

## **INCLUSIÓN EDUCATIVA. ACTITUDES Y ESTRATEGIAS DEL PROFESORADO**

---

## **INCLUSIVE EDUCATION. ATTITUDES AND STRATEGIES OF TEACHER**

Trabajo Fin de Máster

Máster Investigación en Discapacidad, 2014-2015

Autora: Paula Garzón Castro

Tutora: Isabel Calvo Álvarez

Cotutora: Begoña Orgaz Baz

Facultad de Psicología

Universidad de Salamanca

## **Agradecimientos**

Me gustaría expresar mi gratitud a todas aquellas personas que me han ayudado, apoyado y mostrado su confianza en la elaboración de este trabajo.

Ante todo, agradecer a todos los docentes participantes de los centros educativos de Salamanca, Zamora y Madrid, así como a los docentes que forman parte de un grupo de facebook por su participación, implicación e interés demostrado. Gracias a su colaboración este estudio se ha podido llevar a cabo.

De igual forma, agradezco a mis tutoras la Dra. Isabel Calvo Álvarez y Dra. Begoña Orgaz Baz la dedicación, orientación, ayuda y apoyo que me han dado a lo largo de todo este tiempo. Sus conocimientos y rigor científico sobre el tema, así como sus actitudes positivas y optimistas han supuesto una motivación extra para implicarme en este trabajo.

## **INCLUSIÓN EDUCATIVA. ACTITUDES Y ESTRATEGIAS DEL PROFESORADO**

Paula Garzón Castro. Isabel Calvo Álvarez. Begoña Orgaz Baz

Universidad de Salamanca

### **Resumen**

La inclusión educativa es un tema de gran relevancia en la actualidad debido a la diversidad de alumnos que se han incorporado a los centros educativos ordinarios en estos últimos años, cada uno de ellos con necesidades y características diferentes. Esto ha supuesto no sólo cambios metodológicos y curriculares sino un cambio de actitudes por parte del profesorado. Los objetivos de este trabajo se centran en evaluar las actitudes de los docentes hacia la inclusión y las estrategias que utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como evaluar la incidencia en las actitudes y estrategias de las variables sociodemográficas (género, edad) y las relacionadas con la práctica profesional (nivel de formación, años de experiencia, tipo de centro y etapa educativa). Nos hemos basado para ello en una metodología cuantitativa a través del cuestionario *Actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión*.

La muestra está formada por 82 docentes, concretamente 53 de siete centros educativos de Salamanca, Zamora y Madrid y 29 que forman parte de un grupo de maestros en Facebook. Los resultados indican actitudes positivas hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales y un uso frecuente de estrategias inclusivas en las aulas. Respecto a las variables analizadas, las variables profesionales tienen una mayor incidencia tanto en las actitudes como en las estrategias que las variables sociodemográficas. Además, se ha demostrado que tener actitudes positivas influye en un mayor uso de estrategias en las aulas. Estos datos sugieren la necesidad de seguir profundizando en el tema.

*Palabras clave:* inclusión educativa, actitudes, estrategias, docentes, necesidades educativas especiales, discapacidad, metodología cuantitativa.

### Abstract

Inclusive education is an important and relevant topic nowadays, on account of there are a lot of variety of students that have integrated into the ordinary school centers in the last years, each of one with different needs and characteristics. This situation has supposed not only methodological and curricular changes but, also, changes in the attitudes of the teachers. The objectives of this study are focused on evaluate the attitudes of teachers towards inclusion and the strategies that are used in the teaching-learning process, as well as evaluate the incident in the attitudes and strategies of the social demographic variables (gender, age) and the variables related with the professional practice (level of formation, years of experience, type of center, stage of education). We have based, for this study, in a quantitative methodology through the questionnaire *Actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión*.

The sample is formed by 82 teachers in total, 53 of seven education centers of Salamanca, Zamora and Madrid, and 29 of them of a Facebook's group. The results indicate positive attitudes towards inclusion with students that have special educational needs and the frequent use of inclusive educational strategies into the classroom. In respect of the variables studied, the professional variables have more incidence in the attitudes and strategies than the socio demographic variables. Also, it has been demonstrated that to have positive attitudes influence in a more use of inclusive strategies into the classroom. These results suggest the need to study more this matter.

*Key words:* inclusive education, attitudes, strategies, teachers, , special educational, needs, disability quantitative methodology,

## Introducción

La educación inclusiva, hoy en día, es el resultado de un largo y costoso recorrido de transformación de la educación. Ha sido trascendental para convertir las escuelas en centros inclusivos que dan respuesta a la diversidad del alumnado (Ainscow, 2012). Los modelos inclusivos empezaron a cobrar relevancia en 1994, cuando en la Declaración de Salamanca se proclama la inclusión como el medio más eficaz para educar a todos los alumnos en el sistema educativo ordinario y que éstos accedan a una educación de calidad independientemente de sus características y necesidades individuales (UNESCO, 1994).

Hay factores que influyen en el éxito o fracaso de modelos inclusivos en los centros educativos, entre ellos, las actitudes del profesorado hacia la inclusión de personas con discapacidad en las aulas ordinarias (Avramidis y Norwich, 2002; Dart, 2007; Scruggs y Mastropieri, 2003) y el desarrollo de estrategias educativas inclusivas por parte del profesorado en las que participen todos los alumnos (Chiner, 2011). Ha sido objeto de estudio de muchas investigaciones conocer cuáles son las actitudes del profesorado hacia la discapacidad, para intentar modificar aquellas actitudes negativas en actitudes positivas y conseguir la inclusión de todos los alumnos (Dendra, Durán y Verdugo, 1991; García y Alonso, 1985; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994). Estas actitudes pueden constituir una barrera o un facilitador para el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos y repercuten en la utilización, por parte de los docentes, de un mayor uso de estrategias inclusivas.

En este sentido, es importante contextualizar la inclusión educativa para conocer de dónde venimos y hacia dónde caminamos (Ainscow y Booth, 2000; Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

Actualmente, estamos en el camino de lograr la inclusión educativa de todos los alumnos en las aulas, para ello han ido aconteciendo, de forma gradual, cambios en el sistema

educativo. Hemos pasado de un modelo de segregación basado en los déficits de la persona, un modelo médico, organicista, biológico con una concepción estática de las diferencias, a un modelo de integración, que surge en los años 70 con el principio de normalización, en el que se reconoce el derecho de todas las personas a tener una vida lo más normalizada posible independientemente de sus características y necesidades y a educarse en escuelas ordinarias, adaptándose los alumnos al currículo, métodos, valores y normas de la escolarización. Este modelo contribuyó a un modelo de inclusión en torno a los años 80. La inclusión educativa aspira a hacer efectivo para todos los alumnos el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos, que por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de marginación. Además, pone el énfasis en que no son los alumnos los que se tienen que adaptar al sistema educativo o enseñanzas disponibles, sino que son éstas las que se tienen que adaptar a las necesidades y características de cada alumno (Abellán, de Haro y Frutos, 2010; Arnaiz, 2004; De la Puente, 2009; Echeita y Ainscow, 2011; Escudero, 2012; Parrilla, 2002; Verdugo, 2003; Verdugo, 2009).

Según Ainscow, Booth y Dyson (2006), para que se desarrollen modelos educativos inclusivos en el que todos los alumnos estén presentes, participen y aprendan, es necesario modificar la educación, hacer cambios profundos y reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas de los centros educativos para dar respuesta a la diversidad y heterogeneidad del alumnado.

La inclusión educativa es un proceso complejo que puede llegar a entenderse mejor si se tiene en cuenta que las actitudes de toda la comunidad educativa, en concreto las actitudes del profesorado, son claves para atender la diversidad del alumnado. Las actitudes han sido estudiadas desde el punto de vista psicológico por muchos autores (Ovejero, 1998; Verdugo et al., 1994).

Según Triandis (1971) una actitud es “una idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones ante un determinado estímulo”(p.2-3). Según Verdugo et al., (1994) en esta definición se reflejan los tres componentes que constituyen una actitud que son: la idea (cognitivo), la emoción asociada a ella (afectivo) y la predisposición a la acción (conductual). En concordancia a ello, definieron las actitudes como “constructos psicosociales inferidos e individuales que están bajo el dominio de estímulos específicos y objetos de referencia capaces de elicitar una respuesta por parte del sujeto” (Verdugo, Jenaro y Arias, 1995, p. 83).

Con la finalidad de lograr una educación de calidad para todos los alumnos en contextos ordinarios e inclusivos es importante que los docentes tengan actitudes positivas ante los principios de una filosofía inclusiva. Si las actitudes son negativas se pueden modificar y adquirir actitudes más favorables a través de diversas formas, como pueden ser condicionamiento instrumental, modelado o refuerzo vicario ( Verdugo et al., 1994; Verdugo et al., 1995).

Algunos estudios muestran que las actitudes del profesorado dependen en cierta medida de variables como la edad, el género, la formación recibida, los años de experiencia, la etapa educativa, el tipo de centro y el contacto que hayan tenido con personas con discapacidad (Agran, Alper y Wehmeyer, 2002; Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Cornoldi, Terreni, Scruggs y Mastropieri, 1998; De Boer, Pijl y Minnaert, 2011; Martín y León, 2011; Pernell, McIntyre y Bader, 1985; Van Reusen, Shoho y Barker, 2000). Otras investigaciones muestran que el tipo de actitud depende de las características de los alumnos, de la disponibilidad de recursos, del apoyo y el tiempo disponible (Cardona, 2006; Cook y Cameron, 2010; Horne y Timmons, 2009; Huang y Diamond, 2009), así como de la formación docente y capacitación que tienen los maestros para enseñar en clases heterogéneas y diversas (Cardona, 2006; Sánchez, Díaz, Sanhueza, y Friz, 2008).

Todos estos factores influyen no sólo en el tipo de actitud del profesorado sino también en las estrategias educativas que utilizan. La forma de enseñar los docentes en el aula es crucial y va a repercutir en la inclusión de todos los alumnos (Arnáiz, 1996; Cook y Friend, 1995; Lou et al., 1996). Actualmente, hay una variedad de estrategias que los docentes pueden utilizar en sus aulas para atender a las características de sus alumnos y conseguir su inclusión en el sistema educativo, entre ellas, estrategias organizativas, didácticas, adaptación de actividades y agrupamientos de los alumnos (Cardona, Reig y Ribera, 2000; Chiner, 2011; Vicuña, 2013).

El propósito de este estudio se centra en conocer las actitudes del profesorado y las estrategias que utilizan los docentes de las etapas educativas obligatorias hacia la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de discapacidad.

