



VNiVERSiDAD D SALAMANCA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICOS

TESIS DOCTORAL

VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES ASOCIADAS A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ESTUDIO EN LA REGIÓN EXTREMEÑA

Autora: MARGARITA RODRÍGUEZ GUDIÑO

Dirigida por:

CRISTINA JENARO RÍO

Catedrática del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca

RAIMUNDO CASTAÑO CALLE

Profesor Titular de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca

SALAMANCA, 2020

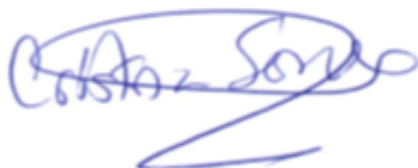
AUTORIZACIÓN DE LOS DIRECTORES

La Dra. Cristina Jenaro Río, Catedrática de Universidad, del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca, y el Dr. Raimundo Castaño Calle, Profesor Titular de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca.

CERTIFICAN:

Que Dña. Margarita Rodríguez Gudiño ha realizado, bajo su dirección, la Tesis Doctoral titulada: **“VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES ASOCIADAS A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ESTUDIO EN LA REGIÓN EXTREMEÑA”** y que esta cumple con los requisitos de calidad, originalidad y presentación requeridos en una investigación científica para optar al grado de Doctor por la Universidad de Salamanca.

Para que así conste, y tenga los efectos oportunos, los directores firman la presente autorización en Salamanca, a 1 de julio 2020.



Fdo. Cristina Jenaro Río



Fdo. Raimundo Castaño Calle

AGRADECIMIENTOS

Finalizada esta Tesis doctoral, me gustaría dedicar estas líneas para agradecer el apoyo y colaboración de todos aquellos, que en mayor o menor medida, de algún modo han participado en este trabajo, y espero que se vean reflejados en esta mención.

Mi sincero agradecimiento a los maestros y maestras participantes de las ciudades de Olivenza y Badajoz, y otras localidades aledañas, a los padres y madres de alumnos, a todos ellos por el tiempo que prestaron. Así, como a los directores y directoras de los colegios, públicos y concertados, que amablemente acogieron la propuesta de colaboración y participación en el estudio, y especialmente, a los 45 tutores y tutoras que voluntariamente colaboraron, a sabiendas que ello les suponía un pequeño aumento en su volumen de trabajo. Para mí, son un ejemplo a seguir. Aunque no cito sus nombres, los tengo a todos en mi memoria y tienen mi cariño.

También, a los directores de esta Tesis, la profesora Dra. Cristina Jenaro Río, que siempre ha estado ahí y su apoyo a este trabajo ha sido inestimable, y el profesor Dr. Raimundo Castaño Calle, por sus sugerencias y aportaciones.

Para concluir estas líneas, mencionar que con este trabajo, y conforme a la Orden 14 de junio de 2018, se obtuvo licencia por estudios de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura durante el curso 2018-19. Esto permitió la realización del trabajo de campo, uno de los pilares que sostiene la parte empírica de esta Tesis.

A todos, mi agradecimiento para siempre por el apoyo que han prestado a este trabajo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AUTORIZACIÓN DE LOS DIRECTORES	3
AGRADECIMIENTOS.....	5
PRESENTACIÓN.....	15
CAPÍTULO 1. INCLUSIÓN EDUCATIVA: CONCEPTO, EVOLUCIÓN Y RETOS PENDIENTES	17
1.1 CONCEPCIONES FILOSÓFICAS QUE SUBYACEN AL CONCEPTO DE INCLUSIÓN	17
1.2 DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	19
1.2.1 MODOS DE PENSAR SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	20
1.2.2 DIFERENCIAS AL CONCEPTUALIZAR LA INCLUSIÓN	20
1.2.3 LOS TÉRMINOS INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN	22
1.2.4 ASPECTOS PROPIOS Y DISTINTIVOS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	24
1.3 DEL CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES AL CONCEPTO DE BARRERAS DEL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN	25
1.3.1 EL CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	25
1.3.2 CONCEPTO DE BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN	26
1.4 EMPLAZAMIENTO DE LOS ALUMNOS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	27
1.5 IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ALREDEDOR DEL MUNDO.....	28
1.5.1 HITOS EN LA PROCLAMA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	31
1.5.2 IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EE.UU	32
1.5.3 IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN OCEANÍA.....	34
1.5.4 IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CONTINENTE AFRICANO	36
1.5.5 IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ASIA	39
1.5.6 IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EUROPA.....	49
1.6 AVANCES Y DIFICULTADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ALREDEDOR DEL MUNDO	53
1.7 LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA	56
1.7.1 MARCO LEGAL	56
1.7.2 INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA	71
1.7.3 FACTORES QUE IMPACTAN EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	81
1.7.4 FACTORES CULTURALES	83
1.7.5 EL DIRECTOR.....	84
1.7.6 EL PROFESOR.....	85
1.8 EL INDEX FOR INCLUSION COMO INSTRUMENTO PARA ALCANZAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	92
1.8.1 DESCRIPCIÓN DEL INDEX.....	93
1.8.2 COMIENZOS DE LA UTILIZACIÓN DEL INDEX POR ALGUNOS CENTROS EDUCATIVOS DEL PAÍS ..	94

1.9	LOS RETOS PENDIENTES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	95
<u>CAPÍTULO 2. LA SIGNIFICATIVIDAD DE LAS ACTITUDES EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA</u>		97
2.1	IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES	97
2.2	LAS ACTITUDES COMO OBJETO DE ESTUDIO	98
2.3	FACTORES QUE INFLUYEN EN LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO	99
2.3.1	VARIABLES RELACIONADAS CON EL NIÑO	100
2.3.2	VARIABLES RELACIONADAS CON LOS PROFESORES	102
2.3.3	VARIABLES RELACIONADAS CON EL AMBIENTE EDUCATIVO	108
2.3.4	DIFICULTADES EN LA GENERALIZACIÓN DE RESULTADOS	111
2.4	ACTITUDES HACIA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	113
2.4.1	ACTITUDES HACIA ALUMNOS CON DESORDEN DEL ESPECTRO AUTISTA	113
2.4.2	ACTITUDES HACIA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD VISUAL.....	114
2.4.3	ACTITUDES HACIA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA	115
2.4.4	ACTITUDES HACIA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	116
2.4.5	OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	117
2.5	ACTITUDES DE LOS PADRES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	118
2.5.1	ACTITUDES DE LOS PADRES DE NIÑOS CON NEE.....	118
2.5.2	ACTITUDES DE PADRES DE NIÑOS CON DESARROLLO TÍPICO.....	120
2.6	EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES.....	122
2.6.1	INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA EVALUAR LAS ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	
	123	
2.6.2	ASPECTOS A CONSIDERAR SOBRE LA INTERPRETACIÓN Y GENERALIZACIÓN DE LOS RESULTADOS	
	OBTENIDOS CON ESTOS INSTRUMENTOS.....	133
2.7	IMPULSAR EL CAMBIO DE ACTITUDES: TEORÍAS	134
2.7.1	PROGRAMAS PARA IMPULSAR EL CAMBIO DE ACTITUDES	135
2.7.2	FACTORES A TENER EN CUENTA EN LOS PROGRAMAS DE CAMBIO DE ACTITUDES.....	135
2.7.3	TÉCNICAS PARA IMPULSAR EL CAMBIO DE ACTITUDES.....	136
2.7.4	PERSPECTIVAS DE FUTURO	137
<u>CAPÍTULO 3 : EL PESO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN</u>		
<u>INCLUSIVA.....</u>		139
3.1	LA NECESIDAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	139
3.2	FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA PROMOVER ACTITUDES POSITIVAS.....	141
3.2.1	SIGNIFICATIVIDAD DE LAS ACTITUDES	141
3.2.2	SÍNTESIS DE ESTUDIOS QUE RELACIONAN CANTIDAD DE CURSOS RECIBIDOS Y ACTITUDES... ..	142
3.2.3	ACTITUDES DE LOS PROFESORES GENERALES HACIA LA INCLUSIÓN	143
3.3	FORMACIÓN PARA IMPLEMENTAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	146
3.3.1	FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN GENERAL.....	148

3.3.2	FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL.....	150
3.3.3	LA NECESIDAD DE SUPERAR LAS LIMITACIONES DE AMBOS MODELOS.....	151
3.3.4	CONTENIDOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	153
3.3.5	EFFECTOS DE LAS CARENCIAS FORMATIVAS EN LA INSTRUCCIÓN DEL PROFESORADO	159
3.4	NECESIDAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	159
3.4.1	HALLAZGOS SOBRE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN GENERAL.....	160
3.4.2	NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO EN DISTINTOS PAÍSES	161
3.5	FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN RELACIÓN A DISTINTAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES 164	
3.5.1	FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN AUTISMO.....	165
3.5.2	FORMACIÓN DEL PROFESORADO HACIA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD VISUAL	167
3.5.3	FORMACIÓN DEL PROFESORADO HACIA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA	168
3.5.4	FORMACIÓN DEL PROFESORADO HACIA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	169
3.6	EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	170
3.6.1	LA FORMACIÓN DE PROFESORES EXCELENTES PARA LAS ESCUELAS INCLUSIVAS.....	172
	<u>CAPÍTULO 4. CLIMA ESCOLAR E INCLUSIÓN EDUCATIVA</u>	173
4.1	DEFINICIÓN DE CLIMA SOCIAL DE CENTRO	173
4.1.1	IMPACTO DEL CLIMA SOCIAL DE CENTRO	174
4.2	DEFINICIÓN DE CLIMA DE CLASE	176
4.2.1	CLIMA EMOCIONAL DE LA CLASE	177
4.3	CLIMA DE CLASE Y PRESENCIA DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	182
4.3.1	ACEPTACIÓN DE LOS ACNEE POR SUS IGUALES	184
4.3.2	LAS ACTITUDES DE LOS IGUALES.....	188
4.3.3	EL GRUPO-CLASE COMO CONTEXTO PARA IMPULSAR EL CAMBIO DE ACTITUDES EN IGUALES DE DESARROLLO TÍPICO.....	192
4.4	FACTORES DEL CLIMA DE CLASE QUE CONTRIBUYEN A MEJORAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	193
4.4.1	LAS INTERACCIONES EN EL GRUPO-CLASE.	194
4.4.2	LA IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNOS CON NEE.....	196
4.4.3	LAS PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS DEL AMBIENTE DE CLASE	198
4.4.4	EFFECTOS SOBRE EL ALUMNADO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	199
4.5	EVALUACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR	200
4.5.1	NECESIDAD DE EVALUAR EL CLIMA ESCOLAR Y SUS DIFICULTADES	201
4.5.2	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	202
4.5.3	TÉCNICAS SOCIOMÉTRICAS	207
4.6	INFLUENCIA DE LA IMPLICACIÓN DE LOS PADRES EN EL CLIMA ESCOLAR.....	211

<u>CAPÍTULO 5. EVALUACIÓN DE FACTORES FAVORECEDORES Y OBSTACULIZADORES DE LA</u>	
<u>INCLUSIÓN EDUCATIVA Y DE SU IMPACTO ENTRE IGUALES 213</u>	
5.1	PRESENTACIÓN..... 213
5.2	OBJETIVOS 215
5.3	HIPÓTESIS 216
5.4	MÉTODO 221
5.4.1	PARTICIPANTES 221
5.4.2	PROCEDIMIENTO 225
5.4.3	DISEÑO Y ANÁLISIS 229
5.4.4	INSTRUMENTOS 230
5.4.5	RESULTADOS 239
5.4.6	DIFERENCIAS ENTRE PROFESIONALES SEGÚN DISTINTAS VARIABLES DEMOGRÁFICAS..... 248
<u>DISCUSIÓN..... 281</u>	
<u>CONCLUSIONES..... 299</u>	
7.1	LIMITACIONES Y SUGERENCIAS DE MEJORA 302
7.2	IMPLICACIONES 304
7.2.1	IMPLICACIONES TEÓRICAS 304
7.2.2	IMPLICACIONES EDUCATIVAS 305
<u>ANEXOS..... 329</u>	
8.1	ÍTEMS Y FACTORES DEL CUESTIONARIO PERCEPCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO..... 329
8.2	ÍTEMS Y FACTORES DE LA ESCALA DE ACTITUDES HACIA PERSONAS CON DISCAPACIDAD..... 331
8.3	ÍTEMS Y FACTORES DEL CUESTIONARIO DE VALORES Y OPINIONES SOBRE LA INCLUSIÓN 333
8.4	ÍTEMS DEL CUESTIONARIO SOBRE EL PUNTO DE VISTA DE LOS NIÑOS 335
8.5	SOCIOGRAMA 336
8.6	ANÁLISIS POST HOC DUNCAN 337
8.7	PRUEBAS DE CONTRASTE DE LA NORMALIDAD DE LAS DISTRIBUCIONES Y HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS..... 339

Índice de Tablas

Tabla 1. Instrumentos de evaluación de las actitudes hacia la inclusión educativa	124
Tabla 2. Instrumentos de evaluación del clima escolar.....	203
Tabla 3. Características sociodemográficas de los adultos participantes en el estudio.....	222
Tabla 4. Características adicionales de los adultos participantes en el estudio	223
Tabla 5. Distribución de alumnos por niveles y por porcentajes de necesidades educativas	225
Tabla 6. Condiciones Personales	225
Tabla 7. Cuestionarios incluidos en el dossier de evaluación de factores favorecedores y obstaculizadores de la inclusión educativa	231
Tabla 8. Resumen de datos de fiabilidad de los cuestionarios utilizados en el estudio.....	238
Tabla 9. Correlaciones entre los factores de las diferentes escalas empleadas.....	238
Tabla 10. Estadísticos descriptivos de los factores de las escalas utilizadas en el estudio	239
Tabla 11. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (anova) en función del grupo profesional.....	241
Tabla 12. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (anova) en función del nivel formativo	242
Tabla 13. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (anova) en función de la ausencia o presencia de contacto	244
Tabla 14. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (anova) en función de la presencia o ausencia de contacto laboral.....	246
Tabla 15. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (anova) en función de si se tiene o no suficiente información sobre discapacidad	248
Tabla 16. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (anova) en función de los años impartiendo docencia.....	249
Tabla 17. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (anova) en función de haber trabajado o no en contextos inclusivos	251
Tabla 18. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (anova) en función de haber recibido o no formación en inclusión	252
Tabla 19. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (anova) en función de la satisfacción o no con experiencias previas	254
Tabla 20. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (anova) en función de la especialización o no del profesor	255
Tabla 21. Tamaño Grupo-Clase	256
Tabla 22. Alumnos No-Participantes	257
Tabla 23. Codificación de Atributos.....	258
Tabla 24. Índices Sociométricos Individuales	258
Tabla 25. Índices Sociométricos Grupales	258
Tabla 26. Clasificación Tipos Sociométricos	262
Tabla 27. Estadísticos descriptivos y significación de la asociación (residuo tipificado corregido) en función del tipo de discapacidad o necesidad específica y el tipo sociométrico	264
Tabla 28. Estadísticos descriptivos y significación de la asociación (residuos tipificados corregidos) en función del tipo de discapacidad y necesidad específica y el tipo sociométrico.....	265

Tabla 29. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas en los distintos índices sociométricos por los grupos objeto de estudio	266
Tabla 30. Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (prueba T de Student, sin asumir varianzas homogéneas), en los distintos índices sociométricos entre los alumnos con o sin necesidades específicas de apoyo educativo	267
Tabla 31. Puntuaciones promedio y dispersión de los diferentes perfiles sociométricos en los diferentes índices.....	267
Tabla 32. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (anova) en función del tipo sociométrico	269
Tabla 33- Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (prueba T de Student, sin asumir varianzas homogéneas), en los estatus de elecciones y rechazos entre los alumnos con o sin necesidades específicas de apoyo educativo	270
Tabla 34- Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (prueba T de Student, sin asumir varianzas homogéneas) en los estatus de elecciones y rechazos entre los alumnos de primer curso con o sin necesidades específicas de apoyo educativo	270
Tabla 35. Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (prueba T de Student, sin asumir varianzas homogéneas), en los estatus de elecciones y rechazos entre los alumnos de segundo curso con o sin necesidades específicas de apoyo educativo	271
Tabla 36- Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (prueba T de Student, sin asumir varianzas homogéneas), en los estatus de elecciones y rechazos entre los alumnos de tercer curso con o sin necesidades específicas de apoyo educativo	271
Tabla 37. Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (prueba T de Student, sin asumir varianzas homogéneas), en los estatus de elecciones y rechazos entre los alumnos de cuarto curso con o sin necesidades específicas de apoyo educativo	271
Tabla 38. Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (prueba T de Student, sin asumir varianzas homogéneas), en los estatus de elecciones y rechazos entre los alumnos de quinto curso con o sin necesidades específicas de apoyo educativo	272
Tabla 39- Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (prueba T de Student, sin asumir varianzas homogéneas), en los estatus de elecciones y rechazos entre los alumnos de sexto curso con o sin necesidades específicas de apoyo educativo	272
Tabla 40- Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (prueba T de Student, sin asumir varianzas homogéneas), en los estatus de elecciones y rechazos entre los alumnos con o sin necesidades específicas de apoyo educativo	274
Tabla 41. Porcentaje de nominaciones positivas y negativas hacia alumnos con y sin necesidades específicas de apoyo educativo, por parte de alumnos con necesidades específicas y sin ellas	275
Tabla 42. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en la percepción del centro educativo por parte de los diferentes grupos sociométricos.....	278
Tabla 43. Comparaciones por parejas de los distintos tipos sociométricos en cuanto a la percepción que tienen de sus centros educativos	279
Tabla 44. Estadísticos descriptivos y test de normalidad (Shapiro-Wilk) para el total de la muestra y grupos de padres y profesionales.....	339
Tabla 45. Test de igualdad de varianzas (Levene) para las distintas variables y grupos de padres y profesores	339

Índice de Figuras

Figura 1. Factores que influyen en la educación inclusiva	83
Figura 2. Variables relacionadas con el profesor que influyen en sus actitudes hacia los ACNEE	108
Figura 3. Variables asociadas a las actitudes del profesorado hacia la inclusión de ACNEE	111
Figura 4. Resumen de las características personales asociadas a la aceptación de alumnos con NEE	189
Figura 5. Factores asociados a la aceptación de ACNEE por sus iguales	191
Figura 6. Representación gráfica de centros participantes y cursos	224
Figura 7. Representación gráfica de centros participantes y presencia o ausencia de ACNEAE	224
Figura 8. Proceso de recogida de cuestionarios de profesionales	227
Figura 9. Proceso de distribución y recogida de Cuestionarios de Padres de Alumnos	228
Figura 10. Puntuaciones promedio en los diferentes índices sociométricos por parte de los diferentes tipos sociométricos	269
Figura 11. Estatus de elecciones y rechazos en los diferentes cursos, de alumnos con y sin necesidades específicas de apoyo educativo.....	273
Figura 12. Porcentaje de nominaciones positivas hacia ACNEAE por parte de ACNEAE y sin NEAE	276
Figura 13. Porcentaje de nominaciones positivas hacia alumnos sin NEAE por parte de alumnos con NEAE y sin NEAE.....	277
Figura 14. Porcentaje de nominaciones negativas hacia ACNEAE por parte de ACNEAE y sin ellas	277
Figura 15. Porcentaje de nominaciones negativas hacia alumnos sin NEAE por parte de alumnos con NEAE, y alumnos sin NEAE	278
Figura 16. Gráficos de distribuciones de las variables de interés en los grupos de padres y profesionales	346

PRESENTACIÓN

Esta Tesis surge con el propósito de analizar los factores facilitadores y obstaculizadores de la inclusión educativa, así como el impacto de la inclusión educativa entre iguales, en la etapa de educación primaria, concretamente, en un contexto determinado por un espacio geográfico, en este caso, la provincia de Badajoz (España).

La educación inclusiva se basa en la premisa que todos los niños, independientemente de su capacidad o discapacidad, tienen un derecho básico a ser educados junto a sus iguales en su escuela local (UNESCO, 1994, citado en Ching, Forlinn y Lan, 2007). Sin embargo, hay una confusión conceptual alrededor del tema, o quizás, toma diferentes formas, dependiendo del contexto (Vizer-Karni y Reiter, 2014). Más aún, incluso se puede decir que hay diferentes modos de pensar sobre la inclusión educativa (Ainscow et al., 2006, citado en Miles y Singal, 2010).

En los últimos veinte años, tanto dentro como fuera de nuestro país, se ha producido un avance en la educación de los alumnos con discapacidad, pero este proceso, según Echeita y Simon (2007) se ha producido con “luces y sombras”.

Como otros trabajos de investigación, éste tiene como finalidad analizar una situación para, si es el caso, mejorarla. Con este propósito, esta Tesis se estructura en una parte teórica con cuatro capítulos en los que se revisan y exponen los factores que impactan la inclusión educativa, seguidos del estudio empírico.

En el primer capítulo teórico se presenta el concepto de educación inclusiva y cómo se implementa de diferentes formas alrededor del mundo. En el segundo capítulo se revisa cómo las actitudes impactan la inclusión educativa y los factores asociados a las mismas. El tercer capítulo justifica la importancia de la formación del profesorado para convertir en realidad la idea de la inclusión educativa. Por último, en el cuarto capítulo teórico se analiza si el clima social de centro y el clima de aula impactan, también, la inclusión educativa.

A lo largo del quinto capítulo se expone la parte empírica de esta Tesis. Esta parte se sustenta en el trabajo de campo realizado para la recogida de datos, que tuvo lugar en diferentes centros educativos de la provincia de Badajoz. Para dar respuesta a los objetivos de este estudio y las hipótesis formuladas se muestrearon tres poblaciones:

docentes, padres y alumnos. Posteriormente, se procedió al análisis estadístico de los datos, como paso previo, para el análisis de resultados y extracción de conclusiones. Conclusiones que, por otra parte, requieren de al menos una reflexión. Esta parte empírica finaliza con las implicaciones teóricas y educativas que se derivan de la misma.

CAPÍTULO 1. INCLUSIÓN EDUCATIVA: CONCEPTO, EVOLUCIÓN Y RETOS PENDIENTES

En este capítulo se exponen el concepto de educación inclusiva así como los aspectos más característicos y distintivos en su evolución e implementación en diferentes partes del mundo, además, de los retos, que a juicio de autores e instituciones, aún están pendientes.

In spite of these differences, there is a consensus that inclusion means the “maximizing of the participation of all students in their cultures, curricula and communities”. (Ainscow, 2002, citado en Vizer-Karni y Reiter, 2014, p.206)

1.1 Concepciones filosóficas que subyacen al concepto de inclusión

Aunque diferentes eventos impulsaron la educación inclusiva, el hecho es que internacionalmente, la educación de alumnos con discapacidad ha cambiado considerablemente desde 1970. Se ha pasado de emplazamientos segregados, a integrados, o educación inclusiva en clases ordinarias (Ching, Forlin y Lan, 2007). A esta evolución subyace la filosofía sobre derechos humanos, justicia social e igualdad de oportunidades. La premisa básica en la que se basa la inclusión es que todos los niños, independientemente de su capacidad o discapacidad, tienen un derecho básico a ser educados junto a sus iguales en su escuela local (UNESCO, 1994; Yell, 1998, citado en Ching et al., 2007).

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales, que se celebró en Salamanca en 1994, declaró que aunque los niños, jóvenes y adultos tienen diferentes características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje todos deben tener acceso a la educación ordinaria, a través de la pedagogía centrada en el niño, que es capaz de responder a sus necesidades educativas especiales (NEE). La Declaración de Salamanca reafirmó el derecho de todos a la educación, previamente recogido en 1948 en la Declaración Universal de Derechos Humanos, y en 1990 en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en la que se animaba a todos los países a adoptar la educación inclusiva como materia de ley o política (UNESCO, 1994, citado en Nketsia, Saloviita y Gyimah, 2016, p.3). Así, el Mandato Educación Global para Todos (UNESCO, 1990, citado

en Siperstein, Parker, Norins y Widaman, 2011), había enfatizado la importancia de proporcionar educación a todos los niños con discapacidad, incluido niños con discapacidad intelectual. Este mandato global es un importante primer paso, aunque cada país tiene que alcanzar su propio modelo de inclusión que responda a sus particulares necesidades (Vislie, 2003; Deng y Zhu, 2007, citado en Siperstein et al., 2011).

Estas iniciativas, Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Educación Especial (UNESCO 1994, citado en Siperstein et al., 2011), enfatizaron la creación de escuelas inclusivas que celebren las diferencias, apoyen el aprendizaje, y respondan a necesidades individuales. En base a esta premisa, inclusión implica una reestructuración de la escolarización ordinaria que puede acomodarse a cada niño con independencia de su discapacidad, y asegura que todos los alumnos pertenecen a una comunidad. Tal argumento localiza la discusión en un discurso ético-social que se centra fuertemente en valores (Declaración de Salamanca; UNESCO, 1994, citado en Avramidis y Norwich, 2002).

El principal propósito que subyace a la inclusión es el derecho a participar en la escuela como parte de un objetivo más amplio, que es reducir la exclusión social (Norwich, 2008, citado en Gilmore 2012). Más aún, UNESCO (2010, citado en Gilmore, 2012), identifica la justicia social como la eliminación activa de discriminación de todo tipo. Es un enfoque dinámico de responder positivamente a la diversidad de alumnos, de ver las diferencias individuales no como problemas, sino como oportunidades de enriquecimiento del aprendizaje. En esta línea, Slee (2000, citado en Gilmore, 2012), había referido que la inclusión en términos políticos tiene sobre todo el propósito de ser “about all the students and against the social exclusion”. (p.41)

Desde este marco, la educación inclusiva se entiende como un enfoque democrático, que destaca la calidad e igualdad de la educación para todos los niños, y donde la participación activa de distintos estudiantes en la comunidad de aprendizaje de la escuela está en primer plano (Allan, 2012; Armstrong, Armstrong y Spandagou, 2010, 2011; Kozleski, Artile y Waitoller, 2011, citado en Gunnþórsdóttir y Bjarnason, 2014). Sin embargo, es pertinente mencionar, que no todo los académicos han apoyado la

filosofía de la inclusión (Brantlinger, 1997; Freire y César, 2002; 2003; Fuchs y Fuchs, 1994; Connolley y Sarromaa, 2009, citado en Echeita y Ainscow, 2011).

1.2 Definición de educación inclusiva

Debido a la larga historia de exclusión que han sufrido las personas con discapacidad, la total inclusión en ambientes educativos tiene muchos defensores. Sin embargo, personas y organizaciones que apoyan la total inclusión reconocen el valor de la cultura de la discapacidad, que se fomenta cuando niños con discapacidad tienen la oportunidad de aprender junto a otros niños con los que comparten experiencias vitales (Hall, 2002). Se vincula el término inclusión al término *Least Restrictive Environment*, y aunque la cuestión referida al emplazamiento de los alumnos ha llegado a ser el aspecto más popular, el hecho es que no se conoce requerimiento legal que explicita que los niños deberían ser educados en el mismo lugar, y de la misma forma (Bard, 1995, citado en Hall, 2002).

Este concepto de inclusión referido solo a estudiantes con discapacidad se refleja en cómo el National Center on Educational Restructuring and Inclusion (1995), define inclusión:

“Inclusión es la provisión de servicios a estudiantes con discapacidad, incluyendo aquellos con discapacidad severa en la escuela de su vecindario, en clases apropiadas a su edad con los servicios de apoyo necesarios y ayudas suplementarias para el niño y el profesor, para asegurar el éxito académico, conductual y social del niño, y preparar al niño para participar plenamente en la sociedad”. (citado en Hall, 2002, p.148)

Sin embargo, la historia de la inclusión educativa ha sido larga, como amplios han sido los intentos para definir qué es la inclusión. Se ha dicho que una dificultad en el avance de la educación inclusiva es la propia conceptualización de la educación inclusiva (Echeita y Ainscow, 2011). El hecho es que el significado del término educación inclusiva o inclusión educativa continúa siendo confuso. En algunos países, aún creen que se trata de una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación, mientras que a escala internacional es visto como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos (UNESCO, 2005, citado en Echeita y

Ainscow, 2011). Este planteamiento surge a partir de la definición de educación inclusiva como:

“Un proceso que da respuesta a la diversidad de necesidades de todos los alumnos mediante el incremento de la participación en el aprendizaje, cultura y comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación y de la educación. Ello implica cambios y modificaciones en el contexto, estructuras y estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños de un rango de edad y la convicción que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños”. (UNESCO, 2005, citado en Cockburn, Hashemi, Noumi, Ritchie y Skead, 2017, p.2)

Todo lo apuntado parece indicar que el significado que se atribuye al término inclusión educativa, depende de los diferentes modos de pensar sobre la inclusión.

1.2.1 Modos de pensar sobre la inclusión educativa

Desde la Declaración de Salamanca, el término educación inclusiva ha tomado diferentes significados a través del mundo, que se reflejan en los diferentes modos de pensar sobre la inclusión. A este respecto, Ainscow et al. (2006, citado en Miles y Singal, 2010) desarrollaron una tipología de seis modos de pensar sobre la inclusión: (1) Inclusión como preocupación acerca de estudiantes discapacitados y otros categorizados como alumnos con NEE. (2) Inclusión como respuesta a la exclusión. (3) Inclusión en relación a todos los grupos considerados como vulnerables de exclusión. (4) Inclusión como desarrollo de la escuela para todos. (5) Inclusión como Educación Para Todos. (6) Inclusión como principio basado en la educación y sociedad. (p.9)

1.2.2 Diferencias al conceptualizar la inclusión

La educación inclusiva es ampliamente definida como una reforma que apoya y da la bienvenida a la diversidad de alumnos (Ainscow y Sandill, 2010, citado en Vizer-Karni y Reiter, 2014). Sin embargo, se conceptualiza de diferentes modos a través del mundo. El significado del término inclusión es, a veces, poco claro y hay una falta de consenso en relación a su definición (Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt y Hessels, 2015). Estas diferentes interpretaciones de educación inclusiva indican que hay una confusión conceptual alrededor del tema, o que quizás necesariamente toma diferentes formas,

dependiendo del contexto (Vizer-Karni y Reiter, 2014). Esencialmente, es un proceso para combatir la exclusión en las escuelas y comunidades y de estar atentos a las amenazas a la equidad que surjan (Dyson 2004, citado en Miles y Singal, 2010). A su vez, Ainscow et al. (2002, citado en Vizer-Karni y Reiter, 2014), enfatizan que la inclusión es igual a la diversidad de alumnos, algunos de los cuales son niños con discapacidad, mientras otros proceden de grupos étnicos o de familias muy pobres.

El hecho es que no todo el mundo está de acuerdo con esta definición de inclusión, y en otros lugares, naciones o incluso diferentes localidades dentro de la misma nación, inclusión hace referencia solo a niños con discapacidad (Pivik et al., 2002; Dyson et al., 2004; Forbes, 2007, citado en Vizer-Karni y Reiter, 2014).

Otra diferencia en conceptualizar la inclusión hace referencia a la ubicación del alumno en relación al grupo-clase. Mientras algunos expertos hacen referencia a inclusión solo cuando los niños con discapacidad aprenden en la misma clase que sus iguales, otros hacen referencia a inclusión como un rango de emplazamientos en la educación ordinaria, desde clases de educación especial, provisión de apoyo fuera del aula a centros de recursos (Vizer-Karni y Reiter, 2014). Además, respecto al emplazamiento escolar, la inclusión se puede interpretar como la participación parcial de estudiantes con necesidades especiales en las actividades de la escuela. A pesar de estas diferencias, hay consenso en que la inclusión significa maximizar la participación de los estudiantes en su cultura, currículos y comunidades (Ainscow, 2002, citado en Vizer-Karni y Reiter, 2014).

La definición de inclusión total requiere que todos los estudiantes con discapacidad, a pesar del tipo o severidad, asistan a escuelas de sus vecindarios y se emplacen en escuelas ordinarias. Esto implica que la educación general asume la responsabilidad primaria para todos los estudiantes con discapacidad (Hallahan y Kauffman, 2003, citado en Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff y Swart, 2007).

Sin embargo, a pesar del interés y preocupación generados en torno a la educación inclusiva, el hecho es que existe cierta confusión conceptual entre los términos integración e inclusión, por lo que es preciso hacer un breve repaso de las diferencias entre ambos términos.

1.2.3 Los términos integración e inclusión

El concepto de integración apareció a finales del siglo veinte como un término de la Educación Especial, y vinculado a la filosofía moderna, que incrementaba el sentido de pertenencia de la persona con discapacidad a la sociedad. Esto implicaba la igualdad de derechos a la educación, el trabajo y a otros servicios, así como obligaciones, que como miembro de la sociedad debía cumplir (At-Turki, Ali y Al Maitah, 2012). En cambio, el término inclusión encarna un rango de asunciones acerca del significado y propósito de las escuelas, y representa una noción filosófica más profunda de lo que la integración debería significar (Avramidis y Norwich, 2002).

Sin embargo, los términos integración e inclusión se utilizan a veces indistintamente en la literatura y su significado individual es borroso (Visser y Stokes, 2003). El significado del término inclusión es poco claro y hay una falta de consenso en relación a su definición (Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt y Hessels, 2015). En ocasiones, los términos integración e inclusión se utilizan de forma intercambiable (Bartolo, 2010, citado en Schwab et al., 2015), y dependiendo de factores culturales parecen difícil de diferenciar, incluso cuando no parecen implicar el mismo fenómeno (Schwab et al., 2015).

La literatura científica ejemplifica y muestra la diferencia de significado de ambos términos. Avramidis y Norwich (2002) mostraron que los términos son frecuentemente usados como sinónimos. Además, para estos investigadores el término inclusión ha llegado a tomar un amplio significado y popularidad. El concepto de inclusión se entiende como tener amplios valores sociales y políticos. En este sentido, inclusión es comparable a igualdad como valor social en relación a todos los aspectos de desventaja social, opresión y discriminación.

La evolución misma de la inclusión educativa ha estado vinculada implícitamente al interés que ha generado la distinción entre integración e inclusión. En esta línea, en algunos estudios se entiende inclusión como un emplazamiento físico colectivo de niños de la misma edad con y sin discapacidad (Reynolds y Fletcher-Janzen, 2000, citado en Schwab et al., 2015). Sin embargo, para otros, esto corresponde con integración (Nimante y Tubele, 2010; Sander, 2005, citado en Schwab et al., 2015), y es compatible

con una definición mínima de inclusión (Ainscow et al., 2006, citado en Schwab et al., 2015).

Para Sander (2005, citado en Schwab, Gebhardt, Ederer-Fick y Gasteiger, 2012), inclusión es una forma optimizada de integración en la que se consideran a todos los niños como individuos con distintas posiciones iniciales, y las diferencias se consideran como beneficios.

Visser y Stokes (2003) diferencian ambos conceptos. Señalan que con integración el sistema educativo existe y el niño se negocia dentro de él. La responsabilidad está sobre el niño que se encaja dentro del sistema principal. Por otra parte, la educación inclusiva comienza a partir de los derechos que pertenecen al niño. La asunción es que el sistema educativo es inclusivo, y por lo tanto, no hay requerimientos de que los derechos de entrada del niño se negocien.

De acuerdo a Idol (2006), inclusión e integración son formas de educar a estudiantes con discapacidad en entornos menos restrictivos. Desde este planteamiento, inclusión es cuando los estudiantes con discapacidad reciben su currículum académico en programas de educación general, mientras que integración hace referencia a que los estudiantes con discapacidad pasan parte del día escolar en un programa de educación especial (Idol, 1997, citado en Idol, 2006).

En la línea de los planteamientos citados, en el estudio de Sharma, Moore y Sonawane (2009) se apunta que la educación inclusiva significa que los estudiantes con discapacidad asisten primariamente a emplazamientos ordinarios bajo la responsabilidad de un profesor de clase ordinaria. En aquellos casos necesarios y justificables los estudiantes con discapacidad pueden recibir parte de su instrucción en otro emplazamiento como un aula de apoyo. En el modelo de educación integrada, solo los alumnos que pueden ajustarse al sistema de escuela ordinaria asisten a la escuela. El énfasis se pone en el estudiante, que debe ajustarse al sistema, más que el sistema adaptarse para responder a las necesidades educativas de un estudiante.

Para Echeita (2008), inclusión educativa se trata de algo distinto a los procesos de integración escolar, que se ha entendido como un asunto técnico que tiene que ver con unos pocos alumnos, algunos con NEE, que estaban fuera de los centros ordinarios y a

los que se ha invitado a estar dentro. Esto bajo la perspectiva de que se “asimilen o acomoden” a los patrones culturales de la “normalidad” imperante. (p.8)

Internacionalmente, el término educación inclusiva es el término preferido que significa no solo acomodación de algunos, sino reconocer los beneficios y oportunidades para todos los estudiantes que se desprenden de la diversidad dentro del grupo-clase (Nwazkouke, 2008; Shey 2014; UNESCO, 2005, citado en Cockburn, Hashemi, Noumi, Ritchie y Skead, 2017).

Todo lo apuntado evidencia la necesidad de disponer de un marco de referencia que, en relación a los estudiantes con discapacidad, facilite la comprensión de la complejidad de la discapacidad, que no se sitúa solo en la persona y no es lo mismo que incapacidad (Cockburn et al., 2017).

En este sentido, se puede decir que la inclusión educativa se caracteriza por aspectos propios y distintivos.

1.2.4 Aspectos propios y distintivos de la inclusión educativa

La educación inclusiva ha sido definida como un proceso que persigue responder a las necesidades de todo el alumnado y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades. Al mismo tiempo tiene como meta reducir la exclusión dentro de la educación, y a partir de ella (Booth, 1996, citado en Moriña, 2011). En la actualidad existe una sólida teoría acerca de qué es, y no es, inclusión en educación. Para distintos investigadores (Ainscow, 2007; Arnáiz, 2003; Barton, 2009; Echeita, 2006; Parrilla, 2007; Slee, 2010, citado en Moriña, 2011), se trata de un modelo educativo que propone centros educativos en los que todos y todas puedan participar y sean valorados por los mismos. Es, además, un proceso que requiere de la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, y en el que el camino a seguir debe ser recorrido gradualmente, actuando localmente (Moriña, 2011).

En esta línea, Echeita y Ainscow (2011) señalan como aspectos distintivos de la educación inclusiva los siguientes:

La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado.

La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. Aquí, el término *presencia* está relacionado con el lugar donde son educados los niños y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a las clases. La inclusión educativa se entiende muchas veces de forma restrictiva como un asunto de localización, de lugares. Esto es, a qué tipo de centros acuden determinados alumnos, lo que impide el análisis sistémico que se debe realizar sobre el conjunto del sistema educativo. Los lugares son importantes, pero de manera interdependiente con otras dos variables, participación y aprendizaje.

La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. El concepto de *barreras* es nuclear a esta *perspectiva*, en tanto que son las *barreras* las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. (pp.32-33)

1.3 Del concepto de necesidades educativas especiales al concepto de barreras del aprendizaje y la participación

Al mismo tiempo que ha ido evolucionando el marco legislativo en materia de educación, han ido tomando consistencia dos conceptos claves, que surgen de forma paralela a la concepción de discapacidad, así como la forma de entender la aplicación de la respuesta educativa a los alumnos con NEE. Estos conceptos son los de necesidades educativas especiales y el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación.

1.3.1 El concepto de necesidades educativas especiales

El concepto de *necesidades educativas especiales* constituye, actualmente, el núcleo para la comprensión de la educación especial. Tiene su origen en el *Informe Warnock* (1978, citado en Toboso et al., 2012), en el que se propuso que la categorización tradicional de la discapacidad debía suprimirse. En su lugar, los alumnos que necesitasen recursos especiales debían valorarse tras un análisis específico de sus necesidades educativas. El informe concluyó que no era positivo continuar con la distinción entre alumnos con discapacidad y alumnos sin discapacidad, sino que era preferible establecer un continuo de necesidades de los alumnos, desde las ordinarias hasta las especiales. Surge así un concepto que ha abierto una nueva etapa en la educación especial (Alonso y Araoz, 2011, citado en Toboso et al., 2012). Este es, las necesidades educativas

especiales de los alumnos. Este término se utilizó por primera vez en España en la LOGSE (1990), y consolidó a nivel mundial en la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, de 1994, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO, 1994, citado en Toboso et al., 2012).

La reconceptualización de dos conceptos claves necesidades educativas especiales e integración escolar adopta como premisa fundamental que las posibilidades de progresos significativos hacia una escolarización de calidad para todos, depende de que se asuma que las dificultades experimentadas por algunos alumnos son el resultado de una interacción entre las condiciones personales de los alumnos, y de la forma que hemos elegido de organizar las escuelas, como de los estilos y formas de enseñanza que les ofrecemos (Echeita y Simón, 2007).

1.3.2 Concepto de barreras para el aprendizaje y la participación

En el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002, citado en Echeita y Simón, 2007), el concepto de Necesidades Educativas Especiales es sustituido por el término Barreras Para el Aprendizaje y la Participación.

Desde la nueva perspectiva, se parte de que las causas de las dificultades de aprendizaje tienen origen interactivo, que son relativas, que dependen tanto de las capacidades y competencias del propio alumnado como de las del contexto, y de la organización de la respuesta del servicio educativo que se presta (Ávila, 2017).

La relatividad de las dificultades se visualiza y concreta a través del concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación”. El uso de este concepto para definir las dificultades que el alumnado encuentra, en lugar del término necesidades educativas especiales, implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y a la discapacidad (Ávila, 2017, p.8). Este modelo contrasta con el modelo clínico, en el que las dificultades en educación se consideran producidas por las deficiencias o problemáticas personales. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos, así como la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas, que afectan a sus vidas (Ávila, 2017).

Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales, y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él (Booth y Ainscow s.f.; Sandoval y otros, 2002, citado en Ávila, 2017).

Al hablar de barreras se hace referencia al conjunto de elementos formales, materiales, organizativos, funcionales, actitudinales, etc., que impiden el desarrollo de la inclusión educativa. El conjunto de barreras presentes puede ir desde la determinada forma de la práctica de un docente, a las normas que rigen la ordenación académica, o a las formas de organizar los apoyos de los centros, o a las actitudes excluyentes. Esto es, a un conjunto de variables aún presentes en muchas de las acciones del sistema (Ávila, 2017).

1.4 Emplazamiento de los alumnos en la educación inclusiva

La educación inclusiva tiene como objetivo combatir prácticas de exclusión en las escuelas y transformarlas en instituciones en las que se posean de forma natural mecanismos para dar respuesta a un amplio rango de necesidades individuales (Ainscow et al., 2006, citado en Sakiz y Woods, 2013). Esta práctica se ha acelerado en las últimas décadas con un incremento del compromiso internacional de diferentes partes del mundo para desarrollar la idea de las escuelas inclusivas (Ferguson 2008; Kargin, 2004; Mittler, 2000; UNESCO, 2009, citado en Sakiz y Woods, 2013). Sin embargo, esta tendencia no se basa en una común comprensión y práctica de inclusión, especialmente, en cuáles son las necesidades educativas de individuos que deberían ser incluidos, y qué estrategias se deberían utilizar para facilitar la inclusión de esos individuos (Biklen, Straut y Kluth, 2003; Connor y Ferri, 2007, citado en Sakiz y Woods, 2013).

Algunos apoyan la noción de que en la escuela inclusiva todos los estudiantes son educados en programas de educación general (Idol, 2006). Para otros, la inclusión se puede interpretar como la participación parcial de estudiantes con NEE en actividades de la escuela. La noción de que todos los estudiantes con discapacidad asistan a escuelas

de su vecindario es ampliamente aceptada en el caso de discapacidad de alta incidencia (Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff y Swart , 2007). Sin embargo, estudiantes con discapacidad severa o de baja incidencia no son siempre escolarizados en escuelas de su vecindario, y esos alumnos se derivan a una escuela en el distrito que proporciona tales programas.

A pesar de tales diferencias, hay consenso que la inclusión significa maximizar la participación de todos los estudiantes en su cultura, currículo y comunidad (Ainscow, 2002, citado en Vizer-Karni y Reiter, 2014). Más aún, los estudiantes con discapacidad están incluidos educativamente cuando son a tiempo completo miembros del grupo de edad correspondiente, en clases ordinarias de las escuelas de su vecindario, y reciben los apoyos necesarios para participar social y académicamente en la clase (Gee, Graham, Sailor y Goetz, 1995, citado en Finke, McNaughton y Drager, 2009).

Esto contrasta con la postura de otros investigadores (Dorn, Fuchs y Fuchs, 1996, citado en Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010), que opinan que la inclusión total expresa un irreal optimismo sobre la habilidad y la buena voluntad de los profesores ordinarios para acomodarse a la gran diversidad de alumnos. Señalan que otro error de quienes apoyan la inclusión total, es que insisten en una antigua idea que relaciona la calidad de la educación con el lugar, y éste no tiene por qué ofrecer siempre la calidad, de tal forma que el lugar no puede ser generalizado.

1.5 Implementación de la educación inclusiva alrededor del mundo

Aunque el modelo de inclusión adoptado en sociedades desarrolladas ha sido reproducido por muchos países alrededor del mundo, existen muchas variaciones a través de los países y de los sistemas educativos, principalmente, en relación a cómo y dónde los niños con discapacidad intelectual son educados (Siperstein, Parker, Norins y Widaman, 2011).

La Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Educación Especial (UNESCO, 1994, citado en Preece y Timmins, 2004), enfatizan que cada niño tiene un derecho básico a la educación. Esto ha influido en la agenda nacional, presionando sobre las escuelas del sistema educativo a moverse hacia una posición donde muchos niños con necesidades especiales son educados en escuelas ordinarias.

En las últimas décadas, la inclusión educativa ha generado interés internacional como se muestra en los estudios implementados en diferentes partes del mundo, que señalan avances y dificultades en la aplicación de la educación inclusiva. Entre éstos están los realizados en EE.UU (Bicehouse y Faieta, 2017; Hamaidi, Homidi y Reyes, 2012), Australia (Mergler, Carrington, Kimber y Bland, 2016), Islas Salomón (Sharma, Simi y Forlin, 2015), Nigeria (Eskay, Eskay y Uma, 2012), Kenia (Odongo y Davidson, 2016), Camerún (Cockburn, Hashemi, Noumi, Ritchie y Skead, 2017), Ghana (Nketsia, Saloviita y Gyimah, 2016), Turquía (Melekoglu, 2013; Seçer, 2010), Austria (Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt y Hessels, 2015), India (Das, Kuyini y Desai, 2013; Kumar, 2016; Sharma, Moore y Sonawane, 2009), China (Worrel y Taber, 2009; Xu y Malinen, 2015), Hong Kong, (Ching, Forlin y Lan, 2007; Greenberg y Greenberg, 2014), Tailandia (Adams y Subkunpant, 2013), Jordania (Amr, Al-Natour, Al-Abdallat y Alkhamra, 2016), Israel (Hebel y Persitz, 2014), Italia (Cornoldi, Terreni, Scruggs y Mastropieri, 1998; Zambelli y Bonni, 2007), Islandia (Gunnþórsdóttir y Bjarnason, 2014), Chipre (Koutrouba, Vamvakari y Stelliou, 2006), Emiratos Árabes (Gaad y Thabet, 2015; Hamaidi, Homidi y Reyes, 2012), Reino Unido (Alkahtani, 2016; Male, 2011; Morley, Bailey, Tan y Cooke, 2005), y España (López-Torrijo, 2009; Toboso et al., 2012; Verdugo y Rodríguez, 2012), entre otros.

Se ha evidenciado que la política educativa en relación a los alumnos con discapacidad ha cambiado en los últimos años. De acuerdo a Erhard y Umanksy (2005), en muchos países ha tenido lugar un traslado de estudiantes desde emplazamientos restrictivos a incluirlos en clases y escuelas ordinarias. Esos cambios indican un deseo de promover la justicia social, el valor de la diversidad dentro de la comunidad, y la aceptación de la posición filosófica que los estudiantes con discapacidad tienen un derecho básico a aprender junto al resto de los estudiantes (Kavale y Forness, 2000; Salend y Garrick Duhaney, 1999; Traver, Spagna y Sullivan, 1998; Van Reusen, Shoho y Barker, 2000, citado en Erhard y Umanksy, 2005). Sin embargo, la política educativa que los países implementan varían entre sí de forma distintiva en algunos aspectos.

En relación a la integración, se ha analizado la opinión de los profesores en 14 países (Bowman, 1986, citado en Avramidis, Bayliss y Burden, 2000). Los países encuestados fueron Egipto, Jordania, Columbia, México, Venezuela, Botsuana, Senegal, Zambia,

Australia, Tailandia, Checoslovaquia, Italia, Noruega y Portugal. Se encontró, que en general, una cuarta parte de los profesores sentían que los niños con discapacidad sensorial podían ser enseñados en escuelas ordinarias, mientras que menos del 10% sostenían este punto de vista para niños con discapacidad intelectual severa y discapacidad múltiple. Bowman (1986, citado en Avramidis et al., 2000), encontró que en países en los que había una ley que requería la integración, los profesores expresaban puntos de vista más favorables.

