y., & García, I. (2017, 20-24 noviembre). *Evaluación de actitudes, conocimientos y prácticas de educación inclusiva en docentes de Primaria*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
<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>
- Llorent, V. J., & Álamo, M. (2016). Actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Primaria. *CADMO*, 2, 91-101. <http://dx.doi.org/10.3280/CAD2016-002008>
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? *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 de Educación Inclusiva*, 9(1), 54-69.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/70/67>

- 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*, 22(1), 225-240. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.353031>
- Mangano, M. (2015). Teacher views on working with others to promote inclusion. In D. Chambers, (Ed.), *Working with teaching assistants and other support staff for inclusive education. International Perspectives on Inclusive Education* (vol. 4, pp. 117-132). Emerald Group Publishing. <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 E. A. West (Ed.), *Including learners with low-incidence disabilities: Perspectives on inclusive Education* (vol. 5, pp. 37-62). Emerald Group Publishing. <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 (Tesis de posgrado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Meyers, S., & Lester, D. (2016). D. An attempt to change college students' attitudes toward individuals with disabilities. *Comprehensive Psychology*, 5, 1-7. <https://doi.org/10.1177%2F2165222816648076>
- Muñoz, M. L., López, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue3-fulltext-646>
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M., & Calvo-Babío, 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. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>
- Pegalajar, M. C., & Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Reoyo, N., Carbonero, M. Á., Freitas, A., & Valdivieso, J. A. (2012). La percepción de los futuros profesores sobre los docentes de Educación Secundaria. *INFAD. Revista de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 389-396. <http://hdl.handle.net/10662/2768>
- Rodríguez, A., & Gallego, J. L. (2019). Análisis bibliométrico sobre EE. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23 (1), 307-327. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.52458>
- Rodríguez, A., Caurcel, M. J., & Alaín, L. (2019). Medir actitudes profesoras españolas hacia la educación inclusiva para lograr una escuela para todos, *Actas Icono 14*, 1(1), 416-433. <https://icono14.net/ojs/index.php/actas/article/view/1338>
- Santos, M. A., Cernadas, F. X., & Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>
- Simón. C., Echeita, G., Sandoval, M., Moreno, A., Márquez, C., Fernández, M. L., & Pérez, E. (2016, 24-25 de mayo). *De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva* [Paper]. Congreso Internacional "Madrid sin barreras: Accesibilidad, ajustes y apoyos", Universidad Carlos III, Madrid, España. <http://www.madridsinbarreras.org/wp-content/uploads/2016/06/De-las-adaptaciones-curriculares.pdf>
- Stahlberg, D., & Frey, D. (1990). Actitudes I: estructura, medida y funciones. In M. Hewstone, W. Stroebe, J. P. Codol, & G. M. Stephenson (Eds.), *Introducción a la Psicología Social* (pp. 149-170). Ariel Psicología.
- Tárraga, 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*, 16(1), 55-72. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441>
- Tomé, J. (2015). *Las teorías y las prácticas de enseñanza en escuelas primarias, (comunes y de recuperación) de la ciudad de Buenos Aires desde el enfoque de la educación inclusiva* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- UNESCO (1994, 7-10 de junio). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad, Salamanca, España. <https://sid.usal.es/idocs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>
- 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>

Yuknis, 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.0000000003>

Sobre las y los autores:

Antonio Rodríguez Fuentes es Profesor Titular del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Cartuja, Universidad de Granada. Líneas de investigación: educación inclusiva, atención a la diversidad, atención a dificultades comunicativas escritas y discapacidades sensoriales, neuroeducación y neuroenseñanza.

José Luis Gallego Ortega es Profesor Titular del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Cartuja, Universidad de Granada. Especializado en detección y atención de problemas orales y escritos, y atención a las necesidades educativas especiales, en general.

Antonia Navarro Rincón es Profesora Contratada Doctora, Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte de Melilla, Universidad de Granada. Líneas de investigación: didáctica de lenguas extranjeras y atención a la diversidad.

María Jesús Caurcel Cara es Profesora Contratada Doctora, Depto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Campus Universitario de Cartuja, Universidad de Granada. Sus principales líneas de investigación son: atención a la diversidad, formación del profesorado, bullying, sexting, competencia creativa.