Más concretamente, como objetivos más específicos nos proponemos:

1. Evaluar las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa y las estrategias de inclusión que utilizan.

Hipótesis 1. Se espera que los docentes tengan actitudes positivas hacia la educación inclusiva.

Hipótesis 2. Esperamos que las estrategias que más utilicen sean las que tienen que ver con la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes y las que menos con agrupamiento de los alumnos.

2. Evaluar la incidencia de las variables sociodemográficas y relacionadas con la práctica profesional sobre las actitudes y las estrategias.

En relación con las actitudes hacia la inclusión planteamos las siguientes hipótesis:

Hipótesis 3. No esperamos encontrar diferencias en actitudes en relación a la edad, al género y nivel de formación.

Hipótesis 4. Esperamos que a menor número de años trabajando, actitudes más positivas hacia la inclusión.

Hipótesis 5. Se espera que los docentes de centros públicos o concertados tengan actitudes más favorables a la inclusión que los de los colegios privados.

Hipótesis 6. Se esperan diferencias en actitudes en función de la etapa educativa, es decir, que los docentes de las primeras etapas educativas (Educación Infantil y Primaria) tengan actitudes más positivas a la inclusión que los profesores de las etapas educativas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En relación con las estrategias de inclusión, planteamos las siguientes hipótesis:

Hipótesis 7. Se espera que el género, tipo de centro y nivel de formación no influyan en el uso de estrategias inclusivas en el aula.

Hipótesis 8. Esperamos que la edad y años de experiencia influyan en las estrategias, siendo los más jóvenes y con menos años trabajados los que usen más estrategias inclusivas.

Hipótesis 9. Se espera que los docentes de Educación Infantil y Primaria usen más estrategias que los docentes de la ESO.

3. Analizar si tener una buena actitud hacia la educación inclusiva implica un mayor uso de estrategias inclusivas en las aulas.

Hipótesis 10. Esperamos que a una actitud más positiva, un uso más elevado de estrategias educativas inclusivas.

## Método

### Participantes

La población objeto de estudio son docentes que reúnen los siguientes requisitos: imparten docencia en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, estén en activo y en sus aulas haya alumnos con NEE derivadas de discapacidad.

Para seleccionar a los participantes, se han empleado técnicas de muestreo no probabilístico, concretamente, el muestreo estratégico o de conveniencia y el muestreo de bola de nieve.

Se contactó con un total de 27 centros educativos: 15 de Salamanca, 8 de Zamora y 4 de Madrid.

Finalmente, participaron 7 centros (25,9% de los contactados). En concreto, 3 de Salamanca (20% de los contactados), 2 de Zamora (25% de los contactados) y 2 de Madrid (50% de los contactados).

De los 7 centros participantes, 5 eran públicos (33% de los contactados), 1 concertado (9% de los contactados) y 1 privado (100% de los contactados). Además, 4 pertenecían a la zona rural (57% de los contactados) y 3 a zona urbana (15% de los contactados). De todos ellos, 3 centros impartían Educación Infantil y Primaria, 2 Educación Secundaria y Bachillerato, 1 Educación Infantil, Primaria y ESO y 1 centro Educación Primaria y Secundaria.

Por otra parte, se contactó con un grupo de maestros a través de Facebook.

Finalmente, la muestra quedó constituida por 82 docentes, 53 de centros educativos con los que se había contactado y 29 del grupo de Facebook.

En cuanto al perfil de los docentes (Tabla 1) la mayoría son mujeres con una media de edad de 40 años, la mayoría con una formación de licenciatura (45%) y con una media de 13

años de experiencia en la docencia. Un porcentaje importante (57%) imparte su docencia en un centro público en la etapa de Educación Primaria (49%) y nunca ha estado al frente de un aula de Educación Especial (84%).

La mayoría considera que los alumnos con discapacidad tienen un rendimiento medio o medio bajo (72%).

Tabla 1. Características sociodemográficas y práctica profesional de los docentes

	<b>COLEGIOS</b> (n=53) n (% válido)	<b>FACEBOOK</b> (n=29) n (% válido)	<b>TOTAL</b> (n=82) n (% válido)
<b>Género</b>			
Varón	18 (34,0%)	5 (17,2%)	23 (28,0%)
Mujer	35 (66,0%)	24 (82,8%)	59 (72,0%)
<b>Edad</b>	M= 44,32 DT= 10,31 mínimo=25 máximo=66	M= 30,39 DT= 6,82 mínimo=22 máximo=48	M= 39,51 DT= 11,36 mínimo=22 máximo=66
<b>Nivel de formación</b>			
Diplomatura	22 (41,5%)	13 (44,8%)	35 (42,7%)
Licenciatura	26 (49,1%)	11 (37,9%)	37 (45,1%)
Grado	3 (5,7%)	0 (0,0%)	3 (3,7%)
Diplomatura y licenciatura	2 (3,7%)	0 (0,0%)	2 (2,4%)
Otros	0 (0,0%)	5 (17,3%)	5 (6,1%)
<b>Años de experiencia</b>	M= 18,06 DT= 10,89 mínimo=1 máximo=40	M= 5,05 DT= 4,66 mínimo=1 máximo=25	M= 13,46 DT= 11,02 mínimo=1 máximo=40
<b>Tipo de centro</b>			
Público	26 (49,1%)	21 (72,4%)	47 (57,3%)
Concertado	19 (35,8%)	6 (20,7%)	25 (30,5%)
Privado	8 (15,1%)	2 (6,9%)	10 (12,2%)
<b>Etapa educativa</b>			
Educación Infantil	7 (13,2%)	6 (20,7%)	13 (15,9%)
Educación Primaria	22 (41,5%)	18 (62,1%)	40 (48,8%)
ESO	9 (17,0%)	5 (17,2%)	14 (17,1%)
Educación Infantil y Primaria	2 (3,8%)	0 (0,0%)	2 (2,4%)
Educación Primaria y ESO	4 (7,5%)	0 (0,0%)	4 (4,8%)
ESO y Bachillerato	9 (17,0%)	0 (0,0%)	9 (11,0%)
<b>Aula de Educación especial</b>			
Sí	7 (13,2%)	6 (20,7%)	13 (15,9%)
No	46 (86,8%)	23 (79,3%)	69 (84,1%)
<b>Rendimiento ACNEE</b>			
Alto	2 (3,8%)	1 (3,4%)	3 (3,7%)
Medio-alto	3 (5,7%)	5 (17,3%)	8 (9,8%)
Medio	19 (35,8%)	11 (37,9%)	30 (36,6%)
Medio-bajo	20 (37,7%)	9 (31,0%)	29 (35,4%)
Bajo	9 (17,0%)	3 (10,4%)	12 (14,5%)

## Instrumento

El instrumento empleado, *Actitudes y Prácticas del profesorado relativas a la Inclusión* (Anexo 1), adaptación realizada por Chiner (2001) está compuesto por tres partes: la primera parte relacionada con la *Información sociodemográfica*, la segunda es el *Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión* y la tercera parte la *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza*.

La primera parte recoge datos en relación a la edad, género, nivel de formación académica recibida, tipo de centro, materias que imparte (si procede), etapa/as educativa/a, años de experiencia docente, nivel socio-económico familiar del alumnado, rendimiento académico de sus alumnos con NEE y si han estado al frente de algún aula de Educación Especial.

El cuestionario de la segunda parte evalúa las actitudes del docente hacia la inclusión educativa de niños con NEE (derivadas de discapacidad) en aulas ordinarias. Es un cuestionario compuesto por 12 ítems organizados en tres categorías que son bases de la inclusión (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), formación y recursos (ítems 8, 9, 10) y apoyos personales (ítems 11, 12). Es un test de ejecución típica, concretamente una escala tipo Likert de cinco puntos, donde los participantes expresan su opinión sobre cada ítem de acuerdo al siguiente esquema (1= NA, nada de acuerdo; 2= PA, poco de acuerdo; 3= I, indeciso; 4= BA, bastante de acuerdo; 5=MA, muy de acuerdo). Se considera un cuestionario fiable ( $\alpha=,69$ ).

La escala de la tercera parte evalúa las estrategias que utilizan los docentes para favorecer la inclusión educativa de todos sus alumnos en la clase. Se compone de 21 ítems organizados en varias categorías de estrategias que son: estrategias de organización y manejo efectivo del aula (ítems 1, 2, 3 y 4); estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes (ítems 5, 6, 7, 8, 9, 10,11 y 12); estrategia de agrupamiento (ítems 13, 14, 15, 16 y 17) y

estrategias de adaptación de las actividades (ítems 18, 19, 20 y 21). Al igual que el otro cuestionario, es un test de ejecución típica, aunque en este caso, es una escala de tipo graduación de respuesta (rating-scales), con cinco opciones de respuesta que siguen el siguiente esquema (1= N, nunca; 2= AV, a veces; 3= F, frecuentemente; 4= CS, casi siempre; 5= S, siempre). Esta escala es fiable ( $\alpha=.71$ ).

Respecto al tipo de ítems, se caracterizan por ser afirmaciones sencillas, concisas, breves y sin ambigüedades. Cada ítem aporta información sobre la dimensión o categoría en la que se encuentra.

## **Procedimiento**

El procedimiento de recogida de datos se llevó a cabo acudiendo a los centros educativos de Salamanca, contactando vía telefónica y correo electrónico en el caso de Zamora y Madrid y vía online a través de un grupo de Facebook.

En primer lugar y referente a los centros educativos, se contactó con el director de cada centro para presentarle el objetivo de la investigación. Se presentó a los centros en el primer contacto una carta de presentación (Anexo 2) con el propósito del estudio, el instrumento que se iba a utilizar y se garantizó la confidencialidad de los datos. Una vez que los centros tomaron la decisión de participar se les pasó el cuestionario junto con la declaración de consentimiento informado (Anexo 3).

En el grupo de Facebook, se adjuntó el cuestionario al grupo y se les pidió colaboración, explicándole con detalle en qué consistía y los criterios de inclusión para poder participar.

## **Análisis estadísticos**

En primer lugar, se llevaron a cabo análisis descriptivos de los ítems de cada cuestionario. Obtuvimos la distribución de las respuestas de los docentes a cada ítem, así como las medias y desviaciones a cada uno de los ítems y dimensiones.

En segundo lugar y con el fin de comprobar si los docentes tenían actitudes positivas hacia la inclusión y utilizaban estrategias inclusivas se obtuvieron las puntuaciones totales en cada dimensión y en las escalas de actitudes y estrategias. A continuación, se compararon las puntuaciones de nuestra muestra de participantes con los baremos determinados en el cuestionario. Para ello se utilizaron pruebas t para una muestra.