La variación entre países también se muestra en la edad obligatoria a la que los niños comienzan la escuela primaria. En los estados miembros de la Unión Europea y Turquía es entre los cinco y los siete años de edad (*European Commission*, citado en Akmese y Kayhan, 2016). En países como Suecia, Portugal y Polonia este intervalo de edad se retrasa un año para alumnos con necesidades especiales. Por otra parte, en Chipre, Holanda, Italia, Luxemburgo y Grecia estos niños comienzan recibiendo educación en la etapa temprana junto a sus iguales. El sistema educativo adoptado por Turquía y los estados miembros de la Unión Europea es la inclusión basada en la educación colectiva y el modelo de integración. Así, cuando se examinó la última regulación del periodo de educación obligatoria de los países miembros de la Unión Europea y Turquía, se encontró que Luxemburgo es el país con la edad más temprana de comienzo de la escolarización, a los cuatro años de edad (Akmese y Kayhan, 2016).

En cuanto al modelo de educación inclusiva también hay variaciones. Por una parte, el modelo de educación inclusiva y los servicios de apoyo educativo se prestan en ambientes educativos generales en países como Austria e Italia. Por otra, en Turquía y muchos países de la Unión Europea como Bélgica, República Checa, Francia, Irlanda, España, Islandia, Malta, Hungría, Polonia, Portugal y Eslovenia las clases de inclusión se proporcionan en clases especiales en escuelas ordinarias o en escuelas especiales (Akmese y Kayhan, 2016).

En cuanto al compromiso de los países con la integración, es importante destacar que algunos países están más comprometidos a la plena inclusión como Dinamarca y Suecia; mientras otros, como Australia, EE.UU, y Reino Unido, adoptan un continuo de servicios

desde escuelas especiales segregadas a incluir niños en emplazamientos ordinarios (Hui, Dowson y Moont, 2004, citado en Ching, Forlin y Lan, 2007).

La variabilidad existente entre los países también se refleja en la ratio de integración. Esto es, la proporción de alumnos con NEE en escuelas ordinarias, varía ampliamente en los países europeos (16.8% en Alemania; 85.2% en Noruega; 100% en Italia) según la Agencia Europea (2010, citado en Schwab, Gebhardt, Ederer-Fick y Gasteiger, 2012).

En conclusión, se puede decir, que aunque muchos países tienen mandato legal de asegurar que todos los alumnos con discapacidad pueden recibir educación en clases ordinarias, o el entorno menos restrictivo, las prácticas de educación inclusiva se revelan diferencialmente en distintos países (Ching et al., 2007). Por este motivo, resultan de interés los hitos fundamentales acaecidos en la proclama de la educación inclusiva.

1.5.1 Hitos en la proclama de la educación inclusiva

De acuerdo a López-Torrijo (2009), hay tres hitos que marcan emblemáticamente los progresos hacia la equidad en la educación, que significa la escuela inclusiva. En primer lugar, señala la Declaración de Salamanca (1994), como conclusión de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, que suscribieron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales reunidos bajo convocatoria de la UNESCO. En segundo lugar, la Declaración de Madrid (2002), como proclama conclusiva del Congreso Europeo de Discapacidad que recoge la voz de las personas con discapacidad, de nuevo, en una ciudad española. Finalmente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad suscrita en la ONU por 136 países en diciembre del 2006, y la 48ª Conferencia Internacional de Educación, como últimos avances en esta dirección. (p.3)

La Declaración de Salamanca plantea la inclusión educativa de todo el alumnado, con independencia de sus diferencias individuales, incluidos aquellos con discapacidad grave, pero acepta, sin embargo, la posibilidad de que algunos casos no puedan ser matriculados en centros ordinarios “cuando hubiera razones de peso” (UNESCO, 1994, citado en Toboso et al., 2012, p.283). No obstante, incluso en estos casos el Marco de Acción en el Informe final de la UNESCO sobre esta Conferencia, señala que “no es necesario que su educación esté completamente aislada. Se deberá procurar que asistan a tiempo parcial a escuelas ordinarias” (UNESCO, 1994: apartado 19, citado en Toboso

et al., 2012, p.283). Además, establece que las políticas de educación en todos los niveles, del nacional al local, deben estipular que el alumnado con discapacidad asista a la escuela más cercana, es decir, a la que asistiría si no tuviese discapacidad. La excepción a esta regla se sitúa, nuevamente, en los casos en que hubiera que recurrir a instituciones especiales. Es decir, el texto contempla la posibilidad de mantener centros segregados para algunos casos, sin especificar quien tiene potestad para tomar esa decisión (Alonso y Araoz, 2011, citado en Toboso et al., 2012). Todo lo apuntado parece indicar que estos hitos han influenciado la implementación de la educación inclusiva en algunas partes del mundo.

1.5.2 Implementación de la educación inclusiva en EE.UU

América ha dado pasos muy lentos para dar respuesta a todos los niños en el derecho a la educación. Los estudiantes con discapacidad, a veces, han sido olvidados en las prácticas y avances instructivos americanos (Bicehouse y Faieta, 2017).

En 1975, con la promulgación de Education for All Handicapped Children Act (EAHCA), cada estado debía proporcionar educación gratuita y apropiada para todos los alumnos con discapacidad en escuelas públicas americanas (Gallagher, 2000; Rothstein, 1995, citado en Bicehouse y Faieta, 2017; Hamaidi, Homidi y Reyes, 2012). Anteriormente, a pocos estudiantes con discapacidad se les proporcionaba servicios en las escuelas públicas.

A pesar de tal ley muchos niños con discapacidad aún no recibían servicios, o bien recibían servicios limitados de sus escuelas públicas locales. Esta situación se reflejó en un informe del congreso que cuantificó que más de la mitad de los niños con discapacidad en los Estados Unidos recibían servicios educativos no formales. El Congreso promulgó la Ley Pública 94-142 para remediar esta situación, requiriendo que todos los estudiantes con discapacidad reciban educación gratuita y apropiada, y estableciendo los mecanismos para contribuir a ayudar a los costes de los programas de educación especial (Rothstein, 1995, citado en Bicehouse y Faieta, 2017).

En 1990, Education for All Handicapped Children Act (EHA) fue modificado, y también, se modificó el título a Individual with Disabilities Education Act (IDEA). En el texto del Acto también se sustituyó la palabra *hándicap* por discapacidad (Bicehouse y Faieta,

2017). Así, en IDEA se promulgaba que en lugar de que los estudiantes con discapacidad recibieran apoyo fuera del grupo-clase y proporcionarles instrucción en un aula de apoyo, los defensores de la total inclusión propusieron que todos los estudiantes con moderada a severa discapacidad deberían ser educados en programas de educación general (Hamaidi et al., 2012).

Además, IDEA definía educación especial como un continuo de servicios y no como un lugar. La ley hacía un llamamiento para que las prácticas de intervención temprana tuvieran lugar antes de que los niños fueran etiquetados como discapacitados. Se impulsó una escolarización más inclusiva, mayores expectativas académicas para alumnos con discapacidad, y más flexibilidad en el uso de prácticas de evaluación (Worrel y Taber, 2009). En este contexto, muchos grupos representantes de profesionales de la enseñanza se opusieron a los cambios de IDEA (2004). De acuerdo a Massachusetts Association of Special Education Parent Advisory Council , IDEA (2004) “turns back the clock at least 30 years in the advancement of disability rights” (Robinson, 2005, p.3, citado en Bicehouse y Faieta, 2017, p.42).

IDEA (2004) aportó cinco propósitos. En primer lugar, requerir emplazamientos más inclusivos para estudiantes ubicados en educación especial. Esto incluía emplazamientos en clases ordinarias para largos periodos de tiempo así como responder a sus necesidades individuales. En segundo lugar, referido a la intervención. Esto es, un modelo de prevención que limita el fracaso académico mediante modelos de enseñanza basados en la evidencia. El tercer propósito, incluir estándares para los profesores, que debían satisfacer estándares altamente cualificados en el campo de la educación especial. El cuarto, se basa en el uso del apoyo tecnológico para mantener o mejorar las capacidades funcionales de las personas con discapacidad. Finalmente, otro propósito que IDEA (2004) incluía es el de un diseño universal para el aprendizaje. Esta política enfatiza “la idea que cada currículum debería incluir alternativas para hacer el aprendizaje accesible y apropiado para niños con diferentes estilo de aprendizaje, habilidades y discapacidades en amplios y variados contextos de aprendizaje” (Lerner y Johns, 2015, p. 34, citado en Bicehouse y Faieta, 2017, p.43). El desarrollo de esta política educativa permite a los estudiantes con discapacidad estar incluidos en el sistema

educativo general y en actividades de clase, como opuesto a estar en emplazamientos segregados (Bicehouse y Faieta, 2017).

1.5.3 Implementación de la educación inclusiva en Oceanía

1.5.3.1 Implementación en Australia

En Australia la necesidad de escuelas inclusivas para todos los estudiantes ha sido un objetivo de la política educativa de los últimos 15 años. Declaraciones internacionales sobre educación inclusiva como Educación para Todos (1990), la Declaración de Salamanca (1994), y el Marco de Acción de Dakar (2000) se han traducido en políticas educativas (Berlach y Chambers, 2011; Elkins, 2009; Forlin y Forlin, 1998, citado en Mergler, Carrington, Kimber y Bland, 2016). Se consideran dos ejemplos de ello National Statement Principles and Standards for More Culturally Inclusive Schooling in the 21st Century (Ministerial Council on Employment; Education, Training and Youth Affairs [MCEETYA] (2000), citado en Mergler et al., 2016).

La mencionada política educativa se refleja también en la finalidad del currículo australiano. El currículo se centra en “formar las vidas de los futuros ciudadanos de la nación y enfatiza valores como la democracia, igualdad, justicia, integridad moral y ética, aprecio de la diversidad, y la importancia de contribuir y beneficiarse de una profunda comprensión de otras culturas” (Mergler et al., 2016, p.21).

1.5.3.2 Implementación de la educación inclusiva en las Islas Salomón

La política educativa reciente en las islas del Pacífico enfatiza la implementación de la educación inclusiva. Las islas Salomón consisten en nueve islas y un pequeño número de islas situadas en el Sur del Océano Pacífico, la costa este de Papúa, Nueva Guinea. Con limitados recursos y una débil administración escolar, la calidad de la educación es un problema (*Save the Children*, s.f., citado en Sharma, Simi y Forlin, 2015). El acceso a la escolarización para todas las edades está restringido, especialmente, a edad temprana (Sharma et al., 2015).

La educación en las islas Salomón es gratuita, pero no obligatoria hasta los 12 años de edad. A veces, se requiere que los padres contribuyan para el desarrollo de infraestructuras e instalaciones en las escuelas. En áreas urbanas muchos padres pueden

pagar esos costes, pero en áreas rurales algunos padres no pueden pagarlo y no envían a sus hijos a las escuelas (Ministry of Health and Human Resource Development [MEHRD] (2013), citado en Sharma et al., 2015).

Como en otros países del Pacífico muchos niños con discapacidad en las islas Salomón se mantienen en casa bajo el cuidado de sus padres (Simi, 2008, citado en Sharma et al., 2015). Muy pocos asisten a las escuelas (UNICEF *Report*, 2012; Sharma, 2012, citado en Sharma et al., 2015). Según el informe del *National Disability Survey* (2005, citado en Sharma et al., 2015), los niños con discapacidad no están obteniendo igual acceso a la educación, aunque muchos de los niños han expresado deseo de ir a la escuela. Estos niños están matriculados, principalmente, en escuelas primarias con poca posibilidad de acceder a las escuelas secundaria (MEHRD, 2013, citado en Sharma et al., 2015).

La educación para niños con discapacidad se proporciona a través de dos escuelas, Red Cross Special Development Centre situadas en Honiara a la que asisten niños desde los tres meses de edad hasta los 20 años. A estas escuelas asisten niños con discapacidad como dificultades de aprendizaje, discapacidad visual, pérdida auditiva, dificultades de conducta, retrasos del desarrollo, autismo, síndrome de Down y otros con discapacidades físicas medias (*Red Cross Special Development Statistics*, 2014, citado en Sharma et al., 2015).

The National Education Act (1981) establece que la educación debería ser accesible para todos con independencia de su género, raza, religión, capacidad y discapacidad. El MEHRD mediante National Education Action Plan (NEAP, 2013-2015), significa una visión de la educación en la que todos los ciudadanos de las islas Salomón se desarrollarán como individuos, y posean conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ganar su sustento y vivir en armonía con otros, y con su entorno (Sharma et al., 2015).

En el año 2014, el MEHRD estuvo trabajando para desarrollar políticas de educación inclusiva en las islas Salomón. Recientemente, ha desarrollado un Centro Nacional de Recursos del Aprendizaje en la capital para apoyar a profesores y escuelas en la implementación de la educación inclusiva (Sharma et al., 2015).

1.5.4 Implementación de la educación inclusiva en el continente africano

1.5.4.1 Implementación de la educación inclusiva en Nigeria

Nigeria se localiza en la costa este de África con una población estimada de 146 millones de habitantes, es una sociedad heterógena con más de 250 grupos étnicos, que aún generan tensiones étnicas y religiosas (Eskay, Eskay y Uma, 2012). En este contexto, muchos nigerianos no se han beneficiado de los programas de educación especial como se diseñó en la Section 8 de la Política Nacional sobre Educación en Nigeria (NPE). Esto se ha debido, principalmente, por las creencias culturales (Afolabi, 1990; Eskay, 2001; Marten, 1990; Obiakor, 1998; Onwuegbu, 1977, citado en Eskay et al., 2012), las percepciones negativas (Afolabi, 1990; Obiakor, 1998, citado en Eskay et al., 2012), la cualificación de los profesores (Abosi y Ozoji, 1995; Ekeleme, 1974, citado en Eskay et al., 2012), y la no existencia de mandato legal (Obiakor, 1992, citado en Eskay et al., 2012).

Onwuegbu (1977, citado en Eskay et al., 2012), señaló que la ignorancia, superstición y los tabús han causado la falta de cuidado de los aprendices con discapacidad en Nigeria. Además, la falta de mandato legal indica que los padres carecen de derechos legales, y por lo tanto, no pueden litigar contra cualquier forma de discriminación contra sus hijos en términos de admisión, evaluación comprensiva, instrucción individualizada y dotación de servicios. A pesar de la decisión del gobierno federal de proporcionar educación de calidad a todos los niños nigerianos a través de la NPE (1977), algunos administradores aún perciben negativamente a las personas con discapacidad (Eskay, 2001, citado en Eskay et al., 2012).

Entre 1974 y 1975, el Ministro Federal de Educación se embarcó en escolarizar a los niños nigerianos a los 6 años de edad. Se estableció el Programa Universal de Educación Primaria, que contemplaba la necesidad de incluir alumnos con discapacidad en este programa gratuito. Basada en estas necesidades, se promulgó la Sección 8 de la NPE. Como Ley Pública 94-142, la Sección 8 es una sección de la NPE, con los siguientes propósitos: (1) Aportar significado concreto a la idea de proporcionar igualdad de oportunidades educativas para las necesidades físicas y emocionales de todos los niños. (2) Proporcionar educación adecuada para todos los estudiantes, de modo que puedan

desempeñar plenamente su rol en el desarrollo de la nación. (3) Proporcionar oportunidades para estudiantes excepcionalmente dotados (que eran considerados discapacitados en la sociedad nigeriana) para promover su propio progreso en interés de la economía y el desarrollo tecnológico de la nación (Eskay et al., 2012, pp.903-904).

A pesar de que a lo largo de los años la educación especial en Nigeria ha hecho algunos progresos, sin embargo, el único mandato legal existente es la Sección 8 de la NPE (Eskay et al., 2012).

1.5.4.2 Implementación de la educación inclusiva en Kenia

La inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales se ha adoptado recientemente como política nacional educativa en Kenia (Republic of Kenya: Ministry of Education, Science and Technology, 2009, citado en Odongo y Davidson, 2016). La intención de esta política es incrementar la calidad de la educación y la igualdad para todos los estudiantes como se señala en la Declaración de Salamanca (Odongo y Davidson, 2016).

Actualmente, hay tres diferentes emplazamientos para alumnos con discapacidad en las escuelas públicas Kenianas. De más a menos restrictivos son: (a) Escuelas especiales con y sin residencias donde solamente niños con discapacidad son educados y no hay oportunidades para interaccionar y tener contacto con niños de desarrollo típico. (b) Clases especiales en escuelas ordinarias (unidades integradas) donde los niños con discapacidad son educados separadamente pero tienen oportunidad de interaccionar con niños no discapacitados a su llegada por la mañana, recreos, así como durante las actividades planificadas, que tienen como objetivo promover la interacción entre niños con y sin discapacidad. (c) Clases inclusivas donde niños con y sin discapacidad son educados en las mismas clases (Odongo y Davidson, 2016).

Sin embargo, el acceso y participación de niños con necesidades educativas especiales en la educación es relativamente bajo. Un importante número de niños y jóvenes con discapacidad son excluidos de la oportunidad de escolarización en educación primaria y secundaria. La demanda de servicios educativos para niños con necesidades educativas especiales se ha incrementado en todos los niveles como resultado del compromiso del gobierno a proporcionar educación primaria universal. A pesar de estos avances, las

escuelas especiales y las unidades en las escuelas de primaria solo incluyen niños con discapacidad auditiva, visual y mental. Esto es, niños con trastorno del espectro autista, dificultades específicas de aprendizaje, discapacidad múltiple, y trastornos de la comunicación son excluidos (Odongo y Davidson, 2016).

1.5.4.3 Implementación de la educación inclusiva en Camerún

En Camerún la materia de acceso a la educación de niños con discapacidad recae bajo varios ministerios. La Ley de 1983 sobre Protección de Personas con Discapacidad definía los derechos de las personas con discapacidad e instituía una tarjeta de identidad conocida como tarjeta de discapacidad. Esta tarjeta reconocía a su portador asistencia social y otros beneficios. El decreto N^o. 90/1516 del 26 de noviembre de 1990 ha consolidado modalidades para la implementación de la ley de 1983, y proporcionó derechos adicionales para personas con discapacidad, incluyendo el derecho a la educación y formación profesional, tratamiento preferente en transportes públicos, impuestos y acceso a edificios públicos. El Artículo 1 de este decreto establece que la educación de niños con discapacidad debería ser proporcionada por el gobierno nacional (Technical Committee, 1990; Tukov, 2008, citado en Cockburn, Hashemi, Noumi, Ritchie y Skead, 2017).

El Preámbulo de la Constitución de la República de Camerún (1996) hace la educación primaria obligatoria y garantiza el derecho de todos los niños a la educación, que implícitamente incluye niños con discapacidad. La Constitución asigna al estado la responsabilidad para la organización y supervisión de la educación a todos los niveles. En 1998, Education Framework Act, No 98/004, proporciona igual acceso a la educación sin discriminación (Cockburn et al., 2017).

En 2004, el gobierno elaboró un documento sobre educación con el objetivo de lograr la educación universal primaria en 2015 (Ministries of Education and Finance, 2004, citado en Cockburn et al., 2017). En este documento se incluye a los niños con discapacidad, ya que el país firmó la Declaración de Salamanca en 1994, que anima a los gobiernos a que los niños de todas las habilidades se escolaricen en escuelas ordinarias (Ndam, 2012; Tukov, 2008; World Vision, 2007, citado en Cockburn et al., 2017).

1.5.4.4 Implementación de la educación inclusiva en Ghana

La Declaración de Salamanca ha sido una considerable fuente de influencia en la formulación de políticas educativas locales y ha logrado el compromiso de Ghana para mejorar el acceso, calidad y provisión de igualdad de oportunidades para todos los niños, incluyendo a niños con discapacidad. En particular, Education Strategic Plans (ESP), de 2005 a 2015, y 2010 a 2020, han decretado la educación inclusiva como la provisión educativa más apropiada para alumnos con discapacidad, con el objetivo de lograr un sistema educativo inclusivo para el año 2015 (Gobierno de Ghana, 2012, 2003, citado en Nketsia, Saloviita y Gyimah, 2016).

Una reciente revisión del estado del sistema de educación inclusiva en Ghana (Ametepee y Anastasiou, 2015, citado en Nketsia et al., 2016), ha encontrado que los objetivos de ESP no han sido alcanzados. Solamente el tres por ciento de niños con discapacidad en Ghana reciben alguna forma de educación, que los restantes no asisten, y que aquellos que asisten están sin apoyo. El sistema de educación inclusiva en Ghana ha quedado rezagado debido a las barreras que afrontan los alumnos con discapacidad como costes de escolarización, falta de transporte adecuado, inviabilidad del apoyo curricular y la carencia de profesores formados en educación inclusiva (Singal et al., 2015, citado en Nketsia et al., 2016).

1.5.5 Implementación de la educación inclusiva en Asia

1.5.5.1 Implementación de la educación inclusiva en India

Dependiendo de la fuente de estimación el número de niños con discapacidad en India varía significativamente. El hecho es que este número es largo, aunque el número de niños que acceden a la educación es pequeño. Sin embargo, India dispone de base legislativa en apoyo de la educación inclusiva para todos (Sharma, Moore y Sonawane, 2009).

A comienzos de 1960, la Comisión Kothari recomendó que los niños con discapacidad no deberían ser segregados de los “niños normales” y deberían ser educados junto a otros niños en escuelas ordinarias (Education Commission, 1966, citado en Sharma et al., 2009, p.320). A continuación, el gobierno de India aprobó Integrated Education of

Disabled Children (IEDC) (1974, citado en Sharma et al., 2009), que intentaba promover la integración de alumnos con media a moderada discapacidad en escuelas ordinarias. Project for Integrated Education of the Disabled (PIED) (1987, citado en Sharma et al., 2009), tuvo como objetivo reforzar la implementación del IEDC.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos adoptada en 1990 reforzó los procesos ya impulsados en el país. Rehabilitation Council of India Act (1992, citado en Kumar, 2016), inició un programa de formación para el desarrollo de profesionales para que respondiesen a las necesidades de alumnos con discapacidad. En 1996, la promulgación de People with Disability Act proporcionó apoyo legislativo. Este Acto hace obligatorio proporcionar educación gratuita a niños con discapacidad en un ambiente apropiado hasta los 18 años de edad. En 1999, el gobierno aprobó National Trust for Welfare Act de personas con autismo, parálisis cerebral, discapacidad intelectual y esclerosis múltiple, para la rehabilitación económica de personas con discapacidad (Kumar, 2016).

India dispone de base legislativa en apoyo de la educación inclusiva para todos. The Persons with Disabilities (Equal Opportunities, Protection of Rights and Full Participation) Act (1995) (Ministry of Law Justice and Company Affairs, 1996, citado en Sharma et al., 2009), requiere a todos los estados y territorios asegurar que las personas con discapacidad tienen acceso a las mismas oportunidades educativas y derechos humanos básicos que sus iguales no discapacitados. El Acto enfatiza que siempre que sea posible los estudiantes con discapacidad deberían ser educados en escuelas ordinarias.

La aprobación de la ley The Persons with Disabilities (PWD) Act (1995, citado en Das, Kuyini y Desai, 2013), significó una nueva era para la educación de niños con discapacidad en India. Esta ley ponía mayor énfasis en la inclusión y completa participación de alumnos con discapacidad en escuelas ordinarias. Esto garantizaba la no discriminación y eliminación de barreras físicas y psicológicas para facilitar la inclusión de alumnos con necesidades especiales en las escuelas ordinarias. A pesar del esfuerzo, las acciones demandadas por PWD Act (1995) incluyendo los apoyos educativos para alumnos con discapacidad eran aún inadecuados (Das et al, 2013).

Estos Actos han sido un instrumento que aporta un cambio en las actitudes del gobierno, Organizaciones no Gubernamentales y personas con discapacidad. Las dos mayores iniciativas desarrolladas por el gobierno para lograr los objetivos de universalización de la educación elemental son: el Programa de Educación Primaria de Distrito (DPEP) (1994), y Sarva Shiksha Abhiyan (SSA) [Education for All Movement] (2002) citado en Kumar (2016).

1.5.5.2 Implementación de la educación inclusiva en China

La Educación Especial en China comenzó con la Fundación de la República Popular de China en Octubre de 1949 bajo el mandato de Mao Zedong. Se estableció un sistema de escuela estatal y escuelas especiales para niños ciegos y sordos (Worrel y Taber, 2009). Sin embargo, no llegó hasta 1986 una firme fundamentación legal para proporcionar educación a todos los estudiantes. Esto tuvo lugar cuando el Congreso Nacional del Pueblo promulgó la Ley de Educación Obligatoria de la República Popular de China (Pang y Richey, 2006, citado en Worrel y Taber, 2009). Esta ley requería que las escuelas aceptaran estudiantes con necesidades especiales, y que todos los estudiantes asistieran a la escuela durante nueve años. La edad de acceso a la escuela es los seis años. Además, se incluía niños ciegos, sordos y niños con retraso (Deng et al., 2001; Ministry of Education [MOE] of the People's Republic of China, 2004, citado en Worrel y Taber, 2009).

En China los primeros esfuerzos para emplazar a niños con discapacidad en clases ordinarias empezaron en 1980 (Deng y Zhu, 2007, citados en Xu y Malinen, 2015). A este respecto, hay anécdotas de casos individuales de niños con discapacidad en escuelas ordinarias ya en años anteriores (Deng y Zhu, 2007; Xu, 2012, citado en Xu y Malinen, 2015). En 1980, la legislación educativa china proporcionó más apoyo para la educación inclusiva (Deng y Manset, 2000; Deng, Poon-Mcbrayer y Farnsworth, 2001; Liu y Jiang, 2008; McCabe, 2003; Qian, 2003, citado en Xu y Malinen, 2015), y en la década siguiente la nueva política de escolarización de niños con discapacidad en clases ordinarias se le dio el nombre "Learning in Regular Classrooms" (LRC) (Xu y Malinen, 2015, p.150).

LRC era el principal método de universalizar la educación obligatoria entre niños con discapacidad (Meng y Zhiyong, 2007, citado en Worrel y Taber, 2009). El número de

matrículas aumentó significativamente ya que los estudiantes chinos con discapacidad recibían algunos servicios (Ellsworth y Chang, 2007, citado en Worrel y Taber, 2009).

Según la iniciativa Learning Regular Classroom (LRC) los niños con discapacidad asistían a las escuelas de su vecindario junto a sus iguales sin discapacidad. Es importante señalar que este modelo se aplicaba a estudiantes con discapacidad media, así como para aquellos estudiantes que podían ajustarse al ambiente de la clase ordinaria. Los estudiantes con discapacidad intelectual moderada o severa asistían a escuelas especiales, y en algunos casos, ni tan siquiera se escolarizaban (Deng et al., 2001, citado en Siperstein, Parker, Norins y Widaman, 2011).

Más tarde, se desarrolló Promotion Plan for Special Education (2014-2016). Este plan incluye mejorar las condiciones para crear escuelas como medida principal para impulsar la educación especial. También, establece que el gobierno apoya la construcción de aulas de recursos en escuelas ordinarias con gran número de estudiantes con discapacidad estudiando bajo el modelo LRC (Ministry of Education, 2014, citado en Xu y Malinen, 2015).

Aunque el LRC se corresponde con las directrices internacionales para la inclusión en las escuelas (p.e UNESCO, 1994, citado en Siperstein et al., 2011), es significativamente diferente de la inclusión en sociedades desarrolladas.

1.5.5.3 Implementación de la educación inclusiva en Hong Kong

Históricamente, los esfuerzos para la inclusión educativa en Hong Kong comenzaron entre 1970 y 1980 con el establecimiento de la educación obligatoria para alumnos con NEE. Consecuentemente, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1994, citado en Greenberg y Greenbeg, 2014), emitió una declaración política en la que hizo un llamamiento para el acceso de estudiantes de educación especial a la educación general libre de discriminación. Esto fue el comienzo de una serie de esfuerzos y políticas en Hong Kong con el objetivo de iniciar el movimiento de inclusión. Esas políticas incluyen la Ordenanza de Discriminación de Discapacidad y el Código de Prácticas en Educación de la Comisión de Igualdad de Oportunidades (Hong Kong Government, 1996, citado en Greenberg y Greenberg, 2014).

En Hong Kong el movimiento hacia la educación inclusiva es consistente con la tendencia global de centrarse en los derechos humanos, justicia social y antidiscriminación (Forlin y Lian, 2008, citado en Lee, Tracey, Barker Fan y Yeung 2014). En 2001, tras la llegada del Código de Prácticas en Educación (Equal Opportunities Commission, 2001, citado en Lee et al., 2014), la Oficina de Educación y Mano de Obra implementó un enfoque escolar completo para atender a los alumnos con NEE (Education Department, 2000; Hong Kong Government circular, 82/2003, citado en Lee et al., 2014). También, durante la niñez se implementan programas que incluyen alumnos con NEE. Estos programas se conocen como integración temprana (Cheuk y Hatch, 2007, citado en Lee et al., 2014).

En un último esfuerzo para apoyar la inclusión de alumnos con discapacidad se elaboró una guía titulada *Catering for Student Differences: Indicators for Inclusion* (HKSAR Education Bureau, 2008, citado en Greenberg y Greenberg, 2014). Esta guía surgió como una herramienta para la autoevaluación de las escuelas y el desarrollo escolar. La iniciativa representa un esfuerzo para apoyar los servicios a estudiantes con NEE y proporcionar criterios para desarrollar programas educativos de calidad.

1.5.5.4 Implementación de la educación inclusiva en Tailandia

La principal influencia de la política educativa inclusiva en Tailandia fue a partir del compromiso de la comunidad internacional. Con la celebración de la Conferencia Mundial de Educación para Todos celebrada en Jomtien (1990) se estableció como objetivo hacer la educación primaria accesible a todos los niños y reducir masivamente el analfabetismo antes de finalizar la década. De este modo, la conferencia mundial celebrada en Jomtien, y más tarde la Declaración de Salamanca (1994, citado en Adams y Sukbunpant, 2013), tuvieron un gran impacto en el desarrollo de la política de educación inclusiva en Tailandia.

Según el Acto de Educación Nacional de 1999, las personas con discapacidad podrían tener 12 años de educación básica gratuita. Además, este Acto (sección 10) especifica educación para niños con discapacidad física, mental, intelectual, social, comunicación, aprendizaje o aquellos que no eran autosuficientes o carecen de personas que cuiden de ellos o desfavorecidos. Así, se ubicaron 76 centros de Educación Especial en cada provincia. Estos centros son responsables de localizar a niños con discapacidad,

proporcionarles intervención temprana y transferirlos a escuelas ordinarias o escuelas especiales de su comunidad (Adams y Sukbunpant, 2013).

En 2004, el Ministerio de Educación proporcionó seis tipos de clases inclusivas en las escuelas ordinarias. Éstas se encuentran en un continuo desde (1) clases inclusivas a tiempo total o total inclusión, (2) clases inclusivas con servicios de asesoramiento, (3) clases inclusivas con profesor fuera de los servicios escolares, (4) clases inclusiva con servicio de profesor tutor, (5) clases especiales a tiempo completo donde los estudiantes con discapacidad asisten a clases de educación especial durante todo el día, y (6) clases especiales a tiempo parcial (Adams y Sukbunpant, 2013, p.123).

A comienzos de 2008, Tailandia aprobó una ley nacional Education for Disabilities Act B.E. 2551. Esta ley contempla la necesidad de educación desde el nacimiento o cuando un niño se diagnostica con una discapacidad. Además, se menciona Individual Educational Plan (IEP), que por primera vez lo vinculaba a la educación inclusiva por ley (Adams y Sukbunpant, 2013).

1.5.5.5 Implementación de la educación inclusiva en Jordania

En Jordania la ley Welfare of Disabled People (No 12/1993), reforzada en 2007 con Law on Rights of Disabled People (No 31/2007), ha cambiado el modo en que los niños con NEE reciben su educación. Se establece el derecho de los niños con NEE a recibir su educación en escuelas ordinarias, y para las escuelas introducir los cambios requeridos para proporcionar a los niños con NEE la educación que responda a sus necesidades. El Ministerio de Educación ha emprendido acciones para facilitar la inclusión de alumnos con NEE en sus escuelas. Se ha adoptado un sistema de provisión de inclusión que permite a los alumnos con NEE asistir a clases especiales llamadas “salas de recursos”. En esas clases reciben apoyo individual durante una sesión al día por un profesor de educación especial y asisten a clases ordinarias junto a sus iguales durante el resto de la jornada escolar. Hay más de 600 salas de recursos abiertas en escuelas ordinarias distribuidas a través del país, su número y capacidad es aún limitado. Muchos estudiantes con NEE aún son educados en centros especiales esperando que el Ministry of Education (MOE) amplie su provision de inclusión que permita a más alumnos asistir a escuelas ordinarias (Amr, Al-Natour, Al-Abdallat y Alkhamra, 2016).

A pesar del reconocimiento de la educación inclusiva como uno de los derechos de los alumnos con NEE y la provision del MOE para facilitar su implementación, la educación inclusiva aún afronta numerosos retos. Entre ellos se encuentra la falta de infraestructura necesaria para construir escuelas inclusivas, tales como edificios escolares, que aún no están adaptados, plantilla no preparada, curriculum inadecuado y módulos de evaluación. Otro reto que afronta la inclusión es la baja preparación de los profesores ordinarios, que se espera que desarrollen nuevas competencias. Competencias sobre las que no han recibido formación en sus programas de formación ni mientras están en activo (Amr, 2011, citado en Amr et al., 2016).

1.5.5.6 Implementación de la educación inclusiva árabe israelí

Israel es un pequeño país, en el que en 2012, aproximadamente, ocho millones de residentes permanentes vivían en Israel. Esos residentes constituyen dos grupos étnicos: Judíos (76%), y no Judíos (24%) (Statistical Abstract de Israel, 2012, citado en Hebel y Persitz, 2014). Aunque cerca de 1.8 millones de personas se definen como no judíos se consideran ciudadanos árabes de Israel. Los ciudadanos árabes incluyen un número de diferentes grupos de habla árabe, cada uno con distintas características. La estructura y currículo de las instituciones de habla árabe son paralelas a aquellas del sector de lengua hebrea. El sistema educativo del estado para el sector de habla hebrea consiste en dos vertientes educativas: educación del Estado, y estado religioso. Por ley, la educación es obligatoria para todos los niños y jóvenes que residen en Israel, desde la edad preescolar hasta el décimo grado (Israel Ministry of Education, 2013, citado en Hebel y Persitz, 2014). Hoy en día, en todas las escuelas hay niños con necesidades especiales (Vizer-Karni y Reiter, 2014).

En cuanto a la inclusión Árabe Israelí, la sociedad árabe en Israel está en transición de un modo de vida tradicional a otro más moderno (Shurka y Florian, 1983; Reiter et al., 1986; SandlerLoeff y Shahak, 2006, citado en Vizer-Karni y Reiter, 2014).

La ley de Educación Especial en Israel fue aprobada en 1988, y enfatizó la responsabilidad del estado para proporcionar educación especial, matrícula gratuita a niños con NEE. Según el Ministerio de Educación de Israel, el número de estudiantes en educación especial ha crecido más que el total del número de estudiantes. El porcentaje

de estudiantes de educación especial sobre el total del número de estudiantes se elevó desde el 2.2% en 1999/2000, al 3.3% en el año académico 2009/2010. En 2009, de 60.558 estudiantes entre las edades de 3 y 21 años con necesidades especiales en Israel, 32.407 se diagnosticaron como estudiantes con discapacidades severas que restringían severamente más de una capacidad funcional en su vida diaria (Israeli Special Education Department, 2010, para. 3, citado en Hebel y Persitz, 2014, p.59).

La política de inclusión en Israel es implementada en casos de discapacidad moderada, como alumnos con discapacidad en el aprendizaje, discapacidad sensorial media y moderada, y en aquellos casos de discapacidad física. Sin embargo, esta política no es implementada en casos de alumnos con discapacidad intelectual (Lifshitz y Glaubman, 2002).

Muchas escuelas israelíes tienen una variedad de emplazamientos para estudiantes con necesidades educativas, tales como apoyo especializado fuera del grupo-clase, centros de recursos, aulas de educación especial, inclusión en clases ordinarias, inclusión a tiempo parcial donde los estudiantes pasan parte del día en escuelas de educación especial y otros días en una escuela ordinaria (Vizer-Karni y Reiter, 2014).

1.5.5.7 Implementación de la educación inclusiva en los Emiratos Árabes

En los Emiratos Árabes Unidos no hubo ninguna ley específicamente dirigida hacia personas con discapacidad hasta el año 2003. Había varias Secciones dirigidas a las necesidades de personas con discapacidad. La Sección 25 recoge que todos los individuos son iguales (Alghazo et al., 2003, citado en Hamaidi, Homidi y Reyes, 2012).

Incluir personas con necesidades especiales ha sido una de las prioridades del gobierno de los Emiratos Árabes Unidos. Algunas leyes regularon la inclusión de alumnos con necesidades especiales en escuelas ordinarias como la Ley Federal Nº 14/2009, que establecía que los alumnos con discapacidad tienen pleno derecho a ser educados con sus iguales en las escuelas públicas y privadas (Ministry of Education, s.f., citado en Gaad y Thabet, 2015). Esta ley también definía una persona con necesidades especiales como una persona que tiene un impedimento temporal o permanente, que no le permite realizar actividades ordinarias que sus iguales, sin necesidades especiales, realizan (Gaad y Thabet, 2015).

Según la iniciativa “Escuela para todos” (Ministerio de Educación, s.f., citado en Gaad y Thabet, 2015), habría un profesor de educación especial en cada escuela en los Emiratos Árabes Unidos cuya principal responsabilidad es coordinarse con el personal de la escuela para proporcionar aprendizaje personalizado a alumnos con NEE. Según Abu Dhabi Education Council (ADEC) (2015, citado en Gaad y Thabet, 2015), se espera que a los alumnos con necesidades especiales en escuelas del gobierno se les proporcionen programas de educación especial, que respondan a sus necesidades, y si un programa más específico se necesita, tales estudiantes se derivan a otras escuelas o centros especiales.

Abu Dhabi Education Council (ADEC) sigue un modelo que se implementa en varias etapas:

Etapa 1: Es obligatorio para todas las escuelas proporcionar programas de aprendizaje que respondan a los diferentes niveles de los alumnos.

Etapa 2: Si un estudiante tiene NEE se envía al aula de recursos durante parte del día. Mientras se desarrolla un Plan Educativo Individual.

Etapa 3: Un estudiante puede ser enviado a clases especiales, que incluyen alumnos con similares necesidades especiales.

Etapa 4: Si un estudiante presenta múltiples NEE que no pueden ser satisfechas en entornos ordinarios se deriva a un centro de educación especial. (Gaad y Thabet, 2015, p.134)

1.5.5.8 Implementación de la educación inclusiva en Turquía

Según el Ministerio Turco de Educación Nacional (2006) la educación inclusiva surge de aportaciones de la educación especial, basadas en el principio que las personas que precisan educación especial continúen su educación junto a sus iguales sin discapacidad en instituciones de educación preescolar, primaria, secundaria y educación no formal donde se ofrecen los servicios de apoyo (Milli Egitim Bakanligi [MBE, Ministerio de Educación Nacional], 2006, citado en Sari, Çeliköz y Seçer, 2009). En la educación inclusiva los niños se incluyen dentro de un programa para niños, favoreciendo un progreso normal desde la educación preescolar, y en la que los esfuerzos realizados

tienen como objetivo promover su socialización y adaptación a la sociedad en la que viven (Sari et al. 2009; Seçer, 2010).

La base legal de la educación inclusiva en Turquía se formó con 573 Special Education Legislation que entró en vigor en 1997. De acuerdo a esta ley de 1997 se estableció un marco de acción que establecía: (1) Los programas de educación preescolar incluyen tanto a niños de desarrollo típico como a niños con NEE. (2) La educación preescolar es obligatoria para diagnosticados con necesidad de educación especial. (3) La educación se ofrecerá en escuelas especiales e instituciones de educación preescolar. (4) La duración de la educación preescolar para niños con NEE se ampliará teniendo en cuenta su desarrollo individual y sus características (Sari et al., 2009, p.30)

Bajo la nueva legislación turca de Educación Especial uno de los roles del profesor es crear un ambiente de tolerancia y aceptación para niños con NEE (MEB, 2006, citado en Seçer, 2010).

De acuerdo a Sakiz y Woods (2014, p.137) en las escuelas turcas se proponen tres modelos de inclusión: (1) Inclusión a tiempo completo, (2) Inclusión a tiempo parcial, y (3) Modelo de inclusión invertido.

El modelo de inclusión a tiempo completo requiere que los alumnos con discapacidad se escolaricen en escuelas ordinarias y grupos-clase donde son educados con sus iguales no discapacitados. El modelo asume que los alumnos discapacitados deben ser educados según el currículum ordinario.

En el modelo de inclusión a tiempo parcial los alumnos con discapacidad son escolarizados en escuelas ordinarias pero participan también en clases de educación especial donde pasan la mayor parte del tiempo con sus iguales con discapacidad. Los alumnos en clases de educación especial son educados según un plan educativo individual que se prepara de acuerdo al currículum ordinario, pero debe incluir objetivos apropiados a su nivel educativo.

El modelo de inclusión invertido es el modelo adoptado en escuelas especiales donde estudiantes no discapacitados prefieren ser educados con sus iguales discapacitados en clases de educación especial (MEB 2010, citado en Sakiz y Woods, 2014).

1.5.6 Implementación de la educación inclusiva en Europa

1.5.6.1 Implementación de la educación inclusiva en el Reino Unido

En Inglaterra mediante Education Act (1944, citado en Male, 2011), niños y jóvenes con NEE se categorizaron por sus discapacidades según términos médicos. Esas categorías fueron: ciegos, sordos, con vista parcial, audición parcial, defectos del habla, inadaptados, epilépticos, educativamente subnormal y físicamente impedidos. Los descritos como “educativamente subnormales severos” eran considerados ineducables (Male, 2011, p.182). Debido a que eran considerados responsabilidad del Departamento de Salud, se les proporcionaba atención en hospitales o centros de formación para jóvenes. En 1979, con la aprobación de Education Handicapped Children Act, la responsabilidad de la educación de los, así llamados, “educativamente subnormales severos” fue transferida a las autoridades educativas locales, y por primera vez, los niños con NEE tenían derecho a recibir educación, que casi siempre tenía lugar en escuelas especiales, proporcionada por las autoridades educativas locales o instituciones caritativas (Male, 2011).

Un nuevo sistema de valores sociales y educación se introdujo en 1988 mediante Education Reform Act for England and Wales (Riddell and Brown, 1994, citado en Alkahtani, 2016). Resultado de promulgar este Acto fueron el National Curriculum y National Assessment. Education Act (1993) para Inglaterra y Gales proporcionaba apoyo a las Autoridades Educativas Locales mediante el Código de Prácticas que garantizaba los derechos de los niños. El Código de Prácticas sobre la identificación y evaluación de NEE especifica criterios sobre el desarrollo educativo. Este Código de Prácticas contiene la implementación de un Programa Educativo Individual para cada niño con necesidades especiales. Este programa se ha diseñado para ayudar a niños con NEE a recibir servicios de educación especial en escuelas ordinarias. En 1997, el Código de Prácticas se centró en la educación inclusiva. Además, el Código de Prácticas de Necesidades Educativas Especiales revisado (DfES, 2001), y la Educación para Personas con Necesidades Educativas Especiales han servido como documentos útiles para cada niño discapacitado (Prunty, 2011, citado en Alkahtani, 2016). Education for Persons with Special Educational Needs (EPSEN) incluía los derechos de los niños como la provisión de

educación gratuita para personas con NEE, y la implementación de un programa educativo individualizado para cada niño (Alkahtani, 2016).

El Documento Verde sobre sobre Excelencia en Educación del gobierno de Reino Unido sugería que los niños con NEE constituían un grupo con características comunes, y que este grupo incluía niños de familias en desventaja así como aquellos niños declarados como de NEE (DfEE, 1997, citado en Alkahtani, 2016). Por lo tanto, los niños se identifican como ACNEE en base a las dificultades que experimentan en la escuela, más que en base a condiciones médicas o deficiencias (DfES, 2001, citado en Alkahtani, 2016).

Así, en los últimos 25 años se han implementado varias políticas para la inclusión educativa en Reino Unido desde que apareció el *Informe Warnock* (Department for Education and Science, 1978, citado en Morley, Bailey, Tan y Cooke, 2005), que hacía un llamamiento para incrementar “mainstreaming” o integración de niños con NEE en ambientes de currículo ordinario. Las políticas recientes en Reino Unido sobre el currículum nacional (Department for Education and Employment / Qualifications and Curriculum Authority, 1999), necesidades educativas especiales y discapacidades (Special Educational Needs and Disability Act, 2001), y principios genéricos de la práctica educativa (Department for Education and Skills, 2001), han enfatizado la necesidad de incluir alumnos con NEE en el contexto de un ambiente escolar ordinario (Morley et al., 2005).

Excellence for all Children: Meeting Special Education Needs (DfES, 1997, citado en Preece y Timmis, 2004), comenzó a sentar las bases para la inclusión en Reino Unido, con su mensaje de que se esperaba que las escuelas ampliaran su capacidad para proporcionar respuesta a niños con un amplio rango de necesidades. A pesar de ello, niños con dificultades emocionales, sociales y conductuales están en riesgo de exclusión (Parsons, 1999, citado en Preece y Timmins, 2004).

El gobierno ha hecho más explícito su compromiso para desarrollar un sistema educativo inclusivo mediante la adopción de la Declaración de Salamanca, que propone que los gobiernos matriculen a todos los niños en escuelas ordinarias siempre que sea posible. Las excepciones que el gobierno de Reino Unido ha aplicado a esta declaración están

documentadas en Special Educational Needs and Disability Act (2001), que sugieren que el niño debe ser educado en una escuela ordinaria al menos que sea incompatible (a) con los deseos de sus padres, o (b) provisión de educación eficiente para los otros niños (Morley et al., 2005).

1.5.6.2 Implementación de la educación inclusiva en Chipre

La implementación de The Education and Training of Children with Special Needs Law 113 [1]/1999 (Cyprus Government Gazette, 1999, citado en Koutroba, Vamvakari y Stelliou, 2006), fue un hito. Se trató de un esfuerzo mantenido por el sistema educativo en Chipre para desarrollar un integrado, consistente y funcional marco de acción legislativo en el que la inclusión de casi todos los niños con necesidades especiales en escuelas ordinarias pudiera convertirse en una realidad.

La ley de 1999 hace especial énfasis en la aceptación de diferencias y en la noción de paridad. Todos los niños tienen derecho a ser educados en un ambiente escolar amistoso adaptado a sus necesidades personales (Armstrong y Barton, 1999, citado en Koutroba et al., 2006). La noción de paridad se basa en el principio que todos los niños son diferentes. Por aceptación de esta diferencia el sistema educativo está obligado a proporcionar igualdad de oportunidades a todos los niños con independencia de su habilidad física o mental (Clough y Corbett, 2000; Lewis y Norwich, 2005, citado en Koutroba et al., 2006).

La mencionada ley de 1999 se centra en una descripción detallada de procedimientos, que reconoce alumnos con NEE, define sus necesidades personales y proporciona las bases para establecer un Comité Central, Comités Regionales y un Consejo Asesor para la educación de alumnos con NEE (Koutroba et al., 2006).

1.5.6.3 Implementación de la educación inclusiva en Islandia

Islandia adoptó la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994, citado en Gunnþórsdóttir y Bjarnason, 2014). Esto tuvo lugar cuando el ministro de educación tradujo la Declaración y Marco de Acción y los envió a cada escuela del país en base a clarificar la política educativa. Se caracteriza por enfatizar los valores humanistas y democráticos, pedagogía centrada en el niño, la

diversidad como la norma, educación de calidad para todos los niños y el uso de ayudas técnicas y administrativas para que la educación responda a las necesidades de los alumnos (Jóhannensson, 2006, citado en Gunnþórsdóttir y Bjarnason, 2014).

Como documento de política internacional la declaración proporciona una fundamentación para la política educativa nacional y local. El término actual de educación inclusiva apareció en la Ley de Educación Obligatoria de 2008, en el apartado 16, que hace referencia a niños con discapacidad y necesidades especiales (The Compulsory School Act No 91 /2008, citado en Gunnþórsdóttir y Bjarnason, 2014).

Los cambios más recientes en política educativa son los que emanan de Naciones Unidas. Así, la Convención sobre los derechos del Niño fue incorporada en la ley de Islandia en 2013 (Gunnþórsdóttir y Bjarnason, 2014).

1.5.6.4 Implementación de la educación inclusiva en Austria

Durante los últimos 30 años, el sistema escolar austriaco ha ido avanzando hacia un modelo escolar inclusivo. Comenzó en 1984 con una clase de integración en un programa experimental, hasta que en 1993, formalmente, se promulgó el modelo de escuela inclusiva (Schwab, Hessels, Obendrauf, Polanig y Wölfligenseder, 2015, citado en Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt y Hessels, 2015). Además, como otros muchos países, Austria ha ratificado la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Schwab et al., 2015).

Austria se encuentra en el medio entre los países europeos en proporción de alumnos con NEE en escuelas ordinarias (Agencia Europea, 2010, citado en Schwab, Gebhardt, Ederer-Fick y Gasteiger, 2012). Sin embargo, hay fluctuaciones entre los estados federales (Buchner, Feyerer y Fliieger, 2009; Feyerer, 2009, citado en Schwab et al., 2012). Estas fluctuaciones son debidas a la libertad organizativa de padres y autoridades escolares proporcionadas por la legislación educativa y los resultados de las políticas educativas en los estados federales (Feyerer y Prammer, 2010, citado en Schwab et al., 2012).