En tercer lugar, para demostrar si los docentes que tienen actitudes más positivas usan más estrategias en sus aulas se obtuvieron correlaciones con el coeficiente de Pearson.

En cuarto lugar, para comprobar la incidencia de las variables sociodemográficas y profesionales sobre las actitudes y estrategias se realizaron los correspondientes contrastes t de diferencia de medias para muestras independientes en el caso del género, la edad, nivel de formación y nivel de experiencia, donde únicamente se consideraron dos categorías de la variable.

Para las variables edad y años de experiencia tomamos dos grupos extremos, por debajo del percentil 25 y por encima del percentil 75. En relación con la variable edad, el grupo más joven estaba constituido por aquellos que tenían menos de 29 años, y el grupo de más edad por los docentes con edades superiores a los 48 años. Respecto a los años de experiencia, los de menos experiencia llevaban menos de 4 años de docencia, y los de más experiencia más de 22 años.

En el caso de las variables tipo de centro y etapa educativa, como consideramos tres categorías, se realizaron ANOVAS con las correspondientes pruebas a posteriori. De estos

análisis quedaron excluidos aquellos docentes que impartían docencia en varias etapas educativas, es decir, únicamente nos quedamos con los maestros que trabajaban individualmente en aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Para analizar los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS, versión 22 y un nivel de significación de  $\alpha=0.05$  para considerar un resultado estadísticamente significativo.

## **Resultados**

En primer lugar, analizamos las respuestas de los participantes a los diferentes ítems de las escalas de actitudes y estrategias de inclusión. Se incluyen en el Anexo 4 las tablas con la distribución de respuesta a los ítems, así como la media y desviación típica.

En el cuestionario de actitudes del profesorado hacia la inclusión, los ítems en los que más alto han puntuado los docentes corresponden a la dimensión de bases de inclusión y hacen referencia a que son partidarios de la educación inclusiva, que ésta favorece el desarrollo de actitudes tolerantes y respetuosas entre los alumnos y que para que se dé una respuesta adecuada a la diversidad es importante la presencia en las aulas de otros docentes además del tutor. Sin embargo, en la dimensión de formación y recursos han puntuado más bajo, sobre todo en los ítems que se refieren a la falta de tiempo y de recursos para atender las necesidades de sus alumnos.

En relación a las estrategias inclusivas que utilizan, los ítems con mayor puntuación se relacionan con las dimensiones referentes a las estrategias de organización y manejo efectivo del aula y estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que se refieren a que los docentes establecen normas y rutinas, dedican tiempo a volver a enseñar ciertos conceptos, utilizan estrategias para captar la atención de sus alumnos y motivarles así como llevar un control de su asistencia y progreso.

***Actitudes de los docentes hacia la inclusión y estrategias utilizadas***

Una vez realizados los contrastes con los baremos (Tabla 2), encontramos que los docentes participantes tienen actitudes positivas hacia la inclusión educativa [t(80)=8,74, p<,001]. En las dimensiones de bases de inclusión [t(81)=12,82, p<,001] y apoyos personales [t(80)=2,26, p=,027] los participantes de nuestro estudio muestran unas actitudes más positivas que el baremo. Sin embargo, en la dimensión de formación y apoyos [t(80)= -8,69, p<,001] su actitud es más negativa que el baremo.

Los docentes que participaron en el estudio afirman usar significativamente más estrategias inclusivas en sus aulas que el baremo [t(79)=17,15, p<,001]. En los diferentes tipos de estrategias, manifiestan un uso por encima del baremo: estrategias de organización y manejo efectivo del aula [t(81)=19,95, p<,001], estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes [t(79)=20,94, p<,001], estrategias de agrupamiento [t(79)=4,31, p<,001] y estrategias de adaptación de actividades [t(80)= 9,21, p<,001].

Tabla 2. Descriptivos de las actitudes y las estrategias del profesorado en la muestra y en los baremos

<b>Escalas</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Participantes (n=85)</b>	<b>Baremo</b>
Actitudes del profesorado hacia la inclusión	Bases de inclusión	27,73 (4,75)	21
	Formación y recursos	7,91 (2,68)	10,5
	Apoyos personales	6,58 (2,31)	6
	Total	42,30 (6,49)	36
Estrategias del profesorado en inclusión	Estrategias de organización y manejo efectivo del aula	16,90 (2,26)	12
	Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	34,39 (4,44)	24
	Estrategias de agrupamiento	16,74 (3,61)	15
	Estrategias de adaptación de actividades	15,11 (3,04)	12
	Total	83,20 (10,53)	63

### ***Relaciones entre las actitudes y las estrategias utilizadas***

Una vez analizadas las correlaciones entre actitudes y estrategias (Anexo 5), comprobamos que hay una relación positiva y estadísticamente significativa [ $r(80)=,26$ ,  $p=,02$ ], lo cual indica que existe una relación entre tener actitudes positivas hacia la inclusión y utilizar un mayor número de estrategias en las aulas. Concretamente, la relación era significativa en el caso de las estrategias de organización y manejo efectivo del aula [ $r(81)=,24$ ,  $p=,029$ ] y enseñanza y evaluación [ $r(80)=,28$ ,  $p=,013$ ], es decir, actitudes positivas hacia la inclusión están relacionadas con utilizar más estrategias que tienen que ver con la organización y manejo del aula y con la enseñanza y evaluación.

Cuando analizamos las diferentes dimensiones de las actitudes, comprobamos que los conocimientos que tienen los docentes sobre la inclusión no se relacionan con un mayor uso de estrategias. Son las dimensiones de formación y recursos [ $r(80)=,35$ ,  $p=,001$ ] y apoyos personales [ $r(80)=,31$ ,  $p=,006$ ] las que se relacionan significativamente con el uso de estrategias. Destacar la relación significativa entre la formación y recursos que tienen los docentes y el uso de estrategias de agrupamiento [ $r(80)=,31$ ,  $p=,005$ ], los docentes que consideran que tienen los recursos y el tiempo suficiente utilizan más estrategias de agrupamiento; y entre los apoyos personales de los que dispone el docente y las estrategias de organización y manejo del aula [ $r(81)=,34$ ,  $p=,002$ ], los profesores que cuentan con la ayuda de otros profesionales especializados usan más estrategias de organización del aula.

### ***Incidencia de las variables sociodemográficas y profesionales sobre las actitudes***

A continuación (Tabla 3) se muestran los resultados referentes a cómo afectan las variables género, edad, nivel de formación, años de experiencia, tipo de centro y etapa educativa en las actitudes de los docentes.

Tabla 3. Descriptivos en las diferentes dimensiones de la escala de actitudes en función de las variables sociodemográficas y profesionales.

	<b>Total</b>	<b>Bases de inclusión</b>	<b>Formación y recursos</b>	<b>Apoyos personales</b>
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)
<b>Género</b>				
Varón (n=23)	41,61 (5,61)	27,09 (5,61)	8,09 (2,27)	6,43 (2,25)
Mujer (n=58)	42,57 (6,83)	27,98 (4,81)	7,84 (2,84)	6,64 (2,35)
<b>Edad</b>				
>29 años (n=23)	43,70 (6,43)	29,35 (4,13)	7,7 (2,92)	6,57 (2,46)
>48 años (n=21)	41,57 (8,15)	26,76 (6,04)	8,24 (2,58)	6,57 (2,58)
<b>Nivel de formación</b>				
Diplomatura (n=34)	41,03 (6,74)	27,03 (4,97)	7,09 (2,95)	6,77 (2,56)
Licenciatura (n=37)	42,86 (6,73)	28,14 (4,69)	8,43 (2,40)	6,30 (2,30)
<b>Años de experiencia</b>				
< 4años (n=22)	42,36 (6,93)	28,68 (3,96)	7,27 (3,13)	6,41 (2,56)
>22 años (n=21)	42,19 (8,17)	27,14 (6,14)	8,67 (2,33)	6,38 (2,69)
<b>Tipo de centro</b>				
Público (n=46)	42,44 (7,00)	28,66 (4,33)	7,30 (2,86)	6,33 (2,43)
Concertado(n=25)	42,68 (6,24)	25,92 (5,43)	9,08 (2,22)	7,68 (1,80)
Privado (n=10)	40,7 (4,72)	27,90 (3,93)	7,80 (2,04)	5,00 (1,70)
<b>Etapas educativas</b>				
E.I (n=13)	41,08 (4,80)	28,23 (4,73)	7,00 (2,65)	5,85 (2,27)
E.P (n=39)	44,00 (7,11)	28,20 (4,30)	8,39 (2,93)	7,26 (2,11)
ESO (n=14)	38,50 (5,80)	25,50 (6,10)	6,86 (2,48)	6,14 (2,48)

No encontramos diferencias significativas en las actitudes consideradas globalmente en función del género [ $t(79) = -0,60$ ,  $p = 0,551$ ], ni en las diferentes dimensiones: bases de inclusión [ $t(80) = -0,77$ ,  $p = 0,447$ ], formación y recursos [ $t(79) = 0,365$ ,  $p = 0,716$ ] y apoyos personales [ $t(79) = -0,355$ ,  $p = 0,724$ ].

Con respecto a la variable edad, tampoco hay diferencias significativas ni en las actitudes consideradas globalmente [ $t(42) = 0,97$ ,  $p = 0,340$ ] ni en cada una de las categorías: bases de inclusión [ $t(42) = 1,67$ ,  $p = 0,102$ ], formación y recursos [ $t(42) = -0,55$ ,  $p = 0,587$ ] y apoyos personales [ $t(42) = -0,008$ ,  $p = 0,994$ ]. Aunque las diferencias no son significativas, los docentes

más jóvenes tienen actitudes más positivas hacia la inclusión que los de más edad. Además, son estos mismos los que afirman conocer más las bases de la inclusión.

En el nivel de formación, las diferencias en las actitudes no son significativas ni globalmente [ $t(69) = -1,15$ ,  $p = ,255$ ], ni en las dimensiones de bases de inclusión [ $t(70) = -,97$ ,  $p = ,335$ ] y apoyos personales [ $t(69) = ,81$ ,  $p = ,420$ ]. Aun así, los docentes que poseen una licenciatura tienen actitudes más favorables hacia la educación inclusiva y conocen mejor las bases de la inclusión que los docentes que poseen una diplomatura. Solamente, las diferencias son significativas en la dimensión de formación y recursos [ $t(69) = -2,12$ ,  $p = ,038$ ], en la que los docentes con una licenciatura tienen actitudes más positivas hacia la inclusión que aquellos que tienen una diplomatura.