En Austria, la mayoría de estudiantes con NEE son diagnosticados como dificultades del aprendizaje, seguidos de discapacidad intelectual, y problemas de conducta, algunos

como discapacidad física y otros con alteraciones del habla y del lenguaje (Schwab et al., 2015). Según Gebhardt, Krammer, Schab, Rossmann y Gasteiger-Klicpera (2013, citado en Schwab et al., 2015), los predictores más fuertes para ser diagnosticado de discapacidad del aprendizaje en Austria son pobres habilidades lectoras y pobres habilidades aritméticas básicas.

1.5.6.5 Implementación de la educación inclusiva en Italia

En 1977, se aprobó en Italia la Ley de Educación 517. Esta ley debía abolir las escuelas y clases especiales para alumnos con discapacidad y sustituir esas prácticas con instrucción inclusiva en clases ordinarias para todos los alumnos (Cornoldi, Terreni, Scruggs y Mastropieri, 1998). Durante las dos décadas siguientes se aprobaron leyes educativas relevantes (Vianello, 1996, citado en Cornoldi et al., 1998), pero en cada caso el mandato para incluir alumnos con discapacidad en clases ordinarias se ha mantenido o se ha fortalecido (Cornoldi et al., 1998). De acuerdo a Vianello (1999a, citado en Zambelli y Bonni, 2004, p.352) los elementos positivos que hasta ahora han caracterizado la situación italiana parecen ser:

1. Un limitado número de alumnos en la clase en la que el niño con discapacidad se introduce.
2. Solo un niño con discapacidad se introduce en la gran mayoría de clases implicadas.
3. Una fuerte presencia de profesores de apoyo (casi 60 000 para menos de 120 000 alumnos con discapacidad).

1.6 Avances y dificultades en la implementación de la educación inclusiva alrededor del mundo

Como se ha expuesto en la sección anterior de esta Tesis, Implementación de la Educación Inclusiva alrededor del Mundo, se pueden destacar, en términos generales, algunos aspectos en relación a la implementación y evolución de la inclusión educativa.

En primer lugar, se evidencia que hitos como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) y la Declaración de Salamanca (1994) reforzaron los procesos de inclusión en numerosos países. Como documentos de política internacional proporcionan una fundamentación para la política educativa de distintos gobiernos.

Más aún, han sido una considerable fuente de influencia en la formulación de políticas educativas, logrando el compromiso, con mayor o menor implicación, de diferentes países, que han intentado consolidar la inclusión a través del desarrollo legislativo en materia de educación. En la literatura científica se muestra esta influencia en países como India (Kumar, 2016), Australia (Mergler, Carrington, Kimber y Bland, 2016), Kenia (Odongo y Davidson, 2016), Camerún (Cockburn, Hashemi, Noumi, Ritchie y Skead, 2017), Ghana (Nketsia, Saloviita y Gyimah, 2016), Tailandia (Adams y Sukbunpant, 2013), Emiratos Árabes Unidos (Hamaidi, Homidi y Reyes, 2012), Reino Unido (Morley, Bailey, Tan y Cooke, 2005), Islandia (Gunnþórsdóttir y Bjarnason, 2014), y España (López-Torrijo, 2009; Toboso et al., 2012), entre otros. Todos con el propósito de mejorar la provisión de educación para todos, incluido los niños con discapacidad, aunque se evidencia que a ritmo desigual y con restricciones.

A su vez, en la literatura científica se muestran no solo los esfuerzos realizados en esta dirección, sino también las limitaciones y dificultades encontradas. Una dificultad en el avance de la educación inclusiva es la propia conceptualización de la educación inclusiva. La idea de una educación inclusiva puede ser definida de muchas maneras (Ainscow, Farrell y Tweddle, 2000; Dyson, 2001; Echeita, 2006, 2008; Escudero y Martínez, 2011, citado en Echeita y Ainscow, 2011). En este sentido, se ha aludido a que el desarrollo legislativo, a veces, conlleva confusión y falta de claridad acerca de lo que la inclusión y la implementación de la educación inclusiva significan. Esta confusión es la que Das, Kuyini y Desai (2013) señalan que se aprecia en The Persons with Disabilities (PWD) Act (1995), que se promulgó en India.

Además, es pertinente mencionar cómo el apoyo legislativo, no siempre implica garantía de inclusión. Así, como se ha expuesto en la sección anterior, India dispone de base legislativa en apoyo a la educación inclusiva para todos (Sharma, Moore y Sonawane, 2009), sin embargo, el número de niños con discapacidad que acceden a la educación es mínimo. En esta línea, se puede citar el análisis de los planes educativos nacionales para Asia llevado a cabo por Ahuja (2005, citado en Echeita y Ainscow, 2011), que reveló que la idea de una educación inclusiva no había sido mencionada. En Jordania la situación es parecida. A pesar del reconocimiento de la educación inclusiva como uno de los derechos de los alumnos con NEE, la provision del Ministerio de Educación (MOE)

resulta insuficiente para facilitar su implementación (Amr, Al-Natour, Al-Abdallat y Alkhamra, 2016).

A su vez, las políticas educativas adoptadas por los distintos países se reflejan también en la finalidad del currículum. Como ejemplo se puede citar el currículum americano (Lerner y Johns, 2015, p. 34, citado en Bicehouse y Faieta, 2017, p.43), y el currículum australiano (Mergler, Carrington, Kimber y Bland, 2016, p.21). En cambio, en las Islas Salomón, National Education Action Plan (NEAP, 2013-2015) significa una visión diferente de la educación (Sharma, Simi y Forlin, 2015, p.106)

En segundo lugar, señalar que a pesar de que se aprecian ciertos avances, aún existen amplias diferencias entre los países en relación a la implementación de la educación inclusiva. En este sentido, aún persisten signos de exclusión en educación, que están asociados a factores contextuales, principalmente, leyes educativas, y también ambientales, como actitudes, mitos y creencias. En Kenia las escuelas especiales y las unidades en las escuelas de primaria solo incluyen niños con discapacidad auditiva, visual y mental (Odongo y Davidson, 2016), mientras que niños con otras NEE derivadas de discapacidad distinta a las mencionadas son excluidos. En Israel la política de inclusión es similar. Se implementa en casos de discapacidad moderada, y no se implementa para alumnos con discapacidad intelectual (Lifshitz y Glaubman, 2002). En Ghana una reciente revisión del estado del sistema de educación inclusiva (Ametepee y Anastasiou, 2015, citado en Nketsia et al., 2016), ha encontrado que los objetivos de Education Strategic Plans (ESP), de 2005 a 2015, y 2010 a 2020, no han sido alcanzados. Se apunta que solo el tres por ciento de niños con discapacidad en Ghana reciben alguna forma de educación. En Nigeria, la no existencia de mandato legal (Obiakor, 1992, citado en Eskay et al., 2012), implica que los padres carecen de derechos legales, y por lo tanto, no pueden litigar contra cualquier forma de discriminación contra sus hijos. En las Islas Salomón, de acuerdo al informe *National Disability Survey* (2005, citado en Sharma et al., 2015), los niños con discapacidad no están obteniendo igual acceso a la educación, a pesar de que muchos de ellos han expresado su deseo de ir a la escuela.

Sin embargo, estas restricciones a la inclusión educativa también se detectan en países y sociedades más avanzadas. Así, en Reino Unido se sugiere que el niño con discapacidad

sea educado en escuelas ordinarias, si no afecta la provisión de educación eficiente para los otros niños (Morley et al., 2005). Esto contrasta con Italia, que en 1977, aprobó la Ley de Educación 517, que debía abolir las escuelas y clases especiales para alumnos con discapacidad (Cornoldi, Terreni, Scruggs y Mastropieri, 1998). Posteriormente, este mandato ha sido reforzado.

En tercer lugar, se evidencia que además del desarrollo legislativo en materia de educación, se han desarrollado e implementado otras medidas para apoyar la inclusión. Entre éstas se encuentran la elaboración en Hong Kong de la guía titulada *Catering for Student Differences: Indicators for Inclusion* (HKSAR Education Bureau, 2008, citado en Greenberg y Greenberg, 2014). Documento que se elaboró tomando como documento base de referencia el *Index for Inclusion: Developing Learning and Participacion in Schools* de Booth y Ainscow (2000, citado en HKSAR Education Bureau, 2008), que ha tenido una amplia difusión internacional, incluido España (López et al., 2002). En esta línea de desarrollo de medidas para apoyar la inclusión, China adopta la iniciativa *Learning Regular Classroom* (LRC), pero resulta ser significativamente diferente de la inclusión en sociedades desarrolladas (Siperstein, Parker, Norins y Widaman, 2011).

Para finalizar, señalar que distintos países adoptan un modelo de diferentes emplazamientos educativos para dar respuesta a los alumnos con NEE. Esto es, un continuo en emplazamientos desde escuelas especiales a escuelas inclusivas, como Kenia (Odongo y Davidson, 2016), Tailandia (Adams y Sukbupant, 2013), Emiratos Árabes Unidos (Gaad y Thabet, 2015), y Turquía que adopta el modelo de inclusión invertido, que se basa en que niños sin NEE pueden asistir a escuelas especiales (Sakiz y Woods, 2014).

1.7 La inclusión educativa en España

La inclusión educativa en España, al igual que en otras partes del mundo, ha estado condicionada por las políticas educativas adoptadas y el desarrollo legislativo.

1.7.1 Marco legal

La Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa (Ley General de Educación) supuso una importante transformación del

sistema educativo (Casanova, 2011, citado en Toboso et al., 2012). En lo que se refiere a la atención al alumnado con discapacidad, esta ley expresa (art. 51) que su escolarización, si la gravedad de su déficit no lo impide, se realice en centros educativos ordinarios, fomentando la creación en ellos de “aulas de educación especial” (Toboso et al., 2012, p.281).

A partir de 1975, la modificación del modelo de gobierno y de la estructura del Estado, trajo consigo la necesidad de nuevas normas educativas. Por el Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, se crea el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE), dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia. Un año más tarde, por el Real Decreto 1023/1976, de 9 de abril, se crea el Real Patronato de Educación Especial y se modifican algunos artículos del Decreto anterior 1151/1975 (Toboso et al., 2012).

En 1978, el Real Patronato de Educación Especial se convierte en Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes, por los Reales Decretos 2276/1978, de 21 de septiembre, y 2828/1978, de 1 de diciembre, que configuran la institución como lugar de colaboración entre las iniciativas pública y privada (Alonso y Araoz, 2011, citado en Toboso et al., 2012).

La Constitución española de 1978 expresa en su artículo 49 que los poderes públicos “realizarán una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran”. La consolidación de estos cuatro principios vendrá dada por la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) (Toboso et al., 2012, p.281). En esos momentos ya se estaban realizando en España experiencias de integración educativa, incorporando al alumno con discapacidad a las aulas ordinarias (Casanova, 2011, citado en Toboso et al., 2012), si bien eran escasas y prácticamente sin apoyos legales concretos.

Sin embargo, hasta mediados de los años ochenta la escolarización del alumnado con discapacidad en España se realizaba de manera generalizada en centros segregados (Alonso y Araoz, 2011, citados en Toboso et al., 2012), y así lo reflejan las normas educativas de ese periodo (Toboso et al., 2012). En 1990, se aprueba la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en la

que se establece como norma, siempre que sea posible, la escolarización ordinaria del alumnado con NEE, previa evaluación psicopedagógica y dictamen de los equipos de orientación (Fernández, 2011, citado en Toboso et al., 2012).

En los primeros años del nuevo siglo se aprueban en España normas importantes para la regulación del sistema educativo. En cuanto a leyes de ordenación del sistema educativo, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), si bien no llegó a aplicarse, en sus planteamientos se vislumbraba cierto retroceso con relación a todo lo logrado hasta el momento (Calvo et al., 2004, citado en Toboso et al., 2012).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) promueve la autonomía de los centros para adaptar la normativa a las características de su entorno y de la población que atienden, y la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos (pedagógicos, organizativos, etc.). En este sentido, la LOE ha contribuido a facilitar la generalización de la educación inclusiva (Casanova, 2011, citado en Toboso et al., 2012). La Educación Especial aparece en la LOE como parte de las enseñanzas de régimen general del sistema educativo. La LOE dedica el capítulo I de su Título II a la atención del alumnado con “necesidad específica de apoyo educativo”, que pueden derivarse de diferentes motivos: incorporación tardía al sistema educativo, altas capacidades, o condiciones personales o de historia escolar. Cuando se derivan de discapacidad o trastornos graves de conducta se denominan “necesidades educativas especiales” (art. 73) (Toboso et al., 2012, p.284).

En el ámbito de la inclusión y no discriminación la Ley orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad educativa (LOMCE) refuerza las disposiciones de la ley 2/2006 del 3 de mayo de Educación (LOE) que establece como principios del sistema educativo la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias (MECyD, 2017, p.245). Se puede decir, que a medida que se ha ido desarrollando el marco legislativo que apoya la educación inclusiva en nuestro país, las sucesivas leyes orgánicas sobre educación conllevan distintas implicaciones educativas que emanan de las mismas.

1.7.1.1 Implicaciones educativas que emanan del desarrollo legislativo

Con la Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, se desarrolló lo previsto en la Constitución y se inició el camino de la garantía y reconocimiento a todos los españoles del derecho a recibir una educación básica que les garantiza la formación integral, y permite el pleno desarrollo de su propia personalidad. Para tal fin, hacer efectivo el derecho a la educación, el sistema educativo a lo largo de su desarrollo legislativo ha ido generando una serie de principios para ofrecer y desarrollar una educación de calidad para todos los alumnos, con independencia de sus condiciones personales y sociales. En ese contexto normativo, se inició el proceso de Integración educativa, y se desarrollaron Planes Experimentales de Integración. Los mencionados planes culminaron con la puesta en marcha de centros declarados de escolarización preferente para alumnos con discapacidad. Al mismo tiempo, se generalizó en el conjunto de los centros del sistema ordinario la dotación de recursos para su atención. También, para los colectivos en situación de desventaja social, económica, cultural se establecieron y organizaron otra serie de recursos y centros especializados. Este modelo de organización de la respuesta educativa se desarrolló y concretó, posteriormente, con la aprobación de la LOGSE en 1990 (Ávila, 2017).

Así, el sistema educativo español, emanado tanto de la LOGSE como de la LOPEG, ha tenido una clara orientación “inclusiva”, aunque se haya preferido hablar de un sistema que ha hecho de la “atención a la diversidad”, una de sus preocupaciones fundamentales (Coll y Miras, 2001; Echeita, 1999, 2001; Martín y Mauri, 1997, citado en Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010). Esa “orientación” ha estado, como en tantos otros lugares, sujeta a procesos y decisiones contradictorios, y el proceso de su “aplicación” no ha estado a la altura de lo previsto ni “en la letra ni en el espíritu de dichos textos” (Marchesi y Martín, 1998, citado en Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010, p.152).

No obstante, el corpus que forman tanto la propia LOGSE como algunas normas de rango inferior, pero importantes, como el Real Decreto 696/95 de Ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, o el Real Decreto 299/96 de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de las Desigualdades en

Educación, conformaban un sistema que “avanzaba” hacia lo que hoy se conceptualiza como “educación inclusiva” (Martínez et al., 2010, p.152).

Un marco legislativo como el que establecía la LOCE (Ley de Calidad Educativa) (2002) no era precisamente el marco adecuado para la escuela inclusiva, ya que promovía un modelo que acentuaba la competencia entre alumnos y centros a partir de una asignación de itinerarios ligada a las posibilidades individuales (Martínez et al., 2010).

Uno de los aspectos de mayor importancia, por sus implicaciones para el alumnado con NEE, es su permanencia y progresión en el sistema educativo, que de acuerdo con el artículo 3.8 de la LOE deben garantizar las Administraciones educativas (Toboso et al., 2012). Esta es una cuestión que repercute de manera decisiva en el desarrollo personal y la capacitación del alumnado, condicionando sus oportunidades futuras de formación y de acceso al entorno laboral, y por lo tanto, a una vida lo más independiente y normalizada posible (Alonso y Araoz, 2011, citado en Toboso et al., 2012).

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue ratificada por España el 3 de diciembre de 2007, y entró en vigor el 3 de mayo de 2008. Se concretó para todo el territorio español mediante el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, define en materia de educación en su artículo 16, que la educación inclusiva formará parte del proceso de atención integral de las personas con discapacidad, impartida mediante los apoyos y ajustes, que reconoce en su capítulo IV, y en la propia Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo (Ávila, 2017).

Además, este Real Decreto Legislativo 1/2013 de 29 de noviembre obliga a las administraciones educativas a asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos, así como la enseñanza a lo largo de la vida, a garantizar un puesto escolar a los alumnos con discapacidad en la educación básica, y prestar atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables para la atención de quienes precisen una atención especial de aprendizaje o de inclusión. La escolarización en centros de educación especial o unidades sustitutorias de los mismos solo cuando,

excepcionalmente, sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios, y tomando en consideración la opinión de los padres o tutores legales, así como el derecho a la gratuidad de la enseñanza, en los centros ordinarios y en los centros especiales (Ávila, 2017).

1.7.1.2 Los inicios en la implementación de la educación inclusiva en España

En España, la integración supuso la dotación de recursos materiales y humanos, como habilitación de espacios, eliminación de barreras físicas y creación de nuevos roles especializados como profesores de pedagogía terapéutica, logopedas, compensatoria, servicios y profesionales externos especializados. Sin embargo, no se produjeron cambios significativos ni en la cultura de los centros ni en la práctica docente. Muchos alumnos con discapacidad entraron en los centros, pero ello no supuso la renovación organizativa, curricular y pedagógica necesaria, ni tampoco políticas más amplias y realmente inclusivas de la Administración y de los poderes públicos (Escudero y Martínez, 2011).

Existe acuerdo en la literatura que las políticas educativas aplicadas en los últimos veinte años han generado un importante avance en la educación de muchos alumnos con discapacidad. Sin embargo, este proceso se ha producido, según Echeita y Simón (2007), con “luces y sombras” (p.11). Son numerosos los análisis y estudios realizados durante la primera década de este siglo, y que muestran resultados similares (Arateko, 2001; Marchesi et al., 2003; ACPEAP, FaPaC, FAPAES y PCEI, 2004; Martínez, 2005, citado en Echeita y Simón, 2007). Los resultados de los mencionados estudios mostraron las siguientes dificultades en materia de educación para el contexto español: (1) Señalan la existencia de un debate nominalista centrado en integración versus inclusión, en el que la “educación inclusiva”, a veces, se entiende como una simple actualización o modernización de la “educación especial”. (2) La persistencia de etiquetas sobre alumnos y centros, con su consecuente efecto sobre las expectativas del profesorado, los compañeros y las familias. (3) La “delegación de responsabilidad” en los especialistas como dinámica que impregna la relación entre el profesor tutor y los profesionales que colaboran y cooperan con él. (4) El empobrecimiento del currículo que conllevan determinadas “adaptaciones curriculares”. (5) Esquemas de financiación y dotación de

recursos a los centros en función del número de alumnos con NEE, que ha reforzado la pervivencia de etiquetas y el condicionamiento de expectativas (Echeita y Simón, 2007, pp.11-12).

En relación a las familias con hijos con discapacidad, en todo el territorio nacional, muchas familias tuvieron que afrontar un dilema sin solución. De un lado, defender una escolarización inclusiva como práctica deseable y derecho reconocido, y por otro, sufrir las consecuencias de una escolarización inadecuada, por la dificultad de la tarea y las barreras escolares existentes (Echeita et al., 2009). En esta línea, se ha mostrado que padres de niños con discapacidad no están satisfechos con el trato integrador, que los centros educativos españoles con los que tenían relación, muestran hacia los niños con discapacidad (Suriá, 2014).

Así, el profesor Pozo (2006, citado en Echeita y Simón, 2007), recuerda que en educación tiene especial vigencia aquel viejo adagio según el cual “del dicho al hecho hay mucho trecho” (p.5).

1.7.1.3 Transferencia de las competencias en educación a las Comunidades Autónomas

En 1981, comenzaron a transferirse las competencias en materia de educación desde la Administración Central del Estado a las Comunidades Autónomas (CC.AA), proceso que finalizó durante el curso 1999-2000. Desde entonces, los gobiernos de las CC.AA son los responsables del desarrollo educativo en sus territorios. La adquisición de tales competencias ha seguido un ritmo desigual desde 1981, en que las adquirieron Cataluña y el País Vasco, hasta 1999 en que lo hicieron Asturias, Castilla-La Mancha, Madrid, Extremadura, Castilla y León, y Murcia. Los únicos territorios en los que el Gobierno Central mantiene las competencias educativas son Ceuta y Melilla (Toboso et al., 2012). Además, el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con NEE, que regula las condiciones para la atención educativa a estos alumnos y las garantías para la calidad de la enseñanza, dio lugar a la aparición de otros decretos de contenido similar en las Comunidades Autónomas (Toboso et al., 2012).

En el ámbito autonómico, la asunción de competencias educativas plenas por parte de las regiones autónomas españolas ha hecho que el cuerpo jurídico respecto a la actuación de la Inspección de Educación sobre la integración y la inclusión del alumnado

con NEE haya crecido, bajo el paraguas común de las diversas leyes educativas, de forma exponencial y adaptada a cada una de las realidades territoriales (Negrín y Marrero, 2018).

En cuanto a las políticas educativas de las Comunidades Autónomas, en el Anexo al *Informe sobre el Estado del Sistema Educativo (2015)* se describen una colección de experiencias y buenas prácticas en materia educativa realizadas en las CC.AA. En este Anexo se muestra que solo algunas de estas experiencias y prácticas incluyen al alumnado con NEE derivadas de discapacidad, y son las siguientes:

- La Comunidad de Aragón incluye la experiencia *Centros de Atención Preferente a Alumnos con Trastorno del Espectro Autista*. (MECyD, 2015, anexo, pp.21-24)
- El *Plan Canario de Formación del Profesorado, bienio 2013-2015*, incluye el programa formativo de orientación educativa y profesorado de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. (MECyD, 2015, anexo, pp.39-42)
- Castilla-La Mancha recoge el *Plan estratégico de comprensión lectora y fomento de la lectura*, que incluye el programa para el alumnado de educación especial: leer para comunicarse e interactuar con el entorno. (MECyD,2015,anexo, pp.59-63)
- La Comunidad Foral de Navarra implementó la experiencia *Ir al médico* dirigido a alumnos de aulas de educación especial de un colegio público.(MECyD, 2015, anexo, pp.89-91)

En esta línea, y con el objetivo de tener una panorámica general del estado de la educación inclusiva en la actualidad, es pertinente mencionar los datos referidos a los alumnos con NEE y la educación especial, que en su Informe anual recoge el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en la actualidad, Ministerio de Educación y Formación Profesional, sobre el curso escolar que acaba de finalizar.

a) Datos relativos a alumnos con necesidades educativas especiales y la educación especial que se recogen en los Informes anuales del MECyD

El Informe sobre el Estado del Sistema Educativo constituye la ejecución del mandato legal establecido por la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, y cuya elaboración con una periodicidad anual corresponde al Consejo Escolar del Estado

(MECyD, 2015, p.21). Para analizar la tendencia en relación a la modalidad de escolarización de alumnos con NEE, se presentan los siguientes datos que se recogen en el Informe Anual del MECyD desde el curso 2012-13 hasta la actualidad.

De acuerdo a los datos que proporciona la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y situaciones de Dependencia (EDAD) (2008, citado en MECyD, 2012, p.221), publicada por el Instituto Nacional de Estadística, la escolarización de niños y niñas con discapacidad de edades comprendidas entre los 6 y los 15 años supera el 97%. Sin embargo, de esta misma encuesta se desprende que existen desigualdades en esta materia entre los grupos según sea su nivel de renta, y entre el nivel de inclusión según las Comunidades Autónomas.

Los datos muestran que durante el curso 2012-13, existieron 1.237 centros ordinarios con unidades de Educación Especial, y 478 centros específicos. Así, entre los cursos 2003-2004, y 2012-2013, las unidades de Educación Especial financiadas con fondos públicos experimentaron un crecimiento sostenido (MECyD, 2014,p.134).

En cuanto al nivel de inclusión de nuestro sistema educativo, si se atiende a los datos de alumnado, se muestra que en el año escolar 2012-2013, el porcentaje de alumnos que estaban en educación especial era un 5, 3% del total de alumnos escolarizados. Sin embargo, y con algunas salvedades, si se toma como dato el total del alumnado con NEE, la realidad muestra que el 19,7% de los alumnos con discapacidad están en educación especial, por lo que puede afirmarse que aún queda un camino por recorrer para poder hablar de un modelo inclusivo (CERMI, 2014, sección Educación, p.83).

En la misma línea, el *Informe sobre el Estado del Sistema Educativo (2015)* señala que con objeto de favorecer la inclusión, la atención del alumno con NEE se realiza siempre que ello sea posible en centros ordinarios. No obstante, hay casos de alumnado con discapacidades físicas o psíquicas, que requieren una atención más especializada en centros específicos. Durante el curso 2013-14 hubo 1.314 centros ordinarios con unidades de Educación Especial, y 470 centros específicos. Los datos muestran que entre los cursos 2004-2005, y 2013-2014, las unidades de Educación Especial financiadas con fondos públicos experimentaron un crecimiento sostenido. Además, en el curso 2013-2014, el alumnado con NEE escolarizado suponía un total de 164.821 personas, de las

cuales 131.229 estaban integrados en centros ordinarios. Ello supone que el 79.6% de estos alumnos estaban escolarizados en entornos inclusivos, y que el 20.4% restante estaban escolarizados en centros de Educación Especial. Las comunidades en las que hay mayor número de unidades de educación especial son Andalucía, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Canarias. (MECyD, 2015, pp.131-132)

Continuando con los datos del *Informe 2016*, éstos muestran que entre los cursos 2005-2006, y 2014-15, las unidades de Educación Especial financiadas con fondos públicos, siguen la tendencia de los años anteriores y experimentan un crecimiento sostenido. Se ha producido un incremento relativo de estas unidades del 26,5% en el último decenio, siendo más acusado en los centros públicos que en los concertados. (MECyD, 2016, p.127)

Por otra parte, los datos recogidos en el *Informe 2017* sobre el curso 2015-2016 muestran que el alumnado integrado en centros ordinarios durante el curso 2015-2016 fue muy superior al no integrado, tanto en la enseñanza pública (86, 4%) como en la enseñanza privada, ya sea concertada (73, 2%) como no concertada (97, 3%). (MECyD, 2017, p.249)

El *Informe 2018* sobre el curso 2016-2017 muestra que hubo 1491 centros ordinarios con unidades de Educación Especial, de los cuales el 89,9% fueron de titularidad pública, el 9,5% privados financiados con fondos públicos, y el 0,7% de titularidad privada. En cuanto al número de alumnos escolarizados en centros de educación especial fue de 35.896, y el número de alumnos integrados en centros ordinarios en las etapas de educación infantil y primaria de 106.147 alumnos. (MEFP, 2018, pp.175,263)

El *Informe 2019* sobre el curso 2017-2018 revela que hubo 1.704 centros ordinarios con unidades de Educación Especial, y un total de 472 centros específicos. En cuanto a las Comunidades Autónomas con mayor número de estas unidades fueron Andalucía, Cataluña y la Comunidad de Madrid. (MEFP, 2019, p.161)

En suma, los datos muestran que apenas disminuyen el número de centros específicos. En el curso 2012-2013 había 478, mientras que en la actualidad hay 472. Pero a su vez, aumentan el número de unidades de Educación Especial en los centros ordinarios,

pasando de 1237 centros con unidades de Educación Especial en el curso 2012-2013 a 1704 centros en la actualidad.

b) Avances y estancamientos durante la última década

La mayor parte de las Administraciones educativas de nuestro país no están suficientemente sensibilizadas para apostar por la escuela inclusiva. Sus responsables dicen con frecuencia que la inclusión educativa ya está en las escuelas, pero confunden la integración con la inclusión (Verdugo et al., 2009, citado en Verdugo y Rodríguez, 2012). Diferentes investigaciones evaluativas sobre la escolarización del alumnado con NEE en España muestran un panorama ambivalente, de avances notables y de estancamientos preocupantes (Echeita, 2011, citado en Toboso et al., 2012).

Entre los logros destaca el proceso de inclusión educativa en la etapa de educación infantil. Todos los indicadores apuntan a que las tasas de escolarización en centros ordinarios son muy altas, y también, la valoración sobre la participación y el aprendizaje alcanzado en esta etapa (Toboso et al., 2012).

En cuanto al estado de la educación inclusiva en España en relación a la atención al alumnado que presenta NEE derivadas de discapacidad se creó por Orden EDU/2949/2010 el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad. Este Foro es un órgano colegiado y de carácter consultivo que se constituye como espacio de encuentro, debate, propuesta, impulso y seguimiento de las políticas de inclusión del alumnado con discapacidad en todas las enseñanzas que ofrece el sistema educativo (MECyD, 2017, p.248).

Igualmente, en el apartado V del preámbulo, la LOMCE señala como Estrategia Europea sobre discapacidad 2010-2020, aprobada por la Comisión Europea en 2010, que la mejora en los niveles de educación debe dirigirse también a las personas con discapacidad a quienes habrá que garantizar una educación y formación inclusiva y de calidad en el marco de la estrategia “Juventud en Movimiento” (MECyD, 2017, p.245)

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte tiene convenios de colaboración con la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), y con la Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS) para atender al alumnado que presenta NEE derivadas de discapacidad auditiva (MECyD, 2017, p.247).

Sin embargo, a pesar de estos pasos hacia la inclusión de los alumnos con NEE, el hecho es que existen dificultades, como consecuencia de las numerosas barreras educativas presentes en los colegios de educación primaria e institutos de educación secundaria obligatoria (Toboso et al., 2012).

El estancamiento que experimenta la educación inclusiva en nuestro país, se muestra en los resultados del informe del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) (2010, citado en Toboso et al., 2012). Los resultados sugieren que el proceso de inclusión educativa del alumnado con NEE en España muestra signos de estancamiento, y que existen dificultades para generalizar la inclusión educativa. Todo esto, a pesar de que la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad obliga al Estado Español a acabar con ese estancamiento (Alonso y Araoz, 2011; Verdugo, 2011, citado en Toboso et al., 2012).

En el mencionado informe también se apunta que existe una sensación generalizada de que el problema de los recursos para la inclusión educativa no es tanto de inexistencia, como de aplicación poco eficaz. El sistema educativo dispone de recursos especializados, que en ocasiones no se aplican por desconocimiento, falta de información o inflexibilidad burocrática (CERMI, 2010, citado en Toboso et al., 2012).

Posteriormente, el informe que elaboró el CERMI (2017, citado en Negrín y Marrero, 2018), ha puesto de manifiesto que a pesar del esfuerzo que se ha llevado a cabo en las últimas décadas en el sistema educativo español para la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo, la educación inclusiva no parece ser una realidad en España para el alumnado con diversidad funcional. Este Comité concluye que “este alumnado se enfrenta a una educación degradada que no asegura sus derechos”.(p.3)

En España, al tiempo que se apoya al más alto nivel las declaraciones y principios propios de la educación inclusiva, se están aplicando normas y procedimientos de escolarización del alumnado con NEE, que facilitan la segregación de algunos en centros de educación especial, contraviniendo las opciones inclusivas defendidas por sus padres (Echeita, 2010, citado en Echeita y Ainscow, 2011).

Pero además, la preocupación sobre la insatisfactoria situación, en la que en muchos lugares y contextos, se encuentra este proceso ha sido reconocida en varios eventos.

Estos eventos fueron la Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva, que se celebró en Salamanca, la Conferencia Internacional sobre Educación Inclusiva. Vía para favorecer la cohesión social, desarrollada en Madrid, o el II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down, promovido por Down España, y desarrollado en Granada (Echeita, 2010).

Esta situación de estancamiento debida al intervencionismo político, a veces, errático, ha llevado al Defensor del Pueblo a solicitar a las Administraciones educativas, que en el caso del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo:

"La forma en la que los centros docentes atienden las necesidades de los alumnos con problemas de aprendizaje debería ser objeto de una supervisión especialmente cuidadosa por parte de los servicios de inspección educativa de las distintas administraciones educativas, que deberían instruir a su personal docente respecto de la línea de actuación que deben adoptar en relación con dichos alumnos, al tiempo que entiende que las mismas administraciones han de realizar el mayor esfuerzo para dotar a los centros docentes de los medios, especialmente personales, precisos" (Defensor del Pueblo, 2017, p. 45, citado en Negrín y Marrero, 2018, p.5).

Esta solicitud del Defensor del Pueblo destaca una función básica de la Inspección de Educación como es la objetivación de la inclusión en las aulas del alumnado con NEE por diversidad funcional (Negrín y Marrero, 2018).

Todo lo apuntado enfatiza la necesidad de evaluar la inclusión del alumnado, ya que de acuerdo al profesor Echeita (2010) "solo lo que se evalúa se puede conseguir." (p.8)

c) La necesidad de evaluar la educación inclusiva como práctica conducente a su mejora

La evaluación del sistema educativo constituye uno de los instrumentos más eficaces para la mejora de la calidad de la educación, que hace inteligentes las políticas, permite un uso eficiente de los recursos, facilita la corrección a tiempo de los errores y hace posible los procesos de mejora continua (MECyD, 2015, p.314).

El principio de evaluación está incorporado en la vigente ordenación normativa del sistema educativo español, de acuerdo con las previsiones de la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de Diciembre de Educación (LOMCE). Como tal principio alcanza a todos los ámbitos

educativos y es de aplicación sobre los procesos de aprendizaje, los resultados del alumnado, la actividad del profesorado, y los procesos de enseñanza. Dicho principio alcanza, también, el funcionamiento de los centros docentes y la función directiva, la inspección de educación y el impacto de las políticas y sobre las propias administraciones educativas (MECyD, 2015, p.314).

Es conocido que el Instituto de Evaluación, dependiente del Ministerio de Educación (www.institutodeevaluacion.me.es, citado en Echeita, 2010), trabaja en estrecha colaboración con servicios homólogos en las distintas Comunidades Autónomas, la OCDE, la Unión Europea y otros organismos internacionales. De este modo, desarrolla distintos proyectos de evaluación y de elaboración de indicadores de educación. Entre éstos se encuentran *Evaluación de la Educación Primaria* (desde el año 1995), *Sistema Estatal de Indicadores de Evaluación* (desde el año 2002), *Indicadores Internacionales de los Sistemas Educativos* (desde el año 1998), *Estudio Internacional PIRLS sobre el progreso en comprensión lectora* (desde 2001), *Proyecto Aprender a Aprender* (desde el año 2002), *Estudio Internacional ICCS sobre educación cívica y ciudadana* (desde el año 2004), *Estudio Internacional TEDS-M sobre la formación inicial del profesorado de matemáticas en educación primaria y secundaria* (desde el año 2006), *Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS)* (desde el año 2006), o el más conocido *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)* (desde el año 2000). (Echeita, 2010, p.8)

En esta línea, la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, modificada por la ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa, contempla en su artículo 144.2 que las Administraciones educativas podrán establecer otras evaluaciones con fines de diagnóstico y que tendrán carácter formativo e interno. Las características de estas pruebas han sido diversas dependiendo de las Comunidades Autónomas. En su mayoría las evaluaciones se han orientado a analizar el grado de adquisición por parte del alumnado de las competencias básicas del currículo (MECyD, 2015, p.316).

Este contexto caracterizado por la proliferación de evaluaciones de rendimiento escolar genera preocupación, ya que pueden actuar como una barrera respecto al desarrollo

de sistemas educativos más inclusivos (Ainscow, Howes y Tweddle, 2009; Ainscow et al., 2006, citado en Echeita y Ainscow, 2011). En este sentido, se enfatiza que ha de tenerse cuidado al decidir qué evidencias son recopiladas y cómo son empleadas, y en definitiva, cambiar hasta donde sea necesario nuestros sistemas de evaluación para “medir lo que valoramos”, en vez de hacer lo más habitual, esto es, “valorar solamente lo que podemos medir” (Echeita y Ainscow, 2011, p.35).

En esta línea, se plantea que para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos la evaluación debe fundamentarse en un acuerdo respecto a la definición de inclusión (Echeita y Ainscow, 2011). En este marco, se considera al centro educativo como el nivel de análisis más adecuado para llevar a cabo una evaluación integrada sobre las dimensiones que configuran el proceso de inclusión educativa en cuanto a presencia, rendimiento y participación del alumnado (Echeita, 2010).

De acuerdo a Echeita (2010) es imprescindible idear un sistema integral y multinivel de evaluación y seguimiento, que permita conocer el nivel de rendimiento de los alumnos considerados con NEE, pues se teme que éstos estén sobrerrepresentados en las actuales tasas de fracaso escolar. Además, como señala Ainscow (2005, citado en Echeita, 2010), mientras solo se da importancia a lo que se puede evaluar con lápiz y papel, como el rendimiento académico, y no se evalúen otros aspectos como es el proceso de inclusión educativa, nuestra capacidad para avanzar en esta dirección será muy limitada.

d) Aspectos a considerar en la consecución de la educación inclusiva

En el Marco de Acción (UNESCO, 1994) se planteaba que los Colegios de Educación Especial debían transformarse en una plataforma de apoyo para la inclusión educativa, y ser una alternativa excepcional solo para la escolarización permanente o compartida de algunos alumnos con necesidades educativas muy singulares. En este sentido, en algunas Comunidades Autónomas existen tímidos planes para empezar a moverse en esa dirección. Además el Ministerio de Educación, en su ámbito de competencias, ha legislado con ambigüedad al respecto. En la actualidad estos colegios no solo andan lejos de cumplir esta función, sino que siguen cumpliendo la función opuesta, esto es, la de ser freno al proceso de inclusión (Echeita, 2010).

Se ha denunciado con fundamento (Escudero, 2002, [y otros muchos], citado en Escudero y Martínez, 2011), las reformas acaecidas, que consideran que con tales reglamentaciones es suficiente para promover cambios efectivos en las culturas y las prácticas educativas. Todo ello, sin tener en cuenta que el concepto de inclusión no se refiere tanto a integrar a los alumnos como a que las escuelas los incluyan, para lo cual, es necesario modificar actitudes negativas y estereotipos, cualificar al profesorado y demás profesionales, cambiar las dinámicas de programación (Verdugo y Rodríguez, 2012).

Para conseguir igualdad de derechos no basta con formular leyes específicas, como ha sido el caso de España en los años ochenta y posteriores, sino que se debe mantener un compromiso continuo con la inclusión, basado en el desarrollo de iniciativas innovadoras, liderazgo desde la administración y los centros escolares, y análisis crítico de los problemas (Verdugo, 2011, citado en Toboso et al., 2012). Se ha dicho que, en España, han faltado elementos esenciales para facilitar la inclusión y garantizar su éxito. Se ha carecido de un análisis de lo que estaba ocurriendo en cada Comunidad Autónoma, ciudad, y colegio (Verdugo y Parrilla, 2009).

Por lo tanto, para alcanzar el objetivo de la educación inclusiva es imprescindible promover políticas que obliguen al sistema educativo a generar las respuestas adecuadas. A este respecto, las Administraciones deben impulsar políticas claras y comprometidas, ya que en España, después de tres décadas de políticas, no se han podido eliminar las principales barreras que limitan el derecho a una educación de calidad de los alumnos con NEE (Echeita, 2011, citado en Toboso et al., 2012).

En este sentido, Echeita (2010) señala la necesidad de que la sociedad reconozca y valore como centros educativos de calidad a las escuelas infantiles, colegios de educación primaria o institutos de educación secundaria, que asuman su responsabilidad con las políticas de inclusión educativa del alumnado más vulnerable, y no solo por sus logros en pruebas de rendimiento académico.

1.7.2 Investigación en educación inclusiva

No solo el Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa ha hecho de la educación inclusiva su objeto de estudio, sino también, otros grupos de investigación que se han

centrado en el estudio y análisis de distintos factores y procesos relacionados con la educación inclusiva en España.

En relación a la educación inclusiva han sido objeto de estudio los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011), la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual (Verdugo y Rodríguez, 2012), el análisis de avances y/o estancamientos en la educación inclusiva (Echeita et al., 2009), las prácticas educativas del profesorado (Lledó y Arnaiz, 2010). También, ha sido objeto de análisis la formación docente en relación a los alumnos con NEE (González-Gil et al., 2013a; 2013b; Moriña y Parrilla, 2006), así como la evaluación de actitudes del profesorado hacia al alumnado con NEE (Castaño, Jenaro, Pérez y Pérez, 2016; Jenaro, Flores y Castaño, 2014). A su vez, se han creado grupos de investigación como el denominado, Educación Inclusiva: Una Escuela Para Todos (EDUIM), en la región de Murcia con una incipiente línea de investigación titulada, Redes de Colaboración Educativa (Arnaiz, De Haro y Azorín, 2018), así como el Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD) de la Universidad de Vic (Pujolás, Lago y Naranjo, 2013).

Con el objetivo de obtener una visión más amplia del estado de la investigación sobre educación inclusiva, y de la implementación de la educación inclusiva en centros educativos del país, a modo de ilustración se describen y sintetizan algunos de estos trabajos de investigación.

En la Universidad de Cantabria se realizó la investigación: Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar. El proyecto, como indica el título, está comprometido con animar o promover proyectos localmente concebidos de mejora escolar que son diseñados partiendo de un proceso de consulta y participación del alumnado (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). En el mencionado proyecto de investigación existen tres líneas de interés teórico y metodológico que confluyen y que constituyen sus principales señas de identidad (Susinos et al., 2010, citado en Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Estas son: (1) La investigación sobre los procesos de inclusión y exclusión socioeducativa a partir de la metodología biográfico-narrativa (Susinos y

Parrilla, 2008; Susinos, 2007, citado en Susino y Rodríguez-Hoyos, 2011), (2) El compromiso de la investigación educativa con la mejora de los centros docentes a partir de las necesidades vividas por la comunidad educativa de cada centro, teniendo como horizonte una escuela más inclusiva (Stoll y Fink, 1999; Ainscow, 2001; Bolivar, 2004, citado en Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011), y (3) El necesario protagonismo del alumnado en el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de cambio, entendiendo que éstos pueden estar dirigidos a cualquier aspecto de la vida escolar (Fielding, 2007; Susinos, 2009; Rudduck y Flutter, 2007, citado en Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

En la Universidad de Salamanca, una de las líneas de investigación es la que tiene como objeto de estudio la situación actual de la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual, e incluye su perspectiva, la de las familias y la de los profesionales (Verdugo y Rodríguez, 2008, 2012). En este trabajo investigador se establecieron 18 grupos focales en seis Comunidades Autónomas españolas (Andalucía, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia, y Madrid). Se utilizó el programa *nud*ist 6.0* para procesar el contenido de los discursos de cada grupo focal. También, se sistematizó el proceso de análisis basándolo en las etapas establecidas por Miles y Huberman (1994, citado en Verdugo y Rodríguez, 2012). Los resultados señalan los principales temas para cada colectivo participante, así como las coincidencias y las discrepancias de opinión entre ellos. Se observó que los obstáculos para lograr una educación inclusiva eficaz aparecen, principalmente, en la etapa de Educación Secundaria y tienen que ver con la interacción social y las actitudes de los compañeros de aula y de los profesionales. También, se manifestó la necesidad de incrementar el apoyo psicológico y de incluir contenidos más prácticos en el currículo.

Por su parte, distintos investigadores apreciaron la necesidad de aumentar la presencia y la fuerza que deberían tener las políticas educativas encaminadas a mejorar y profundizar en el proceso de inclusión educativa del alumnado con discapacidad en buena parte del Estado español (AA.VV, 2006; Carrión, 2001; Casanova, s.f.; De Lorenzo y Pérez, 2007; López y Carbonell, 2005; Martínez, 2005; Orcasitas, 2005; Ortiz y Lobato, 2003, citado en Echeita et al., 2009). En base a ello, se llevó a cabo un proyecto de investigación (Echeita et al., 2009) con financiación del CIDE, que tenía principalmente dos objetivos. Por una parte, aportar evidencias sobre la existencia de avances o

estancamientos en este proceso en España. Por otra, que los actores sociales implicados en este proceso, tuvieran elementos de juicio para poder dirigir sus respectivos planes de acción. De este modo, se recogían datos que orientasen tanto las tareas encaminadas a la consolidación de los progresos, como a la supresión de los obstáculos que entorpecen lo que Edgar Morin (como se cita en Echeita et al., 2009), llama la ecología de la acción. Esto es, la acción de intentar estrechar el espacio entre lo que decimos que debería hacerse y lo que realmente se hace, en este caso, en materia de inclusión educativa.

Otra línea de investigación es la de Lledó y Arnaiz (2010). Este estudio tenía como objetivo constatar cómo las prácticas educativas del profesorado en los centros escolares podían depender, en parte, de su formación, de sus creencias y actitudes y analizar la manera en que éstas inciden de forma directa en la organización y planificación de su trabajo en el aula. Esta investigación se realizó en centros escolares de Educación Infantil y Educación Primaria de la provincia de Alicante (España). Los participantes fueron 545 profesores y profesoras de estas etapas educativas, de los cuales 462 pertenecían a centros públicos, y 83 a centros privados-concertados, distribuidos en 154 centros públicos, y 30 privados de todas las comarcas de la provincia de Alicante. El instrumento empleado en esta investigación fue de elaboración propia (Lledó, 2010, citado en Lledó y Arnaiz, 2010). El cuestionario, La Atención Educativa de los Alumnos y Alumnas con Necesidades Educativas Especiales en los Centros Escolares en el Cambio hacia la Inclusión, está formado por 30 preguntas. En el estudio se partió desde un planteamiento inclusivo de la educación como proyecto de innovación. El objetivo era identificar indicadores que permitieran la reflexión sobre el cambio y la mejora escolar de las prácticas educativas del profesorado como actores de estos cambios.

Los resultados mostraron que una parte del profesorado tutor manifiesta la necesidad de formación para atender al alumnado de la escuela de la diversidad (Lledó y Arnaiz, 2010). En este trabajo se enfatiza que es el momento para redefinir y reorientar unas competencias profesionales de estos docentes en vistas a la consecución y transformación de unas prácticas educativas desde un planteamiento inclusivo. Con la

asunción de este nuevo reto se termina con una formación altamente especializada y segmentada.

En cuanto a la línea de trabajo del Grupo de Investigación de la Universidad de Murcia, Educación Inclusiva: Una Escuela Para Todos (EDUIN), se realiza con diversos centros del entorno. Los procesos de trabajo y los resultados obtenidos evidencian el interés, las posibilidades de mejora, la satisfacción del trabajo en equipo, pero también, las dificultades que muchas veces tienen los centros para llevar a cabo por sí mismos procesos de transformación conducentes hacia una educación más inclusiva, requiriendo para ello que surja la colaboración, la formación y se cuente con apoyo externo (Arnaiz, 2012). En el marco de esta línea investigadora Arnaiz y Guirado (2015) presentan el proceso de diseño, depuración y validación del instrumento, Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI). Este instrumento fundamentado en el modelo de la educación inclusiva pretende el desarrollo de una atención eficaz a la diversidad del alumnado escolarizado en centros de educación Infantil, primaria y secundaria. Tomando como referencia dicho sistema de indicadores se diseñó un primer instrumento capaz de medirlo. A partir de este momento, se inició el proceso de validación del mismo que implicó dos fases. Por una parte, el estudio de la validez de contenido, a través de la participación de dieciocho jueces. Por otra, el análisis de la fiabilidad del instrumento mediante su pilotaje en centros educativos de la Región de Murcia. Los resultados de este estudio confirman que el instrumento diseñado es válido y fiable para la autoevaluación de centros, siendo capaz de promover procesos de reflexión colegiada que generen planes de mejora, y contribuyan a la creación de contextos educativos cada vez más inclusivos.

Una incipiente línea de investigación es la que toma como referencia central el término “redes de colaboración educativa”, que ha sido recientemente definido por Díaz-Gibson, Civís, Daly, Longás y Riera (2017, citado en Arnaiz, De Haro, y Azorín, 2018), como aquellas asociaciones que tienen el objeto de alcanzar metas educativas a nivel de comunidad, basando la acción socioeducativa en los esfuerzos de colaboración que se desarrollan entre las escuelas y los diversos agentes del entorno local. En el contexto español, particularmente, puede afirmarse que el estudio del mapa político de las redes de colaboración en educación ha aportado luz acerca de esta línea de indagación

(Azorín y Muijs, 2017, citado en Arnaiz et al., 2018). En esta línea, algunas de las Comunidades Autónomas que están liderando experiencias pioneras a este respecto son Andalucía (Gallego, Rodríguez-Gallego y Corujo, 2016; López, Navarro y Hernández, 2016, citado en Arnaiz et al., 2018), Cataluña (Civís y Longás, 2015, citado en Arnaiz et al., 2018), Galicia (Parrilla, Raposo y Martínez, 2016, citado en Arnaiz et al., 2018), y Murcia (Arnaiz, De Haro, Guirao, 2015; Azorín y Arnaiz, 2016, citado en Arnaiz et al., 2018).

La investigación llevada a cabo en la Región de Murcia tiene como señas de identidad la educación inclusiva, mejora escolar y redes de colaboración. Este trabajo forma parte del proyecto I+D+i denominado, Educación Inclusiva y Proyectos de Mejora en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (EDU2011-26765), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. El proyecto en cuestión tuvo lugar durante el período 2012-2016, en cuatro centros de educación Infantil y primaria, y uno de secundaria situados en una misma zona de la comarca Huerta de Murcia (Arnaiz et al., 2018).

Partiendo de estos propósitos, la investigación se desarrolló en tres fases: 1) Autoevaluación de centros, relacionada con los objetivos, 2) Planificación, implementación y evaluación de planes de mejora, y 3) Redes de colaboración (Arnaiz et al., 2018). Los instrumentos utilizados en este proceso de investigación-acción participativa han estado condicionados por las diferentes fases del estudio. Así, para el proceso de evaluación inicial, el equipo investigador administró al profesorado el *Sistema de Indicadores (ACADI)* (Arnaiz y Guirao, 2015, citado en Arnaiz et al., 2018), que permiten conocer las fortalezas y las debilidades presentes en los centros en materia de atención a la diversidad (Arnaiz et al., 2018).

En síntesis, tal y como se expone en la parte empírica del mencionado trabajo, el compromiso de los cinco centros participantes, junto con el apoyo del Grupo EDUIN de la Universidad de Murcia (Educación Inclusiva: una Escuela para Todos), permitió desarrollar procesos de investigación-acción participativa que condujeron a la mejora de sus respectivas realidades a partir de la realización de una auto-evaluación inicial, seguida del diseño de acciones de mejora, puesta en práctica de las mismas, reflexión

acerca de su funcionamiento, valoración de los resultados obtenidos e inicio del ciclo, siguiendo las fases propias del modelo propuesto por Elliott (1993, citado en Arnaiz et al., 2018).

Por su parte, el Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD) de la Universidad de Vic diseñó un trabajo denominado, Proyecto PAC: Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa. El primer proyecto, Proyecto PAC-1 (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC, citado en Pujolás, Lago y Naranjo 2013; Moriña, 2011), se desarrolló entre los años 2006 y 2010, y estuvo dirigido por Pere Pujolás y financiado por el MICINN (Moriña, 2011). El objetivo de este primer proyecto fue diseñar, aplicar y evaluar un programa didáctico que posibilitara atender la diversidad del alumnado dentro del aula, desde un enfoque inclusivo, a través de una serie de actuaciones relacionadas con la Personalización de la enseñanza, con la Autonomía del alumnado y con la Cooperación entre iguales. De ahí, el acrónimo PAC que ha dado nombre al proyecto (Pujolás et al., 2013).

En este estudio, el equipo de investigación estuvo formado por profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y universidad de diferentes zonas geográficas como Andalucía, Aragón, Cataluña, Comunidad Valenciana y Extremadura. En cada una de estas zonas se realizaron procesos de asesoramiento en los centros para que el profesorado pudiera implementar en sus aulas el programa. Así, en cada zona se desarrolló una media de dos procesos de asesoramiento a centros educativos. El estudio se desarrolló en distintas fases. En la primera, el equipo de investigación diseñó el programa didáctico sobre aprendizaje cooperativo. En la segunda, se planificó cómo desarrollar el proceso de asesoramiento para que los centros implementaran el programa, y posteriormente, se llevó a cabo dicho proceso. En la tercera fase, se evaluó la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo en las diferentes aulas participantes en la investigación, así como la evaluación del proceso de asesoramiento seguido (Moriña, 2011).

En base al interés que suscitó el aprendizaje cooperativo, el grupo investigador (GRAD) de la Universidad de Vic (Pujolás et al., 2013) diseñó la investigación sobre el desarrollo

del Programa Cooperar para Aprender /Aprender a Cooperar (CA/AC) a través de un proceso de formación-asesoramiento. Este proyecto se basaba en el proyecto de investigación: Estudio de casos sobre el desarrollo y el proceso de asesoramiento del programa de apoyos educativos inclusivos del Proyecto PAC (Referencia: EDU-2010-19140, citado en Pujolás et al., 2013). La investigación se basó en la hipótesis de que la introducción de estrategias de autorregulación del aprendizaje y estructuración cooperativa de la actividad en el aula, relacionadas con las TIC e integradas en el Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar, a través de un proceso de formación-asesoramiento orientado a la mejora de las prácticas educativas del profesorado, contribuye al incremento de la inclusión del alumnado (Pujolás et al., 2013).

El Programa CA/AC, basado en el aprendizaje cooperativo, está formado por un conjunto de actuaciones encaminadas a enseñar al alumnado a trabajar en equipo, que están a disposición del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, para que tengan herramientas y recursos para cambiar la estructura de la actividad de sus clases, enseñando a su vez al alumnado a trabajar en equipo (Pujolás et al., 2013).

Otra línea de investigación es la que se desarrolla desde hace más de una década, y tiene como objetivo valorar los procesos de mejora que se producen en los centros que han iniciado y desarrollado prácticas inclusivas (Moriña y Parrilla, 2006). Este estudio se realizó en la provincia de Sevilla durante cinco cursos escolares, desde el curso 1998-99 al 2002-03. El tema central del estudio es cómo promover el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos. Para este fin, diseñaron una propuesta de formación denominada, La Escuela de la Diversidad: materiales de formación para el profesorado (Moriña, s.f., citado en Moriña y Parrilla, 2006), dirigida a grupos de profesores en ejercicio de centros de primaria y secundaria.

El propósito general del estudio es, por una parte, el diseño de una propuesta formativa para mejorar la respuesta a la diversidad desde el marco del modelo de educación inclusiva, y por otra, la descripción, interpretación, comprensión y valoración del proceso de puesta en marcha, desarrollo e impacto de esta propuesta en grupos de profesores de centros de primaria y secundaria. Los resultados de estos estudios

proporcionan una panorámica general acerca de cómo son estos centros, y de cuáles son las condiciones organizativas y características que se dan en los centros educativos con una orientación inclusiva (Moriña y Parrilla, 2006).

Otra línea de investigación tuvo su punto de partida en un estudio de Echeita et al. (2008, citados en González-Gil et al., 2013a), cuyo objetivo era valorar la inclusión educativa española en los últimos años y las principales áreas de mejora. El estudio puso de manifiesto la necesidad de ampliar las posibilidades de formación de los profesores para atender con calidad a la diversidad del alumnado, incentivar procesos de mejora e innovación educativa en los centros escolares para facilitar dichos procesos de atención a la diversidad de alumnos, e incrementar el profesorado de apoyo en todos los centros.

Tomando este estudio como punto de partida, González-Gil et al. (2013a) constataron que no existían en la comunidad de Castilla y León investigaciones que pusieran de manifiesto esta situación, ni estudios acerca de las necesidades de formación docente para abordar la educación desde una perspectiva inclusiva. Tampoco, instrumentos de evaluación que permitieran analizar las lagunas en la preparación de los profesores para abordar la inclusión, ni establecer las necesidades prioritarias a las que dar respuesta en ese ámbito. Por ello, se puso en marcha un proyecto de investigación financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (España). Este proyecto pretendía contribuir al estudio de la inclusión en esta región desde el análisis de las necesidades de formación docente de sus profesionales y aportar un instrumento de evaluación de las mismas. La importancia de aportar un instrumento de este tipo es que permitía realizar una evaluación con los profesores participantes en el estudio, y en el futuro, generalizar su utilización con otros profesionales de la comunidad y de fuera de ella. Además, los resultados permitirían diseñar programas de formación docente genéricos y específicos, que integrados en los planes de formación permanente de profesores, garantizaran una oferta formativa adecuada para las necesidades que surgen durante el proceso de transformación hacia un sistema educativo más inclusivo.

Se utilizó un instrumento de evaluación elaborado ad hoc para esta investigación denominado: Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión (CEFI) (González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy, Gómez-Vela y Caballo, 2011, citado en

González-Gil et al., 2013a), formado por 80 ítems tipo Likert de 4 opciones, que se agrupan en 10 factores. Los resultados muestran que los profesores carecen de la formación necesaria para trabajar dentro de un modelo de escuela inclusiva que responda a las necesidades de todos los alumnos. En base a los resultados obtenidos en esta investigación, así como en diferentes trabajos (Almeida y Alberte, 2009; Colmenero, 2009; Ferrandis, Grau y Fortes, 2010; Lledó, 2010; Muntaner et al., 2010; Sánchez-Palomino, 2007; Verdugo y Rodríguez, 2012 citado en González-Gil et al., 2013a), es necesario diseñar planes formativos que contribuyan a paliar estas necesidades.

En la misma línea de investigación, se desarrolló otro estudio (González-Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro, 2016) para explorar las necesidades formativas del profesorado. La población objeto de estudio la componen los maestros que imparten docencia en los centros educativos de la comunidad autónoma de Castilla y León en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria. Concretamente, la muestra estuvo formada por 402 profesores, los cuales aceptaron participar de manera voluntaria. Se analizaron variables como titulación, género del profesorado, y titularidad del centro. El instrumento de evaluación que se utilizó fue el Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión (CEFI) (González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy, Gómez-Vela y Caballo, 2011, citado en González-Gil et al., 2016).

Los resultados mostraron diferencias significativas entre los participantes según su formación inicial y según la titularidad del centro en el que ejercen su práctica profesional (González-Gil et al., 2016).

Otra línea de investigación es la que surgió con la intención de contribuir a proporcionar herramientas para la evaluación de las actitudes hacia la inclusión de alumnos con NEE en las aulas ordinarias (Jenaro, Flores y Castaño, 2014). En este estudio la muestra estuvo conformada por 91 participantes, que cursaban estudios de maestro. Antes de la realización del practicum se les aplicó el instrumento, Cuestionario de Opiniones hacia la Integración. Los resultados revelaron diferencias en cuanto a la valoración de la preparación del profesorado para afrontar estos retos en función del género y en función de haber tenido contacto con este colectivo.

Otra investigación relacionada con las actitudes del profesorado, tuvo como objetivo analizar cuáles son las actitudes hacia los alumnos con NEE de los futuros docentes del grado de Ciencias de la Actividad Física y Deportiva (Castaño, Jenaro, Pérez y Pérez, 2016). La muestra estuvo formada por 180 estudiantes del Grado de edades entre los 19 y 22 años de edad. A lo largo de la formación de estos estudiantes solo cursan una materia, Actividad Física, Deportiva y Recreativa en Población Especial, relacionada con el ámbito de la discapacidad. Las variables analizadas fueron las percepciones y actitudes que muestran estos estudiantes de Grado hacia la educación inclusiva. Como instrumento de recogida de datos se elaboró un formulario online con 30 reactivos, a lo que se respondía expresando el grado de acuerdo utilizando una escala Likert. Los resultados se analizaron en base a: (1) Contacto previo y frecuencia de contacto, (2) Tipo de necesidad educativa especial, (3) Inclusión e interacción en el grupo, (4) interacción e independencia social, (5) Inclusión y desarrollo emocional, (6) Inclusión y reentrenamiento del profesor, (7) Aceptación de las diferencias, e (8) Inclusión y beneficio. Este estudio mostró que el 91, 6% de los estudiantes que formaban la muestra manifiestan su acuerdo o total acuerdo en considerar que la inclusión de alumnos con NEE es beneficiosa para el resto de los niños.

En conclusión, se puede decir que todo lo apuntado evidencia el interés que desde inicios de este siglo la educación inclusiva ha generado en el ámbito investigador, convirtiéndose en sí misma en objeto de estudio, en el que ha adquirido relevancia no solo los procesos implicados en la misma, sino también, los factores, personales o contextuales, que actúan como facilitadores o inhibidores de la inclusión.

1.7.3 Factores que impactan en la educación inclusiva

En la literatura científica sobre inclusión educativa se detectan factores, personales y contextuales, que se relacionan con el éxito de la inclusión educativa, mientras otros impactan negativamente en la educación inclusiva.

Los resultados de numerosas investigaciones sugieren que el éxito de la educación inclusiva depende de tres factores: política que apoye la educación inclusiva (Fullan, 2001; Kugelmass y Ainscow, 2004; Scruggs y Mastropieri, 1996, citados en Sharma Moore y Sonawane, 2009), adecuada formación de los profesores (Avramidis y Norwich,

2002; Forlin, Douglas y Hattie, 1996, citados en Sharma et al., 2009), y disponibilidad de apoyos y recursos necesarios (Moore, Gilbreath y Maiuri, 1998, citados en Sharma et al., 2009). En esta línea, se enfatiza que el éxito de la inclusión depende de las actitudes positivas del personal escolar hacia alumnos con necesidades de aprendizaje adicionales (Drudy y Kinsella, 2009, citados en Day y Prunty, 2015), la calidad de la enseñanza, que se centra en los logros del estudiante (Willms, 2003, citado en Day y Prunty, 2015), y un modelo flexible de apoyo para el aprendizaje (Ferguson, 2008, citado en Day y Prunty, 2015).

Por otra parte, los profesores identifican varios factores que afectan negativamente la inclusión. Entre éstos señalan el tamaño de la clase, recursos insuficientes, y la falta de formación adecuada (Avramidis y Norwich, 2002). Además, los factores más conocidos del rechazo de la inclusión por parte de los profesores son la falta de conocimiento y formación, tiempo, recursos, apoyos de la escuela y del gobierno, así como la coordinación con los profesores y padres (Horne y Timmons, 2009; Khoche Radford, 2012; Van Reusen, Shoho y Barker, 2001, citados en Lee, Tracey, Barker, Fan y Yeung, 2014).

En esta línea, otro factor que también impacta la inclusión, es la inadecuada conceptualización de las implicaciones de la inclusión. Esto resulta en el tratamiento de la diversidad de alumnos como un *add-on* en el sistema, más que como planes de inserción para la diversidad de alumnos en todos los aspectos de la vida escolar y como parte integral de un sistema educativo único (Wedell 2008, citado en Day y Prunty, 2015). Esta conceptualización separada impacta negativamente en las políticas y prácticas inclusivas (Day y Prunty, 2015).

De acuerdo a Echeita (2008) las políticas para la inclusión educativa tendrían que ser políticas sistémicas, que afecten a todos los componentes de un sistema educativo: currículo, formación del profesorado, supervisión, dirección escolar, financiación, con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. Los factores que influyen en la educación inclusiva se sintetizan en la Figura 1.

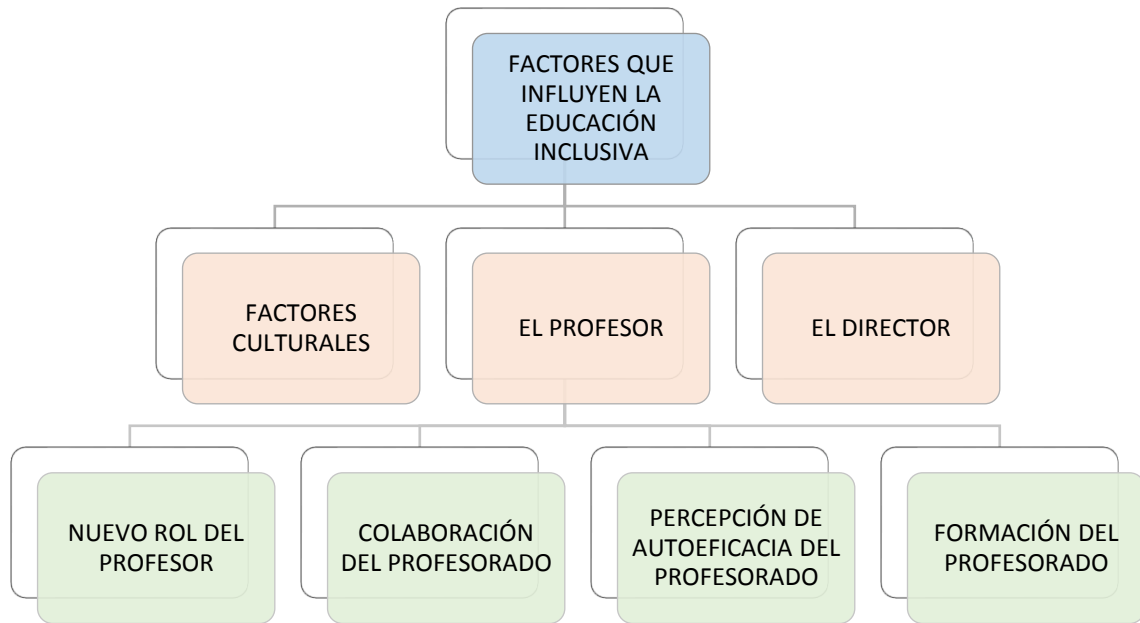


Figura 1. Factores que influyen en la educación inclusiva

1.7.4 Factores culturales

Es ampliamente aceptado que cuando se hace referencia a inclusión educativa se está haciendo referencia a una reforma social más amplia. En este sentido, factores como la visión de la escuela sobre la inclusión educativa, así como sus objetivos a corto y largo plazo, y sus prácticas de enseñanza afectan la inclusión. Un cambio en la organización de la escuela afecta a la cultura y al clima escolar (Riehl, 2000; Heung y Ainscow, 2004, citados en en Vizer-Karni y Reiter, 2014).

En línea con estas premisas, Dyson et al. (2002, citado en Vizer-Karni y Reiter, 2014), definían cultura como las normas, valores y el modo de hacer las cosas en las escuelas. Estos investigadores basándose en una revisión de estudios realizados en 27 escuelas, señalan que se muestra la importancia de los factores culturales en promocionar o inhibir la participación de los estudiantes en todas las escuelas. De este estudio emergen varias aportaciones. En primer lugar, encontraron que una cultura inclusiva produce una mejora general en participación para todos los implicados, alumnos, profesores, etc. En segundo lugar, encontraron que un fuerte liderazgo comprometido con la inclusión es crucial para el desarrollo de escuelas más inclusivas. En tercer lugar, detectaron que las escuelas altamente inclusivas presentan un modelo basado en: flexibilidad del agrupamiento, personalización de la respuesta según circunstancias

individuales, atención individualizada y variedad de estrategias para mejorar el logro. Además, la estructura organizativa y las prácticas dentro del aula se basaban en la flexibilidad. Esto parece relacionarse con la participación y el deseo de los profesionales de llegar a todos los alumnos. Por último, señalan la importancia de una política general de inclusión. Esto implica, que incluso escuelas con una cultura interna inclusiva, no podían separarse de la política y del contexto social.

En este sentido, se ha señalado, también, que la cultura escolar se relaciona con el modo de tratar el tema de la diversidad de alumnos (Riehl, 2000, citado en Vizer-Karni y Reiter, 2014). Esto es, hay consenso en que inclusión significa “maximizar la participación de todos los estudiantes en su cultura, currículo y comunidades” (Ainscow, 2002, citado en Vizer-Karni y Reiter, 2014, p. 206). Por lo tanto, el concepto de *diversidad* engloba a todo el alumnado del centro, y requiere que todo el profesorado diseñe actuaciones, que tienen como objetivo adaptarse a las necesidades de cada alumno, contando con todos los recursos del centro, tanto personales como materiales y organizativos (Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010). Las escuelas con éxito en educación inclusiva son aquellas que sus profesores participan de la modificación de tareas de aprendizaje para niños con discapacidad (Agbenyega y Sharma, 2014; Florian y Black-Hawkins, 2011, citado en Agbenyega y Klibthong, 2015).

1.7.5 El director

Los directores son un importante factor en el éxito de la inclusión educativa como resultado de su influencia sobre el proceso educativo (Horrocks, White y Roberts, 2008). En esta línea, se ha destacado el rol central del director en crear escuelas inclusivas (Riehl, 2000, citado en Day y Prunty, 2015), y también se ha enfatizado la importancia del liderazgo (Dyson et al., 2002, citado en Vizer-Karni y Reiter, 2014)

El apoyo y liderazgo de los directores se documentó como componente integral para transformar con éxito las escuelas (Fullan, 2001, citado en Horrocks et al., 2008), y lograr éxito en la inclusión educativa (Simpson, 2004, citado en Horrocks et al., 2008). Sin embargo, a pesar del importante papel que desempeñan en relación a la inclusión, se han realizado pocos estudios para explorar su punto de vista en relación a la inclusión. Los estudios realizados en esta línea revelan hallazgos contradictorios. En algunos de

estos estudios los resultados muestran que apoyan los beneficios de la inclusión, mientras que en otros se revela una tendencia a presentar bajas expectativas de éxito (Avisar et al., 2003, citado en Horrocks et al., 2008). También, se ha informado que la conducta de liderazgo de los directores puede promover prácticas inclusivas, pero este apoyo a la inclusión depende de la severidad de la discapacidad del alumno (Avisar et al., 2003, citado en Horrocks et al., 2008).

Por su parte, Clines (1981, citado en Barnett y Monda-Amaya, 1998), examinó las actitudes y el conocimiento de los directores hacia la integración. El resultado de este estudio mostró falta de conocimiento en relación a la naturaleza y necesidades de los estudiantes con discapacidad. La mayoría de los directores informaron que los programas de apoyo fuera del aula eran los emplazamientos más efectivos para la mayoría de los alumnos con NEE. También, informaron que el emplazamiento a tiempo total en clase proporcionaba mayor competencia social que beneficios académicos.

La literatura científica muestra que en muchos casos a los directores no se les requiere que demuestren conocimiento en educación especial, ni que realicen ningún curso en educación especial o de supervisión de educación especial (Collins, 2003, citado en Horrocks et al., 2008). Por otra parte, Praisner (2003) encontró que los programas de preparación para directores solo les proporcionaba una pequeña parte del conocimiento, que según expertos, se consideraba necesario para implementar programas inclusivos.

Estudios más recientes muestran que el trabajo del director es complejo como reflejan los artículos incluidos en la revista *School Leadership and Management*. Estos artículos surgen de un proyecto de investigación en el que participaron siete países. Los resultados revelaron como las políticas educativas condicionan las actuaciones directivas, pero también, se evidenció la ruptura entre lo que se establece en la normativa y lo que ocurre en las prácticas cotidianas de las escuelas (González, 2008).

1.7.6 El profesor

A pesar de que en el *Index para la Inclusión* (Booth y Ainscow, 2002, citado en Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt y Hessels, 2015), se consideran la cultura escolar, la política y práctica educativa como factores claves para la inclusión educativa, sin

embargo, el factor más importante en la educación inclusiva es el profesor (Moen, 2008, citado en Schwab et al., 2015). Concretamente, las actitudes del profesor (Shari, Çeliköz y Seçer, 2009; Ching, Forlin y Lan, 2007). Así, las actitudes del profesorado es uno de los factores más estudiado en relación a la educación inclusiva (Martinez, 2003; Sharma et al., 2006, citado en Oracki, Aktan, Toraman y Çevik, 2016).

En este contexto, en el que la política y legislación aseguran la igualdad de acceso a las oportunidades educativas para todos, es difícil asegurar las actitudes de aceptación y tolerancia entre los educadores. La investigación ha mostrado que uno de los predictores más importantes del éxito de la inclusión de alumnos con discapacidad en clases ordinarias es la actitud de los profesores (Coates, 1989; Bacon y Schultz, 1991; Semmel et al., 1991, citado en Lambe y Bones, 2006). En esta línea de investigación se obtienen resultados similares de numerosos estudios (Wilczenski, 1991; Barton, 1992; Scruggs y Mastropieri, 1996; Avramidis et al., 2000; Vaughan et al., 1996, citado en Lambe y Bones, 2006), que señalan las actitudes de los profesores hacia alumnos con NEE como factor determinante del éxito o fracaso de la educación inclusiva.

Numerosos estudios han revelado que las actitudes y expectativas de los profesores son barreras significativas para implementar la inclusión y participación equitativa de todos los alumnos (Vaz et al., 2015). Por lo tanto, para lograr el éxito de la educación inclusiva se precisa que los profesores desarrollen actitudes positivas hacia los alumnos con NEE (Seçer, 2010). En esta línea, Türkoglu (2007, citado en Seçer 2010), mantenía que el factor más importante en la educación inclusiva es el profesor. Se argumenta que las actitudes de los profesores son críticas para asegurar el éxito de las prácticas inclusivas. En base a esta premisa, si el profesor aplica la respuesta educativa, se requieren actitudes positivas como prerrequisito necesario para implementar con éxito las políticas inclusivas en clase (Lambe y Bones, 2006).

Por último, es pertinente señalar que a pesar de los acuerdos y declaraciones internacionales sobre la igualdad de derechos de todos los alumnos, aún existe una brecha entre la intención educativa y la implementación (Lindsay, 2003, citado en Egilson y Traustadottir, 2009).

1.7.6.1 *El nuevo rol del profesor*

La enseñanza se define, ahora, como un trabajo más complejo que hace unas décadas. Esto es, la noción de profesor como un transmisor de conocimientos es sustituido por la noción de profesor como facilitador o planificador de tareas (Esteve, 2000; Hoyle y John, 1995, citados en Gunnþórsdóttir y Bjarnason, 2014). Esto implica que las prácticas del profesor necesitan ser más reflexivas (Day 1995; Day y Smethem, 2009, citado en Gunnþórsdóttir y Bjarnason, 2014).

Muchos países han ratificado la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Esto implica que profesores de todo el mundo deben ser actores en el proceso de cambio hacia la escolarización inclusiva (Burli, 2009; Meijer, 2010, citado en Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt y Hessels, 2015). Además, los profesores deben desempeñar un fuerte rol moderador en términos de clima de clase y conducta en cualquier condición de clase, especialmente, en las clases donde los niños con necesidades especiales y niños de desarrollo típico se les preparan juntos (Hill, 2009; Van Kraayenoord, 2007; Walker y Lamon, 1987, citado en Gökdere, 2012). En esta línea, Heimlich (2007, citado en Schwab et al., 2015), enfatizó que las clases heterogéneas necesitan otras formas de enseñar. Por lo tanto, en emplazamientos inclusivos los profesores deberían valorar la diversidad de todos los alumnos, apoyar a todos los alumnos y trabajar en equipo (European Agency, 2012, citado en Schwab et al., 2015).

Se ha mostrado una relación directa entre la calidad de la educación y la calidad del profesor. Esto es, el profesor efectivo es el que tiene como objetivo apoyar el desarrollo de todos los estudiantes de su clase, y se espera que valore el ambiente físico, los materiales de aprendizaje en términos de las necesidades del estudiante para hacer las adaptaciones y modificaciones necesarias (Friend y Bursuck, 2002, citado en Akalin y Sucuoglu, 2015). La investigación muestra que los factores más importantes que afectan al aprendizaje de los estudiantes son planificación de la clase (Wang, Haertel y Walberg, 1994, citado en Akalin y Sucuoglu, 2015), y la conducta del profesor (Fidler, 2002; Wright, Horn y Sanders, 1997, citado en Akalin y Sucuoglu, 2015). En este sentido, las habilidades del profesor de planificación de la clase pueden resultar en un incremento del compromiso académico y los logros, así como un decremento de los problemas de

conducta de estudiantes con y sin necesidades especiales (Soodak, 2003; Soodak y McCharty, 2006; Sucuoglu y Kargin, 2006, citado en Akalin y Sucuoglu, 2015), además de hacer más fácil responder a las necesidades de todos los alumnos.

En suma, en emplazamientos inclusivos el profesor tiene un nuevo rol, que consiste en satisfacer las necesidades de los niños en clase, en establecer y mantener interacciones saludables en clase e integrar a los niños con necesidades especiales en el grupo-clase, la escuela, y la vida social (Avci, 1998, citado en Gökdere, 2012).

1.7.6.2 *Colaboración y cooperación del profesorado*

Desde una perspectiva tradicional, el profesor de educación especial es visto como un recurso adicional cuyo trabajo es centrarse solamente en estudiantes con NEE, mientras que el profesor general se centra en enseñar a alumnos sin NEE. Por lo tanto, el profesor general se siente responsable por solo una parte de alumnos, mientras que los alumnos con NEE están bajo la responsabilidad del profesor de educación especial (Evans y Lunt, 2002, citado en Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt y Hessels, 2015). En este contexto, el profesor general es visto como el principal responsable y el profesor de educación especial como el “asistente” con un rol subordinado (Scruggs, Mastropieri y McDuffie, 2007, citado en Schwab et al., 2015). Sin embargo, desde que la inclusión ha aumentado es más difícil para los profesores dar respuesta al amplio rango de necesidades individuales de los alumnos. Los expertos consideran que la calidad de la cooperación entre profesores de educación general y educación especial es un indicador de la calidad de la enseñanza en emplazamientos inclusivos (*European Agency*, 2010, citado en Schwab et al., 2015). Se requiere que profesores de educación general y de educación especial trabajen colaborativamente en la educación general para enseñar a los estudiantes con discapacidad, y a aquellos en riesgo de dificultades académicas (Bauwens, Hourcade y Friend, 1989; Murawski y Lochner, 2011; Sileo, 2011, citado en Solis, Vaughn, Swanson y McCulley, 2012). La co-enseñanza es un ejemplo de este trabajo colaborativo, de modo que, aunque hay poca variabilidad en la definición de co-enseñanza, la variabilidad es amplia, en cuanto a cómo se implementa (Solis et al., 2012). Todo lo apuntado indica que el éxito de la inclusión requiere que el personal de educación general y educación especial colaboren como miembros de un equipo. La

capacidad de colaboración mejora cuando el personal de ambos sistemas reciben preparación y apoyo para comprender las experiencias y perspectivas de los otros (Bassett y Smith, 1996; King-Sears, 1995; Villa, 1996, citado en Buell, Hallam y Gamel-McCormick, 1999).

1.7.6.3 Percepción de autoeficacia del profesorado

Recientemente, se ha generado un creciente interés en estudiar el aspecto pragmático de la inclusión educativa, midiendo el sentido de autoeficacia del profesor en la implementación de la inclusión educativa (Vaz et al., 2015). La autoeficacia en la enseñanza es la creencia sobre en qué medida se cree que a través de la enseñanza uno mismo puede influenciar el aprendizaje de los estudiantes, incluso cuando están desmotivados o demandan mucha atención por parte del profesor (Sharma, Loreman y Forlin, 2012; Guskey y Passaro, 1994, citado en Vaz et al., 2015). En este sentido, se ha dicho que el éxito de las prácticas inclusivas dependen, en parte, de la percepción de los profesores de las necesidades especiales y educabilidad de los alumnos, así como de su voluntad de hacer las adaptaciones para responder a las diferencias individuales (Anatonak y Larrivee, 1995; Wilczenski, 1992, citado en Jelas, 2000). Por lo tanto, se trata de uno de los constructos más importantes referidos a la conducta y motivación del profesor en relación a la enseñanza (Pajares, 1992, citado en Romy y Leyser, 2006, p.87).

Las creencias de eficacia del profesor se relacionan con su conducta en clase, incluyendo el esfuerzo invertido en la enseñanza y los objetivos conseguidos. Así, los profesores con más alto grado de autoeficacia están más abiertos a nuevas ideas y muestran más deseo de experimentar con métodos diferentes para responder a las necesidades de sus estudiantes (Romi y Leyser, 2006). Por otra parte, los resultados del estudio de Vaz et al. (2015) muestran que la baja autoeficacia del profesor en habilidades de enseñanza estaba asociada con actitudes negativas.

En relación a la percepción de autoeficacia, se ha mostrado que profesores con alta percepción de autoeficacia atribuyen más las dificultades de los estudiantes a factores externos que aquellos con baja autoeficacia. Esto sugiere que los profesores que se sienten más competentes están más cómodos en aceptar alguna responsabilidad por las dificultades de los estudiantes. Hay evidencia que sugiere que las creencias de

autoeficacia de los profesores son un mejor predictor de las actitudes que ellos mantienen en relación a la educación inclusiva que su rol (p.ej. si trabaja en educación especial, ordinaria o apoyo del aprendizaje) (Brady y Woolfson, 2008, citado en Vaz et al., 2015). En cambio, profesores con bajo sentido de autoeficacia en su enseñanza atribuyen al niño las dificultades en el aprendizaje, y presentan menos voluntad de adaptar sus métodos de enseñanza para responder a las necesidades de los estudiantes con dificultades en el aprendizaje (Brady y Woolfson, 2008; Jordan, Lindsay y Stanovich, 1997, citado en Vaz et al., 2015).

Es importante destacar que también en estudios previos se mostraron hallazgos similares en relación a las percepciones de autoeficacia de los profesores y sus actitudes hacia la inclusión (Soodak et al., 1998; Buell et al., 1999; Weisel y Dror, 2006, citado en Sari, Çeliköz y Seçer, 2009). Más aún, se ha mostrado que al aumentar las percepciones de autoeficacia del profesor, aumentan sus actitudes positivas hacia la educación inclusiva, mientras que los profesores con bajo nivel de autoeficacia tienen actitudes negativas hacia la educación inclusiva (Podell y Soodak, 1993; Soodak et al, 1998, citado en Sari et al., 2009). Otro estudio mostró que altas puntuaciones en autoeficacia se asociaron con estrategias más positivas de control de la clase (Emmer y Hickman, 1991; Jordan et al., 1993, citado en Romi y Leyser, 2006).

Todo lo apuntado tiene importantes implicaciones educativas. Esto es, profesores que no se perciben a sí mismos como capaces de influir en los resultados de los estudiantes con NEE, creen que éstos deberían ser ubicados en emplazamientos distintos a los ordinarios. Los profesores con mayor sentido de eficacia personal perciben los emplazamientos ordinarios como adecuados para los estudiantes con dificultades. En cambio, los juicios de los profesores de educación especial sobre el emplazamiento escolar apropiado para los estudiantes con dificultades no se relaciona con su sentido de eficacia (Soodak y Podell, 1993, citado en Schultz y Simpson, 2013).

En suma, debido a la carencia de autoeficacia de algunos profesores, que les conduce a la carencia de conocimiento sobre la educación efectiva de un niño con NEE, son reacios a aceptar estudiantes con NEE en sus clases (Sari et al., 2009).

1.7.6.4 La formación del profesorado

Con la legislación apoyando la educación inclusiva es importante que las instituciones formativas del profesor preparen al profesorado para que tengan confianza en su habilidad para responder a la diversidad dentro del grupo-clase. Las políticas sobre inclusión resultan en un aumento del número de niños con discapacidad o distintas necesidades incluidos en clases ordinarias. El apoyo del profesor para la inclusión en su clase es crucial para su implementación con éxito, ya que están desempeñando un importante rol en implementar y facilitar cualquier innovación (Soodak, Podell y Lehman, 1998, citado en Ching, Forlin y Lan, 2007). En este sentido, se ha señalado la urgencia de proporcionar una formación al profesorado centrada en las principales dificultades que se han detectado en relación a la atención a la diversidad. Por todo lo apuntado, es pertinente mencionar cómo a nivel internacional se identifica la formación de los profesores como la clave del futuro (Acedo, 2011, citado en González-Gil et al., 2013a). Por ello, se ha enfatizado y explorado la formación del profesorado como factor que impacta en la inclusión educativa.

En la literatura científica hay un amplio número de estudios en los que se analizan la formación del profesorado (Agbenyega y Klibthong, 2015; Sari, Çeliköz y Seçer, 2009; Vaz et al., 2015). Los resultados del estudio de Vaz et al. (2015) revelaron que los profesores que reportaron tener formación en la enseñanza de estudiantes con discapacidad mantenían actitudes más positivas hacia la inclusión. En esta línea, otros estudios (Chander, 1994; Artan y Balat, 2003, citado en Sari et al., 2009), señalan que para una exitosa inclusión el profesor debería tener actitud positiva, y suficiente conocimiento y habilidades para la educación inclusiva.

En relación a la formación del profesorado se ha enfatizado no solo el conocimiento y las habilidades, sino también, los valores. Así, la investigación ha mostrado que el éxito de las prácticas y la educación inclusiva son ampliamente dependientes del conocimiento de los profesores sobre educación inclusiva y de los niños con discapacidad (Allen y Cowdery, 2012; Carrington y Macarthur, 2012; González-Mena, 2008; Recchia y Lee, 2013, citado en Agbenyega y Klibthong, 2015). La educación inclusiva es mejorada cuando los educadores y otros profesionales poseen

conocimiento profesional y habilidades junto a un profundo compromiso hacia la justicia social y la inclusión (Agbenyega y Deku, 2011; Ashman, 2015, citado en Agbenyega y Klibthong, 2015).

1.8 El Index for Inclusion como instrumento para alcanzar la inclusión educativa

El *Index para la Inclusión* se ha afianzado a nivel internacional como un instrumento que promueve prácticas más inclusivas en las escuelas (Vislie, 2003, citado en Gutiérrez, Martín y Jenaro, 2014). Se publicó por primera vez en el año 2000, y dos años después fue revisado (Booth y Ainscow, 2000, 2002, citado en Gutiérrez et al., 2014). En 2006, surgió una nueva versión dirigida al ámbito educativo infantil el *Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare* (Booth, Ainscow y Kingston, 2006, citado en Gutiérrez et al., 2014).

El proyecto del *Index* (Ainscow, 1998, citado en Gutiérrez et al., 2014), se basa en investigaciones que animaban a pasar del modelo médico, centrado en los "problemas" de los alumnos, a modelos centrados en los procesos de exclusión e inclusión que se producen en las escuelas (Ainscow, 1999:148, citado en Gutiérrez et al., 2014, pp.187-188).

El interés que ha despertado el *Index* se evidencia desde su lanzamiento. De hecho, se ha traducido para ser utilizado en numerosas escuelas locales de Alemania, Australia, Finlandia, Noruega, Portugal, Rumania, y se pretende traducir al chino para probarlo en escuelas locales de Hong Kong, al árabe, al francés (Québec) y al maltés. Algunas universidades del Estado de Nueva York y de Connecticut mostraron interés en llevar a cabo pruebas del *Index* en escuelas públicas de esas regiones de Norte América (López et al., 2002).

En el contexto español, el Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva está interesado en impulsar la inclusión educativa en España (López et al., 2002). El interés por el *Index* generó la necesidad de disponer de una traducción y adaptación que pudiera facilitar un conocimiento y uso más extenso entre el profesorado. A este respecto, la primera iniciativa consistió en traducir, adaptar y difundir el trabajo de Tony Booth y Mel Ainscow (López et al., 2002). Así, el *Index*, como señalan Echeita y Simón

(2007) ha sido traducido y adaptado al castellano bajo el título *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva*.

En relación al *Index*, es importante destacar dos aspectos. Por una parte, que a partir del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002, citado en Echeita y Simón, 2007), surge el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, en el que se ha profundizado en una sección anterior. Por otra parte, el *Index* es un manual de autoevaluación que sirve a los centros docentes para dos tareas fundamentales. En primer lugar, para revisar el grado en el que sus proyectos educativos, sus proyectos curriculares y sus prácticas de aula más concretas, tienen una orientación inclusiva, facilitando la identificación de las “barreras” en esos aspectos que estuvieran limitando la participación y el aprendizaje de determinados alumnos. En segundo lugar, el documento es una guía sencilla para iniciar y mantener un proceso continuo de mejora, en términos de eliminación o minimización de las barreras sobre las que el propio centro haya considerado prioritario intervenir.

1.8.1 Descripción del Index

El *Index* es un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en los centros escolares. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro. El *Index* se compone de un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Además, dentro de cada dimensión se diferencian dos secciones o subdimensiones, cada una con un conjunto de indicadores (López et al., 2002). Sin embargo, es importante señalar cómo distintos autores aprecian distintos matices en estas dimensiones.

Por una parte, López et al. (2002) entienden que el sentido de las dos primera dimensiones, esto es, Cultura y Política, se corresponden con el sentido y la finalidad que tienen respectivamente los Proyectos Educativos de Centro, y los Proyectos Curriculares de Etapa. Por otra, Echeita y Simón (2007) consideran que la primera dimensión tiene como finalidad analizar la existencia de culturas inclusivas en el centro escolar. A su vez, la cultura escolar condicionará la segunda dimensión que se propone, elaboración de políticas inclusivas en el centro. Esta segunda dimensión trata de analizar hasta qué punto, los valores que impregnan la inclusión se plasman en todas y

cada una de las políticas que se llevan a cabo en el centro. Además, es evidente que la exclusión y la inclusión educativa aparecen en la tercera dimensión, esto es, en el desarrollo de las prácticas de aula, condicionadas, positiva o negativamente, por la cultura y las políticas existentes en el centro, pero también, en cierto grado, independientes de aquellas.

1.8.2 Comienzos de la utilización del Index por algunos centros educativos del país

En el año 2002, con el título, *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva*, se comenzó a difundir la traducción y adaptación al castellano del *Index*. Dicha traducción la realizó el Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa. Esto es, un equipo ad hoc formado por investigadores de tres universidades españolas: La Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Barcelona y la Universitat Ramon Llull. Además, se realizaron otras versiones adaptadas a los centros de Educación Infantil (Booth, Ainscow y Kingston, 2006, citado en Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz, 2015), bajo la denominación de *Index para la Inclusión. Desarrollo del Juego, el Aprendizaje y la Participación en Educación Infantil*, traducida por miembros del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) (Booth et al., 2015).

A partir de la publicación de diversos artículos donde se daba a conocer la existencia de la versión castellana (Sandoval y otros, 2002; Autoría compartida, 2003, citado en Durán et al., 2005), algunos centros solicitaron asesoramiento en la dinámica de trabajo con esta guía. Uno de ellos fue el IES Severo Ochoa de Alcobendas. Por otra parte, el trabajo de traducción y adaptación del *Index* al catalán fue realizado por el *Grup de treball sobre Escola Inclusiva* del ICE de la Universidad de Barcelona. Con el fin de poner a prueba la versión catalana, durante el curso 2003-04, se inició el trabajo en tres centros educativos interesados en una mejora de la atención a la diversidad del alumnado, y en general, en un avance hacia la inclusión. Además, desde el Departamento de Educación del Gobierno Vasco se llevó a cabo, durante el curso 2003-04, unas pruebas preliminares de la versión vasca del *Index for Inclusion* en dos centros, La Salle San Jose de Zarautz, y la Ikastola Karmelo Etxegarai de Azpeitia. Al mismo tiempo, se preveía que varios centros iniciaran el trabajo durante el curso 04/05 (Durán et al., 2005).

Desde entonces, distintos centros educativos trabajan desde este marco de referencia dando continuidad al trabajo que se inició en el año 2002. Estos centros son el CEIP Nuestra Señora de Gracia en Málaga, el Colegio Concertado Escuela 2 en Valencia, Colegio Ágora en Madrid, CEIP La Paloma de Azuqueca de Henares en Guadalajara, Colegio Cardenal Spinola en Madrid, CEIP Aldebarán en Tres Cantos, Madrid, y el centro educativo Ponce de León en Madrid (www.consortio-educacion-inclusiva.es, 2018).

En suma, el Index es una técnica para “aplicar” con la finalidad de mejorar los centros educativos. Utilizar el Index garantiza alcanzar “la meta de la inclusión” (Booth et al., 2015).

1.9 Los retos pendientes en la educación inclusiva

Con el septuagésimo aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos promulgada por las Naciones Unidas en 1948, se hace evidente que la educación es un derecho inalienable, que deberían apuntalar los sistemas educativos y las sociedades democráticas (Arnaiz, De Haro y Maldonado, 2019). En este sentido, autores e instituciones (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins, Southworth y West, 2016; Arnaiz, 2011; Escudero, 2006; UNESCO, 2017; Varcoe y Boyley, 2014, citado en Arnaiz et al., 2019), enfatizan la necesidad de persistir en el esfuerzo para convertir en realidad el derecho a la educación de todos, y para todos.

Un reto que afrontar es que las políticas sobre educación inclusiva, declaraciones, acciones y medidas sean capaces de asegurar que hay poca distancia entre la declaración de intenciones y la práctica educativa (Arroyo y Berzosa, 2018; Martín-Lagos, 2018, citado en Arnaiz et al., 2019). Como señalan Booth y Ainscow (2002, citado en Arnaiz et al., 2019), existen barreras para el aprendizaje y la participación en la comunidad educativa. Tales barreras deben ser identificadas. Para ello, se requiere la inmersión de los centros educativos en un continuo proceso de investigación-acción, que permita identificar sus fortalezas y debilidades en relación a la necesidad de promocionar la inclusión educativa. Estas barreras se pueden identificar en cualquier nivel. Por lo tanto, los profesionales en el campo de la educación tienen que ser conscientes de su existencia, saber cómo identificarlas y ser capaces de proponer planes de mejora, en base a proporcionar respuestas inclusivas para todos los alumnos.

A este respecto, varios autores prefieren utilizar la metáfora “ the journey toward inclusion” (Azorín-Abellán, 2018, p.41).

CAPÍTULO 2. LA SIGNIFICATIVIDAD DE LAS ACTITUDES EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En este capítulo se revisa cómo las actitudes impactan la inclusión educativa, así como los distintos factores, personales y ambientales, asociados a las mismas. Esto es:

“Teachers set the tone of classrooms, and as such, the success of inclusion, may well depend upon the prevailing attitudes of teachers as they interact with students with disabilities in their classrooms”. (Carroll, Forlin y Jobling, 2003, p. 65)

2.1 Importancia del estudio de las actitudes

Desde inicios del siglo pasado han sido numerosos los trabajos centrados en el concepto de actitud (Chein, 1948; Doob, 1947; Kirkpatrick y Stone, 1935, citado en Jenaro, Flores, Beltrán, Tomsa y Ruiz, 2014). Es conocido el amplio debate sobre su definición, componentes, utilidad predictiva, etc. (Breckler y Wiggins, 1989; Cacioppo et al., 1997; Greenwald, 1989; Shrigley, Koballa y Simpson, 1988; Sjordahl, 1990, citado en Jenaro et al., 2014). Las actitudes son conceptualizadas como constructos relativamente estables con un componente cognitivo, afectivo y conductual (Bizer et al., 2003, citado en Vaz et al., 2015). Desde el marco de la Teoría de la Expectativa-Valor se entienden las actitudes como una expectativa evaluativa duradera hacia un objeto (Mascaro, 1970, citado en Jenaro et al., 2014). En los años 60 se diferenciaba entre creencia y actitud. La creencia es la dimensión de probabilidad de un concepto, mientras que actitud es la dimensión evaluativa. Así, el cambio en actitud hacia un concepto determinado puede producir un cambio en la creencia hacia ese concepto (Fishbein y Raven, 1962, citado en Jenaro et al., 2014). Además, hay que señalar que desde hace años se reconoce la importancia del contexto social en las actitudes (Shrigley et al., 1988, citado en Jenaro et al., 2014), que a su vez guían e influyen las conductas de las personas en su vida diaria (Parasuram, 2006, citado en Odongo y Davidson, 2016).

En cuanto a las actitudes de los profesores hacia la inclusión, éstas se basan en preocupaciones prácticas sobre cómo la educación inclusiva se puede implementar, más que en cualquier ideología (Burke y Sutherland, 2004; Scruggs y Mastropieri, 1996, citado en Vaz et al. 2015). Desde que se cree que los profesores y sus actitudes hacia la

inclusión son variables importantes en la implementación del éxito de las prácticas inclusivas exitosas (Avramidis y Norwich, 2002), se han analizado las percepciones de los profesores y sus actitudes hacia la educación inclusiva, así como sus creencias sobre su habilidad para enseñar a niños con discapacidad en clases ordinarias (Odongo y Davidson, 2016).

Por todo ello, las actitudes se han constituido en el foco principal de numerosas investigaciones.

2.2 Las actitudes como objeto de estudio

Entre las variables tradicionalmente más estudiadas y más decisivas en la inclusión educativa están las actitudes. Esto se evidencia en numerosos estudios implementados en distintas partes del mundo en los que se exploran las actitudes. Algunos de estos estudios se han realizado en Turquía (Melekoglu, 2013; Seçer, 2010), en Austria (Schwab, Gebhardt, Ederer-Fick y Gasteiger, 2012; Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt y Hessels, 2015), en India (Sharma, Moore y Sonawane, 2009), en Islandia (Gunnþórsdóttir y Bjarnason, 2014), en Grecia (Fyssa, Vlachou y Avramidis, 2014), China (Li y Keng, 2013), Australia (Vaz et al., 2015), Hong Kong (Ching, Forlin y Lan, 2007), Chipre (Koutrouba, Vamvakari y Stelliou, 2006), Israel (Romi y Leyser, 2006), y España (Abellán, 2015; Castaño, Jenaro, Pérez y Pérez, 2016; Felipe y Garoz, 2014; Flórez, Aguado y Alcedo, 2009; Jenaro et al., 2014; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015; Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz, 2008; Suriá, 2011, 2014; Verdugo y Arias, 1991).

En relación a las actitudes en el contexto educativo se han estudiado los factores asociados a las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa (Avramidis y Norwich, 2002; Vaz et al., 2015). También, las actitudes del profesorado hacia alumnos con determinadas NEE, como el Trastorno del Espectro Autista (Finke, McNaughton y Drager, 2009; Humphrey y Lewis, 2008; Karal y Riccomini, 2016; Lindsay, Proulx, Thomson y Scott, 2013; Yasar y Cronin, 2014), derivadas de pérdida auditiva (Eriks-Brophy y Whittingham, 2013; Sari, 2007), actitudes hacia alumnos con discapacidad visual (Ajuwon, Sarraj, Griffin-Shirley, Lechtenberger y Zhou, 2015; Wall, 2002), hacia alumnos con discapacidad intelectual (Li y Keng, 2013; Siperstein, Parker, Norins y

Widaman, 2011; Townsend y Hassal, 2007), y con Síndrome de Down (Campbell, Gilmore y Cuskelly, 2003).