En lo que se refiere a la variable de años de experiencia, las diferencias no son significativas ni de manera global [ $t(41) = ,08$ ,  $p = ,941$ ] ni en ninguna de las tres dimensiones: bases de inclusión [ $t(41) = ,98$ ,  $p = ,332$ ], formación y recursos [ $t(41) = -1,65$ ,  $p = ,107$ ] y apoyos personales [ $t(41) = ,04$ ,  $p = ,972$ ]. A pesar de no ser significativas, los docentes con menos experiencia tienen actitudes más favorables en la dimensión de bases de inclusión que aquellos docentes con más experiencia. Aunque en el caso de la dimensión de formación y recursos ocurre lo contrario, los docentes con más experiencia afirman que tienen más formación y recursos que los que tienen menos experiencia.

En el tipo de centro, las diferencias no son significativas en las actitudes ni globalmente [ $F(2,78) = ,35$ ,  $p = ,705$ ], ni en la dimensión de bases de inclusión [ $F(2,79) = 2,84$ ,  $p = ,064$ ]. Aun así, los docentes de los colegios concertados y públicos tienen actitudes más positivas que los de los centros privados. Sin embargo, son los colegios concertados los que tienen menos conocimientos sobre las bases de la inclusión que los públicos y privados. Sin embargo sí son significativas en la dimensión de formación y recursos [ $F(2,78) = 3,82$ ,  $p = ,026$ ,  $\eta^2 = ,089$ ] y apoyos personales [ $F(2,78) = 6,14$ ,  $p = ,003$ ,  $\eta^2 = ,136$ ]. Al realizar los

contrastes a posteriori, sólo se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los colegios públicos y concertados ( $p=,026$ ) en lo que respecta a la formación y recursos, lo cual quiere decir que los centros concertados afirman tener más formación y recursos para atender las necesidades de sus alumnos que los centros públicos. También se hallaron diferencias significativas entre los colegios concertados y privados en la dimensión de apoyos personales ( $p=,006$ ), es decir, los centros concertados consideran que tienen mayor número de apoyos personales que los privados.

Por último, en la variable de etapa educativa sólo se encontraron diferencias significativas en las actitudes globalmente [ $F(2,63)= 4,00$ ,  $p=,023$ ,  $\eta^2=,11$ ]. Con las pruebas a posteriori se comprobó que las diferencias estaban entre la etapa de la ESO y Primaria ( $p=,03$ ), es decir, los docentes de Primaria tienen actitudes más positivas hacia la educación inclusiva que los profesores de la ESO. Las diferencias no son significativas en bases de inclusión [ $F(2,64)=1,77$ ,  $p=,179$ ], formación y recursos [ $F(2,63)=2,20$ ,  $p=,120$ ] y recursos personales [ $F(2,63)=2,61$ ,  $p=,081$ ]. Aunque las diferencias en estas dimensiones no son significativas, los docentes de las etapas educativas de Infantil y Primaria afirman tener más nociones de la inclusión, así como mayor formación y recursos que los docentes de la ESO. Sin embargo, en apoyos personales, los docentes de Infantil son los que menos apoyos tienen en relación a las otras dos etapas educativas.

Por lo tanto, los resultados obtenidos demuestran que las variables profesionales referentes al nivel de formación, tipo de centro y etapa educativa son las que tienen una mayor incidencia en las actitudes que las variables sociodemográficas. Concretamente, los maestros que imparten docencia en Primaria son los que tienen actitudes más positivas hacia la inclusión (Figura 1). Además, los profesores de los centros concertados son los que afirman tener un mayor número de apoyos personales que infiere en una actitud más positiva

hacia la inclusión (Figura 2). Por último, los docentes de centros concertados y con una licenciatura afirman tener una mayor formación y recursos (Figura 3).

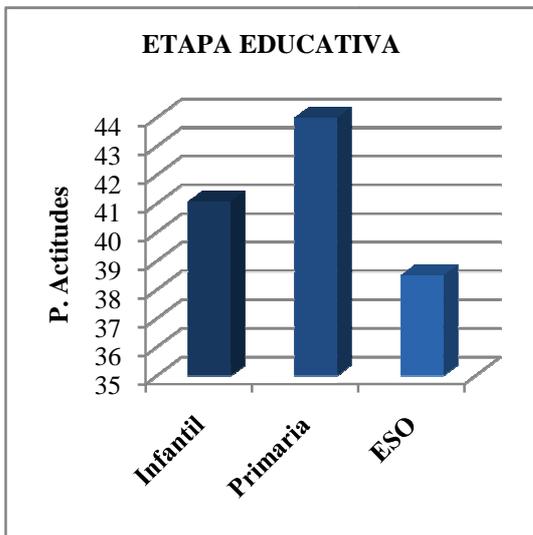


Figura 1. Puntuaciones en actitudes en función de la etapa educativa

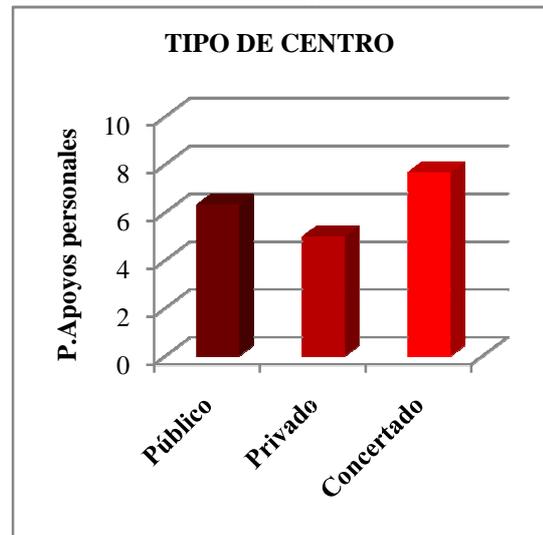


Figura 2. Puntuaciones en la dimensión apoyos personales en función del tipo de centro

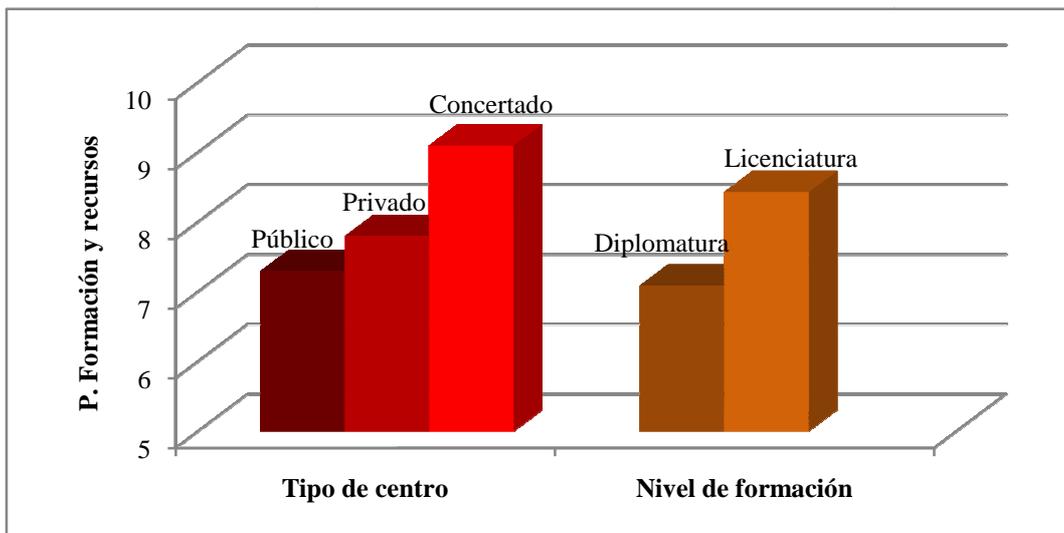


Figura 3. Puntuaciones en la dimensión formación y recursos en función del tipo de centro y nivel de formación

### ***Incidencia de las variables sociodemográficas y profesionales en las estrategias***

A continuación (Tabla 4) se detalla la incidencia de las variables de edad, género, nivel de formación, años de experiencia, tipo de centro y etapa educativa sobre las diferentes estrategias que usan los docentes en sus aulas.

Tabla 4. Descriptivos en las diferentes dimensiones de la escala de estrategias en función de las variables sociodemográficas y profesionales.

	<b>Total</b>	<b>Estrategias organización y manejo del aula</b>	<b>Estrategias enseñanza y evaluación de aprendizajes</b>	<b>Estrategias agrupamiento</b>	<b>Estrategias adaptación actividades</b>
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)
<b>Género</b>					
Varón (n=22)	80,00 (11,35)	16,04 (2,10)	33,18 (4,81)	16,73 (3,76)	13,96 (3,21)
Mujer (n=58)	84,41 (10,04)	17,24 (2,20)	34,84 (4,24)	16,74 (3,59)	15,57 (2,87)
<b>Edad</b>					
>29 años (n=23)	84,52 (8,60)	17,43 (1,90)	34,91 (4,07)	16,78 (2,68)	15,39 (2,59)
>48 años (n=21)	81,38 (11,77)	15,91 (2,49)	34,19 (4,92)	15,95 (4,08)	15,33 (3,35)
<b>Nivel de formación</b>					
Diplomatura (n=34)	85,00 (9,63)	17,20 (2,19)	35,50 (4,29)	16,71 (3,26)	15,56 (2,80)
Licenciatura (n=36)	79,94 (10,94)	16,46 (2,38)	32,97 (4,40)	16,08 (3,81)	14,35 (3,23)
<b>Años de experiencia</b>					
< 4años (n=22)	83,59 (10,24)	17,50 (2,22)	34,59 (4,43)	16,50 (3,16)	15,00 (2,96)
>22 años (n=21)	79,71 (10,28)	15,90 (2,45)	33,71 (4,62)	15,48 (3,54)	14,62 (3,09)
<b>Tipo de centro</b>					
Público (n=45)	84,20 (10,19)	17,02 (2,13)	35,07 (4,37)	16,69 (3,38)	15,30 (3,10)
Concertado(n=25)	85,60 (7,64)	17,40 (1,96)	34,92 (3,38)	17,44 (3,90)	15,84 (2,30)
Privado (n=10)	72,70 (12,94)	15,10 (2,60)	30,00 (4,97)	15,20 (3,74)	12,40 (3,20)
<b>Etapas educativas</b>					
E.I (n=13)	84,08 (11,38)	17,62 (2,06)	34,39 (5,33)	16,54 (3,78)	15,54 (2,57)
E.P (n=38)	86,37 (9,38)	17,48 (1,99)	35,34 (4,19)	17,76 (3,02)	15,62 (37),0
ESO (n=14)	82,71 (6,84)	16,71 (1,49)	34,86 (2,03)	16,29 (4,14)	14,86 (2,11)

No encontramos diferencias significativas en función del género en la utilización de estrategias [t(78)= -1,69, p=,094]. Concretamente, en relación a las diferentes estrategias, las diferencias no son significativas en lo referente a enseñanza y evaluación de los aprendizajes [t(78)= -1,51, p=,135] y estrategias de agrupamiento [t(78)= -,02, p=,988]. Por el contrario, si son diferencias significativas en las estrategias de organización y manejo efectivo del aula [t(80)= -2,24, p=,028] y estrategias de adaptación de actividades [t(79)= -2,20, p=,031],

aunque como se puede observar son las mujeres las que más utilizan todos los tipos de estrategias principalmente las de adaptación de actividades.