Sin embargo, es importante destacar que no solo ha sido objeto de estudio las actitudes del profesorado, sino también las percepciones de los padres de alumnos con NEE en relación a la inclusión educativa (Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff y Swart, 2007), además de las actitudes de los padres de niños sin NEE hacia la inclusión (Kalyva, Georgiadi y Tsakiris, 2007).

Los resultados de numerosos estudios de investigación muestran que una razón por la que los profesores desarrollan actitudes negativas hacia la educación inclusiva es su bajo nivel de sensibilización en relación con la educación especial (Barton, 1992; Batu, 2000; Bender, Vail y Scott, 1995; Diken, 1998; Familia, 2001; Ferguson, 2008, citado en Gökdere, 2012). Para profundizar en el análisis de las actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa se han explorado los factores que se asocian a tales actitudes, así como si es posible modificarlas.

2.3 Factores que influyen en las actitudes del profesorado

Dado que las actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva han recibido gran interés en las últimas décadas, ha surgido una amplia línea de investigación con objeto de estudiar el efecto de las mismas sobre la inclusión educativa (Lee, Tracey, Barker, Fan y Yeung, 2014). En este sentido, es importante destacar que el concepto que los profesores tienen de los niños con NEE, normalmente, se basa en el tipo de discapacidad, su prevalencia y las necesidades educativas que presentan (Clough y Lindsay, 1991, citado en Avramidis y Norwich, 2002).

La investigación ha sugerido que las actitudes de los profesores pueden estar influenciadas por numerosos factores que están interrelacionados (Avramidis y Norwich, 2002). Entre las diferentes categorías de factores discutidos por los investigadores, las actitudes de los profesores se pueden analizar usando una tipología de barreras (Brickner, 1995, citado en Lee et al., 2014), de primer y segundo orden. En esta línea, las barreras de primer orden en educación inclusiva se refieren a un número de factores externos que influyen las actitudes de los profesores hacia la inclusión. Por otra parte, las barreras de segundo orden son intrínsecas a los profesores y se

refieren a creencias acerca de la enseñanza y aprendizaje, y su eficacia percibida en clases inclusivas (Zoniou-Sideri y Vlachou, 2006, citado en Lee et al., 2014).

Por lo tanto, es de interés explorar los factores que pueden impactar en la aceptación del profesorado del principio de inclusión. Así, siguiendo la tipología usada por Avramidis y Norwich (2002), los factores que influyen las actitudes de los profesores se podrían categorizar como variables relacionadas con el niño, variables relacionadas con el profesor y variables relacionadas con el ambiente educativo.

2.3.1 Variables relacionadas con el niño

En relación a las actitudes del profesorado hacia los alumnos con NEE, las variables más estudiadas son el tipo y severidad de la discapacidad que presenta el niño, y su edad.

2.3.1.1 Tipo y severidad de la discapacidad

La investigación asociada al análisis de las actitudes ha mostrado que la intensidad y naturaleza de las actitudes negativas hacia personas con discapacidad puede variar según el tipo, cronicidad, causas y características percibidas de la discapacidad (Esses y Beaufoy, 1994; Weiserbs y Goettlieb, 2000, citado en Marom, Cohen y Naon, 2007). En esta línea, la mayoría de los estudios revelan que el grado de aceptación por los profesores para la inclusión de alumnos con NEE declina rápidamente con un incremento de la severidad de la discapacidad del alumno (Forlin, 1995, citado en Lee, Tracey, Barker, Fan y Yeung, 2014). Así, la severidad de la discapacidad a la que se requiere que los profesores se adapten está inversamente asociada con su actitud hacia la inclusión. Esto es, a más severa la discapacidad del niño, menos positivas sus actitudes hacia la inclusión.

La relación entre las actitudes de los profesores y el tipo de discapacidad del alumno se ha puesto de manifiesto en numerosos estudios (Glaubman y Lifshitz, 2001; Scruggs y Mastropieri, 1996, citado en Odongo y Davidson, 2016), que mostraban cómo los profesores diferencian sus actitudes según el tipo de discapacidad. Así, los profesores mostraban más aceptación de alumnos con discapacidad física que aquellos con problemas emocionales, cognitivos, y de conducta. En esta línea de resultados (Clough y Lindsay, 1991; Walker y Bullis, 1991; Yell, 1995, citado en Morley, Bailey, Tan y Cooke,

2005), destacan que se ha mostrado que los profesores consideran que los alumnos con dificultades emocionales y de conducta son los más difíciles de incluir.

Mientras la literatura revela que la mayoría de los profesores se manifiestan abiertos a la inclusión de alumnos con NEE, esta actitud positiva está generalmente matizada por sus reservas en relación a la inclusión de alumnos con dificultades de conducta (Forlin, Keen y Barrett, 2008, citado en Day y Prunty, 2015). Investigación más reciente (Lee et al., 2014) revela que los profesores, normalmente, muestran actitud más positiva hacia la inclusión de alumnos con discapacidad física y sensorial, que aquellos con desórdenes del aprendizaje o desorden emocional y conductual. Resultados similares reveló el estudio de Vaz et al. (2015), en el que los profesores se mostraban más favorables para incluir niños con discapacidad física y sensorial que a aquellos niños con discapacidad intelectual, de aprendizaje o de conducta.

Aunque los hallazgos son, a veces, inconsistentes, los datos acumulados tienden a ofrecer varias conclusiones:

- (1) Se tienen actitudes más favorables hacia niños con discapacidad física que con discapacidad mental (Esses y Beaufoy, 1994; Furnham y Pendred, 1983, citado en Marom et al., 2007).
- (2) Las actitudes del profesorado hacia la inclusión de niños con desórdenes de conducta son más negativas en comparación a la inclusión de niños con otras discapacidades (Gebhard et al., 2011; Mand, 2007; Schwab et al., 2012, citado en Schwab et al., 2015).
- (3) Profesores de educación general han expresado preocupación sobre educar alumnos con desorden emocional y conductual severo dentro del ambiente de clase (Austin, 2001; Heflin y Bullock, 1999; Idol, 2006; Wagner et al., 2006, citado en Arseneau, 2012).
- (4) Los profesores aceptan menos a estudiantes con discapacidad severa que con discapacidad media (Gemmel-Crosby y Hanzlik, 1994; Ward et al., 1994; Forlin et al., 1996; Scruggs y Mastropieri, 1996; Stoiber et al., 1998, citado en Romi y Leyser, 2006).

2.3.1.2 La edad del niño

Otra de las variables analizadas en relación al niño es la edad. Salvia y Munson (1986, citado en Avramidis y Norwich, 2002), mostraron que a medida que aumentaba la edad de los niños, las actitudes de los profesores se hacían menos positivas hacia la integración. Esto se atribuía al hecho de que los profesores de niños más mayores tienden a estar más preocupados sobre el contenido de la materia, y menos sobre las diferencias individuales. Este resultado también estuvo apoyado por los resultados del estudio de Clough y Lindsay (1991, citado en Avramidis y Norwich, 2002), quienes mostraron que para los profesores más preocupados por el contenido de la materia, la presencia de alumnos con NEE en clase, desde un punto de vista práctico, es un problema cuando tienen que planificar la actividad de la clase. En general, se cree que el énfasis sobre el contenido de la materia es menos compatible con la inclusión que se centra en el desarrollo del estudiante.

2.3.2 Variables relacionadas con los profesores

En los estudios realizados se evidencia que tanto variables relacionadas con el niño como variables relacionadas con el profesor están asociadas a las actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva. En relación al profesorado, se han examinado variables como género, edad, años de experiencia en la enseñanza, nivel que imparte, experiencia con alumnos con NEE, y otros factores, que podrían impactar en la aceptación de la inclusión por parte del profesorado (Lee, Tracey, Barker, Fan y Yeung 2014). Sin embargo, los resultados de investigación en relación a las variables relacionadas con el profesor son inconsistentes, y ninguna de las variables analizadas podría considerarse por sí misma como un fuerte predictor de las actitudes de los profesores (Avisar, Reiter y Leyser, 2003; Parasuram, 2006; Gal, Schreur y Engel-Yeger, 2010, citado en Lee et al., 2014).

Por otra parte, se ha mostrado que las actitudes de los profesores se relacionan con variables como las creencias personales del profesorado (Dupoux, Hammond, Ingalls y Wollman, 2006, citado en Serajuhl y Mundía, 2012), el género del profesorado (Alghazo y Gaad, 2004, citado en Serajuhl y Mundía, 2012), la formación del profesorado y habilidades docentes (Minke, Bear, Deemer y Griffin, 1996; Shoko, Katimis y Wilks, 1997;

Vaughn, Schimm, Jallad, Slusler y Samuell, 1996; York y Vandercook, 1990, citado en Serajuhl y Mundía, 2012).

2.3.2.1 Según el género del profesorado

La influencia del género del profesor sobre las actitudes que manifiesta hacia la inclusión educativa ha sido ampliamente estudiada a nivel internacional, y también nacional.

En los estudios realizados a nivel internacional, la evidencia en relación al género del profesor parece inconsistente. Por una parte, algunos estudios (Aksamit, Morris y Leunberger, 1987; Eichinger, Rizzo y Sirotnik, 1991; Thomas, 1985, citado en Avramidis y Norwich, 2002), mostraron que las profesoras femeninas tenían un mayor nivel de tolerancia para la integración de personas con necesidades especiales que los profesores masculinos. Otros estudios mostraron resultados mixtos en relación al impacto del género sobre las actitudes hacia la inclusión. Así, una revisión de estudios realizados en 1990 mostró que en cuatro de cada siete estudios, las profesoras mantenían actitudes más positivas hacia la inclusión que los profesores (Avramidis y Norwich, 2002). Pero además, una revisión posterior halló que dos de cada tres estudios informaban del mismo resultado (De Boer et al., 2011, citado en Vaz et al., 2015). En esta línea, los resultados del estudio de Vaz et al. (2015) se suman a la evidencia que el género parece ser un predictor de las actitudes del profesor hacia la inclusión, y que los profesores masculinos tienden a tener una actitud más negativa que las profesoras.

Por otra parte, otros estudios revelaron que no había diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes de los profesores hacia la inclusión en términos del género (Bek et al., 2009; Cagney, 2009; Seçer, 2011, citado en Orakci, Aktan, Toraman y Çevik, 2016).

A nivel nacional, también, se han estudiado las diferencias de género sobre las actitudes. Parece que las maestras muestran mayor inquietud sobre su preparación para dar respuesta a alumnos con discapacidad, así como actitudes más favorables hacia este colectivo (Aguilar, Fernández y Gutierrez, 2003; Gutiérrez, Aguilar y Fernández, 2004; Suriá, 2012, citado en Jenaro, Flores y Castaño, 2014). Más aún, es en dicho contexto donde parece que los varones rechazan más a los alumnos con discapacidad intelectual que las mujeres. Así, y como indica Mampaso Desbrow (2004, citado en Jenaro et al.,

2014), las diferencias en función del género se han explicado a través de una hipótesis biológica. Según esta hipótesis, existiría una base genética para la empatía que estaría más desarrollada en las mujeres. Los resultados del estudio de Jenaro et al. (2014) indican que, según lo esperado, las mujeres muestran actitudes más positivas hacia la inclusión de personas con diversidad en las aulas ordinarias.

Por lo tanto, en relación a las diferencias en actitudes hacia la inclusión educativa en función del género del profesorado, se puede decir que las razones de tales diferencias de género permanecen abierta a debate. Se ha atribuido esta diferencia en actitudes a una mayor tolerancia, y más conativa actitud para la inclusión en mujeres (Vaz et al., 2015).

2.3.2.2 Años de experiencia del profesorado

La experiencia en la enseñanza es una variable demográfica relacionada con el profesor que ha sido objeto de análisis en relación a las actitudes de los profesores, y su impacto en la inclusión educativa. En este sentido, se ha evidenciado que profesores jóvenes con pocos años de experiencia presentan más apoyo a la integración (Berryman, 1989; Center y Ward, 1987; Clough y Lindsay, 1991, citado en Avramidis y Norwich, 2002). También, el estudio de Forlin`s (1995, citado en Avramidis y Norwich, 2002), mostró que la aceptación de un niño con una discapacidad física era mayor entre educadores con menos de seis años de enseñanza, y declinaba con la experiencia para aquellos con seis a diez años de experiencia en la enseñanza. Los educadores con más experiencia, esto es, mayor de 11 años de experiencia en la enseñanza, eran los que presentaban menos aceptación del alumno con discapacidad.

En la línea de estos estudios, otras investigaciones (Berryman, 1989; Forlin et al., 1996; Heflin y Bullock, 1999; Cook et al., 2000, citado en Romi y Leyser, 2006), mostraron que los años de experiencia en la enseñanza correlacionados con la edad del profesor, se relacionan con las actitudes. Así, profesores con mas años de experiencia mantienen actitudes más negativas.

2.3.2.3 *Experiencia en contextos inclusivos*

Otra variable analizada en relación al profesor es la mayor experiencia en contextos educativos inclusivos, que favorece actitudes más positivas hacia la educación de niños con necesidades especiales. La experiencia previa como profesor inclusivo parece predisponer positivamente hacia la educación inclusiva (Avramidis et al., 2000, citado en Odongo y Davidson, 2016). En esta línea, se ha mostrado que escuelas que tenían mucha experiencia y aquellas con poca o ninguna experiencia en educación inclusiva difieren significativamente (Avramidis y Kalyva, 2007, citado en Odongo y Davidson, 2016).

Algunas investigaciones muestran que los profesores con más experiencia en la enseñanza de alumnos con discapacidad en sus clases muestran actitudes más favorables hacia la inclusión (Leyser et al., 1994; Bender et al., 1995; LeRoy y Simpson, 1996, citado en Lambe y Bones, 2006), y el incremento del conocimiento y experiencia sobre las prácticas inclusivas deben promover actitudes positivas (Shoho et al., 1997, citado en Lambe y Bones, 2006). Sin embargo, la investigación también revela que los profesores en formación presentan más voluntad para aceptar alumnos con NEE que profesores con más experiencia (Harvey, 1985; Forlin et al., 1996; Forlin, 1998, citado en Lambe y Bones, 2006).

2.3.2.4 *Formación en educación inclusiva*

Uno de los factores que más influyen en una actitud positiva de los profesores hacia la educación inclusiva es la formación (Bradshaw y Mundia, 2006, citado en Lee, Tracey, Barker, Fan y Yeung., 2014). Este factor se conceptualiza como factor personal interno desde el conocimiento obtenido de la formación a través del conocimiento preexistente y comprensión, y el proceso de formación en sí mismo (Lee et al., 2014).

Muchos estudios intentan determinar las actitudes de los profesores con o sin formación inclusiva hacia prácticas educativas inclusivas. En muchos de esos estudios se ha concluido que tener cursos de educación inclusiva promueve cambios positivos en las actitudes de profesores o futuros profesores sobre educación inclusiva (Bender et al., 1995; Dickens y Smith, 1995; Avissar, 2000; Avramidis et al., 2000; Temel, 2000; Sari, 2002; Gözün y Yıkmiş, 2003; Sarı Bozgeyikli, 2003; Burke y Sutherland, 2004; Parasuram,

2006; Babaoğlu y Yılmaz, 2010; Cankaya, 2010; Orel et al., 2004, citado en Orakci, Aktan, Toraman y Çevik, 2016). Por otra parte, algunos investigadores (Leyser y Tappendorf, 2001; Cagney, 2009, citado en Orakci et al., 2016), encontraron que no había diferencias en las actitudes de los profesores en término de formación en educación especial.

Las actitudes positivas en las escuelas pueden ser promovidas mediante formación en educación inclusiva y experiencias constructivas con alumnos con discapacidad (Avramidis et al., 2002; Subban y Umesh, 2006, citado en Odongo y Davidson, 2016). Así, el periodo de formación puede ser un momento adecuado para canalizar las preocupaciones, y modificar las actitudes hacia la enseñanza de alumnos con necesidades especiales. El resultado de los estudios que investigan la influencia de la formación en educación especial sobre las actitudes de los profesores hacia la inclusión, indican que la formación es un factor importante en la construcción de actitudes más positivas hacia la inclusión (Avramidis y Norwich, 2002). En este sentido, la investigación tiende a sugerir que hay una correlación positiva entre la cantidad de formación en discapacidad que un profesor ha recibido y las actitudes positivas hacia la inclusión (Odongo y Davidson, 2016).

2.3.2.5 Nivel de enseñanza que se imparte

La variable nivel de enseñanza que se imparte y su influencia sobre las actitudes de los profesores hacia la integración ha sido objeto de estudio. Leyser et al. (1994, citado en Avramidis y Norwich, 2002), en un estudio internacional, en el que no se mencionan los países participantes, encontró que profesores de escuela superior dispensaban significativamente actitudes más positivas hacia la integración que profesores de escuela secundaria y profesores de la escuela elemental. Otros estudios han revelado que los profesores de la escuela elemental y la escuela secundaria diferían en su visión de la integración y en las adaptaciones que hacían para dar respuesta a los alumnos que integraban (Chalmers, 1991; Rogers, 1987, citado en Avramidis y Norwich, 2002). Además, los profesores de la escuela elemental reportaban puntos de vista más positivos hacia la integración y de sus posibilidades, que profesores de la escuela secundaria (Savage y Wienke, 1989, citado en Avramidis y Norwich, 2002).

2.3.2.6 Creencias del profesor

La investigación ha identificado las creencias de los profesores como otro factor que influencia no solo las actitudes informadas por los profesores hacia la inclusión, sino también su estilo de enseñanza y las adaptaciones que hacen en clases heterogéneas. Es decir, sus creencias acerca de sus responsabilidades en tratar con las necesidades de los estudiantes que son excepcionales o están en riesgo (Avramidis y Norwich, 2002).

A su vez, se ha encontrado que la formación, experiencia y la cultura impactan en las creencias de eficacia. Sin embargo, los hallazgos sugieren que esas variables tienen un efecto diferencial sobre los dos factores de autoeficacia, que además es pertinente diferenciar. Esto es, eficacia en la enseñanza personal y eficacia en la enseñanza general. El factor de eficacia personal es la creencia que tiene el profesor acerca de sus habilidades para influir en la conducta y aprendizaje de los estudiantes, mientras que, el factor eficacia en la enseñanza general refleja la creencia en que la habilidad del profesor para conseguir los resultados deseados está limitada por factores externos como el ambiente familiar y la clase social. Estos resultados han sido corroborados en otros estudios sobre la actitudes de los profesores (Avramidis et al., 2000b, citado en Romi y Leyser, 2006).

De acuerdo a Romi y Leyser (2006) la diferenciación de estos dos factores en las creencias del profesor así como la medición de los mismos, es un aspecto importante, que las universidades e instituciones encargadas de la formación del profesorado deberían tener en cuenta en el desarrollo o diseño de tales programas formativos. Aunque las creencias tienden a ser resistentes al cambio, estudios empíricos (Romi y Leyser, 2006) proporcionan evidencia que los programas de formación durante la etapa de preparación inicial son efectivos en el desarrollo y mejora de las creencias del profesor. La Figura 2 resume las variables relacionadas con el profesor que influyen en sus actitudes hacia los alumnos con NEE.

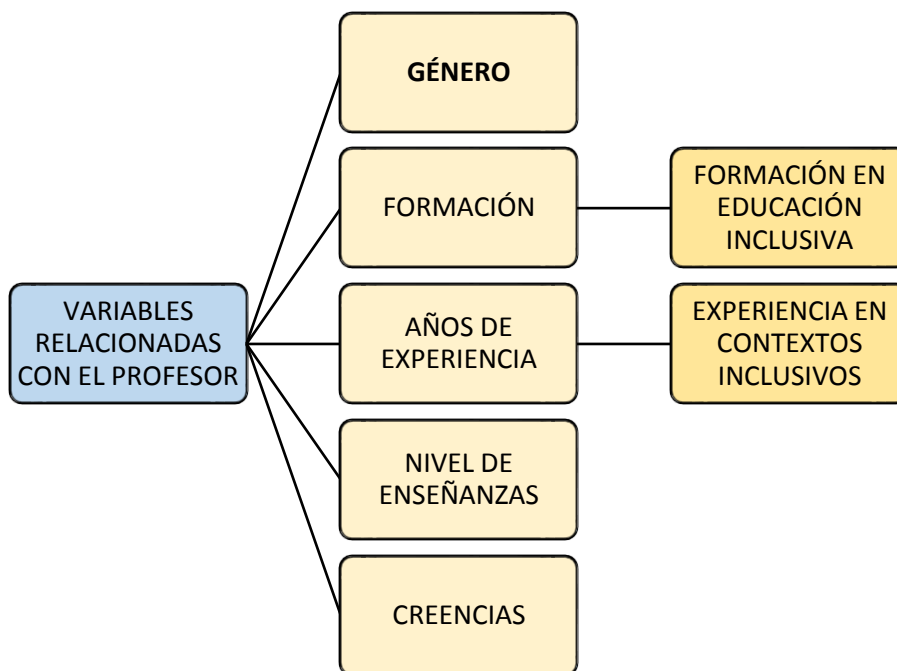


Figura 2. Variables relacionadas con el profesor que influyen en sus actitudes hacia los ACNEE

2.3.3 Variables relacionadas con el ambiente educativo

Además de las variables relacionadas con el niño y con el profesor, también, se han estudiado variables relacionadas con el ambiente educativo en relación a las actitudes de los profesores hacia la inclusión de alumnos con NEE. Entre estas variables se encuentran la disponibilidad de recursos, y factores políticos y culturales.

2.3.3.1 Disponibilidad de recursos

Se ha mostrado que las actitudes de los profesores están fuertemente influenciadas no solo por factores como la naturaleza y severidad de las condiciones de discapacidad del alumno y la formación del profesor, sino también por la disponibilidad de recursos humanos y físicos (Bradshaw y Mundia, 2006, citado en Ching, Forlin y Lan, 2007). Así, los recursos físicos hacen referencia a materiales de enseñanza, equipamiento, ambiente reestructurado físicamente, mientras que los recursos humanos hacen referencia a asistentes para apoyar el aprendizaje, profesores de educación especial, terapeutas del lenguaje (Avramidis y Norwich, 2002).

Entre los factores ambientales y su influencia en la formación de las actitudes de los profesores hacia la integración-inclusión, se ha encontrado consistentemente que la disponibilidad de servicios en la clase y los niveles de la escuela se asocian a actitudes

más positivas (Center y Ward, 1987; Clough y Lindsay, 1991; Myles y Simpson, 1989, citado en Avramidis y Norwich, 2002).

En relación a los recursos humanos, algunos estudios (Garvar-Pinhas y Schmelkin, 1989; Norwich, 1994, citado en Avramidis y Norwich, 2002), revelaron que la plantilla de la escuela que está más distante de los alumnos, tales como administradores y consejeros, expresan actitudes más positivas a la integración, que aquellos más cercanos al contexto de clase, los profesores.

Otro tipo de apoyo es el ánimo continuo del director, que se ha mencionado en varios estudios como instrumento en la creación de actitudes positivas hacia la inclusión. En el estudio de Janney et al. (1995, citado en Avramidis y Norwich, 2002), el apoyo entusiasta de los directores era un factor que contribuía al éxito de los programas de integración a tiempo parcial en las escuelas que estudiaban. Resultados similares se mostraron en la revisión de la literatura que realizó Chazan (1994, citado por Avramidis y Norwich, 2002). En esta revisión se concluyó que los profesores generales tienen mayor tolerancia a la integración si están apoyados por los directores. También, el estudio de Center y Ward (1987, citado en Avramidis y Norwich, 2002), informaba que los profesores cuyos directores les proporcionaban alguna forma de apoyo al programa de integración presentaban actitudes más positivas hacia su implementación que aquellos que no habían recibido ninguno.

El apoyo de los profesores especialistas también se identificó como un importante factor en promover actitudes positivas de los profesores hacia la inclusión (Kauffman, Lloyd y McGee, 1989, citado en Avramidis y Norwich, 2002). En esta línea, Janney et al. (1995, citado en Avramidis y Norwich, 2002), encontraron que uno de los factores, citado por sus encuestados, que había contribuido al éxito de la implementación de los programas de integración a tiempo parcial, era la existencia de apoyo efectivo, tanto interpersonal como el relacionado con la tarea, proporcionado por los profesores de educación especial.

Algunos estudios (Anati, 2013; Gaad y Khan, 2007, citado en Arm, Al-Natour, Al-Abdallat y Alkhamra, 2016) revelan que la carencia de recursos necesarios y apoyos, a veces, conducen a los profesores a aceptar menos la inclusión de estudiantes con NEE.

2.3.3.2 Factores políticos y culturales

Hay un amplio acuerdo en la literatura que los valores sociales se encuentran dentro de los individuos, aunque están influenciados por factores internos y externos como patrones familiares, religión, sistema político y social, y formación. Por lo tanto, en base a comprender adecuadamente el efecto que la sociedad tiene sobre las actitudes y conductas de las personas es necesario comprender la sociedad en sí misma, y los individuos que la forman (Petrie, 1994, citado en Alkahtani, 2016). Dentro y a través de las sociedades, los individuos y grupos tienen diferente comprensión, valores, interpretaciones y discursos en relación a los derechos humanos e incluso la discapacidad (Armstrong y Barton, 1999:20, citado en Alkahtani, 2016). En este sentido, mejorar la comprensión de los valores culturales nacionales y normas, es un paso necesario para comprender las percepciones y actitudes hacia los niños con necesidades especiales (Alkahtani, 2016).

En este marco, la investigación revela que variables culturales, étnicas y religiosas impactan sobre las actitudes hacia la discapacidad y la inclusión. Así, en un estudio australiano, Westbrook y Legge (1993, citado en Romi y Leyser, 2006), informaron que las actitudes de la comunidad alemana hacia personas con discapacidad eran más positivas, al igual que las actitudes de la comunidad Anglo, comparado con las comunidades de griegos, árabes, chinos e italianos.

También, Florian (1977, citado en Romi y Leyser, 2006), informó que los estudiantes judíos de la escuela superior tenían actitudes más positivas hacia las personas con discapacidad que los estudiantes árabes. Además, en la revisión de Florian y Katz (1983, citado en Romi y Leyser, 2006), indicaron que los ciudadanos árabes parecen tener actitudes menos positivas hacia individuos con una discapacidad que los ciudadanos judíos. Por su parte, Weisel y Zaidman (2003, citado en Romi y Leyser, 2006), examinaron las actitudes de judíos israelíes religiosos y no religiosos, y adolescentes musulmanes. Informaron que los participantes no religiosos de ambos grupos tenían actitudes más positivas que los participantes religiosos. Hay que matizar que en el mencionado estudio, el nivel de religiosidad no era un predictor de las actitudes. Pero además, Lifshitz et al. (2004, citado en Romi y Leyser, 2006), informaron que los

profesores israelíes expresaban significativamente más voluntad de incluir estudiantes con necesidades especiales comparado con los profesores árabes de Palestina. La Figura 3 resume las distintas variables asociadas a las actitudes del profesorado hacia la inclusión de alumnos con NEE.

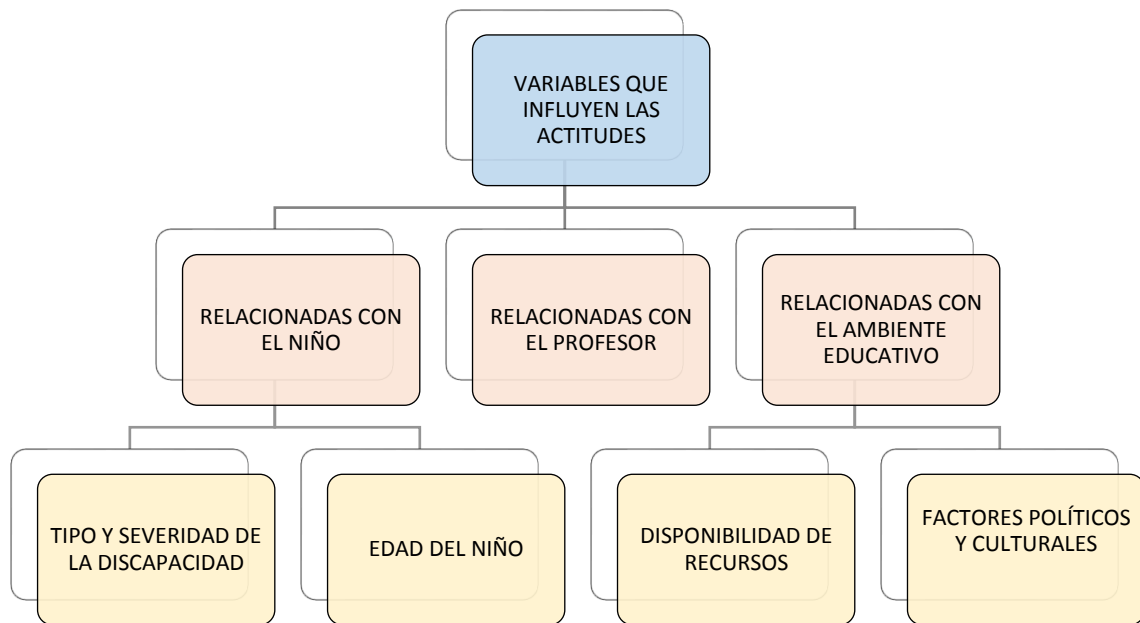


Figura 3. Variables asociadas a las actitudes del profesorado hacia la inclusión de ACNEE

2.3.4 Dificultades en la generalización de resultados

A pesar del amplio número de estudios realizados, en los que se exploran las actitudes y se analizan los factores asociados a las mismas, el hecho es que hay dificultades para la obtención de generalizaciones a partir de tal investigación. En relación a estas dificultades es pertinente destacar las diferencias existentes entre los sistemas educativos de los distintos países, así como las diferencias al conceptualizar las NEE, e incluso las relacionadas con la terminología, ya que, en ocasiones, se han utilizado distintos términos para referirse a un mismo concepto.

Es evidente que los resultados de estudios realizados en diferentes países pueden no ser posiblemente comparables, dadas las diferencias en sus sistemas educativos. Incluso se ha señalado que hay variaciones dentro de los países en términos de filosofía subyacente, políticas y sistemas (Avramidis y Norwich, 2002). En este sentido, se ha dicho, que resulta difícil obtener generalizaciones a partir de dichos resultados.

Estas diferencias entre los países, también, se manifiestan al conceptualizar las necesidades educativas especiales. Así, en China una persona discapacitada es, aquella que presenta anomalías o pérdida de un órgano o función psicológica o incapacidad para realizar una actividad en el modo que se considera normal. Por lo tanto, el término “personas discapacitadas” se refiere a aquellos con discapacidad visual, auditiva, del habla o discapacidad física, retraso mental, desorden mental, discapacidades múltiples y otras discapacidades (Worrel y Taber, 2009, p.134).

En EE.UU se reconocen las siguientes categorías de discapacidad para recibir servicios de educación especial: desórdenes del espectro autista, sordera, ceguera, alteraciones emocionales, discapacidad intelectual, discapacidades múltiples, necesidad ortopédica, otros trastornos de salud (p.ej. asma, déficit de atención, diabetes, epilepsia, enfermedades del corazón, hemofilia, leucemia, fiebre reumática, y síndrome de la Tourette), discapacidades específicas del aprendizaje (p.ej. dislexia, discalculía, disgrafía, déficit de procesamiento visual y auditivo), alteraciones del habla y del lenguaje, lesiones cerebrales, déficit visual y retrasos del desarrollo (Worrel y Taber, 2009, p.134).

En los Emiratos Árabes, se define una persona con necesidades especiales como una persona que tiene un impedimento temporal o permanente, que le dificulta realizar actividades ordinarias, que sus iguales sin necesidades especiales realizan (Gaad y Thabet, 2015, p.134).

En India, discapacidad significa ceguera, baja visión, curados de la lepra, discapacidad auditiva, discapacidad motora (incluye parálisis cerebral), retraso y enfermedad mental (Sharma, Moore y Sonawane, 2009, p.320).

Las diferencias también se manifiestan en la terminología utilizada. Ejemplo de ello es que los términos más comunes, que se usan a nivel internacional, para describir alumnos con discapacidad intelectual, incluyen “discapacidad del aprendizaje” en Reino Unido, “discapacidad del desarrollo” en Canadá y Australia, “discapacitado intelectualmente” en EE.UU (Alkahtani, 2016, p.75).

Como se ha expuesto son muchas las dificultades halladas para la generalización de los resultados. En este sentido, anteriormente, Avramidis y Norwich (2002) habían sugerido que la investigación futura se base en estudios de casos cualitativos longitudinales sobre

las actitudes de los profesores y sus prácticas, y cómo las escuelas se transforman hacia modelos de escuelas más inclusivas.

2.4 Actitudes hacia alumnos con necesidades educativas especiales

Las actitudes del profesorado hacia los estudiantes con discapacidad, y por lo tanto, con distintas NEE ha sido objeto de estudio. A continuación, se exponen algunos de los resultados más significativos que se recogen en la literatura sobre el tema.

2.4.1 Actitudes hacia alumnos con Desorden del Espectro Autista

En relación a las actitudes de los profesores hacia los alumnos con autismo no hay muchos estudios realizados (Yasar y Cronin, 2014). Además, la noción de una “necesidad distinta” (Norwich y Lewis, 2005, citado en Humphrey y Lewis, 2008, p.133), en términos de provisión de educación ordinaria para alumnos con *Autism Spectrum Disorder* (ASD) está obteniendo apoyo (Humphrey y Lewis, 2008).

Desde que los estudiantes con ASD reciben servicios educativos por parte de profesores generales y profesores de educación especial, es de interés investigar las diferencias potenciales de las percepciones de los profesores de estudiantes con ASD (Karal y Riccomini, 2016). Esto es relevante, ya que la percepción de un profesor puede influenciar positiva o negativamente sus propias expectativas hacia los estudiantes, e influenciar el éxito académico y social de los mismos (Silverman, 2007, citado en Karal y Riccomini, 2016).

En esta línea de investigación, Park et al. (2010, citado en Yasar y Cronin, 2014), encontraron que las actitudes de los profesores pueden afectar sus expectativas sobre los estudiantes, y también afectan la autoestima y ejecución académica. Además, los profesores con actitudes negativas hacia alumnos con autismo tienen un impacto significativamente negativo sobre los estudiantes. Estos mismos investigadores hallaron que personas que conocían a alguien con autismo, tanto si era un amigo o un familiar, tendían a tener actitudes más positivas hacia otros con autismo. En este sentido, Yasar y Cronin (2014) señalaron que los profesores pueden desarrollar actitudes negativas hacia niños con autismo por su falta de comprensión del autismo.

En relación a la inclusión de estudiantes con ASD los profesores de escuelas ordinarias informan que no tienen la formación necesaria y apoyo para responder adecuadamente a tales estudiantes con ASD (Robertson, Chamberlain y Kasari, 2003, citado en Humphrey y Lewis, 2008). Consideran que son más difíciles de incluir efectivamente que aquellos con otras NEE (House of Commons Education and Skills Committee, 2006, citado en Humphrey y Lewis, 2008). Por otra parte, los profesores de educación especial tienen más conocimiento, formación y experiencia con alumnos con ASD que los profesores generales. Sin olvidar que variables demográficas y tipo de exposición a niños con discapacidad pueden impactar las actitudes individuales hacia los niños con autismo (Rosenbaum, Armstrong y King, 1988, citado en Karal y Riccomini, 2016).

2.4.2 Actitudes hacia alumnos con discapacidad visual

Es conocido que un modo de influenciar las creencias es a través de la educación y la experiencia. En este sentido, los profesores que han tenido experiencias negativas con niños con discapacidad visual tendrán actitudes más negativas hacia la inclusión de tales niños (Hayes y Gunn, 1988, citado en Wall, 2002). Sin embargo, el contacto con estudiantes con discapacidad visual puede incrementar la aceptación del profesor de esos niños (Leyser, Abrams y Lipscomb, 1982; Stainback y Stainback, 1982; Villa, Thousand, Meyers y Nevin, 1996, citado en Wall, 2002).

En teoría, la exposición a personas con discapacidad visual a través del contacto personal en situaciones estructuradas debería reducir la resistencia a interactuar con estudiantes con discapacidad visual (Keilbaugh, 1977, citado en Wall, 2002). Keilbaugh encontró que los profesores que se habían expuesto previamente a estudiantes ciegos eran significativamente más positivos hacia la inclusión. La misma actitud se encontró en profesores con experiencia previa en educación especial. En cambio, Kuhn (1971, citado en Wall, 2002), no encontró diferencias significativas en las actitudes de los profesores que se habían expuesto previamente a estudiantes ciegos comparado con profesores que no tenían tal exposición previa. En ambos estudios la exposición del profesorado a la que se refieren es en emplazamientos de aula.

En relación a la exposición del profesorado a estudiantes con NEE derivadas de discapacidad visual, Wall (2002) señala cómo los profesores con experiencia directa o

indirecta con estudiantes con baja visión o ciegos parecen mantener una actitud más positiva hacia la inclusión, pero solamente hacia estudiantes con baja visión. Además, los profesores con menos experiencia en tratar con estudiantes con discapacidad visual tendían a emplazar a esos estudiantes en entornos más restrictivos, tener menos confianza en sus propias habilidades para responder a sus necesidades, y generalmente, se mostraban menos positivos hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad visual.

2.4.3 Actitudes hacia alumnos con discapacidad auditiva

En relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en clases ordinarias, Bennet y Lynas (2001, citado en Sari, 2007), enfatizan que ha sido resultado de dos importantes influencias: 1. Desarrollo en audiología y amplificación, y 2. Mejor comprensión de los procesos de adquisición del lenguaje. Pero además, a la luz de la literatura reciente sobre inclusión educativa (Most, 2004; Punch y Hyde, 2005; Sari, 2005, citado en Sari, 2007), algunos profesionales con experiencia en educación especial sostienen que las actitudes de los profesores hacia la inclusión de alumnos sordos en sus clases son factores importantes en el éxito o fracaso de la inclusión de estos niños.

En relación a las actitudes positivas del profesorado hacia la inclusión de alumnos con pérdida auditiva en clases de educación ordinaria, se ha encontrado que entre las variables ambientales, que tienen un efecto positivo hacia la inclusión, se incluyen el acceso a la formación del profesorado, apoyo personal y asesoramiento, tamaño de la clase más pequeño y tiempo para coordinación (Avramidis y Norwich, 2002; Center y Ward, 1987; Gal et al., 2010; Scruggs y Mastropieri, 1996, citado en Eriks-Brophy y Whittingham, 2013).

Por el contrario, las actitudes negativas se basan en estereotipos, falta de conocimiento o miedo de lo desconocido y tienen el riesgo potencial de producir resistencia, frustración e incluso rechazo de algunos profesores a aceptar incluir a estudiantes sordos (Gal et al., 2010; Gans, 1987; Heiman, 2004; Parasuram, 2006; Siegal y Jausovec, 1994, citado en Eriks-Brophy y Whittingham, 2013).

Algunos investigadores (Lynas, 1986; Most, 2004, citado en Sari, 2007), no solo informaron que muchos educadores tienen actitudes negativas hacia la inclusión de

alumnos sordos, sino también enfatizaron la importancia de las actitudes positivas para el “éxito de la inclusión”. Esto es, las actitudes negativas de los profesores pueden crear expectativas de bajo logro, mientras que las actitudes positivas pueden animar a establecer políticas escolares y asignación de recursos para incrementar la calidad de la educación para alumnos sordos en clases ordinarias (Komesaroff y Mclean, 2006, citado en Sari, 2007).

2.4.4 Actitudes hacia alumnos con discapacidad intelectual

Investigaciones previas evidenciaron que la discapacidad intelectual era la tercera discapacidad menos aceptada por la sociedad (Yuker, 1988, citado en Li y Keng, 2013). Esto podría ser debido a factores como falta de conocimiento de la discapacidad intelectual y diferencias culturales (Yuker, 1988; Zhang y Xiao, 2008, citado en Li y Keng, 2013). En diferentes estudios se examinaron las actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual en función de diferentes variables como edad, género, nivel educativo, conocimiento sobre la discapacidad, mayor contacto personal y cultural (Tachibana, 2006; Zhang y Xiao 2008; Scior, 2011, citado en Li y Keng, 2013).

En cuanto a los resultados de los estudios para la variable edad son inconsistentes. Esto podía deberse al pequeño o amplio rango de variabilidad de las edades de los participantes en los estudios (Nowicki, 2002, citado en Li y Keng, 2013). En relación al género, las mujeres presentaban actitudes más positivas hacia las personas con discapacidad intelectual (Nowicki, 2002, citado en Li y Keng, 2013). En el análisis de la variable formación-conocimiento reveló que personas que tenían menos conocimiento sobre discapacidad mostraban actitudes más negativas hacia personas con discapacidad intelectual (Hunt y Hunt, 2000; Chan et al., 2002; Laws y Kelly, 2005, citado en Li y Keng, 2013). Además, se mostró que personas que tenían más contacto con individuos con discapacidad intelectual tendían a expresar actitudes más positivas (Chan et al., 1988; Chen et al., 2002, citados en Li y Keng, 2013). En esta línea, los resultados obtenidos en el trabajo de Rillotta y Nettelbeck (2007), apoyan claramente la predicción que mayor información y exposición a personas con discapacidad intelectual se acompaña de actitudes más positivas.

En relación a la variable cultura, personas de países occidentales eran, generalmente, más positivas hacia las personas con discapacidad intelectual que en los países orientales (Horner-Johnson et al., 2002; Scior et al., 2010, citado en Li y Keng, 2013). Esto podría ser por las creencias menos estigmatizantes en los países del oeste que en los del este (Hatton et al., 2003, citado en Li y Keng, 2013).

Es conocido que, el incremento de aceptación social ha sido visto como un resultado inevitable del contacto con niños de desarrollo típico bajo políticas de inclusión en escuelas. Aunque investigación previa indicaba que el simple contacto no aumentaba la aceptación social de niños con discapacidad intelectual (Zigler y Hodapp, 1986, citado en Townsend y Hassall, 2007), trabajos recientes han enfatizado la importancia del contacto a través de actividades cooperativas (Dovidio et al., 2003, citado en Townsend y Hassall, 2007).

2.4.5 Opinión del profesorado sobre la inclusión educativa

En el análisis de los factores que impactan la inclusión educativa, ha generado interés investigador, no solo las actitudes, creencias y valores del profesorado, sino también su opinión sobre la inclusión educativa. En esta línea de estudio, Koutrouba, Vamvakari y Stelliou (2006) informaron que el 72.65% del profesorado encuestado en Chipre informaba que el tipo y severidad de la discapacidad podría seriamente influenciar los procesos de integración. Los profesores opinaban que los estudiantes con retraso mental severo y discapacidad visual debían ser educados en escuelas especiales, en las que se les podría proporcionar enseñanza individualizada, mientras que los alumnos con problemas motores, auditivos, emocional y conductual podrían seguir educación ordinaria en escuelas ordinarias, tanto como se proporcionara apoyos a la enseñanza y equipo en unidades o clases especiales. Los profesores restantes (27.35%) consideraban el tipo de discapacidad y la severidad de la misma como irrelevante para el logro de un objetivo inclusivo.

En el mencionado estudio (Koutrouba et al., 2006), el 54.69% de los profesores creían fuertemente que la presencia de alumnos con NEE en clases ordinarias podría afectar negativamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los profesores restantes (45.31%) no atribuían la ineficacia de la enseñanza y los procesos integrativos a la

presencia de alumnos con NEE. En opinión de estos profesores el éxito de las prácticas inclusivas no se podía estimar si se considerasen como único criterio los altos niveles académicos de los alumnos con NEE y del resto de los alumnos, ya que se debe tener en cuenta el desarrollo emocional de los estudiantes y las interacciones sociales entre los dos grupos.

Un amplio porcentaje de profesores ordinarios creen que el tipo de discapacidad de los alumnos con NEE influencia en un sentido negativo el éxito de la inclusión de estos alumnos en las clases ordinarias, ya que la enseñanza se hace más difícil y los resultados académicos de la clase más bajos (Koutroba et al., 2006). Como concluyen los mencionados autores, el conocimiento de qué factores impactan la inclusión, incluida la opinión del profesorado, permitirá el desarrollo de políticas educativas que atenúen aquellos que lo hacen de forma negativa.

2.5 Actitudes de los padres hacia la inclusión educativa

Considerando el rol que los padres tienen en la educación de sus hijos, así como su potencial apoyo para el cambio, las percepciones de los padres sobre la inclusión educativa son importantes (Gibb et al., 1997). Además, pueden ser valiosos recursos cuando aportan información acerca de sus hijos con discapacidad (Alper, Schloss y Schloss, 1994, citado en Gibb et al., 1997). Por ello, los resultados de la inclusión educativa dependen de las actitudes de los padres de niños con, o sin NEE (Myles y Simpson, 1990; Martin, 2002; Elkins et al., 2003, citado en Kalyva, Georgiadi y Tsakiris 2007). Hay evidencia que las actitudes de los padres están determinadas por múltiples experiencias, características demográficas y contextos socioculturales (Sigel et al., 1992, citado en Kalyva et al., 2007). En este sentido, Stoiber (1992, citado en Kalyva et al., 2007), señaló que las actitudes de los padres hacia la inclusión se basan, normalmente, en su propia experiencia personal.

2.5.1 Actitudes de los padres de niños con NEE

Las actitudes de los padres de niños con NEE así como sus preocupaciones en relación a la educación de sus hijos se han analizado en numerosos estudios. La investigación ha mostrado que las actitudes de los padres de niños con NEE hacia su inclusión en

emplazamientos ordinarios es predominantemente positiva (Tichenor y Piechura-Couture, 1998, citado en Kalyva et al., 2007). Se ha enfatizado la implicación de los padres como factor fundamental en el éxito de la inclusión de un niño con una discapacidad en una clase ordinaria (Lindsay et al., 2013; Lipsky y Gartner, 1997, citado en Lindsay et al., 2013). Por esta razón, se han analizado los factores que pueden estar asociados a la implicación de los padres. Se ha mostrado que factores como el nivel cultural de la familia, la edad del niño, el conocimiento de los padres sobre las leyes de educación y los procedimientos, así como el tipo y grado de discapacidad, afectan las percepciones de los padres (Coots, 2007; Reinschmiedt, Sprong, Dallas, Buono y Upton, 2013; Simon, 2006, citado en Hebel y Persitz, 2014). Más aún, se ha revelado que los padres que están familiarizados con los procedimientos de educación especial y comprenden los requerimientos formales de la implicación parental experimentan menos frustración y se implican más en el proceso (Hobbs y Silla, 2008; Kent, 2013; Lo, 2008; Prezant y Marshak, 2006; Trussell, Hammond e Inglass, 2008, citado en Hebel y Persitz, 2014).

En la línea de estos estudios sobre actitudes de los padres de niños con NEE, Gupta y Buwade (2013, citado en Ceylan y Neriman, 2016), concluyeron que muchos de los padres de niños con NEE tenían una actitud positiva hacia la inclusión, y que apoyaban el concepto de inclusión, ya que consideraban que la inclusión facilitaba el ajuste de sus hijos al mundo real y les daba una oportunidad para participar e interactuar con sus compañeros de clase. También, Soodak y Erwin (2000, citado en Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff y Swart, 2007), señalan que los padres llegan a ser colaboradores efectivos en el proceso de inclusión solo cuando perciben que ellos y sus hijos son miembros aceptados de la comunidad escolar. En consecuencia, una política de puertas abiertas hace que los padres se sientan bienvenidos en cualquier momento. Incluso las escuelas que están comprometidas en la colaboración efectiva deben hacer un esfuerzo para oír lo que los padres quieren para sus hijos. En el estudio de Gallagher et al. (2000, citado en Kalyva et al., 2007), mientras analizaban las actitudes de padres de niños con NEE y sus creencias en relación a la inclusión social y educativa de sus hijos, los padres expresaron su opinión que la interacción con niños no identificados como con NEE

podían proporcionarles modelos apropiados de conducta, y podía ser ventajoso para sus hijos.

Por otra parte, también se han analizado las preocupaciones de los padres. Algunos padres de niños con NEE que creían que sus hijos podían beneficiarse de la inclusión, social y emocionalmente, expresaron su preocupación en relación al posible aislamiento social, actitudes negativas de sus iguales, decremento de la autoconfianza, pobre calidad de la enseñanza, inadecuada formación del profesorado y falta de apoyo por los profesores y padres de niños de desarrollo típico (Waggoner y Wilgosh, 1990; Shipley, 1995; Leyser y Kirk, 2004, citado en Kalyva et al., 2007). Pero además, algunos estudios revelaron que las madres que tenían hijos con NEE estaban preocupadas si sus hijos serían socialmente aceptados por sus iguales sin discapacidad en clases ordinarias (Gupta y Buwade, 2013; Ahuja y Sunish, 2013, citado en Ceylan y Neriman, 2016). Además, en relación a los problemas que las familias experimentaban en la inclusión educativa de sus hijos, Kniveton (2004, citado en Ceylan y Neriman, 2016), concluyó que dependían del tipo de discapacidad, ya que algunos niños eran aceptados más fácilmente por el resto de la plantilla para la inclusión. Se evidenció que los niños que no tenían prioridad para ser aceptados en clases inclusivas eran quienes requerían más recursos.

2.5.2 Actitudes de padres de niños con desarrollo típico

Las actitudes son predisposiciones aprendidas que reflejan qué favorable o desfavorablemente se comportan las personas hacia otras personas, objetos o eventos. En relación al dominio afectivo de la actitud (Krathwohl et al., 1964, citado en Townsend y Hassall, 2007), las actitudes sirven como fuerzas motivadoras de nuestro comportamiento hacia otros (Fishbein y Ajzen 1975; Pintrich y Schunk, 2002, citado en Townsend y Hassall, 2007). Por esta razón, las actitudes de personas sin una discapacidad hacia aquellos con una discapacidad o hacia actividades que implican aquellos con una discapacidad son de importancia para la inclusión y normalización (Antonak y Livneh, 2000, citado en Townsend y Hassall, 2007).

Pocos estudios han explorado las actitudes de los padres de niños de primaria no diagnosticados con NEE hacia la inclusión de niños con NEE (McCoy, 1995, citado en

Kalyva, Georgiadi y Tsakiris, 2007). En el estudio de las actitudes de padres de niños de desarrollo típico se ha encontrado que distintos factores influyen las actitudes de padres griegos de niños sin NEE hacia la inclusión. Estos factores incluyen la edad y el género. En cuanto a la edad, los padres más jóvenes son más positivos que los más mayores. En relación al género, las mujeres son más positivas que los hombres (Besevegis et al., 1997, citado en Kalyva et al., 2007). No obstante, esta evidencia sobre las diferencias en cuanto a edad y género no están apoyadas por otros estudios, realizados en Grecia, ni en otros países (Blacher y Turnbull, 1982; Greene y Stoneman, 1989; Tafa y Manolitsis, 2003, citado en Kalyva et al., 2007).

El nivel educativo de los padres también ha sido objeto de análisis. Stoiber et al. (1998, citado en Kalyva et al., 2007), sugirieron que los padres con mayor nivel educativo mantenían actitudes más positivas hacia la inclusión, mientras que Tafa y Manolitsis (2003, citado en Kalyva et al., 2007), no encontraron diferencias en actitudes hacia la inclusión según el nivel formativo de los padres. Otra variable que parece impactar en las actitudes de los padres hacia la inclusión es la experiencia de padres con un hijo con NEE en la clase de su hijo (Innes y Diamond, 1999; Patsalis, 1994, citado en Kalyva et al., 2007).

Otro importante hallazgo en relación a las diferencias de género es que hasta entonces, solo se habían recogido datos de madres (Blacher y Turnbull, 1982; Turnbull et al., 1983, citado en Kalyva et al., 2007). Sin embargo, el estudio de Kalyva et al. (2007) reveló que los padres tenían una actitud general más positiva hacia la inclusión que las madres, y se mostraban más deseosos de ser amigos de los padres de un niño con NEE. Las madres estaban más deseosas de permitir a sus hijos jugar con un niño con NEE durante el recreo, invitarle a su casa y cuidar a un niño con NEE durante unas pocas horas.

Los resultados hallados con padres griegos de escolares de primaria sin NEE son positivos hacia los resultados esperados de la inclusión. Esto puede deberse a su creencia que beneficia a sus propios hijos, tanto como a niños con NEE (Bailey y Winton, 1987; Peck et al., 2004, citado en Kalyva et al., 2007), ya que están expuestos a distintas oportunidades de aprendizaje (Tichenor et al., 2000, citado en Kalyva et al., 2007). Podría ser debido a que la inclusión se implementaba en Grecia recientemente y no

tenían ninguna experiencia personal con programas inclusivos, lo que se creía que influenciaba las actitudes hacia la inclusión (Stoiber, 1992, citado en Kalyva et al., 2007).

Como en estudios previos, Hilbert (2014) encontró que padres de niños con y sin discapacidad consideraban que la inclusión es una práctica educativa positiva para niños con y sin discapacidad. Sin embargo, el optimismo de los padres disminuye cuando los niños con problemas de conducta son emplazados en entornos inclusivos. Padres de niños con y sin discapacidad no están tan a favor de emplazamientos inclusivos para discapacidades moderadas a severas, desórdenes emocionales y discapacidad cognitiva. Esta relación es crítica porque se asumiría que un padre de un niño con discapacidad que apoya la inclusión para su hijo apoyaría la inclusión de otros con discapacidad.

Investigadores previos advierten contra el desarrollo de una mentalidad “*one-size-fits-all*” en relación a la inclusión (Fuchs y Fuchs, 1994, citado en Hilbert, 2014, p.52), porque de diferentes resultados para diferentes niños debemos buscar comprender la relación entre la percepción de los padres y la discapacidad, y no solo extraer conclusiones.

2.6 Evaluación de las actitudes

El modelo de tres de componentes de las actitudes (Eagly y Chaiken, 1993, citado en Avramidis, Bayliss y Burden, 2000), se basaba en la idea que una actitud es una combinación de tres reacciones conceptualmente distintas a ciertos objetos (Rosenberg y Hovland, 1960; Triandis et al., 1984, citado en Avramidis et al., 2000). Según este modelo, las actitudes son complejas y multidimensionales y cuando se miden, en realidad, se miden aspectos o atributos de las actitudes en las que se está interesado (Avramidis et al., 2000).

Desde la década de los 70 del siglo pasado, existe un debate sobre el método más adecuado de medir las actitudes, especialmente, cuando se emplean escalas. Así, se plantea que se responde de diferente manera a preguntas sobre integración escolar redactadas en términos normativos, preferenciales o de creencias (Bank, Keats, Biddle y Keats, 1977, citado en Jenaro, Flores, Beltrán, Tomsa y Ruiz, 2014).

Se sigue también discutiendo el hecho de que una predicción fiable de la conducta de una persona no depende únicamente del conocimiento de sus actitudes. De ahí, la

importancia de mejorar el modo de evaluar para que tenga un mayor componente predictivo (Audi, 1972, citado en Jenaro et al., 2014). Desde esa época se reconoce, además, que las actitudes se pueden aprender de dos modos, mediante la experiencia personal, y mediante la información sobre otros, y que en base a estas diferencias se pueden identificar preferencias e intenciones (Bank et al., 1977, citado en Jenaro et al. 2014).

Siguiendo la clasificación establecida por Antonak y Livneh (1995, citado en Felipe y Garoz, 2014), los instrumentos para evaluar las actitudes hacia las personas con discapacidad se pueden clasificar en métodos directos y métodos indirectos. Los instrumentos más utilizados corresponden a métodos directos. Entre éstos se encuentran las escalas tipo Likert y los listados de adjetivos, seguido de las escalas de intención, los cuestionarios de distancia social y diarios (Felipe y Garoz, 2014). Además, en la literatura científica se encuentran numerosos instrumentos que se han diseñado para evaluar las actitudes hacia la inclusión educativa.

2.6.1 Instrumentos utilizados para evaluar las actitudes hacia la inclusión educativa

En la actualidad, la mayoría de los alumnos con NEE derivadas de discapacidad están escolarizados en centros ordinarios junto a sus iguales sin NEE. En este contexto, es fundamental entender que la educación es un primer paso para promocionar las actitudes positivas hacia las personas con discapacidad, y el papel de los profesores es crucial en dicha promoción (Felipe y Garoz, 2014). Por ello, es importante evaluar las actitudes de los distintos miembros de la comunidad educativa hacia los alumnos con NEE, y de paso algunos aspectos relacionados con la inclusión educativa.

En la mayoría de los estudios sobre inclusión educativa predominan las escalas tipo Likert. Mediante estas escalas se pretende obtener una evaluación o juicio cuantitativo basado en juicios personales. La respuesta de la persona evaluada indica la intensidad de su acuerdo o desacuerdo con cada ítem relativo al referente de la actitud. El formato de respuesta puede ser gráfico, numérico o verbal. Independientemente del formato que se adopte para las respuestas, éstas están completamente estructuradas de antemano por el investigador. Por lo tanto, las personas evaluadas no tienen oportunidad de añadir otros juicios o comentarios, o de responder a los ítems de forma

diferente a la especificada en la escala de respuesta (Arias, Arias, Verdugo, Rubia y Jenaro, 2016). En la Tabla 1 se recogen algunos de los instrumentos que se han utilizado para evaluar las actitudes hacia la inclusión educativa.

Tabla 1. Instrumentos de evaluación de las actitudes hacia la inclusión educativa

Instrumento	Autor y Referencia del estudio	Dimensiones
Attitudes Towards Inclusive Education Scale (ATIES)	Wilczenski (1992, citado en Sharma et al., 2009)	4
Interaction with Disabled Persons Scale (IDP)	Gething (1994, citado en Carroll et al., 2003)	¿?
Interactions with People with Disabilities Scale (IDP)	Forlin, Jobling y Carroll (2001, citado en Carroll, 2003)	¿?
Concerns about Inclusive Education Scale (CIES)	Sharma y Desai (2002, citado en Sharma et al., 2015)	4
Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE)	Citado en Forlin y Chambers (2011)	3
Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale (ORI)	Citado en Vaz et al (2015) y Romi y Leyser (2006)	¿?
The Mental Retardation Attitude Inventory Revised (MRAI-R)	Citado en Li y Keng (2013)	¿?
My Thinking about Inclusion Scale (MTAI)	Citado en Kalyva et al. (2007)	3
The Opinions Relative to Mainstreaming	Larrive (1982, citado en Jenaro et al., 2014) y Larrive y Cook (1972, citado en Jenaro et al., 2014)	5
Teacher Self-Efficacy Perception Scale	Tschannen, Moran y Woolfok (2001, citado en Sari et al., 2009)	3
Bandura's Teacher Efficacy Scale	Bandura (1997, citado en Vaz et al., 2015)	¿?
Attitudes toward Inclusion Questionnaire	Schechtman, Reitner y Schanin (1993, citado en Erhard y Umansky, 2005)	¿?
Involvement in Inclusion Questionnaire	Erhard y Umansky (2005)	2
Principals' Attitudes toward Inclusive Education (PATIE)	Bayley (2004)	5
Attitudes to Inclusion Scale	Sharma et al. (2015)	¿?
Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale (ITICS)	Sharma y Jaco, (citado en Sharma et al., 2015)	¿?
Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)	Sharma, Loreman y Forlin (2012, citado en Sharma et al., 2015)	¿?
The School and the Education of All Students Scale (SEAS)	Pearman, Huang y Mellblom (1999, citado en Odongo y Davidson, 2016), Hone y Timmons (2009, citados en Odongo y Davidson, 2016)	6
Viewpoint about Inclusive Education (VPIE)	Khaliq et al (2017)	¿?
Autism Attitudes Scale for Teachers (AAST)	Citado en Karal y Riccomini (2016)	¿?
Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad, Forma G (EAPD)	Verdugo, Arias y Jenaro (1995, citado en Abellán, 2015)	5
Escala General de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad	Citado en Arias et al. (2016)	¿?
Escala de Creencias hacia la Atención a la Discapacidad en Actividad Física	González y Baños (2012, citado en Abellán, 2015)	3

El interés generado por el análisis de las actitudes hacia la inclusión educativa ha sido amplio, como amplio, también, es el número de estudios realizados, así como la variabilidad de escalas y cuestionarios utilizados para medirlas. Por ello, se presenta, a continuación, la descripción que de tales instrumentos han aportado los distintos investigadores en los estudios que realizaron.

Attitudes Towards Inclusive Education Scale (ATIES). Diseñada por Wilczenski (1992, citado en Sharma, Moore y Sonawane, 2009). Es una escala de 16 ítems que miden las actitudes de los participantes hacia cuatro aspectos de la inclusión: Social, Físico, Académico, y Conductual. En la escala se pueden obtener puntuaciones de 16 a 96. Así, altas puntuaciones indican actitudes más favorables hacia la inclusión (Sharma et al., 2009). Esta escala se ha utilizado como instrumento de medida de las actitudes antes y después de recibir un curso de formación (Ching, Forlin y Lan, 2007), para medir las actitudes de futuros profesores (Sharma et al., 2009), y para medir las actitudes de profesores de escuela elemental y universidad (Kumar, 2016), para comparar las actitudes entre profesores en servicio y futuros profesores (Gökdere, 2012).

Interactions with Disabled Persons Scale (IDP) (Gething, 1994, citado en Carroll, Forlin y Jobling, 2003). Se utilizó en el estudio de Campbell, Gilmore y Cuskelly (2003) para medir las actitudes de profesores en formación hacia personas con Síndrome de Down, antes y después de recibir un curso de formación sobre esta discapacidad.

Interactions with People with Disabilities Scale (IPD) (Forlin, Jobling y Carroll, 2001, citado en Carroll et al., 2003), es la versión modificada de la anterior. Consiste en una escala de 20 ítems, que se diseñó para medir las emociones subyacentes a las actitudes negativas asociadas con discomfort, que algunas personas experimentan cuando interactúan con una persona con discapacidad. Se utilizó para medir el confort/discomfort de futuros profesores antes y después de recibir un curso de formación (Carroll et al., 2003 ; Ching, Forlin y Lan, 2007), para comparar el nivel de confort/discomfort entre profesores en servicio y futuros profesores (Gökdere, 2012).

Concerns About Inclusive Education Scale (CIES). Diseñada por Sharma y Desai (2002, citado en Sharma, Simi y Forlin, 2015). Se ha traducido para ser aplicada a personas de habla inglesa. Esta escala se diseñó para valorar el nivel de preocupación de los

participantes sobre aspectos prácticos de implementar la educación inclusiva. Consiste en 21 ítems divididos en cuatro factores: Factor 1 (Aceptación), Factor 2 (Carga de Trabajo), Factor 3 (Recursos), y Factor 4 (Estándares Académicos). Cada ítem presenta una preocupación (p.ej. “mi volumen de trabajo se incrementará”), y requiere a los participantes que expresen su grado de preocupación usando una escala tipo Likert de cuatro puntos. Esta escala valora desde 1 (*ninguna preocupación*), a 4 (*extremadamente preocupado*). Con esta escala se obtienen puntuaciones de 21 a 84. Así, altas puntuaciones denotan que el participante está más preocupado hacia su habilidad para implementar la inclusión. Sharma et al. (2015) destacan que se trata de una escala utilizada ampliamente a nivel internacional. Esta escala ha sido el instrumento elegido en diferentes estudios para medir las preocupaciones de futuros profesores (Sharma et al., 2009), la preocupación de implementar la inclusión antes y después de recibir un curso de formación (Ching, Forlin y Lan, 2007), y también, se utilizó en los trabajos de Gökdere (2012), y Sharma et al. (2015).

The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE). Esta escala se utilizó en relación a las percepciones sobre la inclusión. Tras la revisión de la escala original se obtuvo una escala breve de 15 ítems y cuatro puntuaciones Likert. Identifica percepciones en tres áreas de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones en relación a la inclusión educativa. Se utilizó en el trabajo de Forlin y Chambers (2011) para valorar la percepción de inclusión de profesores en formación.

Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale (ORI). Se trata de una escala de 25 ítems, formulados de forma positiva o negativa, y calificables entre +3 (*estoy totalmente de acuerdo*), y -3 (*estoy totalmente en desacuerdo*). De modo que, las opciones son calificables en una escala tipo Likert de siete puntos. Con esta escala se valoran las actitudes de los profesores hacia la integración de alumnos con discapacidad en emplazamientos ordinarios. ORI presenta juicios como “La integración de alumnos con necesidades especiales requerirá cambios significativos en las prácticas de las clases ordinarias”, o “La integración de alumnos con necesidades especiales será beneficiosa para alumnos ordinarios” (Vaz et al., 2015). Esta escala se aplicó para valorar las opiniones de profesores de primaria hacia la integración de estudiantes con

discapacidad (Vaz et al., 2015), y las opiniones de futuros profesores (Romi y Leyser, 2006).

The Mental Retardation Attitude Inventory-Revised (MRAI-R). Se utilizó para evaluar las actitudes de inclusión de los participantes hacia personas con discapacidad intelectual. Consta de 29 ítems que se valoran con una escala Likert de cuatro puntos. Altas puntuaciones indican actitudes más favorables hacia la inclusión de personas con discapacidad intelectual. Se utilizó en el trabajo de Li y Keng (2013).

My Thinking about Inclusion Scale (MTAI). Se trata de una escala de 12 ítems divididos en tres partes: (a) Perspectivas Centrales, que valoran el acuerdo de los padres con el objetivo que los niños con discapacidad reciban su educación junto a sus iguales de desarrollo típico en clases inclusivas; (b) Resultados Esperados de la Inclusión; (c) Prácticas en Clase, que valora cómo la inclusión influencia las dinámicas de clase y las prácticas de enseñanza general. Se incluyeron seis preguntas inversas. El posible rango de puntuaciones para el total de la escala es de 12 a 60. Altos valores indican creencias negativas. Se utilizó en el trabajo de Kalyva, Georgiadi y Tsakiris (2007) para valorar la actitud de padres griegos hacia la inclusión educativa.

The Opinions Relative to Mainstreaming (ORM). Esta escala fue originalmente desarrollada en los años 70 del siglo pasado (Larrivee 1982; Larrivee y Cook, 1979, citado en Jenaro, Flores y Castaño, 2014), y ha sido objeto de numerosos análisis de su composición factorial y de otras propiedades psicométricas (Antonak y Larrivee, 1995; Scanlon y Barnes-Holmes, 2013; Seçer, 2010, citado en Jenaro et al., 2014). Esta escala también se adaptó para población turca y se probó su validez y fiabilidad (Seçer, 2010). El cuestionario está formado por 30 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos, que reflejan desde *un total acuerdo* (1), a *un total desacuerdo* (5). Puntuaciones más elevadas denotan, por lo tanto, mayor desacuerdo con los planteamientos o enunciados. Según sus autores, los ítems se agrupan en cinco factores (Larrivee, 1982, citado en Jenaro et al., 2014). El primer factor se denomina "Filosofía General sobre la Integración". Dicho factor se relaciona con la percepción de ventajas asociadas a la filosofía de la inclusión para toda la comunidad educativa. El segundo factor se denomina "Comportamiento en el aula de los alumnos con Necesidades

Educativas Especiales”. Este factor se relaciona con juicios sobre la conducta del niño en el aula y su impacto en el maestro y en los demás. El tercer factor se denomina "Capacidad percibida para enseñar a niños con necesidades especiales". Es un factor que se relaciona con la preparación que el maestro cree tener para dar respuesta a los desafíos que plantean estos niños. El cuarto factor mide la "Gestión del aula cuando hay niños con necesidades especiales”. Es un factor que se relaciona con la percepción de repercusiones negativas en los demás o en el maestro, de tener en el aula ordinaria a estos alumnos. Finalmente, el quinto factor compuesto por siete ítems, mide el “Desarrollo académico y social de niños con necesidades especiales” (Jenaro et al., 2014). Las puntuaciones pueden ser entre 20 y 100 puntos. Puntuaciones cercanas a 100 indican actitudes altamente negativas. Las puntuaciones cercanas a 20 indican actitudes altamente positivas (Seçer, 2010). Esta escala se utilizó para valorar las actitudes de profesores antes y después de recibir formación hacia la inclusión educativa (Seçer, 2010), hacia estudiantes con pérdida auditiva (Sari, 2007), las actitudes hacia la inclusión educativa de maestros de infantil y de escuela elemental (Sari, Çeliköz y Seçer, 2009), y para analizar las posibles diferencias en actitudes de maestros en función del género (Jenaro et al., 2014).

Teacher Self- efficacy Perception Scale. Se trata de una escala desarrollada por Tschannen, Moran y Woolfok (2001, citado en Sari, Çeliköz y Seçer, 2009), y adaptada al profesorado turco por Çapa, Çakirogluy Sarikaya (2005, citado en Sari et al., 2009). Esta escala tipo Likert de 24 ítems que valoran tres subfactores o subdimensiones: Dirección, Enseñanza, y Planificación de la Clase (Sari et al., 2009). Se utilizó como instrumento de medida de las actitudes en el trabajo de Sari et al. (2009) para valorar la percepción de autoeficacia de maestros de infantil y de escuela elemental.

Bandura’s Teacher Efficacy Scale. Esta escala de 30 ítems se aplica para valorar las creencias de eficacia de los profesores (Bandura, 1997, citado en Vaz et al. 2015). La escala mide la eficacia percibida para influenciar la toma de decisiones, uso de los recursos de la escuela, prácticas instructivas y disciplinarias en la escuela, conseguir implicación parental, conseguir implicación de la comunidad y la creación de un clima escolar positivo. Las medidas se califican en una escala de nueve puntos entre *nada*,

muy poco, alguna influencia, un poco y gran acuerdo. Se utilizó en el trabajo de Vaz et al. (2015) para medir la percepción de autoeficacia de maestros de primaria.

Attitudes toward Inclusion Questionnaire. Es un cuestionario diseñado por Shechtman, Reitner y Schanin (1993, citado en Erhard y Umanksy, 2005). Este cuestionario originalmente se diseñó para analizar las actitudes de los profesores hacia la inclusión y contiene 15 ítems, de los cuales, once ítems contienen juicios contrarios a la inclusión (p.ej. "Los alumnos con discapacidad normalmente presentan problemas de conducta"), mientras que cuatro ítems contiene juicios que apoyan la inclusión (p.ej. "Cada alumno con discapacidad aporta cualidades únicas que pueden contribuir a la clase"). En el cuestionario original las respuestas son dicotómicas (si/no). En el estudio de Erhard y Umanksy (2005) para calificar las actitudes de los consejeros escolares hacia la inclusión educativa se adaptó la escala de respuesta de los participantes sobre una escala Likert de cinco puntos. Esto es, desde 1 (*completamente en desacuerdo*), 3 (*parcialmente de acuerdo*), a 5 (*completamente de acuerdo*).

Involvement in Inclusion Questionnaire. Esta escala se elaboró para el trabajo de Erhard y Umanksy (2005) para examinar dos aspectos del trabajo de los consejeros escolares. Por un lado, las áreas profesionales en las que los consejeros se implican, y por otro, la colaboración de los consejeros. La versión final del cuestionario constó de 47 ítems basados en los resultados del estudio piloto. Con la versión definitiva de la escala se pidió a los participantes que calificaran sus respuestas en una escala Likert de cinco puntos, desde 1 (*no implicación*), a 5 (*muy alta implicación*).

Principals' Attitudes Toward Inclusive Education (PATIE). Esta escala se desarrolló para medir las actitudes de los directores en escuelas de Queensland hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en escuelas ordinarias. El instrumento inicial contaba con 30 ítems. La escala final estuvo formada por 24 ítems y cinco factores. Se utilizó en el estudio de Bailey (2004).

En el estudio de Sharma, Simi y Forlin (2015) se utilizó un cuestionario con cuatro partes. La parte 1 de esta escala se tituló *Attitudes to Inclusion Scale* y se diseñó para comprender las actitudes de los participantes hacia la educación inclusiva. Los ítems para esta escala se desarrollaron basados en una revisión de la literatura sobre

educación inclusiva. Diez ítems se escribieron como juicios para capturar las actitudes de los participantes (p.ej. "Creo que todos los estudiantes con independencia de su habilidad deberían ser enseñados en clases ordinarias"). Se utilizó un formato de respuesta tipo Likert con siete posible respuestas. Estas respuesta se calificaban desde *fuertemente en desacuerdo* (1), *indeciso* (4), y *fuertemente de acuerdo* (7). De los 10 ítems dos estaban redactados de forma negativa (Sharma et al., 2015).

La parte 2 consistía en la escala *Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale* (ITICS). Esta escala se desarrolló recientemente (Sharma y Jacob, s.f., citado en Sharma et al., 2015), y consiste en siete ítems. Cada ítem está formulado para captar la intención de los participantes de enseñar en clases inclusivas pidiéndoles que respondan al juicio "En relación a trabajar con alumnos con necesidades de apoyo adicional. Por favor, indica como lo harás". Por ejemplo, ítem 1 "Cambia el currículum para satisfacer las necesidades de aprendizaje de un alumno con dificultades de aprendizaje matriculado en tu clase", e ítem 7 "Incluye estudiantes con discapacidades severas en actividades sociales en tu clase". La escala usa respuesta tipo Likert de siete puntos que califican desde *extremadamente improbable* (1), a *extremadamente probable* (7), con un punto medio de (4) *no seguro*. Con esta escala se pueden obtener valores de 49 puntos. Altas puntuaciones indican que un participante es más probable que use prácticas de enseñanza que promuevan la inclusión de niños con necesidades de apoyo adicional en sus clases.

La parte 3 del cuestionario era *Concerns About Inclusive Education Scale* (CIES) diseñada por Sharma y Desai (2002, citado en Sharma et al., 2015).

La parte 4 de la escala recoge información sobre la eficacia de los participantes para enseñar en clases inclusivas usando *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP). Escala diseñada por Sharma, Loreman y Forlin (2012, citado en Sharma et al., 2015). La escala consiste en 18 ítems. Se utiliza una escala de respuesta de seis puntos tipo Likert. Las respuestas se califican desde *altamente en desacuerdo* (1), a *altamente acuerdo* (6). Un ejemplo de ítem de la escala está formulado "Siento confianza en mi habilidad para conseguir que los estudiantes trabajen juntos en parejas o en pequeños grupos". La escala proporciona puntuaciones entre 18 y 108. Altas puntuaciones denotan que los

participantes tienen alto sentido de eficacia para enseñar en clases inclusivas. Esta escala también se ha utilizado internacionalmente en India, Hong Kong, Australia y Canadá (Loreman, Sharma y Forlin, 2013, citado en Sharma et al., 2015).

Una adaptación de *The School and the Education of All Students Scale* (SEAS). Diseñada por Pearman, Huang y Mellblom (1999, citado en Odongo y Davidson, 2016) y desarrollada por Hone y Timmons (2009, citado en Odongo y Davidson, 2016). Esta escala consta de un cuestionario de información general. Este cuestionario contiene una serie de preguntas para medir variables que previamente se han demostrado que impactan las actitudes y percepciones sobre inclusión. Se diseñó para elicitación de información demográfica y general de los participantes en seis áreas. Estas áreas incluían (a) años de experiencia en la enseñanza, (b) permanencia en la actual escuela, (c) nivel de formación en educación especial, (e) duración de horas del contacto directo con alumnos que reciben educación especial, y (f) categorías de discapacidad. Se utilizó en el trabajo de Odongo y Davidson (2016).

Teachers Concerns Scale (SEAS). Esta escala consta de 20 ítems sobre las preocupaciones de los participantes sobre cómo la inclusión les afectaría y a sus escuelas. La escala de preocupaciones del profesor requería a los participantes que calificasen el nivel de preocupación hacia la inclusión de estudiantes en clases ordinarias. Los ítems se codificaron de modo que una alta puntuación (4) indicaba muy preocupado, mientras que bajas puntuaciones (1) indicaba no totalmente preocupado. Las puntuaciones totales se encuentran entre 20 y 80. Se utilizó en el estudio de Odongo y Davidson (2016).

Viewpoint About Inclusive Education (VPIE). Se desarrolló en el trabajo de Khaliq, Hashmi y Khanum (2017) para valorar el punto de vista de profesores hacia la inclusión en escuelas de Pakistán. Está compuesta por 16 ítems que resultaron de la revisión de la literatura sobre inclusión educativa. Cada ítem se califica en una escala tipo Likert de cinco puntos que califica entre *totalmente de acuerdo* y *totalmente en desacuerdo*.

Autism Attitudes Scale for Teachers (AAST). Esta escala se utilizó en el estudio de Karal y Riccomini (2016) para valorar las percepciones de los profesores de alumnos con ASD e investigar las percepciones de profesores generales y de educación especial en Turquía.

Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad, Forma G (EAPD) de Verdugo, Arias y Jenaro (1995, citado en Abellán, 2015). Se trata de una escala de evaluación para cualquier tipo de discapacidad. Está formada por 37 ítems que se integran en cinco sub-escalas: 1. Valoración de capacidades y limitaciones (VCL). 2. Reconocimiento/negación de derechos (RND). 3. Implicación personal (IP). 4. Calificación genérica (CG). 5. Asunción de roles. Las respuestas posibles a los ítems se codificaron de la siguiente forma: *estoy muy de acuerdo* (6); *estoy bastante de acuerdo* (5); *estoy parcialmente de acuerdo* (4); *estoy parcialmente en desacuerdo* (3); *estoy bastante en desacuerdo* (2); *estoy muy en desacuerdo* (1). Escala utilizada en el estudio de Abellán (2015) para valorar las actitudes de futuros maestros de Educación Física hacia la discapacidad.

Escala General de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (Arias, 1993; Arias, Verdugo y Rubio, 1995; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994; Verdugo, Jenaro y Arias, 1995, citado en Arias, Arias, Verdugo, Rubia y Jenaro, 2016). Consiste en una escala de estimaciones sumatorias con cuatro grados de acuerdo (*muy de acuerdo; bastante de acuerdo; bastante en desacuerdo; muy en desacuerdo*). Esta escala se utilizó como instrumento de base en el estudio de Arias et al. (2016) que tenía como objetivo actualizar y validar las versiones previas de la escala en población española, centrado en la evaluación de actitudes de profesionales, principalmente del ámbito de la educación y la sanidad, hacia las personas con discapacidad.

Escala de Creencias hacia la Atención a la Discapacidad en Actividad Física (González y Baños, 2012, citado en Abellán, 2015). Se trata de una escala centrada en las creencias que pretenden el cambio comportamental en las clases de educación física. Se divide en tres bloques: 1. Reconocimiento de la integración en los centros educativos (RICE). 2. Actitudes y dinámicas de aula (ADA). 3. Estrategias para la atención a la diversidad (EAD). Las respuestas a los ítems se codificaron de la siguiente forma: *estoy muy de acuerdo* (5); *estoy de acuerdo* (4); *indiferente* (3); *estoy en desacuerdo* (2); *estoy muy en desacuerdo* (1). Esta escala se utilizó en el estudio de Abellán (2015).

2.6.2 Aspectos a considerar sobre la interpretación y generalización de los resultados obtenidos con estos instrumentos

Las actitudes hacia la inclusión educativa han sido exploradas en numerosos estudios realizados en distintas partes del mundo (Abellán, 2015; Arias et al., 2016; Bailey, 2004; Erhard y Umanksy, 2005; Jenaro, Flores, Beltrán, Tomsa y Ruiz, 2014; Gökdere, 2012; Karal y Riccomini, 2016; Kumar, 2016; Li y Keng, 2013; Odongo y Davidson, 2016; Sharma et al., 2015; Vaz et al., 2015), que han utilizado una amplia variedad de escalas para medirlas. Sin embargo, hay aspectos a considerar sobre la interpretación y generalización de los resultados obtenidos con algunos de estos instrumentos.

Se ha señalado que algunas de esas medidas no parecen tener adecuadas características psicométricas, y en los intentos para usar análisis de factores, ocurre que, generalmente, no subyace una estructura de factores similar (Romi y Leyser, 2006). En cambio, algunos estudios han utilizado escalas psicométricamente avanzadas como son las que responden a los acrónimos de SACIE-R, ORI, ATIES, ORM, y MTAI (Saloviita, 2020), aunque hay que considerar el tamaño de las muestras, que, a veces, no es representativo.

Es pertinente mencionar, que con la aplicación de métodos directos de evaluación, como las escalas, los sujetos evaluados conocen que sus actitudes están siendo sometidas a evaluación. Las modalidades de los métodos directos difieren tanto en el formato utilizado como en el propósito perseguido. Estos métodos no están exentos de inconvenientes como sensibilización del respondiente, o sesgos tales como la aquiescencia, la deseabilidad social, el falseamiento consciente de las respuestas o la tendencia a seleccionar puntuaciones medias o extremas (Arias, Arias, Verdugo, Rubia, y Jenaro, 2016). También, se ha argumentado que son raras las comparaciones entre estudios en los que se han utilizado escalas semejantes (Romi y Leyser, 2006).

Por esta razón, se ha dado la recomendación de realizar observaciones de las conductas e interacciones de los profesores en el grupo clase con los niños integrados. Sin embargo, la observación directa también conlleva una limitación, consistente en que la persona que está siendo observada puede alterar su conducta durante el periodo de observación (Avramidis y Norwich, 2002).

Todo ello, lleva a pensar que debido a la importancia de las medidas de las actitudes hacia la inclusión educativa, los esfuerzos deberían estar dirigidos al desarrollo de instrumentos normativos sobre muestras representativas de educadores, y con adecuadas cualidades psicométricas (Romi y Leyser, 2006), además de obtener ejemplos de conducta verdadera a partir de observaciones periódicas, más que a partir de la aplicación de cuestionarios como medio único de recogida de datos (Avramidis y Norwich, 2002).

2.7 Impulsar el cambio de actitudes: Teorías

Distintas teorías han intentado explicar el cambio de actitudes. La teoría del Efecto de la Mera Exposición (Zajonc, 2001, citado en Rillotta y Nettelbeck, 2007), mantiene que la exposición repetida a algo es suficiente para cambiar las actitudes individuales hacia ello. Más allá de la Mera Exposición, la teoría de la Comunicación Persuasiva (Jeong, 2002; Olson y Zanna, 1993; Zimbardo et al., 1977, citado en Rillotta y Nettelbeck, 2007), sugiere que la alteración de creencias y actitudes requiere que al individuo se le presente repetidamente nueva información. En cambio, la teoría de Allport (1954, citado en Rillotta y Nettelbeck, 2007), contrasta con la asunción que el mero contacto es suficiente para superar los estereotipos, prejuicios y garantizar el desarrollo de actitudes de aceptación y asimilación. Allport (1954, citado en Rillotta y Nettelbeck, 2007) enfatizó la importancia de considerar los diferentes tipos de contacto entre dentro del grupo y fuera del grupo (p.ej. persona con una discapacidad intelectual). Estos contactos pueden afectar sus actitudes en función de: (1) Con qué frecuencia y durante cuánto tiempo están interactuando, (2) Si el estatus del grupo minoritario se posiciona como igual, superior, o inferior, (3) Si el contacto social es voluntario o involuntario, y (4) Si tal contacto es motivado o esperado.

Sin embargo, contrario a la teoría del Efecto de Mera Exposición, emplazar simplemente, un niño con una discapacidad en un emplazamiento ordinario, se ha mostrado que no es suficiente para lograr actitudes y conductas positivas que indiquen aceptación social (Freeman, 2000; Hughes et al., 1999, citado en Rillotta y Nettelbeck, 2007).

2.7.1 Programas para impulsar el cambio de actitudes

La literatura ha destacado que en base a romper barreras y lograr el éxito en la inclusión, es importante proporcionar a las personas que no tienen discapacidad oportunidades para la interacción, así como información, instrucción y educación formal y oportunidades para familiarizarse con diferentes aspectos de la discapacidad, y en especial, con la discapacidad intelectual (Antonak y Livneh, 2000; Beh-Pajooh, 1991; Cutts y Sigafos, 2001; Fritz, 1990; Hughes et al., 1999; Maras y Brown, 2000; Nickson, 2001; Piercy, Wilton y Townsend, 2002; Putnam, Markovchick, Johnson y Johnson, 1996, citado en Rillotta y Nettelbeck, 2007). Ha sido ampliamente aceptado que la pobre aceptación social y el fracaso de la inclusión es resultado de niños no discapacitados a quienes no se les ha enseñado adecuadamente a valorar y apreciar la diversidad (Freeman, 2000; Jacques, Wilton y Townsend, 1998, citado en Rillotta y Nettelbeck, 2007).

Es muy extenso el número de estudios sobre la existencia de actitudes negativas hacia personas con discapacidad y las variables con ellas asociadas. Sin embargo, son escasas las investigaciones que se centran en la modificación de dichas actitudes negativas (Donaldson, 1987; Dworkin, 1979; Kutner, 1971, citado en Verdugo y Arias, 1991). En relación a estos programas hay que tener en cuenta factores como duración y contenido del programa, así como las técnicas utilizadas.

2.7.2 Factores a tener en cuenta en los programas de cambio de actitudes

Las actitudes son estructuras de conocimiento aprendidas susceptibles de modificar y sujetas a la calidad de la información disponible (Olson y Zanna, 1993, citado en Rillotta y Nettelbeck, 2007), y por lo tanto, son predisposiciones evaluativas (Zimbardo, Ebbesen y Maslach, 1977, citado en Rillotta y Nettelbeck, 2007).

Al diseñar e implementar un programa de cambio de actitudes se debe tener en cuenta algunos factores como la duración y contenido de las actividades (Fritz, 1990, citado en Rillotta y Nettelbeck, 2007). La duración de la formación y el contenido de las actividades pueden ser condiciones importantes para planificar programas efectivos. En este sentido, Fritz (1990) encontró que una actividad corta de 45 minutos de concienciación-

sensibilización no mejoraba la aceptación entre estudiantes de un estudiante con una discapacidad intelectual o la frecuencia de interacción social con ellos.

Por su parte, Townsend, Wilton, y Vakilirad (1993, citado en Rillotta y Nettelbeck, 2007), analizaron las actitudes de niños no discapacitados en ambientes educativos donde el contacto con estudiantes con una discapacidad intelectual era inevitable. Predijeron que los niños en escuelas con políticas integradoras mostrarán actitudes más positivas que niños de escuelas menos integradoras. En el mencionado estudio se concluyó que las actividades integradoras en la escuela pueden influenciar las actitudes, y que las escuelas que proporcionaban inclusión social y académica eran más efectivas.

Los cambios actitudinales y conductuales a largo plazo pueden producirse a través de la educación e incrementar con el contacto. Así, a más contacto entre estudiantes con y sin una discapacidad debería resultar en el reconocimiento de similitudes compartidas, y por lo tanto, más aceptación social (Cook y Semmel, 1999; Maras y Brown, 2000, citado en Rillotta y Nettelbeck, 2007).

2.7.3 Técnicas para impulsar el cambio de actitudes

La educación inclusiva tiene el potencial de mejorar las actitudes de la sociedad hacia las personas con discapacidad e incrementar la interacción entre aquellos con y sin discapacidad (Freeman, 2000, citado en Rillotta y Nettelbeck, 2007).

Diferentes autores (Donaldson, 1987; Flórez, Aguado y Alcedo, 2009; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, citado en Felipe y Garoz, 2014), han identificado distintos caminos o técnicas para impulsar cambios en las actitudes hacia las personas con discapacidad. Así, Donaldson (1987, citado en Felipe y Garoz, 2014), revisó numerosos estudios que buscaban la modificación de las actitudes hacia las personas con discapacidad. Encontró en la literatura diferentes métodos para introducir experiencias acerca de la discapacidad: contacto directo o exposición a personas discapacitadas, información sobre discapacidades, mensajes persuasivos, análisis de la dinámica de los prejuicios, simulación de discapacidad, y grupos de discusión. Sin embargo, no todos los estudios que se sirven de estas técnicas coinciden en el concepto o delimitación de las mismas, y en la efectividad de las intervenciones.

Paralelamente, investigación más reciente ha puesto de manifiesto la posibilidad de modificar las actitudes implícitas mediante mensajes persuasivos (Briñol, Horcajo, Becerra, Falces y Sierra, 2002, citado en Aguado, Flórez y Alcedo, 2004). En cuanto al contacto con personas con discapacidad, todo parece indicar que es el tipo de contacto y las situaciones en las que se produce el mismo, lo que marca la diferencia en cuanto a las actitudes (Jenaro, Flores, Beltrán, Tomsa y Ruiz, 2014).

En relación al grado de efectividad de cada técnica, Felipe y Garoz (2014) señalan que es difícil realizar una valoración de las mismas, dado que las técnicas son empleadas simultáneamente en la mayoría de los casos. Sin embargo, estos autores concluyen que se ha evidenciado que el contacto con personas con discapacidad es la técnica más utilizada, seguida de la información.

2.7.4 Perspectivas de futuro

Se ha evidenciado que las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa han sido intensamente estudiadas, y el hallazgo más significativo es que las actitudes hacia la inclusión educativa influyen en la inclusión educativa (Mieghem et al., 2018, citado en Savolainen, Malienen y Schwab, 2020).

En la actualidad, la investigación aporta un hallazgo más sobre las actitudes. Éstas parecen ser bastante estables (Savolainen et al., 2020). Junto a las actitudes, las creencias de auto-eficacia han sido ampliamente estudiadas en las dos últimas décadas (Romi y Leyser, 2006; Sari, Çeliköz, y Seçer, 2009). Esto tiene una importante implicación. El cambio de actitud conlleva un largo periodo de tiempo, por ello, quizás se deberían dirigir los esfuerzos a modificar la percepción de autoeficacia durante la fase de formación de los futuros profesores (Savolainen et al., 2020). Esto es así, porque se ha encontrado que las actitudes (Hellmich, Löper y Görel, 2019, citado en Savolainen et al., 2020) y la eficacia (Wilson et al., 2016, citado en Savolainen et al., 2020) son cruciales en la implementación de la educación inclusiva de alta calidad. Así, the European Agency for the Development in Special Needs Education, advierte:

“Inclusion largely depends on teachers’ attitudes towards learners in classrooms and their willingness to respond positively and effectively to those differences”. (EADSNE, 2003, p.15, citado en Saloviita, 2020, p. 271)

CAPÍTULO 3 : EL PESO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este capítulo se justifica la importancia de la formación del profesorado para convertir en realidad la idea de la inclusión educativa, que emana de lo que las siguientes líneas significan:

“ Without a coherent plan for teacher training in the educational needs of children with SEN, attempts to include these children in the mainstream would be difficult”. (Avramidis y Norwich, 2002, p.139)

3.1 La necesidad de formación del profesorado

En la literatura hay numerosos estudios que exploran los factores relacionados con la formación del profesorado, y concretamente, la formación en educación inclusiva (Ching, Forlin y Lan, 2007; Day y Prunty, 2015; Odongo y Davidson, 2016; Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt y Hessels, 2015; Winter, 2006). La necesidad de formación en este ámbito se desprende del hecho de que los profesores no siempre están cualificados para enseñar a niños con NEE, lo que se ha revelado en distintos estudios (Pijl, 2010; Starczewska, Hodkinson y Adams, 2012, citado en Schwab et al., 2015). En esta línea, muchos educadores tienen ciertas reservas sobre incluir niños con necesidades especiales en su clase ordinaria, ya que sienten que no están bien preparados (DeLuke, 2000, citado en Ching et al., 2007).

A comienzo de la década de 1980, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) (1994, citado en Odongo y Davidson, 2016), realizó una encuesta sobre la formación de los profesores en 14 países de todo el mundo. Los resultados mostraron que los profesores estaban deseosos de tomar responsabilidad para niños con necesidades especiales, pero no estaban confiados de si tenían las habilidades para emprender la tarea. Muchos profesores sentían que necesitaban formación en el campo de las necesidades especiales. Estos hallazgos sugirieron la necesidad de formación para profesores en activo. En la línea de estos resultados, otros estudios (Dwyfor, Davies y Garner, 1997; Garner, 1996; Schumm y Vaughn, 1995; Scruggs y Mastropieri, 1996, citado en Winter, 2006), concluyeron que muchos

profesores expresaban aprensión sobre su habilidad para enseñar a alumnos con NEE en clases ordinarias e identificaban su preparación para la inclusión como inadecuada.

Además, incluso profesores que apoyan la filosofía de la inclusión también identifican problemas con su implementación (Winzer, 1999, citado en Winter, 2006). De acuerdo a Minke, Bear, Deemer y Griffin (1996) citado en Winter (2006), la razón más citada para la resistencia a la inclusión es la falta de habilidades necesarias para enseñar a alumnos con NEE.

En relación a la investigación que explora las necesidades de formación entre el profesorado en formación y el profesorado en activo (McGorman y Sugrue, 2007, citado en Day y Prunty, 2015), mostró que ambos grupos identificaban la ausencia de adecuada preparación como obstáculo para la inclusión. Los profesores han citado repetidamente su falta de confianza y/o competencia en enseñar a alumnos con NEE como un obstáculo para incluir a estos alumnos en clases ordinarias (Drudy y Kinsella, 2009, citado en Day y Prunty, 2015), particularmente, aquellos con dificultades de conducta y aquellos con discapacidad intelectual severa (Farrell et al. 2007, citado en Day y Prunty, 2015). En este sentido, los investigadores encontraron que la inclusión es aplicada inadecuadamente, y a veces, de forma negligente, en la preparación-formación del profesorado (Barton, 2003; Booth, Nes y Stromstad, 2003; Garner, 2001; Jones, 2002; Thomas y Loxley, 2001, citado en Winter, 2006).

El éxito de integración de niños con discapacidad en escuelas públicas depende de un número de factores asociados al profesor, incluido su aceptación de la idea de integración. La provisión de programas de formación para el profesorado durante su servicio activo les capacita para adaptar sus métodos de enseñanza, así como para trabajar en equipo y comprender las diferencias individuales (At-Turki, Ali y Al Maitah, 2012). En cambio, otros estudios (Brown, Walsh, Hill y Cipko, 2008; Forlin et al., 2007; Tait y Purdie, 2000, citado en Woodcock, 2013), muestran que los programas de formación del profesorado no están exentos de críticas. Se alude a que hacen demasiado poco para preparar a los profesores para trabajar con niños con NEE, y que se ha mostrado que los intentos para mejorar las actitudes de los profesores en formación tienen solamente un pequeño impacto.

Debido a que la investigación tiende a sugerir que hay una correlación positiva entre la cantidad de formación en discapacidad que un profesor ha recibido y las actitudes positivas hacia la inclusión (Odongo y Davidson, 2016), se precisa profundizar más en este tema.

3.2 Formación del profesorado para promover actitudes positivas

La inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación ordinaria tiene un impacto significativo no solo sobre el actual diseño del currículo, sino también, sobre el rol de los profesores y la formación que reciben a través de los programas de formación del profesorado (Avramidis y Norwich, 2002; Fisher et al., 2003; Harvey et al., 2010; Luckner y Howell, 2002; Thomazet, 2009, citado en Eriks-Brophy y Whittingham, 2013).

3.2.1 Significatividad de las actitudes

Una parte importante de la literatura sobre la formación del profesorado ha sido descriptiva y pocos estudios han aportado datos empíricos sobre el impacto de los programas de formación en las actitudes del profesorado (Carroll, Forlin y Jobling, 2003). Sin embargo, “the significance of attitude cannot be underestimated” (LaBarbera, 2011, para.2, citado en Barton, Lunsford y Suddeth, 2016, p.5). Las actitudes de los profesores tienen el potencial de facilitar o restringir el éxito de estudiantes con discapacidad en clases de educación general (Cassady, 2011, citado en Barton et al., 2016).

La investigación ha mostrado que las actitudes negativas pueden promover bajas expectativas de una persona (Campbell, Gilmore y Cuskelly, 2003). Por otra parte, las actitudes positivas pueden promover altas expectativas de una persona (Angelides, 2008, citado en Woodcocks, 2013).

La influencia de las actitudes del profesor es poderosa. Así, las actitudes negativas y bajas expectativas de los profesores pueden resultar en reducidas oportunidades de los estudiantes para aprender. Las actitudes positivas pueden mejorar las oportunidades de los estudiantes para aprender, mejorar su ejecución, expectativas de sí mismo y autoestima (Palmer, 2006; Woolfson, Grant y Campbell, 2007, citado en Woodcocks, 2013).

De acuerdo a Gözün y Yıkmis (2004) citado en Seçer (2010), si las actitudes de los profesores en formación se modifican positivamente durante su formación, aceptan la educación inclusiva en su vida profesional. Este planteamiento generó que, la relación entre formación del profesorado y sus actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con NEE, haya sido objeto de análisis como se recoge en numerosos estudios (Avramidis y Norwich, 2002; Sari, Çeliköz y Seçer, 2009; Seçer, 2010; Sharma, Moore y Sonawane, 2009).

3.2.2 Síntesis de estudios que relacionan cantidad de cursos recibidos y actitudes

Es conocido que muchos profesores expresan preocupación en relación a su capacidad para trabajar en situaciones inclusivas (Ching, Forlin y Lan, 2007). En el análisis de la relación entre la preparación-formación del profesor y la inclusión de estudiantes con discapacidad del aprendizaje en clases ordinarias, los resultados del estudio de Ellis y Porter (2005, citado en Ching et al., 2007), sugieren que las actitudes de los profesores hacia la inclusión están positivamente correlacionadas con la cantidad de cursos relacionados en los que han participado.

El impacto de la formación del profesorado se muestra implícitamente en los resultados del metaanálisis que realizaron Avramidis y Norwich (2002). Estos investigadores revisaron los estudios que exploraban los posibles factores que impactan en las actitudes del profesor y la aceptación de la inclusión entre los años 1984 y 2000. Los resultados del mencionado metaanálisis revelaron que las actitudes inclusivas habían llegado a ser más positivas en los últimos años. Encontraron que los profesores de educación general mostraban menos tolerancia y comprensión hacia estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje que los profesores de educación especial.

En relación al impacto de la formación del profesorado en educación inclusiva, Avramidis, Bayliss y Burden (2000) informaron que cuando los profesores reciben más formación sobre educación inclusiva es más probable que desarrollen actitudes positivas hacia la inclusión. Otros estudios implementados en Turquía mostraron resultados similares (Akçamete y Kargin 1994; Diken, 1998; Temel, 2000; Gözün y Yıkmis, 2004; Sari, 2007, citado en Seçer, 2010). Por otra parte, a pesar de la tendencia general de los profesores a expresar actitudes positivas e incluso a participar activamente en la

inclusión, los resultados de algunos estudios (King y Edmunds, 2001; Stanovich y Jordan, 2002, citado en Seçer, 2010), reflejaban disconfort.