Respecto a la edad, las diferencias sólo son significativas en las estrategias de organización y manejo efectivo del aula [ $t(42)=2,30$ ,  $p=,026$ ], las cuales son utilizadas más por los docentes más jóvenes. Por lo tanto, de manera global [ $t(42)=1,02$ ,  $p=,315$ ] y en las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes [ $t(42)=,53$ ,  $p=,597$ ], estrategias de agrupamiento [ $t(42)=,81$ ,  $p=,425$ ] y estrategias de adaptación de las actividades [ $t(42)=,07$ ,  $p=,949$ ] las diferencias no son significativas, aunque todas son utilizadas más por los docentes jóvenes.

Referente al nivel de formación, las diferencias son significativas a nivel global [ $t(68)=,21$ ,  $p=,045$ ], los docentes con formación de diplomatura utilizan globalmente más estrategias que los de licenciatura. Sin embargo, cuando analizamos las distintas estrategias las diferencias no son significativas en las estrategias referentes a organización y manejo efectivo [ $t(70)=1,37$ ,  $p=,174$ ], de agrupamiento [ $t(68)=,73$ ,  $p=,466$ ] y adaptación de actividades [ $t(69)=1,68$ ,  $p=,098$ ]. Sin embargo, en las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes sí son significativas [ $t(68)=2,43$ ,  $p=,018$ ], siendo los docentes que tienen una diplomatura los que usan más este tipo de estrategias que aquellos que tienen una licenciatura.

Respecto a los años de experiencia, cuando analizamos a nivel global las estrategias, las diferencias no son significativas [ $t(41)=1,2$ ,  $p=,223$ ] sin embargo cuando las analizamos individualmente, aquellos con menos experiencia usan más estrategias de organización y manejo efectivo del aula que los que llevan trabajando más de 22 años, siendo estas diferencias significativas [ $t(41)=2,24$ ,  $p=,031$ ]; en el resto de estrategias, también son los que menos experiencia tienen los que más las utilizan, pero las diferencias no son significativas: estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes [ $t(41)=,64$ ,  $p=,528$ ], estrategias de

agrupamiento [ $t(41)=1,00$ ,  $p=,323$ ] y estrategias de adaptación de actividades [ $t(41)=,41$ ,  $p=,682$ ].

Cuando analizamos el tipo de centro, únicamente en las estrategias de agrupamiento [ $F(2,77)=1,40$ ,  $p=,253$ ] las diferencias no son significativas. Sin embargo si hay diferencias significativas en las estrategias de manera global [ $F(2,77)=6,65$ ,  $p=,002$ ,  $\eta^2=,147$ ]. Tras realizar las pruebas a posteriori, se comprobó que estas diferencias estaban entre los centros privados y públicos ( $p=,005$ ) y entre los centros privados y concertados ( $p=,003$ ), siendo los docentes de los centros públicos y concertados los que usan más estrategias inclusivas que los de los privados. En las estrategias de organización y manejo efectivo del aula [ $F(2,79)=4,29$ ,  $p=,017$ ,  $\eta^2=,098$ ] las diferencias siguen siendo significativas entre los colegios privados y públicos ( $p=,041$ ) y privados y concertados ( $p=,020$ ), donde los centros privados siguen usando menos este tipo de estrategias que los otros dos tipos de centros. En las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes las diferencias son significativas [ $F(2,77)=6,36$ ,  $p=,003$ ,  $\eta^2=,142$ ], con las pruebas a posteriori se siguió comprobando que las diferencias seguían estando entre los mismos centros como en los casos anteriores, centros privados y públicos ( $p=,004$ ) y privados y concertados ( $p=,009$ ), de los cuales los públicos y concertados usan más estrategias de este tipo que los privados. Por último, en las estrategias de adaptación de actividades, las diferencias también son significativas [ $F(2,78)=5,30$ ,  $p=,007$ ,  $\eta^2=,120$ ], las pruebas a posteriori demostraron que estas diferencias estaban al igual que en las estrategias anteriores entre los centros privados y públicos ( $p=,019$ ) y los privados y concertados ( $p=,009$ ), siendo de nuevo los colegios privados los que usan menos estrategias de este tipo que los concertados y públicos.

Por último, en relación a la etapa educativa no hay diferencias en las estrategias consideradas globalmente [ $F(2,62)=,88$ ,  $p=,418$ ], ni en las diferentes estrategias: organización y manejo efectivo del aula [ $F(2,64)=,98$ ,  $p=,379$ ], enseñanza y evaluación de los aprendizajes

[ $F(2,62)=,28$ ,  $p=,755$ ], agrupamiento [ $F(2,62)=1,25$ ,  $p=,294$ ] y adaptación de actividades [ $F(2,63)=,39$ ,  $p=,681$ ]. Aunque las diferencias no son significativas sí que de manera general los docentes de las etapas educativas de Infantil y Primaria usan más estrategias que los docentes que imparten docencia en la ESO.

Por lo tanto, los resultados en relación a la incidencia de las variables sociodemográficas y profesionales en las estrategias muestran que los docentes de centros públicos o concertados son los que utilizan más estrategias inclusivas (Figura 4). Concretamente, las mujeres de menos de 29 años, con una experiencia de menos de 4 años y que imparten docencia en centros públicos o privados son los que más utilizan estrategias de organización y manejo efectivo del aula (Figura 5). Respecto a las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes (Figura 6), son más utilizadas por docentes que imparten docencia en centros públicos o concertados y que tienen una diplomatura. A su vez, las estrategias de adaptación de actividades (Figura 7) son utilizadas sobre todo por mujeres de centros públicos o concertados. Finalmente, en las estrategias de agrupamiento las diferencias no son significativas para ninguna de las variables analizadas.

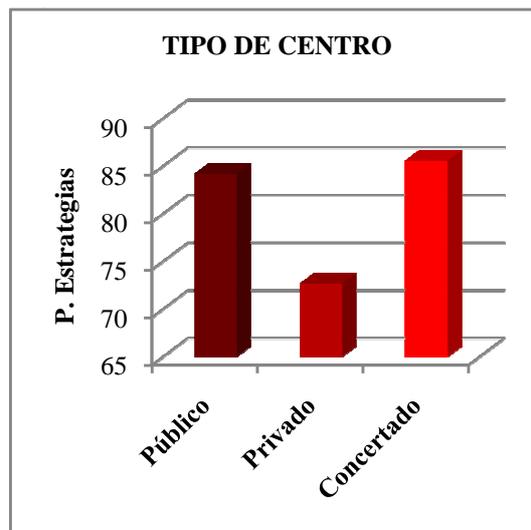


Figura 4. Puntuaciones en estrategias en función del tipo de centro

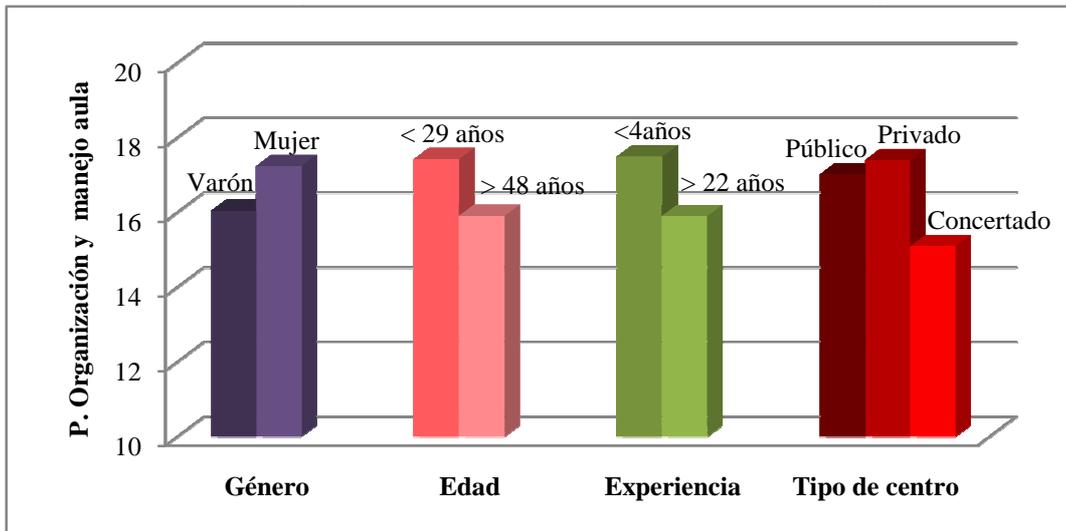


Figura 5. Puntuaciones en la estrategia organización y manejo del aula en función del género, edad, experiencia y tipo de centro

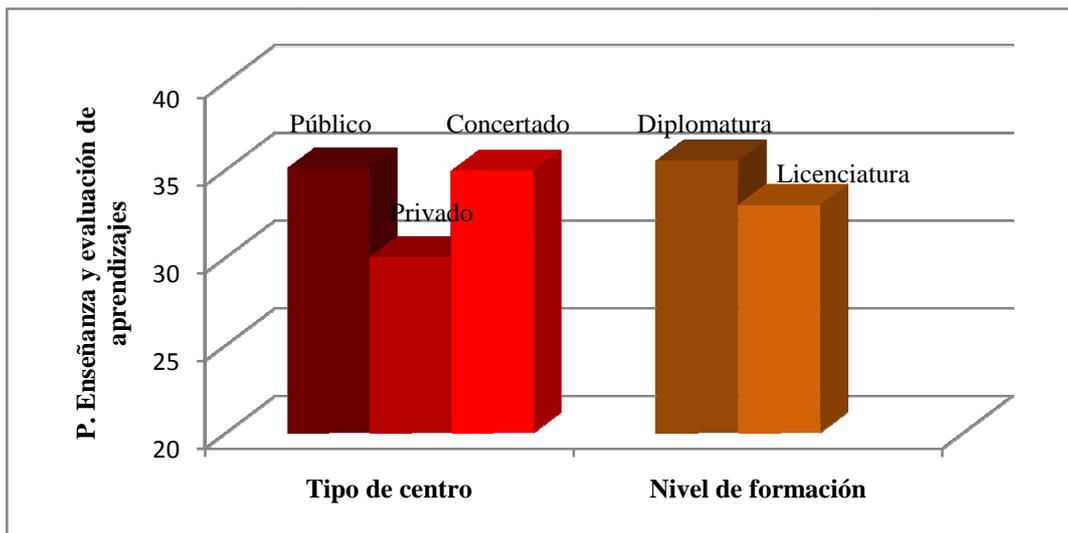


Figura 6. Puntuaciones en la estrategia enseñanza y evaluación de aprendizajes en función del tipo de centro y nivel de formación