A su vez, Ching, Forlin y Mei Lan (2007) mostraron que las actitudes de los profesores hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad mejoraba después de que esos profesores participaran en cursos de formación que les proporcionaban el conocimiento y habilidades requeridos en base a trabajar con alumnos con NEE.

Con relación a la investigación sobre cómo la formación del profesorado impacta en sus actitudes, es posible que aún tengan vigencia, las sugerencias de Avramidis y Norwich (2002). Estos investigadores enfatizaron que la investigación en este campo precisaba información más específica y analizar distintas variables. Esto es, la calidad de las oportunidades de formación que los profesores tenían para implementar la inclusión, así como su duración, contenido e intensidad, y sobre la calidad de sus experiencias con diferentes grupos de aprendices excepcionales.

3.2.3 Actitudes de los profesores generales hacia la inclusión

La literatura existente en este campo de investigación sugiere que el desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión requiere que los profesores adquieran suficiente conocimiento acerca de la educación inclusiva. Este conocimiento incluye aprendizaje de las características de los niños con NEE, y cómo utilizar varias estrategias de enseñanza y evaluación para responder a la diversidad de necesidades en la clase. Por lo tanto, el modo en que los profesores reaccionan a la inclusión está influenciado por el conocimiento y experiencia que tienen sobre los estudiantes con NEE, y la inclusión. La investigación sugiere que los profesores que poseen suficiente y adecuado conocimiento sobre la inclusión tienen actitudes más positivas hacia ella (Gilmore, Campbell y Cusakelly, 2003; Al Zyouidi, Al Sartwai y Dodin, 2011; Hakim, 2009, citado en Amr, Al-Natour, Al-Abdallat y Alkhamra, 2016).

A pesar de la importancia de las actitudes de los profesores hacia la inclusión, en muchos estudios se ha evidenciado que los profesores ordinarios, a veces, no están a favor de ella (Boer, Pijl y Minnaert, 2009; Gilmore, Campbell y Cuskelly, 2003; Shadreck, 2012; Tait y Purdie, 2000, citado en Amr et al., 2016). En la línea de estos estudios, Allison (2012, citado en Barton, Lunsford y Suddeth, 2016), sugiere que los profesores de

educación general mantienen actitudes negativas hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. Una razón para las actitudes negativas, probablemente, se deba a que los profesores de educación general sienten que no están preparados para enseñar a alumnos con discapacidad (McCray y McHatton, 2011, citado en Barton et al., 2016). Consecuentemente, se ha producido un llamamiento para mejorar las habilidades de los profesores de educación general para apoyar mejores resultados para alumnos con discapacidad (Blanton, Pugach y Florian, 2011, citado en Barton et al., 2016). Igualmente, para el desarrollo de tales competencias se necesita que los profesores ordinarios desarrollen actitudes positivas hacia trabajar con estudiantes con NEE. En este sentido, Pijl y Meijer (2002, citado en Amr et al., 2016), explicaron que sin la aceptación de los profesores ordinarios de la educación de alumnos con NEE como parte de su trabajo, intentarán que la responsabilidad de esos estudiantes recaigan sobre otros, como los profesores de educación especial.

Los programas de formación del profesor, que sirven como ejemplos nacional de excelencia, proporcionan experiencias de campo centradas en la diversidad y discapacidad con el objetivo de facilitar cambios conceptuales en relación a la diversidad de aprendices (Brownell, Ross, Colon y McCallum, 2005, citado en Barton et al., 2016). Facilitar este cambio en actitudes puede ser un reto. Sin embargo, este cambio conceptual positivo, en relación a la enseñanza de alumnos con discapacidad, ocurre.

La investigación ha mostrado que la experiencia y el contacto con estudiantes con NEE, junto con el conocimiento y formación promueven actitudes más positivas (Lambe y Bones, 2006; Winter, 2006). Así, profesores con más formación sobre los alumnos con NEE deberían tener actitudes más favorables y reacciones emocionales hacia ellos (Carroll, Forlin y Jobling, 2003). Pero también, la investigación ha mostrado que las actitudes negativas hacia estudiantes con NEE, están en función de una falta de formación (Woodcock, 2013). Más aún, se ha informado que la falta de confianza en relación a la enseñanza de alumnos con NEE estaba asociada con las actitudes negativas hacia la inclusión (Avramidis et al., 2000, citado en Vaz et al., 2015).

El hallazgo de estas actitudes negativas hacia la inclusión animó a los investigadores a estudiar las razones que las sostienen. En esta línea de investigación, se identificaron varios factores que podrían resumirse en dos dominios: Factores relacionados con el

conocimiento y preparación en el campo de la inclusión, y Factores relacionados con el ambiente educativo y contexto (Amr et al., 2016). A continuación, se exponen algunos hallazgos relacionados con el conocimiento y preparación en el campo de la inclusión.

3.2.3.1 Factores relacionados con el conocimiento y preparación del profesor

La literatura en este dominio sugiere que el desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión requiere que los profesores adquieran suficiente conocimiento sobre educación inclusiva. Este conocimiento conlleva el aprendizaje de diferentes estrategias de enseñanza y evaluación para responder a la diversidad de estudiantes en la clase (Arm et al., 2016). Esto es, aumentar su percepción de autoeficacia.

Sin embargo, existen diferencias entre el profesorado en formación, y el profesorado en activo.

A pesar de que se ha señalado que las actitudes de los profesores en formación hacia la inclusión son más positivas en comparación con los profesores en activo (Sari, Çeliköz y Seçer, 2009), se considera la promoción de actitudes positivas hacia estudiantes con discapacidad como un aspecto importante en la instrucción de los profesores en formación (Sze, 2009, p.53, citado en Taylor y Ringlaben, 2012, p.16).

De acuerdo a Taylor y Ringlaben (2012), un número significativo de estudios, que diferentes investigadores realizaron en distintos países, han revelado que los profesores en formación tenían preocupaciones acerca de trabajar con estudiantes con discapacidad. En esta línea de investigación, el estudio de Taylor y Ringlaben (2012) consistió en analizar las actitudes de profesores en periodo de formación antes y después de un periodo de formación en educación especial de 15 semanas. Cambio de actitudes que se confirmó finalizado el periodo de formación. Por otra parte, también ha sido objeto de estudio el análisis que la variable formación del profesorado ejerce sobre las actitudes del profesorado en activo. En esta línea de investigación, Temel (2000, citado en Sari et al., 2009), informó que los profesores en activo que participaron en el curso *Education of children with special needs*, que debería ser hecho durante el proceso de inclusión, se consideraban a sí mismos más eficientes respecto a quienes no lo hicieron.

3.2.3.2 *Relación entre actitudes y prácticas instructivas*

La relación entre las actitudes del profesor y la práctica instructiva y conductual ha llegado a ser más evidente en la investigación reciente (Woolfson et al., 2007, citado en Woodcock, 2013). El conocimiento parece ser un factor clave que influencia la habilidad del profesor para cambiar las prácticas de enseñanza (Borko y Putnam, 1995, citado en Vaz et al., 2015). Estudios de la Agencia Europea para el Desarrollo en Educación de Necesidades Especiales (2003, citado en Woodcock, 2013, p.4), ha mostrado que la pedagogía está afectada por las actitudes de los profesores.

En relación al estudio de las estrategias instructivas que aplican los profesores de educación general, Biddle (2006, citado en Woodcock, 2013), mostró que los profesores con actitudes más positivas hacia la inclusión de tales estudiantes utilizaban estrategias instructivas efectivas, más consistentemente, que aquellos que mantenían una actitud más negativa. También, se ha enfatizado que el uso de diferentes estrategias educativas se relacionan con diferentes conocimientos, actitudes y visiones de la educación, así como su utilidad percibida (Fisher, 2011; Teo, Lee, Chai y Wong, 2009, citado en Castaño, Poy, Flores y Jenaro, 2015).

Por otra parte, resulta pertinente mencionar que la investigación también ha revelado correlaciones entre las actitudes negativas y estrategias instructivas pobres o ineficaces (Avramidis y Norwich, 2002; Palmer, 2006, citado en Woodcock, 2013).

Por consiguiente, es importante destacar que con la legislación apoyando la educación inclusiva, las instituciones formativas del profesor deben asumir el objetivo de preparar al profesorado para que tengan confianza en su habilidad para responder a la diversidad dentro del grupo-clase (Sharma, Moore y Sonawane, 2009). Esto apoya la importancia de recibir formación para implementar la educación inclusiva y promover actitudes positivas.

3.3 Formación para implementar la educación inclusiva

En la primera década de este siglo se planteó la importancia del entrenamiento-formación como factor importante en modificar las actitudes de los profesores, y surgió la preocupación sobre cómo se podría preparar a los futuros profesores para que se sientan con más confianza en implementar programas inclusivos. Similarmente, si

experiencias de inclusión promueven actitudes positivas, cómo se puede apoyar a los profesores que son los principales agentes de la implementación de la política, para que las escuelas lleguen a ser más inclusivas y sus experiencias sean positivas (Avramidis y Norwich, 2002, p.17, Directions for Future Research).

Se ha evidenciado la importancia de promover la formación-preparación del profesorado en inclusión educativa en diferentes estudios.

Scruggs y Mastropieri (1996, citado en Buell, Hallam, Gamel-McCormick y Scheer, 1999), sintetizaron 28 estudios que investigaban las percepciones de los educadores generales en relación a la inclusión desde 1958 a 1995. Este análisis mostró que la mayoría de los educadores generales (65%) apoyaban la idea de servicios inclusivos. Sin embargo, solo el 29,2% de los educadores generales indicaban que habían tenido adecuada formación para implementar servicios inclusivos. Además, los apoyos primarios necesitados por educadores generales incluían tiempo, formación, recursos personales y materiales, y adecuado tamaño de clase.

En esta línea, los resultados del estudio de Clark et al. (1997, citado en Forlin, 2001), muestran que los profesores están centrados en las necesidades de los niños de desarrollo típico. Además, están particularmente estresados por la preocupación de que la educación de la mayoría de los niños no esté afectada por su necesidad de centrarse en el niño con una discapacidad. También, el mencionado estudio revela las preocupaciones del profesor en relación a su percepción de falta de adecuada formación para responder a las necesidades de un niño con discapacidad.

Estudios más recientes coinciden en señalar que uno de los pilares para que la inclusión sea efectiva es la formación del profesorado para atender las características heterogéneas del alumnado (Stainback y Stainback, 1999; Alegre, 2000; Arnaiz, 2003; Tilston et al., 2003; Jiménez, 2005; Cardona, 2006, citado en Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz, 2008). Pero además, se han identificado otros factores a considerar en la implementación de la educación inclusiva como son el conocimiento de los profesores de las NEE, estrategias pedagógicas inclusivas, la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos, técnicas motivacionales en la enseñanza (Forlin y Sin, 2010, citado en Nketsia, Saloviita y Gyimah, 2016).

En suma, más allá de la importancia de la formación para la implementación de la educación inclusiva, el hecho es que existen diferencias en relación a la formación que recibe el profesorado de educación general y el profesorado de educación especial (Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt y Hessels, 2015).

3.3.1 Formación del profesorado de educación general

La literatura científica muestra cómo los profesores de educación general son menos sensibles a la diversidad y menos conscientes de estrategias pedagógicas inclusivas que los profesores de educación especial (Moliner et al., 2011, citado en Schwab et al., 2015). El hecho de que los profesores no están preparados para enseñar a estudiantes con NEE ha sido ampliamente mostrado (Pijil, 2010, citado en Schwab et al., 2015). La revisión de Nimante y Tubele (2010, citado en Schwab et al., 2015), reveló que los profesores carecen de experiencia y conocimiento de psicología, pedagogía social y pedagogía especial para comprender las dificultades que los niños presentan en su aprendizaje. Por esta razón, muchos profesores creen que los alumnos con necesidades especiales están mejor en emplazamientos segregados, y que estos alumnos necesitan del conocimiento y experiencia de especialistas en escuelas especiales (Pijil, 2010, citado en Schwab et al., 2015).

Por ello, se precisa partir del análisis de la formación del profesorado de educación general. En este sentido, el conocimiento del profesor de educación general se ha clasificado en: Conocimiento sobre la materia; Conocimiento pedagógico, que incluye enseñanzas y estrategias de planificación y control de la clase; y, Conocimiento pedagógico del contenido, que hace referencia a cómo enseñar un contenido particular a un estudiante específico en un contexto definido (Shulman, 1986, citado en Vaz et al., 2015). Sin embargo, la formación del profesorado de educación general no está exenta de dificultades. Así, Brown, Welsh, Hill y Cipko (2008, citado en Alegre y Villar, 2009), concluyeron que en la literatura hay evidencias que sugieren que un solo programa en esta área no es suficiente para incrementar las habilidades, competencia, y confianza del profesor de educación general cuando trabaja con niños con discapacidad del aprendizaje.

Por otra parte, considerando los trabajos previos realizados por distintos investigadores, se ha evidenciado que los profesores necesitan más que el conocimiento del contenido, necesitan exposición a pedagogía para el desarrollo de prácticas instructivas y curriculares que respondan a la diversidad de estudiantes (Laprairie, Johnson, Rice, Adams y Higgins, 2010; Thompson y Smith, 2005, citado en Cannon, Swoszowski, Gallagher y Easterbrooks, 2012). Los profesores de educación general deben sentir confianza en hacer ajustes y modificaciones, comprender todas las categorías de discapacidad e implementar estrategias para la inclusión (Coombs-Richardson y Mead, 2001; Laprairie et al., 2010, citado en Cannon et al., 2012).

La importancia del diseño de los programas de formación del profesorado aumenta cuando se analizan estos programas y su impacto. Hay estudios que muestran que cuando los profesores en formación son entrenados en estrategias pedagógicas inclusivas, como el *Universal Design for Learning* (UDL), pueden desarrollar más fácilmente programaciones que son accesibles a la diversidad de alumnos (McGhie-Richmond y Sung, 2013, citado en Nketsia, Saloviita y Gyimah, 2016). UDL permite a los profesores apreciar la variabilidad de necesidades de aprendizaje en clase y modificar el currículum para satisfacer esas necesidades (Hartmann, 2015, citado en Nketsia et al., 2016). Otro ejemplo es la noción de Service-learning, que se ha utilizado en cinco universidades de Australia, Hong Kong y Canadá (Sharma, Forlin y Loreman, 2008, citado en Mergler, Carrington, Kimber y Bland, 2016). Surgió para proporcionar a los profesores en formación mayor sensibilidad hacia la diversidad y habilidades para apoyar a estudiantes con diferentes necesidades. Algunas universidades han incorporado la noción de Service-learning, que implica una asociación entre una universidad y su comunidad, y las actividades de servicio y aprendizaje son incrustadas dentro del currículum, vinculando la teoría a la experiencia y la práctica (Beere, 2009; Hatcher y Erasmus, 2008; Kenworthy-U'ren, 2008; Lavery, 2009; Schmidt, Marks y Derrico, 2004, citado en Mergler et al, 2016).

A modo de síntesis, existen numerosos modelos de formación en colegios y universidades que tienen como objetivo incorporar estrategias en el currículum formativo del profesor. Algunos modelos solo requieren que los educadores participen en un curso

con contenidos de educación especial. Otros modelos incluyen la infusión de contenidos de educación especial en la formación del profesorado (Cannon et al., 2012).

Por todo lo apuntado en relación a la formación del profesorado de educación general, se pueden destacar dos aportaciones, que aún parecen estar vigentes:

1. La necesidad de que las universidades reevalúen sus cursos de preparación del profesorado para asegurarse que responden a la necesidad de preparar profesores para prácticas de escolarización más inclusivas (Winter, 2006).
2. La preparación de los profesores ordinarios para trabajar en emplazamientos inclusivos requiere una infusión más extensa de contenidos de educación especial en el currículo, y también, más intensiva y variadas experiencias con niños con, y sin NEE (Romi y Leyser, 2006).

3.3.2 Formación del profesorado de educación especial

Los resultados del metaanálisis que realizaron Avramidis y Norwich (2002), a partir de numerosos estudios realizados en EE.UU, Australia, y Reino Unido, tienden a reforzar el punto de vista que la cualificación adquirida en educación especial, mediante cursos de formación de futuros profesores o de profesores en servicio activo, estaba asociada con menos resistencia a las prácticas inclusivas. Sin embargo, aunque las necesidades de formación han sido demandas por estos educadores en numerosas entrevistas informadas (Bradley y West, 1994; Werts et al., 1996; Buell et al., 1999, citado en Romi y Leyser, 2006), la investigación en programas de formación de profesores en educación especial es casi inexistente (Brownell, Ross, Colon y McCallum, 2005, citado en Alegre y Villar, 2009).

La investigación ha revelado varios aspectos de interés. Por una parte, la inadecuación del practicum en los programas de formación del profesorado (Dedeoğlu, Durali y Tanriverdi Kış, 2004, citado Ergül, Baydik y Demir, 2013). También, se ha señalado que la certificación de programas a corto plazo que se realizan para reducir la brecha en la necesidad de formación de profesores de educación especial hace difícil incrementar la calidad de los profesores en este campo (Nartgün, 2010; Özyürek, 2008, citado en Ergül et al., 2013). En cambio, se ha encontrado que profesores que han recibido más cursos de educación especial desarrollan percepciones más positivas de inclusión que aquellos

con menos de esos cursos específicos (Ajuwon et al., 2012; Jobe, Rust y Brissie, 1996; Stoler, 1992, citado en Ajuwon, Sarraj, Griffin-Shirley, Lechtenberger y Zhou, 2015).

En suma, se requiere que los profesores estén preparados para la enseñanza de estudiantes con discapacidad, por lo tanto, estos programas necesitan ser efectivos, y proporcionar prácticas basadas en la evidencia para incrementar la colaboración y las prácticas de co-enseñanza entre la educación ordinaria y la especial (Strogilos, Nikolarazi y Tragoulia, 2012, citado en Alfaro et al., 2015).

3.3.3 La necesidad de superar las limitaciones de ambos modelos

La necesidad de mejorar la formación del profesorado se desprende de las limitaciones de muchos programas de formación del profesorado (Carroll, Forlin y Jobling, 2003). En este sentido, los mayores esfuerzos se han realizado para desarrollar programas de formación en el área de la inclusión. Los educadores generales aún informan que no poseen las habilidades y competencias necesarias para la inclusión (Schumm y Vaughn, 1995; Scruggs y Mastropieri, 1996; Cook, 2001; Rose, 2001, citado en Romi y Leyser, 2006). Sin embargo, los profesores de educación especial también necesitan formación adicional, ya que se formaron para trabajar en escuelas especiales, y no para trabajar en emplazamientos inclusivos (Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt y Hessels, 2015).

En muchas universidades, los programas de educación general y especial se basan en un modelo dual. Es decir, un modelo de formación separado, que asegura la escisión entre formación de profesores de educación general, y profesores de educación especial. La formación del profesorado es segregada con cada disciplina, que es vista como diferente y especial (Reed y Monda-Amaya, 1995; Villa, Thousand y Chapple, 1996, citado en Carroll et al., 2003). Con esta orientación no hay oportunidades para integrar la materia enseñada, la experiencia, y la naturaleza transdisciplinar de la educación. Los profesores en formación en raras ocasiones ven o experimentan los procesos de colaboración entre la educación general y especial modelados por ellos mismos, no la integración de las dos áreas de expertos (Villa et al., 1996, citado en Carroll et al., 2003).

Una fuerte limitación del modelo de formación separado es que la universidad en los programas de formación del profesorado prioriza la adquisición de conocimientos, en detrimento de equipar a los profesores con habilidades prácticas para enseñar a la

diversidad de estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidad (Edelen-Smith, Prater y Sileo, 1993; Reed y Monda-Amaya, 1995; Reitz y Kerr, 1991, citado en Carroll et al., 2003). Como consecuencia, muchos investigadores han identificado como inadecuada o inapropiada la experiencia de base, así como la falta de exposición a personas con discapacidad en muchos programas de formación (Buck, Morsink, Griffin, Hines y Lenk, 1992; D'Alonzo et al., 1996; Edelen-Smith et al., 1993, citado en Carrol et al., 2003). Por todo ello, se hace necesario superar las limitaciones de un modelo de formación separada y centrarse en identificar y desarrollar competencias en la formación del profesorado.

3.3.3.1 La importancia de identificar y desarrollar competencias en la formación del profesorado

Las competencias se describen como los indicadores de ejecución que determinan una profesión (Zengin y Akgün, 2010, citado en Ergül, Baydik y Demir, 2013). En este sentido, las competencias del profesor se pueden definir como el grado de conocimiento, habilidades y actitudes que un profesor necesita para tener éxito en su práctica profesional (Balci, 2005; Şahin, 2004, citado en Ergül et al., 2013). De este modo, las competencias del profesorado en formación y el profesorado en servicio activo se pueden evaluar y mejorar (Zengin y Akgün, 2010, citado en Ergül et al., 2013). Por lo tanto, la identificación de competencias para los programas de formación del profesorado, y el uso efectivo de esas competencias en el desarrollo profesional ha recibido progresivamente más atención en los últimos años (Gökçe, 2003; Özdemir Özden y Özden, 2010, citado en Ergül et al., 2013).

A partir de resultados de los estudios realizados se revela, que aunque hay muchos estudios sobre los niveles de competencia de los profesores de varias áreas (Güney, Aytan y Gün, 2010; İzci, 2005; Özdemir Özden y Özden, 2010; Zengin y Akgün, 2010, citado en Ergül et al., 2013), los estudios que examinan las competencias de los profesores de educación especial son muy limitados (Ergül et al., 2013). Por ello, es importante identificar o revisar las competencias que promueven los programas de graduados en educación especial. En esta línea, se ha informado de los esfuerzos de organizaciones profesionales y universidades, en las pasadas tres décadas, para identificar competencias y desarrollar programas de formación para educadores

generales y de educación especial, en base a prepararlos para el reto de emplazamientos inclusivos (Reynolds, 1990; Sebba y Ainscow, 1996; York y Reynolds, 1996; Council for Exceptional Children, 2001; Ford et al., 2001; Fisher et al., 2003, citado en Romi y Leyser, 2006).

En suma, se enfatiza que la formación ha de completarse con una serie de actividades o planteamientos que ayuden a desarrollar la inclusión en el aula (Parrilla, 2005; UNESCO, 2005, citado en González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy y Gómez-Vela, 2013a), y que recoge la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011, citado en González-Gil et al., 2013a), cuando establece las competencias que los docentes deben poseer para trabajar y favorecer una educación inclusiva, bajo la responsabilidad de atender a todos los alumnos.

3.3.4 Contenidos en la formación del profesorado para la educación inclusiva

La calidad de los programas que preparan a los profesores para su profesión es muy importante. Hay una relación positiva entre el éxito del estudiante y la calidad de los programas educativos del profesor (Brownell, Ross, Colon y McCallum, 2005, citado en Ergül, Baydik y Demir, 2013). En base a mejorar la calidad de esos programas se necesitan establecer algunos estándares (Özdemir Özden y Özden, 2010; Özer y Gelen 2008; Seferoğlu, 2004; Şişman, 2003; Zengin y Akgün, 2010, citado en Ergül et al., 2013). Sin embargo, la investigación muestra que muchas áreas como la colaboración con las familias (Brownell et al., s.f., citado en Ergül et al., 2013), habilidades sociales de enseñanza (Pavri, 2004, citado en Ergül et al., 2013), y la colaboración entre profesionales (Greenwood, 2001, citado en Ergül et al., 2013), no están suficientemente recogidas.

En la literatura se menciona la necesidad de incluir en la formación del profesorado en relación a la educación inclusiva contenidos relacionados con las NEE (Sharma, Moore y Sonawane, 2009 ; Li y Keng, 2013), relacionados con el trabajo en equipo (Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt y Hessels, 2015), el contacto con alumnos con discapacidad (Avramidis y Norwich, 2002; Ching, Forlin y Lan, 2007 ; Sharma, Moore y Sonawane, 2009), la colaboración con padres como contenido explícito de los

programas (Collier, Keefe y Hirrel, 2015), así como la importancia del practicum en la formación del futuro docente (Castaño, Jenaro y Flores, 2014).

3.3.4.1 Contenidos en relación a las necesidades educativas especiales

Un aspecto al que las universidades deben prestar atención continua en la formación del profesorado es al contenido sobre discapacidad. Hay investigación que sugiere que centrarse demasiado en las causas y características de varias discapacidades en los programas de formación inicial de los profesores puede perpetuar actitudes negativas entre los profesores en periodo de formación (Forlin et al., 2009, citado en Sharma et al., 2009). En cambio, la formación del profesor debería centrarse en aspectos sociológicos de la discapacidad y en estrategias como el aprendizaje cooperativo, instrucción diferenciada, instrucción metacognitiva y tutoría de iguales. Se ha demostrado que estos factores favorecen la inclusión de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Además, una necesidad en el nivel superior de la educación es la filosofía de educar niños que de uno u otro modo son diferentes (Sharma et al., 2009).

Es conocido que los cursos que se centran en la discapacidad como contenido pueden cambiar las actitudes de los estudiantes hacia las personas con discapacidad (Adrian, 1997; Beattie et al., 1997; Campbell et al., 2003, citado en Li y Keng, 2013), aunque incrementar el conocimiento de las distintas discapacidades a través de la educación no necesariamente promueve actitudes positivas (Forlin et al., 1999; Tait y Purdie, 2000; Emmanuelle et al., 2010, citado en Li y Keng, 2013). A este respecto, la investigación ha mostrado que los cambios actitudinales se pueden lograr a través de la formación combinada con el contacto entre estudiantes con y sin discapacidad (Cook y Semmel, 1999; Maras y Brown, 2000, citado en Li y Keng, 2013). Ejemplo de ello es cómo Campbell et al. (2003, citados en Li y Keng, 2013), encontraron que las actitudes de los profesores en formación hacia la inclusión de alumnos con síndrome de Down mejoraban mediante la combinación de programas basados en la información y experiencias de campo estructuradas.

3.3.4.2 El trabajo en equipo como contenido de la formación del profesorado

Los profesores generales y de educación especial valoran la necesidad de formación específica como trabajo en equipo, métodos de enseñanzas cooperativos y abiertos, así

como competencias de diagnóstico pedagógico. Así, a pesar de que los profesores consideran el trabajo en equipo como importante, indican que no es parte de su trabajo diario (Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt y Hessels, 2015). Este resultado es consistente con el hallado en otro estudio (Kilanowski-Press et al., 2010, citado en Schwab et al., 2015). A su vez, se mostró que características como el género, experiencia en enseñanza general y experiencia en enseñanza inclusiva no influían sobre el trabajo en equipo. Sin embargo, profesores de educación general y profesores de educación especial no difieren en su estimación sobre cuánto tiempo trabajaban en equipo (Schwab et al., 2015).

En suma, el hecho de que los profesores indiquen no trabajar en equipo quizás tenga algo que ver con que el trabajo en equipo no es explícitamente enseñado durante la formación del profesorado, pero también, con el hecho de que solo el profesor general es responsable de la clase (Evans y Lunt, 2002, citado en Schwab et al., 2015), y que el profesor de educación especial se presenta durante ciertas horas.

3.3.4.3 Contacto con alumnos con discapacidad

Aunque numerosos estudios sugerían que el contacto con alumnos con discapacidad, si se planifica cuidadosamente y apoya, resulta en cambios positivos en las actitudes de los educadores (Avramidis y Norwich, 2002), sin embargo, el estudio de Sharma, Moore y Sonawane (2009) muestra que esto no ocurre. Un hallazgo significativo del mencionado estudio fue el extremadamente bajo nivel de contacto de los profesores, antes de prestar servicio, con personas con discapacidad. En el estudio se reporta que menos del 3% de los participantes indicaron tener contacto directo con una persona con discapacidad. Esto contrasta con lo que la investigación ha revelado, ya que se ha mostrado que el contacto con personas con discapacidad es un factor significativo en promover actitudes positivas hacia la educación inclusiva (Bradshaw y Mundia, 2006; Loreman, Forlin y Sharma, 2007, citado en Sharma et al., 2009).

En esta línea, otros estudios revelan que profesores que tenían contacto con hermanos o personas con discapacidad mostraban los más bajos niveles de discomfort (Forlin, 2003; Forlin y Engelbrecht, 1998, citado en Ching, Forlin y Lan, 2007), mientras que aquellos que habían tenido contacto previo con un miembro de la familia o amigo con

discapacidad indican sentimientos más positivos sobre las interacciones y menos preocupación hacia las prácticas inclusivas (Loreman et al., 2005, citado en Ching et al., 2007).

La investigación muestra que la exposición a personas con discapacidad durante el periodo de formación de profesores ha mostrado ser beneficioso para esos profesores (Avramidis y Norwich, 2002; Sharma et al., 2009). Por esta razón, se han intentado distintos modos de exponer profesores en formación a personas con discapacidad, incluyendo conferencias por una persona con una discapacidad (Loreman, Forlin y Sharma, 2007, citado en Sharma et al., 2009), colocación en la comunidad (Forlin, 2003, citado en Sharma et al., 2009), colocación en escuelas de educación especial (Sharma et al., 2006, citado en Sharma et al., 2009), y el empleo de profesores asistentes con discapacidad durante la formación de profesores (Carrington y Brownlee, 2001, citado en Sharma et al., 2009). De este modo, se trata de asegurar que los futuros profesores están en contacto directo con personas con discapacidad, ya sea durante sus clases en la universidad o durante su emplazamiento en las escuelas (Sharma et al., 2009).

Por todo ello, es importante que los profesores en formación se expongan a alumnos con discapacidad. Si este contacto se diseña sistemáticamente puede mejorar las actitudes de los profesores en formación, y por lo tanto, su conducta en clase (Sharma et al., 2009).

3.3.4.4 Colaboración con padres

La colaboración y comunicación entre padres y educadores son factores críticos para predecir resultados satisfactorios de los estudiantes (McCoach et al., 2010, citado en Collier, Keefe y Hirrel, 2015). Además, la investigación sugiere que los esfuerzos del profesor para colaborar con padres y promover la implicación de los padres, contribuye al éxito del estudiante (Forlin y Hopewell, 2006; Hughes y Kwok, 2007; Seitsinger, Felner, Brand y Burns, 2008, citado en Collier et al., 2015).

Los estudios han mostrado una fuerte asociación entre el grado de implicación parental y el crecimiento positivo de los niños a nivel social, emocional y académico (Boethel, 2003; Epstein y Sanders, 2000; Fan y Chen, 2001; Green, Walker, Hoover-Dempsey y Sandler, 2007; Henderson y Mapp, 2002; Hill y Tyson, 2009; Jeynes, 2003, citado en

Collier et al., 2015). También, se ha enfatizado que a través de la implicación de los padres “schools, families and communities create caring educational environments” (Epstein , 1995, p.703, citado en Collier et al., 2015, p.118).

La implicación de los padres es incluso más importante en el caso de estudiantes con discapacidad severa. La severidad de la discapacidad del niño puede afectar la capacidad del niño para comunicarse y requiere a los padres mayor implicación en el programa educativo de su hijo (Bachner, Carmel, Lubetzky, Heiman y Galil, 2006, citado en Hebel y Persitz, 2014). Estos estudiantes a veces tienen dificultad para expresarse verbalmente. Por esta razón, es crucial que los cuidadores y profesores mantengan un canal de comunicación abierto para potenciar los mejores intereses de los estudiantes en casa y en la escuela (Hebel y Persitz, 2014).

e) Importancia de incluir este contenido en el curriculum formativo del profesorado

Los profesores que promueven la implicación de los padres y establecen relaciones positivas con padres de niños con discapacidad están en una mejor posición para proporcionar el apoyo que necesitan los padres para comprometerse activamente en la educación de sus hijos (Colarusso y O'Rourke, 2007; Forlin y Hopewell, 2006, citado en Collier et al., 2015). En este sentido, los programas de preparación del profesorado que han proporcionado oportunidades a los candidatos a profesor a comprometerse en interacciones significativas con padres de niños con discapacidad han obtenido resultados positivos (Baker y Murray, 2011; Bingham y Abernathy, 2007; Espe-Sherwindt, 2001; Murray y Curran, 2008; Murray, Curran y Zellers, 2008, citado en Collier et al., 2015).

Aunque muchos programas de preparación del profesorado señalan la importancia de la implicación de los padres, frecuentemente, la preparación y formación de los candidatos a profesor, que reciben en esos programas, no es suficiente para fomentar la colaboración y asociación con padres (Casper, Lopez, Chu y Weiss, 2011; Dotger y Bennett, 2010; Flanigan, 2005; Giallourakis, Pretti-Frontczak y Cook, 2005; Murray, Handyside, Straka y Arton-Titus, 2013; Rodriguez-Brown, 2009, citado en Collier et al., 2015).

Así, fomentar las relaciones de apoyo es central para la colaboración padres-profesor (Dinnebeil, Hale y Rule, 2000, citado en Collier et al., 2015). Sin embargo, a pesar de que se reconoce la importancia de la colaboración entre profesores y padres, continúa siendo difícil lograrla. Más aún, debido a las frecuentes complejidades que los padres afrontan en la crianza de un hijo con una discapacidad, los profesores pueden encontrar particularmente difícil saber la mejor forma de iniciar la colaboración con esos padres (Dunst y Dempsey, 2007; Forlin y Hopewell, 2006, citado en Collier et al., 2015).

3.3.4.5 *El practicum como desarrollo de competencias*

Como indican González y Fuentes (2011, citado en Castaño, Jenaro y Flores, 2014), el practicum constituye uno de los componentes claves en los procesos de formación del profesorado y una importante ocasión para el aprendizaje de la profesión docente. Así, si bien el contacto directo con la realidad profesional recibe habitualmente puntuaciones elevadas (Alvarez, Pérez y Alvarez, 2009; González y Hevia, 2011; Hevia, 2010, citado en Castaño et al., 2014), no se debe perder de vista la necesidad de valorar el grado en que dicho practicum es coherente con las competencias que se pretenden fomentar.

En muchos estudios se han valorado las habilidades, competencias, motivación y resultados de profesores en formación (Denney, Grier y Buchanan, 2012; Duffin, 2010, citado en Castaño, Poy, Flores y Jenaro, 2015). Así, la tutorización de los profesores en formación durante el practicum sobre cómo desarrollar estrategias de enseñanza para diferentes estilos de aprendizaje ha sido el foco de investigaciones recientes (Hudson, 2013, citado en Castaño et al., 2015).

Por otra parte, la reflexión de los profesores en formación sobre las estrategias usadas por profesores en servicio para promover el aprendizaje activo puede ayudar a mejorar su actitud hacia el uso de esas estrategias (Castaño et al., 2015). Desafortunadamente, algunos modelos no requieren que los profesores en formación trabajen con personas con necesidades especiales en el practicum ni experiencias de enseñanza con estos estudiantes (Coombs-Richardson y Mead, 2001, citado en Cannon, Swoszowski, Gallagher y Easterbrooks, 2012), a pesar de que la realidad es que los estudiantes con discapacidad están en clase de educación ordinaria.

3.3.5 Efectos de las carencias formativas en la instrucción del profesorado

Los efectos de las carencias formativas en la instrucción del profesorado se revelan en distintos estudios. Así, profesores que han recibido mayor preparación en educación especial desarrollan más percepciones positivas de inclusión que aquellos profesores con menos formación específica (Eichinger, Rizzo y Sirotnik, 1991; Jobe, Rust y Brissie, 1996; Paris, Nunn y Hatstrup, 1982; Stoler, 1992, citado en Ching, Forlin y Lan, 2007; Wall, 2002). Sin embargo, los programas de formación de muchos profesores no requieren que profesores de educación general reciban más de un curso básico en relación a niños con distintas discapacidades (Wilcox y Wigle, 1997, citado en Ching et al., 2007). Consecuentemente, las expectativas y percepciones del profesorado se ven afectadas. La investigación apoya el hecho que las expectativas de los profesores influyen los resultados de los estudiantes, así como su conducta y autoestima (Brophy y Good, 1974, citado en Ajuwon, Sarraj, Griffin-Shirley, Lechtenberger y Zhou, 2015). Más aún, si las percepciones de los profesores de niños con discapacidad son negativas, entonces incluir tales niños en escuelas públicas, probablemente, no se traduzca en experiencias positivas para el niño (Ajuwon et al., 2015). En este sentido, la investigación general asociada a la formación del profesorado sostiene que una limitación es que a los profesores generales les falta formación, y por lo tanto, las actitudes negativas que presentan son citadas como un factor que bloquea la inclusión de alumnos con discapacidad en la clase ordinaria (Monahan, Marino y Miller, 1996, citado en Wall, 2002).

3.4 Necesidad de formación del profesorado en relación a la educación inclusiva

Los esfuerzos para promocionar la Educación para Todos se intensificaron después de la Primera Conferencia Mundial sobre Educación celebrada en Jomtien en 1990. En esta conferencia se puso de manifiesto que un amplio número de grupos de estudiantes marginados eran excluidos de los sistemas educativos de todo el mundo (Miles y Singal, 2010). Al mismo tiempo que se presentaba una visión de la educación más amplia que el concepto de escolarización, comenzando a edad temprana, enfatizando la alfabetización de las mujeres y reconociendo la importancia de adquirir

las habilidades básicas de lectoescritura como parte del aprendizaje para la vida (Miles y Singal, 2010). En suma, todo esto supuso que se enfatizara la formación del profesorado para promover la educación inclusiva.

3.4.1 Hallazgos sobre las necesidades formativas del profesorado de educación general

La investigación asociada a la necesidad manifiesta de formación del profesorado general se evidencia en numerosos estudios, que se han implementado en distintas partes del mundo y que muestran resultados similares. En la línea de estos estudios se encuentran los siguientes:

Bandy y Boyer (1994, citado en Carroll, Forlin y Jobling, 2003), en su estudio sobre profesores en Columbia mostraron que profesores en formación y profesores en activo habían sido preparados inadecuadamente para la realidad de la inclusión. En el mencionado estudio los profesores informaron un alto porcentaje de niños con NEE en sus clases con un amplio rango de discapacidades.

Wishart y Manning (1996, citado en Carroll et al., 2003), en un estudio realizado en Irlanda del Norte y Escocia encuestaron a 231 profesores sobre su percepción de la formación recibida. De éstos, el 96 % indicaron que no creían que su formación profesional les hubiese preparado para responder a los retos de la educación inclusiva.

Lombard et al. (1998, citado en Carroll et al., 2003), realizaron un estudio en 45 estados en EE.UU en relación a la inclusión. Se concluyó que los encuestados no se sentían preparados para responder las necesidades de sus estudiantes con discapacidad.

Trump y Hange (1996, citado en Carroll et al., 2003), en una encuesta a 48 instituciones públicas y privadas de educación superior, se preguntó al profesorado de los futuros educadores que determinaran el grado en qué los profesores en formación de educación general recibían instrucción relevante para la inclusión de alumnos con discapacidad. Se mostró que muchas de esas instituciones habían fallado en sus intentos de preparar a profesores ordinarios para los retos de ambientes inclusivos y enseñanza colaborativa.

Winter (2006) preguntó a 203 profesores de Irlanda del Norte sobre su formación profesional, en cuanto a su preparación para responder a los retos de la educación inclusiva. Encontró que el 89% del profesorado no sentían que su formación les preparaba.

El estudio de DeSimone y Parmar (2006, citado en Woodcock, 2013), tuvo lugar en 19 estados de Estados Unidos. En este estudio se concluyó que el 75% de los participantes no estaban suficientemente preparados para responder a las necesidades de sus alumnos con NEE.

Estos hallazgos son consistentes con los de otros estudios (Bradshaw y Mundia 2006; Subban y Sharma, 2006, citado en Woodcock, 2013), que muestran que la mayoría de sus encuestados responden que los programas de formación que cursaron no les equipa con las habilidades necesarias para afrontar los retos y dificultades de la enseñanza de estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje.

En suma, los resultados de los estudios mencionados en relación a la formación del profesorado, evidencian la necesidad de formación en educación inclusiva. Esto ha generado un considerable debate sobre esta necesidad formativa y cómo darle respuesta

3.4.2 Necesidades formativas del profesorado en distintos países

La formación de los profesores en activo es uno de los modos de responder a la presencia de estudiantes con diferentes necesidades en las clases ordinarias (González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy y Gómez-Vela, 2013b). En este sentido, se ha evidenciado que los profesores perciben la necesidad de formación en relación a la educación inclusiva, lo cual es un reto urgente para cualquier sistema educativo (González-Gil et al., 2013b). También, se han detectado aspectos a mejorar en la formación del profesorado de distintos países como India (Das, Kuyini y Desai, 2013; Sharma, Moore y Sonawane, 2009), Hong Kong (Ching, Forlin y Lan, 2007), Chipre (Koutroba, Vamvakari y Stelliou, 2006), Turquía (Yasar y Cronin, 2014), Australia (Carroll et al., 2003), y España (Alegre y Villar, 2009; González-Gil et al., 2013a, 2013b; González-Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro, 2016; López, 1997).

3.4.2.1 Necesidades formativas del profesorado de educación general en India

Numerosos estudios han mostrado que en India la formación del profesorado es inadecuada, especialmente, en relación a la educación inclusiva para todos los alumnos (Bindal y Sharma, 2010; Sharma y Desai, 2002; Swaroop, 2001, citado en Das, Kuyini y Desai, 2013). Además, otros estudios muestran que profesores que han recibido formación están aún preocupados sobre la implementación de la inclusión (Sharma y Desai, 2002, citado en Das et al., 2013), y solo algunos son capaces de aplicar la formación en prácticas instructivas capaces de promover la inclusión de alumnos con discapacidad (David y Kuyini, 2012, citado en Das et al., 2013).

En línea con estos estudios, Sharma et al. (2009) exploraron las actitudes y preocupaciones de profesores en formación sobre la implementación de prácticas inclusivas en India. Los resultados no son optimistas en relación a la formación de estos profesores para satisfacer las necesidades de niños con discapacidad en clases ordinarias. En este estudio se enfatiza la necesidad de que las instituciones que se ocupan de la formación del profesor consideren o se replanteen algunos aspectos de su pedagogía. Además, en el mencionado estudio se señala la necesidad de proporcionar instrucción explícita a los profesores en formación sobre cómo proporcionar una mejor respuesta a las necesidades de todos los alumnos en escuelas ordinarias, incluyendo aquellos con discapacidad. Las instituciones formativas en India necesitan reformular sus programas, asegurando que se presta atención suficiente a este aspecto.

3.4.2.2 Necesidades formativas del profesorado de educación general en Hong Kong

La necesidad de formación de los profesores generales también se ha evidenciado en Hong Kong. Desde mediados de 1990, en Hong Kong ha habido un lento, pero obvio cambio de expectativas sobre los estudiantes con discapacidad. Es decir, se ha pasado de ser educados en escuelas especiales, segregados, a proporcionar más oportunidades para ellos y ser educados junto a sus iguales, integrados. Por esta razón, las instituciones han empezado a ofrecer módulos de estudio para ayudar a los maestros en hacer frente a la gran diversidad en sus clases (Ching, Forlin y Lan, 2007).

3.4.2.3 Necesidades formativas del profesorado de educación general en Chipre

En Chipre también se han detectado necesidades formativas del profesorado en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Así, Koutrouba, Vamvakari y Stelliou (2006) mientras analizaban los factores que correlacionaban con las actitudes de los profesores hacia la inclusión, encontraron que el factor que generaba más preocupación a los profesores en relación a la inclusión era la falta de formación en educación especial. Este estudio también reveló la preocupación del profesorado por la imposibilidad de asistir a cursos completos para postgraduados en su propio país. La investigación mostró que en esas circunstancias muchos de los profesores se sentían inseguros cuando se les pedía que individualizaran los métodos de enseñanza y evaluación en clases con alumnos con NEE, y alumnos de desarrollo típico.

3.4.2.4 Necesidades formativas del profesorado de educación general en Australia

En Australia numerosos informes y publicaciones científicas continúan alertando que los nuevos profesores no están efectivamente preparados para enseñar a alumnos con NEE en clases ordinarias (Milton y Rohl, 1999; Ministerial Advisory Council on the Quality of Teaching, 1997; Recommendations: National Inquiry into Rural and Remote Education, 2000, citado en Carroll, Forlin y Jobling, 2003).

3.4.2.5 Necesidades formativas del profesorado de educación general en Turquía

Las necesidades formativas del profesorado ordinario en educación inclusiva también se han evidenciado en Turquía. Así, desde que la educación inclusiva comenzó en Turquía en 1983 con la regulación en relación a niños con necesidades especiales, surgieron numerosos requerimientos legales sobre los servicios de educación especial y educación inclusiva. Sin embargo, se ha puesto de manifiesto que no hay bastantes personas formadas para proporcionar esos servicios, y no hay ambientes educativos bien diseñados para la educación inclusiva (Nal y Tuzun, 2011, citado en Yasar y Cronin, 2014).

3.4.2.6 Necesidades formativas del profesorado de educación general en España

Las necesidades formativas del profesorado general en España también han sido objeto de análisis. Así, el tema de la preparación-formación del profesorado de educación ordinaria en materia de educación especial, hasta época muy reciente, ha estado fuera

del interés de profesionales e instituciones de formación del profesorado. Se consideraba que la educación de niños con discapacidad caía fuera de las competencias del profesor ordinario, siendo un aspecto restringido a un limitado número de especialistas en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje, que se ocuparían de administrar una enseñanza específica mediante un sistema educativo paralelo, y al margen del ordinario (López, 1997).

La corriente internacional de normalización e integración se hace sentir en nuestro país a finales de los años setenta. La Ley General de Educación de 1970 menciona por primera vez la integración de niños deficientes leves en colegios ordinarios. No obstante, es en el Plan Nacional de Educación Especial de 1978, donde se recogen los mencionados principios. En los años ochenta comienza a experimentarse la integración escolar, hecho que pone de relieve la necesidad de preparación del profesorado de enseñanza ordinaria en materia de Educación Especial (López, 1997).

Los programas de formación inicial de las universidades españolas para profesores de educación especial se establecieron en 1991, pero proporcionaban insuficiente instrucción para ser exitosos en clases inclusiva. También, los profesores de educación general están preocupados en relación a una falta de confianza en la enseñanza de niños integrados. Así, con el objetivo de superar estas dificultades algunas universidades están defendiendo un modelo enriquecido de profesor de educación especial donde los estudiantes participan en un máster que les profesionaliza en materia de educación especial (Alegre y Villar, 2009).

3.5 Formación del profesorado en relación a distintas necesidades educativas especiales

Es conocido que las creencias y pensamientos de los profesores afectan a los resultados de los estudiantes. Hay numerosos estudios que muestran que el conocimiento del profesor sobre un desorden específico tiene una influencia masiva sobre los procesos de enseñanza y el logro de los niños de sus objetivos (Siu y Ho, 2010, citado en Yasar y Cronin, 2014). La comprensión del profesor de la materia que está enseñando y la discapacidad de sus alumnos influencia el nivel de logro de los estudiantes (Bishop, Brownell, Klinger, Leko y Galman, 2010, citado en Yasar y Cronin, 2014). Por todo ello,

mejorar el conocimiento del profesor sobre una discapacidad es mejor mientras están en formación. Además, los profesores necesitan continuar aprendiendo sobre los últimos avances en investigación y técnicas de enseñanza (Yasar y Cronin, 2014).

Por otra parte, diferentes investigadores han mostrado interés por indagar en los aspectos que más pueden impactar la formación del profesorado en distintas NEE, como son las derivadas del autismo (Humphrey y Lewis, 2008; Karal y Riccomini, 2016; Lindsay, Proulx, Thomson y Scott, 2013; Yasar y Cronin, 2014), de discapacidad visual (Ajuwon, Sarraj, Griffin-Shirley, Lechtenberger y Zhou, 2015; Wall, 2002), de discapacidad auditiva (Eriks-Brophy y Whittinghan, 2013; Sari, 2007), y de discapacidad intelectual (Verdugo y Rodríguez, 2012).

3.5.1 Formación del profesorado en autismo

Los estudiantes con *Autism Spectrum Disorder* (ASD) constituyen una población heterogénea. Sus diferentes niveles de habilidades e inteligencia hacen más difícil formar especialistas en autismo. Estos especialistas tienen que saber cómo evaluar e intervenir con el amplio rango de habilidades del desarrollo que caracteriza a los estudiantes con autismo (McGee y Morrier, 2005, citado en Yasar y Cronin, 2014).

3.5.1.1 Barreras y retos

Es conocido que el estilo cognitivo y el estilo de aprendizaje preferido de los estudiantes con autismo conlleva retos profesionales acerca de su enseñanza y aprendizaje más que otros grupos de aprendices (Jordan, 2005, citado en Humphrey y Lewis, 2008). La falta de investigación, y por lo tanto, de conocimiento en esta área en comparación a otras NEE (Davis et al., 2004; Humphrey y Parkinson, 2006, citado en Humphrey y Lewis, 2008), significa que las escuelas están menos equipadas para responder a sus necesidades.

En relación a la formación del profesorado para trabajar con estudiantes con autismo, Lindsay, Proulx, Thomson y Scott (2013) encontraron distintas barreras socio-estructurales en el contexto escolar, tales como falta de formación y recursos junto a políticas escolares restrictivas. Además, otro reto que los profesores detectaron era crear ambientes inclusivos dentro de la clase y la escuela. Esto se debe a una falta de

comprensión y familiaridad con el mencionado desorden (ASD) entre profesores, estudiantes e incluso padres, que inhibían la total inclusión de estos alumnos. En este contexto, según el modelo de educación inclusiva de Lipsky y Gartner's (1997, citado en Lindsay et al., 2013), un elemento esencial de una clase inclusiva es colaborar en un equipo multidisciplinar para asegurar que el niño recibe servicios que respondan a sus necesidades.