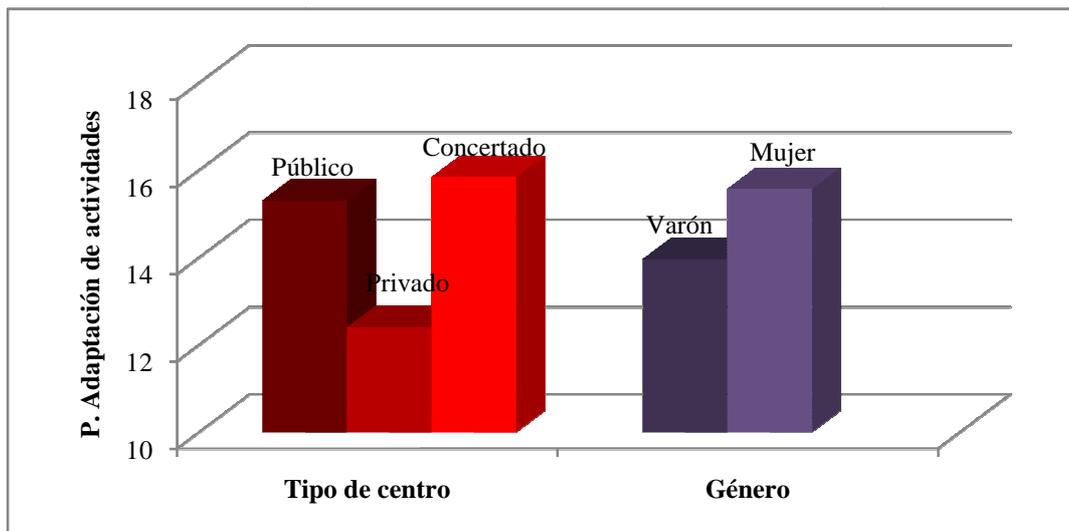


Figura 7. Puntuaciones en la estrategia adaptación de actividades en función del tipo de centro y género

## Discusión y conclusiones

En relación con la primera hipótesis, se ha podido comprobar, que los docentes participantes en el estudio muestran una actitud positiva hacia la inclusión educativa de alumnos con NEE derivadas de discapacidad en las aulas. Estos resultados coinciden con los obtenidos por diferentes autores (Alemany y Villuendas, 2004; Álvarez, Álvarez, Castro, Fueyo y Campo, 2008; Avramidis y Norwich, 2002; Bradfield, Brown, Kaplan, Rickert y Stannard, 1973; Cook, Cameron y Tankersley, 2007; Higgs, 1975; Nicasio y Alonso, 1985; Van Reusen et al., 2000; Vicuña, 2013; Scruggs y Mastropieri, 1996) que afirman que los docentes están de acuerdo con los principios de la inclusión y los beneficios que produce para todos los alumnos.

Respecto a la segunda hipótesis, se han obtenido resultados similares con los estudios realizados por Chiner (2011) y Vicuña (2013). Los docentes utilizan a diario un uso moderado de estrategias y prácticas inclusivas en sus aulas. Concretamente, en mayor medida utilizan estrategias de organización y manejo efectivo del aula, seguido de estrategias de enseñanza y evaluación y estrategias de adaptación de actividades y en menor medida estrategias de agrupamiento. Esto puede ser debido a que las estrategias más utilizadas tienen que ver con aquellas que requieren de menos tiempo de preparación y menos recursos tanto materiales como personales.

En relación con la tercera hipótesis, se ha podido comprobar que la edad, el género y el nivel de formación no influyen en las actitudes de los docentes. En estudios como el de Avramidis et al. (2000), Harasymiw y Horne (1975), Nicasio y Alonso (1985) y Vicuña (2013) no se encontraron diferencias significativas en estas variables con tener una actitud favorable hacia la inclusión educativa. No obstante, estos estudios concuerdan con los resultados que nosotros hemos obtenido en relación a que si es cierto que aunque estas

diferencias no son significativas, se ha podido apreciar como son las mujeres, los docentes de menor edad y con un nivel de formación de licenciatura los que afirman tener actitudes más positivas hacia la inclusión. Sin embargo, también hay estudios que contradicen esta idea, como se puede apreciar en los resultados obtenidos de investigaciones realizadas anteriormente (Abós y Polaino, 1986; Alemany y Villuendas, 2004; Flores, 2007; Suriá, 2012) en las que se afirma que el género si influye en las actitudes, de tal manera que son los varones los que tienen actitudes más positivas hacia la inclusión que las mujeres. No obstante, estas investigaciones también demostraron que la edad no influye significativamente y que son los de menor edad los que tienen actitudes más positivas.

En relación a la cuarta hipótesis, los resultados se confirman. Los docentes con menos experiencia son los que tienen actitudes más positivas hacia la educación inclusiva (Avramidis et al., 2000; Avramidis y Norwich, 2002; Dendra et al., 1991; Granada et al., 2013; Harasymiw y Horne, 1975; McCauley, Morris y Cooper, 1978; Padeliadu y Lampropoulou, 1997; Van Reusen et al., 2000). No obstante, Vicuña (2013) en su investigación señala lo contrario, que son los docentes con más años de experiencia los que tienen una actitud más favorable.

La quinta hipótesis de este estudio hacía referencia a la variable tipo de centro. Nicasio y Alonso (1985) afirma que no hay diferencias significativas en relación al tipo de centro con las actitudes. En general, los docentes de los centros públicos o concertados tienen actitudes más favorables que los de los centros privados.

En relación con la sexta hipótesis, se ha podido determinar como la etapa educativa influye en las actitudes de los docentes, aunque los estudios que hay al respecto son contradictorios. Las investigaciones de Chiner (2011), Nicasio y Alonso (1985) y Suriá (2012) afirman que los docentes de las etapas educativas de Infantil y Primaria tienen

actitudes más positivas que los de Educación Secundaria. A su vez, Cardona (2004) y Savage y Wienke (1989) señalan que a medida que aumenta la etapa educativa, los docentes muestra actitudes más negativas hacia la inclusión. Esto puede ser debido a que los docentes de etapas educativas superiores se centran más en los objetivos y contenidos mínimos curriculares que en contenidos y competencias transversales poniendo en el centro del proceso de enseñanza los mínimos establecidos y no al alumnado. Sin embargo, Avramidis y Norwich (2002) demostraron lo contrario, es decir, que eran los docentes de la ESO los que tienen actitudes más favorables.

La séptima hipótesis sólo se cumple para las variables nivel de formación y género, y no para la variable tipo de centro. Chiner (2011) afirma que el género y el nivel de formación no se relacionan con un mayor uso de estrategias inclusivas. Sin embargo, aunque las diferencias no son significativas, son las mujeres y los docentes con estudios de licenciatura los que utilizan más estrategias. En relación al tipo de centro, los públicos y concertados implementan un mayor número de estrategias que los privados.

En referencia a la octava hipótesis, los resultados se confirman. Son los docentes más jóvenes y con menos años de experiencia los que usan más estrategias inclusivas. Estas diferencias significativas se dan sobre todo en las estrategias de organización y manejo efectivo del aula. Estos resultados no concuerdan con lo que Chiner (2011) demostró en su investigación ya que ella afirmaba lo contrario, es decir, que la experiencia docente sí influía en el uso de estrategias, siendo los docentes con más años trabajados los que usaban más estrategias.

Con respecto a la novena hipótesis, no se cumple, ya que esperábamos que la variable etapa educativa influyera en el uso de estrategias, de tal manera que los docentes de las etapas educativas de Infantil y Primaria fuesen los que usasen más estrategias que los de la ESO,

como se demostró en estudios anteriores (Cardona, Chiner, y Rabasco, 2003; McIntosh, Vaughn, Schumm y Haager, 1994) en el que las diferencias eran significativas. Sin embargo, en nuestro estudio los resultados demuestran lo contrario, no encontrando relación entre la etapa educativa y el uso de estrategias.

Por último, en relación con la última hipótesis, los resultados concuerdan con otras investigaciones que afirman que tener una actitud más positiva hacia la inclusión se relaciona con un mayor uso de estrategias inclusivas en las aulas ( Ballone y Czerniak, 2001; Leyser y Tappendorf, 2001).

Por lo tanto, este estudio ha permitido concluir que los docentes tienen actitudes positivas hacia la inclusión educativa, aunque precisan de mayor formación y recursos personales y que hacen un uso frecuente de estrategias inclusivas en sus aulas sobre todo aquellas que tienen que ver con la organización y manejo del aula y enseñanza y evaluación de los aprendizajes. Tanto las actitudes como las estrategias varían sobre todo en relación a variables relacionadas con la práctica profesional y no tanto con variables sociodemográficas. Finalmente, hay una relación directa entre tener actitudes positivas hacia la inclusión y utilizar un mayor número de estrategias en las aulas.

En conclusión, los resultados de este estudio son de interés y de relevancia para profundizar y conocer las implicaciones y las demandas que precisan los docentes para adquirir actitudes positivas y usar más estrategias inclusivas. Básicamente estas demandas se refieren a la formación y recursos personales y materiales. Por ello, hay que hacer hincapié en estos aspectos para lograr el éxito de todos los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje y que todos tengan una educación de calidad.

### ***Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación***

El estudio que se ha realizado presenta algunas limitaciones. En primer lugar, hoy en día, los términos inclusión educativa y necesidades educativas especiales aún producen confusiones conceptuales, lo cual implica y no se puede descartar que los docentes encuestados tengan un concepto de estos términos diferentes al concepto utilizado en este trabajo. En segundo lugar, la muestra de participantes es pequeña y dispersa. Por otro lado, consideramos que podíamos haber analizado otras variables como son la formación, los recursos materiales y los apoyos personales para evaluar si incidían en las actitudes y estrategias de los docentes ya que son los aspectos que éstos más demandan.

En investigaciones futuras y en relación con las limitaciones que hemos encontrado, se podían encaminar en conocer qué programas de formación (inicial y continua) y apoyos disponibles hay y si realmente son efectivos para que los profesores modifiquen sus actitudes y tengan actitudes más positivas hacia la inclusión y esto repercute en un mayor uso de prácticas inclusivas; conocer el impacto que produce que los docentes tengan actitudes positivas o negativas hacia la inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos; analizar no sólo las actitudes de los docentes de las aulas ordinarias sino también de otros profesionales (equipo psicopedagógico, docentes de apoyo, de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje...) ya que sus actitudes también influyen de manera directa en la inclusión de todos los alumnos y por último evaluar si las actitudes del profesorado hacia la inclusión de alumnos con discapacidad varían en función del tipo de discapacidad que tengan cada uno.

### Bibliografía

- Abellán, R. M., de Haro, R., y Frutos, A. E. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149–164.
- Abós, P., y Polaino, A. (1986). Integración de deficientes mentales educables: un estudio de actitudes docentes. *Revista Española de Pedagogía*, 44(172), 193–208.
- Agran, M., Alper, S., y Wehmeyer, M. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(2), 123–133.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39–49.
- Ainscow, M., y Booth, T. (2000). Index for inclusion: *Developing Learning and Participation in Schools. Developing Learning and Pin Schools: Bristol. CSIE*.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Aleman, y Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia*, (34), 183-215.
- Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, P., Fueyo, E., y Campo, M. A. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20(1), 56–61.
- Arnáiz, P. (1996). Las Escuelas son para Todos. *Siglo cero*, 27(2), 25–34.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25–40.

- Avramidis, E., Bayliss, P., y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191–211.
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Ballone, L. M., y Czerniak, C. M. (2001). Teachers' Beliefs about Accommodating Students' Learning Styles in Science Classes. *Electronic Journal of Science Education*, 6(2), 1-44.
- Bradfield, R. H., Brown, J., Kaplan, P., Rickert, E., y Stannard, R. (1973). The special child in the regular classroom. *Exceptional children*, 39(5), 384-390.
- Cardona, M. C. (2004). Getting ready for inclusion: Is the stage set in Spain? En *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego: CA.
- Cardona, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Editorial Alhambra.
- Cardona, M. C., Chiner, E., y Rabasco, J. (2003). Demandas formativas del profesorado en relación a las adaptaciones de la enseñanza. En *XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 245–258). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cardona, M. C., Reig, A., y Ribera, M. D. (2000). *Teoría y práctica de la adaptación de la enseñanza*. Alicante: Servicio de Publicaciones. Universidad de Alicante.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.

- Cook, B. G., y Cameron, D. L. (2010). Inclusive teachers' concern and rejection toward their students: Investigating the validity of ratings and comparing student groups. *Remedial and Special Education, 31*(2), 67-76.
- Cook, B. G., Cameron, D. L., y Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education, 40*(4), 230-238.
- Cook, L., y Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children, 28*(3), 1-16.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E., y Mastropieri, M. A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education, 19*(6), 350-356.
- Dart, G. (2007). Provision for Learners with Special Educational Needs in Botswana: A Situational Analysis. *International Journal of Special Education, 22*(2), 56-66.
- De Boer, A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331-353.
- De la Puente, J. L. B. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación, 20*(1), 13-31.
- Dendra, M. R., Durán, B. R., y Verdugo, M. A. (1991). Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial, 2*, 47-48.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo, (12)*, 26-46.

- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Flores, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista iberoamericana de educación*, (43), 103–118.
- García, J. N., y Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y aprendizaje*, 8(30), 51–68.
- Granada, M., Pomés, M. P., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51-59.
- Harasymiw, S. J., y Horne, M. D. (1975). Integration of handicapped children: Its effect on teacher attitudes. *Education*, 96(2), 153-158.
- Higgs, R. W. (1975). Attitude formation—contact or information. *Exceptional children*, 41(7), 496–497.
- Horne, P. E., y Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273–286.
- Huang, H.-H., y Diamond, K. E. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 169–182.
- Leyser, Y., y Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4), 751.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., y D' Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of educational research*, 66(4), 423–458.

- Martín, M. A. M., y León, M. C. B. (2011). Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(240), 50–78.
- McCauley, R. W., Morris, P. S., y Cooper, J. K. (1978). The placement of handicapped children by Canadian public school personnel. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 13(4), 367–379.
- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., y Haager, D. (1994). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60(3), 249-261.
- Nicasio, J., y Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y aprendizaje*, 8(30), 51–68.
- Ovejero, A. (1998). *Las Relaciones Humanas: Psicología Social Teórica y Aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Padeliadu, S., y Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 173–183.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, (327), 11–29.
- Pernell, E., McIntyre, L., y Bader, L. A. (1985). Mainstreaming: A continuing concern for teachers. *Education*, 106(2), 131-137.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S., y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 169–178.
- Savage, L. B., y Wienke, W. D. (1989). Attitude of secondary teachers toward mainstreaming. *The High School Journal*, 73(1), 70–73.

- Scruggs, T. E., y Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional children*, 63(1), 59–74.
- Scruggs, T. E., y Mastropieri, V. M. (2003). *Inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. New Jersey: Prentice Hall.
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3, 3º Cuatrimestre), 96-109.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales. *París. UNESCO*.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., y Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7–20.
- Verdugo, M. Á. (2003). De la segregación a la inclusión escolar. En *Educación para la vida* (pp. 9–18). Obra Social y Cultural Cajasur.
- Verdugo, M. Á. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349(2), 23–43.
- Verdugo, M. Á., Arias, B., y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Verdugo, M. Á., Jenaro, C., y Arias, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención. En M.Á. Verdugo (Ed.), *Personas con discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-143). Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Vicuña, K. D. (2013). *Percepciones y actitudes de profesores de primero a séptimo año de Educación General Básica del Distrito Educativo 4 hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores de uno de prácticas*

*educativas inclusivas en el aula* (Tesis de maestría). Universidad Casa Grande, Guayaquil.

## ANEXOS

## ANEXO 1. Instrumento empleado.

## Cuestionario (Adaptado por Chiner, 2001)

## Actitudes y Prácticas del Profesorado relativas a la Inclusión

Este cuestionario trata de conocer los pensamientos y opiniones que tiene el profesorado acerca de la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas ordinarias, así como las estrategias que implementan para responder a dichas necesidades. Su colaboración es importante para conocer cómo se está desarrollando la inclusión en los centros educativos. Por eso le pedimos que responda a las preguntas que aparecen a continuación con la mayor sinceridad posible. Muchas gracias por su colaboración.

## Parte I. Información sociodemográfica.

1. Edad: ____ años	2. Género: ____ Hombre ____ Mujer
3. Nivel más alto de formación recibida: ____ Diplomado/a en _____ ____ Licenciado/a en _____ ____ Doctor/a en _____ ____ Otros _____	4. Tipo de centro en el que ejerce la docencia: ____ Privado ____ Público ____ Concertado
5. Localidad en que se ubica el centro: _____ _____ _____	6. Curso/s en que imparte docencia: _____ _____ _____
7. Materia/s que imparte( si procede): _____ _____ _____	8. Etapa/s ____ E. Infantil      ____ E. Primaria ____ ESO              ____ Bachillerato
9. Años de experiencia docente: ____	10. ¿Ha estado al frente de algún aula de Educación Especial?  ____ Sí    Número de años ____ ____ No
11. ¿Cuál es el nivel socio-económico familiar de sus alumnos?  ____ Muy alto    ____ Medio-alto    ____ Bajo ____ Alto        ____ Medio        ____ Muy bajo ____ Medio-bajo	12. ¿Cómo diría que es el rendimiento académico general de sus alumnos con NEE?  ____ Muy alto    ____ Medio-alto    ____ Bajo ____ Alto        ____ Medio        ____ Muy bajo ____ Medio-bajo

## Parte II. Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión (Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez, 2000).

Le presentamos una serie de afirmaciones respecto al tratamiento educativo de la diversidad y la inclusión de los niños/as jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula ordinaria. Por favor, tome unos momentos para responder a las preguntas que se le formulan indicando el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con cada afirmación. Marque con X el número que corresponda.

NA= Nada de acuerdo	PA= Poco de acuerdo	I= Indeciso	BA= Bastante de acuerdo	MA= Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

<b>Bases de la Inclusión.</b>	<b>NA</b>	<b>PA</b>	<b>I</b>	<b>BA</b>	<b>MA</b>
1. Separar a los niños/as y jóvenes con NEE el resto de sus compañeros es injusto.	1	2	3	4	5
2. La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.	1	2	3	4	5
3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado.	1	2	3	4	5
4. La educación inclusiva es también posible en educación secundaria.	1	2	3	4	5
5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.	1	2	3	4	5
6. Soy partidario de la educación inclusiva.	1	2	3	4	5
7. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor-tutor.	1	2	3	4	5
<b>Formación y Recursos.</b>					
8. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.	1	2	3	4	5
9. Tengo tiempo suficiente para atender sus NEE.	1	2	3	4	5
10. Tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades.	1	2	3	4	5
<b>Apoyos Personales.</b>					
11. Tengo la ayuda suficiente del/la profesor/a de PT del centro.	1	2	3	4	5
12. Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico.	1	2	3	4	5

## Parte III. Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (Cardona, 2000).

Ahora nos gustaría conocer las estrategias que habitualmente utiliza en clase para favorecer la Inclusión. Para cada una de las prácticas que figuran a continuación indique, por favor, la frecuencia con que las aplica en su aula.

N Nunca	AV A veces	F Frecuentemente	CS Casi siempre	S Siempre
1	2	3	4	5

	<b>N</b>	<b>AV</b>	<b>F</b>	<b>CS</b>	<b>S</b>
<b>Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula.</b>					
1. Establezco normas, reglas y rutinas.	1	2	3	4	5
2. Enseño al grupo-clase como un todo.	1	2	3	4	5
3. A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con NEE.	1	2	3	4	5
4. Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos.	1	2	3	4	5
<b>Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes.</b>					
5. Explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar/aprender.	1	2	3	4	5
6. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones.	1	2	3	4	5
7. Les motivo.	1	2	3	4	5
8. Les enseño estrategias de memorización.	1	2	3	4	5
9. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos.	1	2	3	4	5
10. Llevo un registro y control de su progreso.	1	2	3	4	5
11. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes.	1	2	3	4	5
12. Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado.	1	2	3	4	5
<b>Estrategias de Agrupamiento.</b>					
13. Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos.	1	2	3	4	5
14. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades.	1	2	3	4	5
15. Agrupo sólo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas.	1	2	3	4	5
16. Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas.	1	2	3	4	5
17. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar.	1	2	3	4	5
<b>Estrategias de Adaptación de las Actividades.</b>					
18. Descompongo las actividades en secuencias más simples.	1	2	3	4	5
19. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia.	1	2	3	4	5
20. Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea.	1	2	3	4	5
21. Diseño y preparo materiales alternativos.	1	2	3	4	5

**¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

**ANEXO 2. Carta de presentación.**

Soy Paula Garzón Castro, alumna del Máster Investigación en Discapacidad que se imparte en la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca.

Para poder llevar a cabo mi Trabajo Fin de Máster (TFM) acerca de las actitudes y estrategias del profesorado hacia la inclusión educativa, requiero de un centro educativo que me pueda facilitar la muestra.

Concretamente el trabajo se centra en pasar el cuestionario de *Actitudes y Prácticas del profesorado relativas a la Inclusión* (Adaptación realizada por Chiner, 2001) a los docentes de las diferentes etapas educativas que imparte el centro.

Le agradecería que me dejara realizar la investigación en su centro educativo. No obstante, que quede constancia que los resultados obtenidos del estudio en caso de que acepten se remitirían al centro y estarían informados en todo momento del proceso, siempre que lo deseen.

Si tiene alguna duda sobre este estudio o cualquier tema que se puedan derivar de esta investigación, no dude en ponerse en contacto con Paula Garzón, ya sea a través de la dirección de correo electrónico [paulagc@usal.es](mailto:paulagc@usal.es) o a través del teléfono de contacto 669950125.

Muchas Gracias. Un saludo.

Paula Garzón

**ANEXO 3. Declaración de consentimiento informado****DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

He sido informado de que mi participación en esta investigación es voluntaria y que no implica riesgo para la salud o molestia alguna. He sido informado de que el responsable de la investigación adquiere el compromiso de responder a cualquier pregunta que se le haga sobre los procedimientos una vez concluida la investigación y de que soy libre de retirarme del estudio en cualquier momento sin penalización de ningún tipo.

Doy mi consentimiento informado para participar en la investigación para el Trabajo Fin de Máster (TFM): INCLUSIÓN EDUCATIVA. ACTITUDES Y ESTRATEGIAS DEL PROFESORADO. Consiento la publicación de los resultados del estudio, siempre que la información sea anónima o se muestre de manera agregada de modo que no pueda llevarse a cabo una clara asociación entre mi identidad y los resultados. El investigador adquiere el compromiso de que todos los datos se mostrarán por un número y en ningún caso de mostrarán asociados a mi identidad.

**Responsable de la Investigación: Paula Garzón Castro**

Si estás de acuerdo en participar, tan sólo tienes que poner tu nombre y apellidos y firmar.

Nombre y apellidos

---

Firma

---

## ANEXO 4. Distribución de respuesta a los ítems, así como la media y desviación típica de las escalas de actitudes y estrategias de inclusión.

Tabla 1. Frecuencias de los ítems el cuestionario de percepciones del profesorado acerca de la inclusión.

	NA f (%)	PA f (%)	I f (%)	BA f (%)	MA f (%)	M DT
<b>Bases de la inclusión</b>						27,73 (4,75)
<b>Ítem 1.</b> Separar a los niños/as y jóvenes con NEE el resto de sus compañeros es injusto.	5 (6,1)	8 (9,8)	15 (18,3)	30 (36,6)	24 (29,3)	3,73 (1,17)
<b>Ítem 2.</b> La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.	0 (0,0)	5 (6,1)	4 (4,9)	27 (32,9)	46 (56,1)	4,39 (,84)
<b>Ítem3.</b> Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado	3 (3,7)	21 (25,6)	18 (22,0)	27 (32,9)	13 (15,9)	3,32 (1,13)
<b>Ítem4.</b> La educación inclusiva es también posible en educación secundaria.	0 (0,0)	15 (18,3)	19 (23,2)	21 (32,9)	27 (25,6)	3,66 (1,06)
<b>Ítem5.</b> La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.	0 (0,0)	7 (8,5)	14 (17,1)	36 (43,9)	25 (30,5)	3,96 (,91)
<b>Ítem6.</b> Soy partidario de la educación inclusiva.	0 (0,0)	3 (3,7)	12 (14,6)	36 (43,9)	31 (37,8)	4,16 (,81)
<b>Ítem7.</b> Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor-tutor.	0 (0,0)	2 (2,4)	8 (9,8)	18 (22,0)	54 (65,9)	4,51 (,77)
<b>Formación y recursos</b>						7,91 (2,68)
<b>Ítem8.</b> Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.	11 (11,3)	18 (22)	22 (26,8)	22 (26,8)	9 (11,0)	3,00 (1,22)
<b>Ítem 9.</b> Tengo tiempo suficiente para atender sus NEE.	16 (19,5)	38 (46,3)	18 (22,0)	8 (9,8)	2 (2,4)	2,29 (,98)
<b>Ítem10.</b> Tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades.	16 (19,8)	2 (30,9)	19 (23,5)	17 (21,0)	4 (4,9)	2,60 (1,17)
<b>Apoyos personales</b>						6,58 (2,31)
<b>Ítem11.</b> Tengo la ayuda suficiente del/la profesor/a de PT del centro.	7 (8,6)	19 (23,5)	18 (22,2)	22 (27,2)	15 (18,5)	3,23 (1,25)
<b>Ítem12.</b> Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico.	3 (3,7)	22 (27,2)	13 (16,0)	30 (37,0)	13 (16,0)	3,35 (1,15)
<b>Total cuestionario</b>						42,30 (6,49)

Tabla 2. Frecuencias de los ítems de la escala de adaptación de la enseñanza

	<b>N</b> f (%)	<b>AV</b> f (%)	<b>F</b> f (%)	<b>CS</b> f (%)	<b>S</b> f (%)	<b>M</b> DT
<b>Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula.</b>						16,9 (2,23)
<b>Ítem 1.</b> Establezco normas, reglas y rutinas.	0 (0,0)	1 (1,2)	7 (8,5)	30 (36,6)	44 (53,7)	4,43 (,70)
<b>Ítem 2.</b> Enseño al grupo-clase como un todo.	2 (2,4)	9 (11,0)	17 (20,7)	32 (39,0)	22 (26,8)	3,77 (1,05)
<b>Ítem 3.</b> A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con NEE.	0 (0,0)	4 (4,9)	11 (13,4)	23 (28,0)	44 (53,7)	4,30 (,89)
<b>Ítem 4.</b> Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos.	0 (0,0)	2 (2,4)	8 (9,8)	27 (32,9)	45 (54,9)	4,40 (,77)
<b>Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes.</b>						34,39 (4,44)
<b>Ítem 5.</b> Explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar/aprender.	0 (0,0)	3 (3,7)	6 (7,3)	37 (45,1)	36 (43,9)	4,29 (,76)
<b>Ítem 6.</b> Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones.	0 (0,0)	1 (1,2)	6 (7,4)	31 (38,3)	43 (53,1)	4,43 (,69)
<b>Ítem 7.</b> Les motivo.	0 (0,0)	1 (1,2)	10 (12,2)	24 (29,3)	47 (57,3)	4,43 (,75)
<b>Ítem 8.</b> Les enseño estrategias de memorización.	2 (2,5)	13 (16,0)	16 (19,8)	31 (38,3)	19 (23,5)	3,64 (1,09)
<b>Ítem 9.</b> Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos.	0 (0,0)	1 (1,2)	12 (14,6)	32 (39,0)	37 (45,1)	4,28 (,76)
<b>Ítem 10.</b> Llevo un registro y control de su progreso.	0 (0,0)	3 (3,7)	6 (7,3)	20 (24,4)	53 (64,6)	4,50 (,79)
<b>Ítem 11.</b> Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes.	0 (0,0)	1 (1,2)	8 (9,8)	36 (43,9)	37 (45,1)	4,33 (,70)
<b>Ítem 12.</b> Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado.	0 (0,0)	1 (1,2)	4 (4,9)	28 (34,1)	49 (59,8)	4,52 (,65)
<b>Estrategias de Agrupamiento.</b>						16,74 (3,61)
<b>Ítem 13.</b> Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos.	0 (0,0)	9 (11,0)	10 (12,2)	30 (36,6)	33 (40,2)	4,06 (,99)
<b>Ítem 14.</b> Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades.	1 (1,2)	10 (12,2)	19 (23,2)	30 (36,6)	22 (26,8)	3,76 (1,03)
<b>Ítem 15.</b> Agrupo sólo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas.	29 (35,8)	24 (29,6)	14 (17,3)	10 (12,3)	4 (4,9)	2,21 (1,20)
<b>Ítem 16.</b> Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas.	8 (9,9)	26 (32,1)	35 (30,9)	13 (16,0)	9 (11,1)	2,86 (1,15)
<b>Ítem 17.</b> Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar.	2 (2,5)	12 (14,8)	12 (14,8)	2 (2,5)	34 (42,0)	3,90 (1,18)

<b>Estrategias de Adaptación de las Actividades.</b>						15,11 (3,04)
<b>Ítem 18.</b> Descompongo las actividades en secuencias más simples.	0 (0,0)	7 (8,6)	18 (22,2)	31 (38,3)	25 (30,9)	3,91 (,94)
<b>Ítem 19.</b> Propongo actividades de diversos niveles de exigencia.	0 (0,0)	8 (9,8)	11 (13,4)	34 (41,5)	29 (35,4)	4,02 (,94)
<b>Ítem 20.</b> Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea.	3 (3,7)	19 (23,5)	20 (24,7)	24 (29,6)	15 (18,5)	3,36 (1,14)
<b>Ítem 21.</b> Diseño y preparo materiales alternativos.	0 (0,0)	8 (9,8)	18 (22,0)	36 (43,9)	20 (24,4)	3,83 (,91)
<b>Total del cuestionario</b>						83,20 (10,53)

**ANEXO 5. Correlaciones entre las actitudes y las estrategias.**

Tabla 3. Correlaciones entre actitudes y estrategias

	<b>Actitudes</b>	<b>Bases de inclusión</b>	<b>Formación y recursos</b>	<b>Apoyos personales</b>
<b>Estrategias</b>	,26*	,01	,35***	,31**
<b>Organización y manejo del aula</b>	,24*	,03	,25*	,34**
<b>Enseñanza y evaluación</b>	,28*	,12	,26*	,23*
<b>Agrupamiento</b>	,12	-,10	,31**	,17
<b>Adaptación de actividades</b>	,17	-,03	,27*	,25*

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$