En relación a las dificultades encontradas por el profesorado en situaciones de inclusión educativa de niños con autismo, los hallazgos sugieren que los profesores encontraban difícil aplicar las mejores prácticas de inclusión, así definidas por Lipsky y Gartner (1997, citado en Lindsay et al., 2013), cuando había un niño con ASD dentro de su clase ordinaria. Los profesores expresaban su dificultad para comprender y manejar la conducta del niño con ASD, así como para estimular sus habilidades sociales y comunicativas para ayudarles a desarrollar relaciones con sus iguales.

Los hallazgos del trabajo de Lindsay et al. (2013) son similares a investigaciones previas, que muestran que los profesores necesitan formación y apoyo específico, comprensión y colaboración de sus colegas y el consejo escolar para facilitar la inclusión total de niños con ASD (Eldar et al., 2010, citado en Lindsay et al., 2013). En la línea de estos resultados, Siu and Ho (2010, citado en Yasar y Cronin, 2014), señalaron que algunos profesores no sienten confianza suficiente para enseñar a alumnos con autismo. Los profesores piensan que necesitan más formación, conocimientos y habilidades para trabajar con niños con autismo.

3.5.1.2 Programas de formación en autismo

Existe acuerdo en la literatura en que los programas de formación deberían centrarse en proporcionar a los profesores más información en relación a alumnos con ASD, específicamente, en tres áreas: (a) Características del aprendizaje, (b) Características de conducta, y (c) Prácticas basadas en la evidencia (Karal y Riccomini, 2016).

Entre las prácticas basadas en la evidencia que demuestran su efectividad están la evaluación funcional de la conducta (Blair, Lee, Cho y Dunlap, 2011; Kodak, Fisher, Clements, Paden y Dickes, 2011, citado en Karal y Riccomini, 2016), entrenamiento en comunicación funcional (Gibson, Pennington, Stenhoff y Hopper, 2010; Kuhn, Hardesty

y Sweeney, 2009, citado en Karal y Riccomini, 2016), incitación (Ingvarsson y Hollobaugh, 2011; Ostryn y Wolfe, 2011; Thomas, Lafasakis y Sturmey, 2010, citado en Karal y Riccomini, 2016), modelado mediante video (Plavnick, MacFarland y Ferreri, 2015; Yakubova, Hughes y Hornberger, 2015, citado en Karal y Riccomini, 2016), y apoyo visual (Angell, Nicholson, Watts y Blum, 2011; Cihak, 2011; Stringfield, Luscre y Gast, 2011, citado en Karal y Riccomini, 2016). En este sentido, implementar prácticas instructivas basadas en la evidencia en las clases incrementa la efectividad del profesorado e incrementará los resultados positivos para alumnos con ASD (Karal y Riccomini, 2016).

De acuerdo a Mehring y Dow (2001, citado en Yasar y Cronin, 2014), los profesores que trabajan con niños con autismo deberían tener el conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico general, conocimiento del currículum, conocimiento de los alumnos y sus características, conocimiento del contexto educativo y conocimiento de los propósitos y valores educativos.

3.5.2 Formación del profesorado hacia alumnos con discapacidad visual

Los niños con ceguera o baja visión aprenden de forma diferente, simplemente, por el hecho de que no pueden confiar en la información que, a veces, obtienen por la vista. La información que adquieren a través de otros sentidos es, en ocasiones, fragmentada e inconsistente, porque los objetos no siempre son seguros para tocar, hacen ruidos, o tienen olor. Además, la visión es importante en la interpretación de claves faciales, el lenguaje corporal e incluso en la interacción con los demás. Por todo lo apuntado, para que estos niños tengan igual acceso a la educación, los emplazamientos escolares deben ser adaptados, y se precisa que el profesorado reciba formación, (Gray, 2005). Por ello, la formación del profesorado para responder a las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad visual ha sido objeto de estudio.

En relación a este ámbito, Wall (2002) encontró que los profesores con menos cantidad de experiencia con niños con discapacidad visual tendían a emplazar a estos niños en entornos menos restrictivos. Además, estos profesores reconocían tener menos confianza en sus propias habilidades para trabajar adecuadamente con niños de baja visión y niños ciegos, y por lo tanto, estaban menos inclinados a incluirlos en clases ordinarias. En este sentido, Ajuwon, Sarraj, Griffin-Shirley, Lechtenberger y Zhou

(2015) señalan que parecería prudente que la acción más directa para formar a los profesores es incorporar un curso en el currículo de formación de los futuros profesores. Sin embargo, la investigación ha sido mínima sobre la influencia de tal curso, particularmente, en relación a los profesores de alumnos que son visualmente deficientes. Por otra parte, los profesores en formación son más reticentes a enseñar o incluir estudiantes con discapacidad visual que aquellos especialmente formados, y que han asistido a cursos de formación.

Se ha señalado consistentemente que la formación del profesorado en relación a estudiantes con discapacidad visual deberá centrarse en aspectos generales relacionados con la deficiencia visual. Esto es, los retos de aprendizaje de los niños, el modo de identificar tales retos, y cómo modificar las técnicas de enseñanza para optimizar oportunidades para el aprendizaje y la socialización en niños con discapacidad visual (Ajuwon et al., 2015). Por ello, un aspecto clave es cómo modificar el ambiente para hacerlo accesible al niño con discapacidad visual a través de otros canales sensoriales. Para asegurar que el niño no pierda experiencias de aprendizaje en las que interviene la visión, Jennings (2002, citado en Gray, 2005), destaca la importancia de proporcionar ambientes con experiencias de aprendizaje estructuradas, sistemáticas y significativas, que faciliten el aprendizaje formal e informal, así como la interacción con sus iguales.

3.5.3 Formación del profesorado hacia alumnos con discapacidad auditiva

La inclusión educativa de alumnos con discapacidad auditiva está mediada por numerosos factores. Así, factores como el acceso a la tecnología auditiva de alta calidad, incluyendo ayudas auditivas digitales, implante coclear, sistemas personales de FM, y la detección e intervención tempranas han tenido un efecto significativo sobre la inclusión educativa de los alumnos con pérdida auditiva (Borders et al., 2010; Chute y Nevins, 2006; English, 2007, citado en Eriks-Brophy y Whittingham, 2013). Además, muchos niños con pérdida auditiva profunda reciben implante coclear antes de los 12 meses de edad (Dettman et al., 2007; James y Papsin, 2004, citado en Eriks-Brophy y Whittingham, 2013), que facilita su inclusión educativa.

La importancia de aplicar estrategias y prácticas instructivas adecuadas a las necesidades de estos alumnos se ha explorado en algunos estudios. Marschack et al. (2011, citado en Eriks-Brophy y Whittingham, 2013), realizaron una amplia revisión de la literatura examinando las explicaciones potenciales de los bajos niveles de logro académico en niños con pérdida auditiva en emplazamientos ordinarios. Sugirieron que el bajo rendimiento académico de estos estudiantes podía haber sido debido a los métodos y prácticas instructivos usados por los profesores de educación general. En este sentido, los autores sugerían que profesores con limitada experiencia en incluir estudiantes con pérdida auditiva eran incapaces de gestionar las necesidades específicas de estos niños en relación a sus iguales oyentes. Propusieron que para superar dificultades de este tipo, los profesores podrían ser tutorizados por profesores especialistas mientras trabajan con niños con NEE en sus clases.

Hallazgos similares se muestran en otros estudios (Stakes y Hornby, 1998; Kayaog̃lu, 1999, citado en Sari, 2007), que destacan que incluso profesores con actitudes positivas también deben tener alguna experiencia práctica de enseñanza, en base a proporcionar estrategias alternativas necesarias para niños con pérdida auditiva severa.

Eriks-Brophy y Whittingham (2013) enfatizan la necesidad de incrementar la comprensión de los alumnos con pérdida auditiva y sus necesidades educativas únicas, insertándolas en el currículum de los programas de formación del profesorado. Una prioridad en los programas de formación debería ser el proporcionar modelos de apoyo capaces de responder a las necesidades de los alumnos con pérdida auditiva. Además, todo esto requiere que los profesores adquieran conocimiento en relación al desarrollo del lenguaje, así como el impacto de la pérdida auditiva sobre la participación y el aprendizaje en clase.

3.5.4 Formación del profesorado hacia alumnos con discapacidad intelectual

La formación del profesorado para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual es una necesidad. La inclusión de alumnos con discapacidad intelectual requiere modificar actitudes negativas y estereotipos, cualificar al profesorado y demás profesionales, cambiar las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular habitual y muchas otras acciones (Verdugo, 2009, citado en Verdugo y Rodríguez, 2012).

La formación del profesorado en relación a la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual debería tener en cuenta algunas contribuciones. En este sentido, algunos investigadores en discapacidad intelectual consideran imprescindible seguir un diseño universal del aprendizaje y del currículo (Wehmeyer, 2009, citado en Verdugo y Rodríguez, 2012), y partir de un enfoque multidimensional del alumno, centrado en la persona y en su calidad de vida (Schalock, Gardner y Bradley, 2007; Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Verdugo, 2006, citado en Verdugo y Rodríguez, 2012), que ayude a especificar los indicadores más relevantes de aquella (Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Schalock et al., 2008; Verdugo, 2006, citado en Verdugo y Rodríguez, 2012). Esto conduce a que el esfuerzo del profesorado deba orientarse a que todos los alumnos puedan tener metas de aprendizaje alcanzables, a pesar de que haya diferencias importantes entre ellos. Además, la planificación y evaluación educativas deben ir más allá de lo académico, para ocuparse también de las relaciones interpersonales, el bienestar emocional y la inclusión social (Verdugo y Rodríguez, 2012).

En conclusión, la necesidad formativa del profesorado para la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual está apoyada por resultados de diferentes estudios (Alghazo y Gaad, 2004; Englebrecht et al., 2003, citado en Woodcock, 2013), que concluyeron que los profesores encontraron que los estudiantes con una discapacidad intelectual son más difíciles de apoyar que a estudiantes con otro tipo de discapacidad.

3.6 El papel de la universidad en la formación del profesorado

Es conocido que a las universidades corresponde un importante papel en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos. Por todo ello, se deberá fomentar el establecimiento de redes entre universidades y centros de enseñanza superior en los países desarrollados, y en desarrollo. Esta interrelación entre investigación y capacitación es de gran importancia, así como la activa participación de personas con discapacidad en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista (UNESCO, 1995, p. 71, citado en López, 1997, p.91).

En relación a la formación de los futuros profesores, la universidad debe proporcionar las herramientas necesarias para atender a la diversidad del alumnado, lo cual debe formar parte de los planes de estudio correspondiente a la formación inicial de los profesores (Sánchez, Díaz, Sanhuesa y Friz, 2008). Además, así como las universidades preparan a los profesores en formación para responder a las demandas de enseñanza de estos estudiantes en sus clases, la preparación profesional del profesor necesita calibrar qué bien están preparando a los candidatos a profesores para enseñar a todos los estudiantes en sus clases (Taylor y Ringlaben, 2012).

Por todo lo apuntado, también, se ha enfatizado la necesidad de promover la inclusión de contenidos y prácticas que actualmente se consideran exclusivos de la pedagogía diferencial. Además, de sensibilizar durante la etapa formativa al futuro maestro de la importancia de sus creencias hacia la heterogeneidad del alumnado, y de cómo influyen en el rendimiento y comportamiento de sus alumnos. Es necesario que se puedan aplicar innovaciones educativas y pedagógicas que ayuden a frenar la exclusión, facilitar la inclusión, y adaptar la educación a la diversidad de los alumnos (Sánchez et al., 2008). Por otra parte, los problemas detectados, en relación a la inclusión educativa de alumnos con discapacidad, revelan que los profesores y candidatos a profesores, que estarán trabajando en ambientes inclusivos, necesitan estar equipados con adecuada información y obtener experiencia durante el periodo de formación en universidades. En realidad, es difícil cambiar actitudes y conductas de aspirantes a profesores una vez que empiezan su profesión (Jordan, Schwartz y McGhie-Richmond, 2009, citado en Melekoglu, 2013).

Se sabe que el problema principal que experimentan los aspirantes a profesor es que no son capaces de establecer el vínculo entre el conocimiento teórico adquirido durante cuatro años de formación y la aplicación de ese conocimiento en ambientes reales (Çakır, 2000, citado en Melekoglu, 2013). En otras palabras, no son capaces de transferir la aplicación del conocimiento teórico proporcionado en muchos cursos a la práctica profesional. Por lo tanto, es importante proporcionar oportunidades de interacción con estudiantes con NEE durante su formación para incrementar actitudes y conductas positivas de los aspirantes a profesores hacia la

educación especial (Gürsel, 2006; Kayaoğlu, 1999, p. 31, citado en Orel et al., 2004; Mayhew y Welch, 2001; Muwana y Gaffney, 2011; Santos, Ruppert y Jeans, 2012; Shippen, Crites, Houchins, Ramse y Simon, 2005; Sucuoğlu, 2004; Sucuoğlu y Akalin, 2010, citado en Melekoglu, 2013).

En suma, trasladar la investigación a la práctica del aula es un reto, al mismo tiempo que un paso importante en educación (Wong, et al., 2014, citado en Karal y Riccomini, 2016).

3.6.1 La formación de profesores excelentes para las escuelas inclusivas

El principio de profesores excelentes para todos los alumnos es clave para el éxito de las escuelas en países que combinan la igualdad con los altos resultados (OECD, 2012, citado en Day y Prunty, 2015). No solo es necesario que el profesor domine el ámbito de los contenidos que imparte, sino que además debe facilitar el aprendizaje de los alumnos, cuidar de su equilibrio psicológico y afectivo, y lograr su plena integración, y participación en el aula (Arnaiz, 2003, citado en Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz, 2008).

Se ha sugerido que la alta calidad del profesor contribuye más a alcanzar el aprendizaje que cualquier otro factor, incluyendo el tamaño de la clase y composición de la clase (Sanders y Horn, 1998; Bailleul et al., 2008, citado en Biamba, 2016). En esta línea, Reynolds (2009, citado en Biamba, 2016), también enfatiza que el conocimiento, creencias y valores del profesor influyen en crear un ambiente efectivo de aprendizaje. Pero además, es esencial que los profesores estén comprometidos hacia la educación inclusiva y rechacen los procesos de exclusión (Rouse, 2010, citado en González-Gil et al., 2013b).

Todo ello, acentúa la necesidad de proporcionar formación a los profesionales de la educación para participar en transformar sus escuelas en escuelas inclusivas, en las que “Centrarse en la Diversidad” llegue a ser el principio fundamental (González-Gil et al., 2013b, p.784). De hecho la principal barrera para conseguir este propósito está en las ideas, las normas y las creencias, así como los patrones de funcionamiento y las prácticas de los agentes implicados (González, 2008, citado en González-Gil et al., 2013a).

CAPÍTULO 4. CLIMA ESCOLAR E INCLUSIÓN EDUCATIVA

En este capítulo se exponen la importancia del clima escolar y su carácter multidimensional, al mismo tiempo que se analiza si impacta en la inclusión educativa, porque:

“School climate can be a positive influence on the health of learning environment or a significant barrier to learning”. (Freiberg, 1998, p.22, citado en Marshall, 2004, p.1)

4.1 Definición de clima social de centro

De acuerdo a Ashkanasy (2003, citado en Evans, Harvey, Buckley y Yan, 2009), un emplazamiento organizativo donde las personas trabajan o juegan juntas como un grupo, durante un periodo de tiempo, desarrolla rápidamente un clima social distintivo. Pero además, la naturaleza de este clima es una función de las reglas implícitas de la estructura del grupo, del estilo de liderazgo de los miembros dominantes del grupo, y de las normas, tradición cultural, expectativas, historia afectiva, y composición de los miembros del grupo (Kelly y Barsade, 2001, citado en Evans et al., 2009).

La metáfora meteorológica de “clima” es apta por numerosas razones. La condición es difícil de definir, elusivo de medir. Además, este ambiente característico de los emplazamientos sociales es penetrante y como el clima físico puede cambiar, se puede juzgar como agradable o desagradable y afecta a todos dentro de su influencia (Barsade 2002; Hareli y Rafaeli, 2008, citado en Evans et al., 2009).

En el contexto escolar, los educadores han reconocido la importancia del clima escolar durante 100 años (Perry, 1908, citado en Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009). Sin embargo, no es hasta 1950 cuando se empezó a estudiar sistemáticamente el clima escolar. No hay acuerdo universal sobre la definición de clima escolar. Los investigadores usan términos como atmósfera, sentimiento, tono, ajuste o medio de la escuela (Freiberg, 1999; Homana, Barber y Torney-Purta, 2006; Tagiuri, 1968, citado en Cohen et al., 2009). Algunos autores se han centrado en la naturaleza subjetiva del clima escolar, mientras otros han sugerido que es una faceta objetiva de la vida escolar (Cohen et al., 2009).

El clima social del centro escolar es un concepto relativamente novedoso, lo que se refleja en cómo lo conceptualizan unos y otros. Tradicionalmente, los autores se han centrado en el estudio del clima de la clase (Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya, 2006). Para otros, el clima social tiene que ver con características gerenciales objetivas como las reglas organizativas, estructura jerárquica y relaciones entre profesores y liderazgo educativo (Ghaith, Shaaban y Harkous, 2007).

El clima escolar es multidimensional, y un aspecto importante es determinar la unidad apropiada de análisis. Investigaciones previas han conceptualizado el clima escolar como una propiedad de la escuela y se analiza a nivel escolar (Anderson, 1982, citado en Koth, Bradshaw y Leaf, 2008). Sin embargo, aunque no hay una lista de factores que conformen la calidad y carácter de la vida escolar, todos los investigadores están de acuerdo que hay cuatro dimensiones que claramente forman el clima escolar: Seguridad, Enseñanza y Aprendizaje, Relaciones, y Estructura Ambiental. Así, cada dimensión está constituida por distintos elementos (Cohen et al., 2009). A pesar de que han sido muchas las investigaciones que han centrado su interés en el clima escolar, la revisión de la literatura científica muestra la necesidad de realizar nuevos estudios que traten de delimitar su estructura interna, es decir, el número e identidad de las principales dimensiones que dan cuenta del mismo (Escalante, Goñi, Fernández-Zabala e Izar, 2020).

En suma, el clima escolar es más que la experiencia individual. Es un fenómeno grupal, que es más amplio que la experiencia de una persona, y es claramente una función de múltiples dimensiones (Cohen et al., 2009). En este sentido, es de interés el estudio de la relación entre clima social del centro y su impacto en la inclusión educativa.

4.1.1 Impacto del clima social de centro

Es conocido que el clima es un comunicador poderoso de valores, actitudes y normas. La conducta del profesor tiene el mayor impacto, porque llega a ser un modelo de relación en el grupo. Muchos estudios demuestran que un clima democrático en la escuela y la clase promueve valores democráticos en los niños, y contribuye al desarrollo de actitudes de responsabilidad y participación, no solo en la escuela sino también en la

comunidad (Chiari, 1997; Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz, 2001, citado en Westling, 2002).

Un clima social adecuado presenta efectos positivos sobre el ajuste psicológico (Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001; Roeser y Eccles, 1998, citado en Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya, 2006), sobre todo en estudiantes que pueden tener riesgos de dificultades académicas, emocionales o comportamentales (Felner, Brand, DuBois, Adan, Mulhall y Evans, 1995; Haynes, Emmons y Ben-Avie, 1997, citado en Trianes et al, 2006), asociándose a un desarrollo saludable, un aprendizaje óptimo y disminuyendo las conductas desadaptativas (Kuperminc, Blatt y Leadbeater, 1997; Ladd, 1990; Parker y Asher, 1987; Westling, 2002, citados en Trianes et al., 2006).

La mejora del clima social se asocia a una disminución del riesgo de conductas agresivas y violentas que pueden impactar negativamente en la vida del aula o del centro (Trianes et al., 2006). También, ha sido objeto de estudio la relación entre clima escolar y rendimiento académico (Voight y Hanson, 2017). En esta línea, distintos estudios comparan rendimiento académico del alumnado a través de escuelas con diferente clima escolar, y muestran que el rendimiento académico es mayor en escuelas con puntuaciones más altas sobre medidas escolares basadas en apoyo social (Lee y Smith, 1999, citado en Voight y Hanson, 2017), calidad de las relaciones (Niebuhr y Niebuhr, 1999, citado en Voight y Hanson, 2017), clima disciplinario (Ma y Klinger, 2000, citado en Voight y Hanson, 2017), clima racial (Mattison y Aber, 2007, citado en Voight y Hanson, 2017), y cohesión social (Stewart, 2008, citado en Voight y Hanson, 2017), así como sobre escuelas con altas puntuaciones sobre múltiples dominios de clima escolar (Bowen, Rose, y Ware, 2006; Brand, Felner, Shim, Seitsinger y Dumas, 2003, citado en Voight y Hanson, 2017).

Se ha advertido que, aunque los resultados sugieren que el clima escolar se asocia con rendimiento académico en un solo periodo de tiempo, y que los cambios en el clima escolar están asociados con cambios en rendimiento académico a través del tiempo, los resultados no deberían ser usados para inferir que los esfuerzos intencionales para mejorar el clima escolar también mejorarán el rendimiento académico (Voight y Hanson, 2017).

4.2 Definición de clima de clase

Los investigadores que primero se interesaron por la conducta en clase fueron los psicólogos sociales. Su interés se centraba en las interacciones entre estudiante y estudiante, y entre estudiante y profesor (Medley y Mitzel, 1963, citado en Chávez, 1984). Sin embargo, el primer investigador en popularizar el concepto de clima de clase fue Moos (1973, citado en Evans et al., 2009).

El clima de clase se define como un constructo multidimensional que engloba los climas morfológico y social (Van de Grift et al., 1997, citado en Ghaith, Shaaban y Harkous, 2007). El clima morfológico significa las características objetivas del ambiente de aprendizaje como la escuela, tamaño de clase y estatus sociométrico de los estudiantes. El clima social también se refiere al estilo de enseñanza, la relación profesor-estudiante, y la cooperación en la clase.

En cambio, para otros investigadores el constructo clima de la clase se concreta en dos campos de estudio: clima académico y clima social de la clase (Trianes et al., 2006). Así, el clima académico se refiere al grado en el que el entorno de aprendizaje estimula el esfuerzo y enfatiza la cooperación (Roeser y Eccles, 1998, citado en Trianes et al., 2006). El clima social de la clase se define como la calidad de las interacciones entre estudiantes-profesores y entre estudiantes-estudiantes (Emmons, Comer y Haynes, 1996, citado en Trianes et al., 2006), o también como la percepción por parte de alumnos y profesores de bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse aceptado y ser valioso para los demás en la convivencia diaria (Trianes, 2000, citado en Trianes et al., 2006).

El clima de clase es una reflexión de las opiniones de los estudiantes de su experiencia académica (Reid y Radhakrishnan, 2003, citado en Barr, 2016). Esto incluye las percepciones de los estudiantes del rigor de la clase, sus interacciones con su instructor y sus iguales, y su implicación en la clase. En este sentido, Fraser y Treagust (1986, citado en Barr, 2016), señalan que aunque cada estudiante desarrolla su sentido individual del ambiente de clase, hay también un sentido de comunidad o colectivo entre los estudiantes y el instructor, ya que el clima de clase es un sentimiento general compartido por todos en la clase. Las percepciones de los estudiantes, a veces, definen el clima de clase, porque

su exposición a múltiples ambientes de aprendizaje y sus muchas oportunidades para formar impresiones, les da un punto de vista creíble desde el que hacer juicios.

Se ha apuntado que un óptimo clima de clase se caracteriza por bajos niveles de conflicto y conducta disruptiva, transiciones suaves de un tipo de actividad a otra, expresiones apropiadas de emoción, comunicación respetuosa, y solución de problemas, fuerte interés en la tarea, y apoyo y sensibilidad a las diferencias individuales y las necesidades de los estudiantes (La Paro y Pianta, 2003, citado en Jennings y Greenberg, 2009).

En suma, la razón por la que la investigación sobre el clima de clase ha llegado a ser tan popular fue el descubrimiento temprano de una relación positiva entre clima de clase y motivación académica, compromiso y participación. Además de la relación entre clima positivo de clase y la conducta social de los alumnos, tales como reducir el bullying y conflicto, junto a una mayor cooperación y competencia social (Roland y Galloway, 2002; Barth et al., 2004; Wilson et al., 2007; DiLalla y Mullineaux, 2008, citado en Evans et al., 2009). Por lo tanto, en el análisis del clima de clase hay que tener en cuenta lo que se ha denominado clima emocional de la clase.

4.2.1 Clima emocional de la clase

En la literatura sobre el tema se muestran tres componentes diferenciados en relación al clima de clase: (1) Académico, referido a los elementos pedagógicos y curriculares del ambiente de aprendizaje; (2) Gestión, referido al estilo de disciplina para mantener el orden; y (3) Emocional, las interacciones afectivas dentro de la clase. Mientras esos componentes se superponen, el clima emocional es el menos reconocido o estudiado (Evans, Harvey, Buckley y Yan, 2009, p.131).

En este sentido, incluso si alguien no supiera nada de tal literatura pero tuviera la oportunidad de visitar diferentes clases podría percibir diferentes sensaciones de cada una, socialmente, así como académicamente (Evans et al., 2009). Aunque difícil de operacionalizar, esas impresiones generales son palpables (Adelman y Taylor, 2002, citado en Evans et al., 2009), y los efectos variables de diferentes ambiente de clase sobre la conducta de grupos idénticos de estudiantes ha sido confirmada (Matsumura et al., 2008, citado en Evans et al., 2009).

El clima emocional de la clase se ha explicado desde el modelo ecológico del desarrollo del niño, que postula que la calidad de las interacciones entre el niño y los elementos en su ambiente próximo influyen los resultados del desarrollo (Bronfenbrenner, 1977; Bronfenbrenner y Morris, 1998, citado en Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey 2012). La clase es un microcontexto primario en el que los estudiantes y profesores interactúan. La calidad de las interacciones social y emocional en la clase entre estudiantes y profesores crea el ambiente emocional de clase (CEC) (Daniels y Shumow, 2003; Jia et al., 2009; Pianta, La Paro y Hamre, 2008; Ryan y Patrick, 2001, citado en Reyes et al., 2012), y que se espera que influya los resultados del aprendizaje de los alumnos (Brophy, 1986, 1988; Konstantopoulos, 2009; Stuhlman y Pianta, 2009, citado en Reyes et al., 2012).

Un aspecto clave de los patrones de interacción profesor-alumnos pertenece a la habilidad del profesor para cultivar un clima de clase de apoyo emocional (Battistich, Schaps y Wilson, 2004; Solomon, Battistich, Watson, Schaps y Lewis, 2000, citado en Reyes et al., 2012).

Según el Marco de Acción de la Enseñanza a través de las Interacciones las clases que se caracterizan por un alto CEC tienen: (1) Profesores que son sensibles a las necesidades de los alumnos, (b) Relaciones profesor- estudiante que son cálidas y de cariño, (c) Profesores que tienen en cuenta las perspectivas de sus estudiantes, (d) Profesores que se abstienen de usar el sarcasmo y duras prácticas disciplinarias (Hamre y Pianta, 2007, citado en Reyes et al., 2012, pp.1-2).

En tales clases los profesores estimulan el confort y disfrute de los estudiantes mediante la expresión regular de calidez, respeto e interés hacia los estudiantes motivándoles a cooperar con otros. Profesores en clases con alto clima emocional de clase son conscientes de las necesidades emocionales y académicas y responden a sus estudiantes con la elección de actividades apropiadas a su edad. En cambio, clases con clima emocional negativo, es decir bajo clima emocional de clase, son aquellas en las que profesores y alumnos comparten poca conexión emocional e indiferencia, falta de respeto, humillan, amenazan. Los profesores en tales clases no diseñan o aplican un plan cuando aumenta el aburrimiento, disconfort o confusión entre los estudiantes. Por otra parte, los climas emocionales de clase caracterizado como neutral tienen profesores y estudiantes que proporcionan inconsistente respeto el uno por el otro. Los profesores

pueden ser moderadamente cálidos y conscientes de las emociones de los estudiantes, pero también, controladores o desdeñosos (Reyes et al., 2012).

4.2.1.1 *Influencia del clima emocional en el clima de clase*

Las oportunidades de aprendizaje emocional contribuyen al clima de clase. De ahí, surge la cuestión de si el clima emocional de clase es un componente del clima de clase o es algo diferente que no se ha analizado en investigaciones anteriores (Evans, Harvey, Buckley y Yan, 2009).

De acuerdo a Moos (1979, citado en Westling, 2002), el ambiente de clase se puede describir como un sistema basado en cuatro variables: Ambiente físico, aspectos organizativos, características del profesor, y características del alumno. El clima de clase es un mediador entre esas variables, y se forma a través de interacciones entre alumnos, y entre el profesor y alumnos. Está afectado por la orientación, calidad y cantidad de las interacciones e intercomunicación, además de por la satisfacción del alumno, su autoconcepto y procesos de aprendizaje.

En este contexto, la auténtica instrucción no puede tener lugar a menos que los profesores asistan los aspectos social y emocional del aprendizaje (Brackett et al., 2009; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004, citado en Reyes et al., 2012). Se ha mostrado que cuando un clima de clase se caracteriza por la calidez, respeto, relaciones de apoyo emocional, los resultados académicos mejoran, en parte, porque están emocionalmente más comprometidos en el proceso de aprendizaje.

Los resultados de Reyes et al. (2012) sugieren que el éxito académico está supeditado a los componentes emocionales del aprendizaje y motivación. Estos resultados tienen implicaciones para la formación del profesor, y pueden servir para futuros estudios que examinen la relación entre apoyo del profesor, compromiso del estudiante y resultados académicos. En esta línea, Ellis (2004, citado en Barr, 2016), señala que el desarrollo del rapport y un clima de clase positivo se han vinculado a resultados positivos de los estudiantes, tales como promover la motivación del estudiante y disminuir la aprensión del estudiante. Para Sidelinger y Booth-Butterfield (2010, citado en Barr, 2016), el rapport se construye, y un clima de clase positivo se desarrolla cuando profesor y

estudiantes construyen un ambiente de aprendizaje que anima a la participación activa del estudiante.

4.2.1.2 Efectos de un clima positivo de clase

En relación a la investigación sobre el clima de clase hay dos tipos de trabajo que son relevantes. El primero, examina las interacciones diarias de clase entre profesores y niños, que predicen un desarrollo más positivo para todos los niños (Brophy y Good, 1986; Gage y Needel, 1989; Howes et al., 2005; Pianta, LaParo, Payne, Cox y Bradley, 2002; RimmKaufman, Laparo, Pianta y Downer, s.f.; Ritchie y Howes, 2003; Skinner y Belmont, 1993; Stipek et al., 1998, citado en Hamre y Pianta, 2005). El segundo, es un área de investigación que proporciona evidencia de intervenciones específicas escolares que pueden alterar trayectorias para estudiantes con varios factores de riesgo (Battistich, Schaps, Watson y Solomon, 1996; Durlak y Wells, 1997; Elias, Gara, Schuyler, BrandenMuller y Sayette, 1991; Greenberg et al., 2003; Weissberg y Greenberg, 1998; Wilson, Gottfredson y Najaka, 2001, citado en Hamre y Pianta, 2005).

En relación al primer área de investigación, Evans, Harvey, Buckley y Yan (2006) señalan que la investigación ha validado la relación entre clima de clase y desarrollo social, motivacional y desarrollo cognitivo. Los efectos del ambiente de clase son, normalmente, más fuertes sobre las medidas actitudinales que sobre conductas específicas o logros. En esta línea de resultados, la investigación ha mostrado que los climas positivos de clase promueven el compromiso de aprendizaje del estudiante y mejora su competencia social (NICHD ECCRN, 2005; Wilson et al., 2007, citado en Thomas, Bierman y Powers, 2011).

En cuanto al segundo área de estudio relacionada con estudiantes con factores de riesgo, la investigación sugiere que el clima de clase caracterizado por altos niveles de interacciones positivas y apoyo profesor-estudiante fomenta el desarrollo de habilidades de autorregulación y resolución de conflictos, y por lo tanto, reduce la agresión entre estudiantes (Hamre y Pianta, 2005; Wilson, Pianta y Stuhlman, 2007, citado en Thomas et al., 2011). Los climas positivos también reducen las conductas agresivas-disruptivas en dos modos. Por una parte, mediante el uso de disciplina efectiva por parte del profesor y estrategias de control que desalientan la mala conducta

del alumno. Por otra, mediante la instrucción y modelado del profesor se proporciona resolución adaptativa de conflictos entre estudiantes, así como el apoyo para la adecuada expresión emocional y habilidades de solución de problemas (Hamre y Pianta, 2005; Howes, 2000, citado en Thomas et al., 2011).

Se ha evidenciado que el clima instructivo (Brookover y Schneider, 1975; Rutter et al., 1979, citado en Ghaith et al., 2007), impacta en la efectividad de la escuela y podría contar para explicar una parte significativa de la varianza en los resultados del estudiante. Sin embargo, estudios previos sobre la eficacia de la enseñanza y aprendizaje han destacado la importancia del clima de clase como un determinante mayor de los logros de los aprendices y su ajuste psicosocial (Astin, 1985; Noels, 1985; Tinto, 1975, 1987; Wales y Stager, 1978, citado en Ghaith et al., 2007).

En conclusión, lo apuntado parece sugerir que se necesita más investigación y consenso en muchas áreas del clima escolar.

4.2.1.3 Dificultades en el estudio del clima de clase

Una dificultad encontrada en la investigación sobre el clima de clase es la que hace referencia a cómo se puede desarrollar una definición nacionalmente aceptada de clima escolar. Además, aunque se conocen aspectos o dimensiones de la vida escolar como seguridad, relaciones, enseñanza y aprendizaje, se comienzan a estudiar otros como las normas de la escuela, valores, patrones de relaciones. También, se están empezando a plantear muchas otras cuestiones, tales como si hay variaciones culturales que se relacionen al clima de clase, o si hay diferentes variables relacionadas a diferentes resultados (Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009).

Se evidencia que hay una brecha significativa entre investigación sobre clima escolar y la práctica que deriva en varios problemas. En primer lugar, el clima escolar no es regularmente evaluado con medidas que han sido desarrolladas en una manera científica y comprensiva. En segundo lugar, no está claro en qué medida los esfuerzos para mejorar el clima escolar están alineados con los resultados de la investigación. En este sentido, no se es consciente de estudios sistemáticos de esos esfuerzos (Cohen et al., 2009).

4.3 Clima de clase y presencia de alumnos con necesidades educativas especiales

Aunque la participación de los estudiantes con necesidades especiales en clases ordinarias de educación general aumenta de día en día, la investigación en este ámbito ha mostrado varios aspectos que destacar referidos al alumnado y al profesorado.

En relación al alumnado, estudios internacionales han mostrado repetidamente que incluir alumnos con necesidades especiales no promueve automáticamente un incremento de relaciones entre estudiantes con NEE y sus iguales, es decir, estudiantes sin NEE (Buysse, Davis, Goldman y Skinner, 2002; Guralnick, Neville, Hammond y Connor, 2007; Lee, Yoo y Bak, 2003, citado en Koster, Pijl, Nakken y Van, 2010). Los hallazgos, hasta este momento, sugieren que la total inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas ordinarias no es suficiente per se, para incrementar su participación social (Nepi, Fioravanti, Nannini y Peru, 2015). El número de alumnos con NEE en clases inclusivas es generalmente pequeño, y es improbable que se puedan relacionar mucho con otros estudiantes con NEE. En base a tener un sentido de pertenencia es esencial que tengan relaciones positivas con sus iguales en clase. Después de todo, de esto, es de lo que se trata la inclusión educativa (Frostad y Pijl, 2007).

Además, el clima de clase se puede relacionar con la presencia de alumnos con NEE, y al diseño de las medidas de apoyo disponibles para ellos. En algunos casos, el apoyo se proporciona en pequeños grupos, que son más o menos segregados de la clase ordinaria. El carácter diferenciado de las medidas de apoyo en pequeño grupo, o clases de apoyo, ha mostrado que excluyen y aíslan a los estudiantes de los otros estudiantes (Groth, 2007; Ljusberg, 2009, citado en Isaksson, Lindqvist y Bergström, 2010). Se ha advertido, que hay un riesgo que tal solución organizativa temporal, sea experimentada por los alumnos como soluciones que limitan su participación en actividades donde otros alumnos están implicados (Persson, 2008, citado en Isaksson et al., 2010). Esto es de interés, porque la participación social durante la enseñanza tiene un impacto directo sobre la aceptación social percibida y la intimidad en las relaciones con los iguales (Wendelborg y Kvello, 2010, citado en Krampač y Kolak, 2018).

Por otra parte, en relación al profesorado la investigación ha revelado que el punto de vista de los profesores de educación general hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales es, generalmente, negativo (Hines, 2001; Scruggs y Mastropieri, 1996; Uysal, 2004, citado en Guner, 2015). Los profesores señalan que los estudiantes con discapacidad presentan más problemas de conducta que sus iguales, que crean más dificultades en mantener el orden de la clase, y sugirieron que estos estudiantes deberían ser emplazados en clases separadas (Jordan, Schwartz y McGhie-Richmond, 2009; McClean, 2007; Mitchem y Benyo, 2000, citado en Guner, 2015). Más aún, según los profesores, los estudiantes con discapacidad requerían atención especial y tiempo para tratar con los problemas de conducta e implicarlos en las lecciones (Daniels, 1998; Niesyn, 2009, citado en Guner, 2015).

La investigación muestra que los problemas conductuales en la clase se ven como factores que interfieren con la instrucción, demandan atención del profesor, impiden la relación social con adultos y otros estudiantes (Lane, 2007, citado en Arseneau, 2012). En esta línea, la mayor parte de profesores de educación general y profesores de educación especial no piensan que los profesores de educación general tengan las habilidades necesarias para educar alumnos con desórdenes emocionales y de conducta (Nickerson y Brosow, 2003, citado en Arseneau, 2012). A este respecto, se cuestiona la efectividad de los emplazamientos inclusivos para algunos grupos de estudiantes como los que presentan desórdenes emocionales y de conducta. Esto se debe a que las necesidades educativas de estos niños van más allá del dominio académico y requieren la enseñanza de conductas, habilidades de afrontamiento y habilidades sociales (Arseneau, 2012).

En este sentido, es importante el examen del clima de la escuela y la cultura para promover los esfuerzos inclusivos dentro de la escuela (*National Institute for Urban School Improvement*, 2000, citado en Pivik y McComas, 2002). Los elementos del clima y cultura escolar han sido objeto de estudio en el trabajo de Zoller, Ramanathan y Yu (1999, citado en Pivik y McComas, 2002), que se exploraron en una escuela considerada un modelo para prácticas inclusivas. Del mencionado trabajo se concluyó, que un clima escolar inclusivo exitoso depende de las actitudes y acciones del director, apoyo a la comunidad escolar, y comparte valores y lenguaje.

Por todo lo apuntado, con la adopción del modelo de escuela inclusiva debe ser objeto de estudio, en sentido amplio, si la presencia en la clase de un alumno con discapacidad, así como la composición cultural de la clase, se puede relacionar al clima de clase (Westling, 2002).

4.3.1 Aceptación de los ACNEE por sus iguales

En relación al nivel de aceptación de estudiantes con NEE por sus iguales en contextos de educación ordinaria, algunos estudios indican altos niveles de aceptación entre iguales (Avcıoğlu, Demiray y Eldeniz-Çetin, 2004; Ayril et al., 2013; Çulhaoğlu-İmrak y Sığirtmaç, 2011; English, Shafer, Goldstein y Kaczmarek, 1997; Mcintosh, Vaughn, Schumm, Haager y Lee, 1994; Sasso y Rude, 1988, citados en Avcıoğlu, 2017), los resultados de otros estudios muestran nivel bajo de aceptación o no aceptación (Alves y Gottlieb, 1986; Ciechalski, 1995, citado en Sucuoğlu y Özokçu, 2005; Çolak, Vuran, y Uzuner, 2013; Farmer, Pearl, y Acker, 1996; Guralnick y Groom, 1987; Kabasakal, Girli, Okun, Çelik, y Vardarli, 2008; Şahbaz, 2004, citado en Avcıoğlu, 2017). Hallazgos similares se evidenciaron en otros estudios, que concluían que los estudiantes con discapacidad son menos frecuentemente aceptados y más rechazados que sus iguales sin discapacidad (Akçamete y Ceber, 1999; Larrivee y Horne, 1991; Roberts y Zubrick, 1992; Sater y French, 1989; Smoot, 2004; Stone y La Greca, 1990; Şahbaz, 2004; Taylor, Asher y Williams, 1987; Vuran, 2005, citado en Baydik y Bakkaloglu, 2009).

En suma, esta discrepancia de resultados ha generado interés en analizar los efectos de la aceptación, o no aceptación de los estudiantes con discapacidad por sus iguales.

4.3.1.1 Efectos de la aceptación de los ACNEE por sus iguales

Estudiar la amistad en clases ordinarias donde los niños con discapacidad se integran, es de máxima importancia. La investigación sugiere que la inclusión es útil para niños de desarrollo típico, ya que pueden obtener un número importante de ventajas de las relaciones con estudiantes con discapacidad (Staub y Peck, 1994-1995, Staub 2005, citado en Krampač y Kolak, 2018). En esta línea, se ha enfatizado que reduce el miedo a las diferencias humanas y aumenta el nivel de seguridad y sensibilización, aumenta el conocimiento social, la tolerancia, la autoestima, los principios morales y éticos,

además, se generan menos prejuicios hacia personas que se comportan o parecen diferentes (Peck, 1992; Staub y Peck, 1994-1995, citado en Krampač y Kolak, 2018).

También, se han demostrado beneficios para ambos estudiantes, con y sin necesidades educativas especiales, cuando son educados en clases inclusivas. Por ejemplo, los estudiantes con necesidades educativas especiales en clases inclusivas lo hacen mejor a nivel académico comparado con estudiantes en clases segregadas (Buysse y Bailey, 1993; Odom, Buysse y Soukakou, 2012, citado en Pit-ten, Markova, Krischler y Krolak-Schwerdt, 2018), y también les va mejor en cuanto a aceptación, interacción y relación con los iguales (Buysse, Goldman y Skinner, 2002, citado en Pit-ten et al., 2018).

A su vez, cuando los iguales de desarrollo típico aceptan a los estudiantes con necesidades especiales puede resultar en oportunidades significativas para el desarrollo emocional, social, académico, intelectual y lingüístico de estos niños. Además, la aceptación social, y por lo tanto, la integración social entre estudiantes, puede marcar el comienzo de una importante oportunidad para estudiantes con desarrollo típico, y aquellos con necesidades especiales (Avcioglu, 2008, citado en Avcioglu, 2017).

4.3.1.2 Efectos de la no aceptación de los ACNEE por sus iguales

La exclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales puede conducir no solo a reducir las oportunidades de aprendizaje, sino también, a estigmatización y exclusión social (Gabel, Curcic, Powell, Khader y Albee, 2009, citado en Pit-ten, Markova, Krischler y Krolak-Schwerdt, 2018). Los estudiantes que no son aceptados por sus iguales llevan esta cicatriz no solo durante su vida escolar, sino también, a lo largo de toda su vida. Por lo tanto, las relaciones con sus iguales y la aceptación pueden ser bastante significativas para niños en edad escolar (Özaydın, Tekin-İftar y Kaner, 2008, citado en Avcioglu, 2017).

La investigación también ha mostrado que muchos niños con discapacidad tienen dificultad en participar en juegos colectivos, y el 65% pasan el tiempo jugando consigo mismo (Zic Ralic, 2009, citado en Krampač y Kolak, 2018). La interacción de niños con discapacidad con sus iguales disminuye significativamente durante las vacaciones de verano (Guralnick y Weinhouse, 1984; Guralnick, 1990, citado en Krampač y Kolak, 2018). Además, encuentran difícil formar una amistad mutua (Guralnick y Groom, 1988;

Guralnick, 1990; según Zic Ralic, 2009, citado en Krampač y Kolak, 2018). El 95% de estos estudiantes tienen al menos un amigo (Vaughn et al., 2001, citado en Krampač y Kolak, 2018), pero muchos no saben que hacer para conservarlo. Si tienen al menos un amigo, ello incrementa su confianza y la percepción positiva de sus iguales (Igric et al., 2010, citado en Krampač y Kolak, 2018).

En la misma línea de investigación, el estudio de Frostad y Pijl (2007) tuvo lugar en escuelas inclusivas noruegas, en las que se requiere no usar etiquetas diagnósticas en relación a los alumnos con NEE. Se pidió al profesorado que hiciera una descripción de los estudiantes, que en su opinión, presentaban NEE. Mediante la técnica sociométrica basada en la nominación de iguales mostraron que los alumnos, que a juicio de los profesores presentaban NEE, son menos populares, tienen menos amigos y participan con menos frecuencia como miembros de un subgrupo. Además, se mostró que alumnos con NEE experimentan dificultades en comunicación y comprensión de sus iguales, según la NEE que presenten.

Hallazgos similares mostró el estudio de Baydik y Bakkaloglu (2009). Los resultados de este estudio mostraron que los estudiantes con NEE son menos frecuentemente aceptados, y más rechazados que sus iguales sin NEE. Además, incluso aquellos estudiantes con NEE cuyo nivel de aceptación social no difería del de sus iguales, no exhibían frecuentes relaciones con sus iguales (Kemp y Carter, 2002, citado en Baydik y Bakkaloglu, 2009), y estaban aislados en el grupo (Prillaman, 1981, citado en Baydik y Bakkaloglu, 2009). Esta falta de aceptación y baja interacciones sociales con los iguales afecta a las prácticas inclusivas negativamente, y entorpece el aprendizaje de los estudiantes con necesidades especiales.

Koster et al. (2010) señalan que es una situación llamativa. Esto es, se promociona la educación inclusiva porque se asume que es positiva para los estudiantes con NEE, pero sabemos que para algunos de esos estudiantes puede resultar en consecuencias negativas, en términos de soledad y rechazo.

4.3.1.3 Aceptación según diferentes NEE

Se ha mostrado que los niños con discapacidad, a veces, experimentan dificultad en ser aceptados por sus iguales de desarrollo típico en función del tipo de discapacidad que

presentan (Koster, Pijl, Nakken y Van, 2010). Por lo que se refiere a la aceptación de alumnos con diferentes NEE, algunos estudios han encontrado que dentro del grupo de estudiantes con NEE, los alumnos diagnosticados de desorden del espectro autista y alumnos con desórdenes serios de conducta encuentran realmente difícil construir relaciones con sus iguales y están en riesgo de aislamiento en la clase (Chamberlain, Kasari y Rotheram-Fuller, 2007; De Monchy, Pijl y Zandberg, 2004; Garrison-Harrell, Kamps y Kravits, 1997, citado en Koster et al., 2010).

A veces, se asume que porque un alumno con *Autism Spectrum Disorder* (ASD) es capaz académicamente, debería ser capaz de experimentar éxito en la escuela ordinaria (Moore, 2007, citado en Humphrey y Lewis, 2008). Sin embargo, las dificultades en comunicación e interacción social que presentan tales estudiantes, probablemente, incrementan su exposición y mayor vulnerabilidad a bullying y aislamiento social que la que experimentan aquellos con otras NEE o sin NEE (Whitney, Smith y Thompson, 1994, citado en Humphrey y Lewis, 2008). En este contexto, mejorar la inclusión social de niños con ASD es importante no solo para su desarrollo social y académico sino también para proporcionar a los niños con desarrollo típico una oportunidad de desarrollar tolerancia y aprecio hacia otros que son “diferentes” (Lindsay y McPherson, 2012, citado en Lindsay, Proulx, Thomson y Scott, 2013).

En relación a los alumnos con discapacidad intelectual, Avcioglu (2017) mediante aplicación de técnicas sociométricas analizó las posiciones y preferencias de los iguales en la misma clase. Mostró que mientras la mitad de los alumnos con discapacidad intelectual incluidos en la investigación fueron aceptados por sus iguales de desarrollo típico, la otra mitad no fueron aceptados por ninguno de sus iguales. Se determinó que los estudiantes con discapacidad intelectual eran los elegidos por sus iguales para sentarse junto a ellos en primer lugar, luego para jugar, pero eran los menos preferidos para estudiar juntos.

Por consiguiente, como señalan Vignes et al. (2009), en base a mejorar la total inclusión de niños con discapacidad hay una urgente necesidad de mejorar las actitudes de otros niños hacia ellos.

4.3.2 Las actitudes de los iguales

La relación entre las actitudes de los iguales y la aceptación de estudiantes con discapacidad sugiere la importancia de promocionar actitudes más positivas entre estudiantes de desarrollo típico (De Boer, Pijl, Minnaert y Post, 2014). En relación a las actitudes, en la educación inclusiva parece ser relevante como las actitudes predicen la conducta futura (Azjen, 2005, citado en De Boer et al., 2014). Dentro de las teorías del cambio de actitudes como la Teoría de la Conducta Planeada o la Teoría del Contacto (Allport, 1954, citado en De Boer et al., 2014), hay factores que desempeñan un importante rol en explicar las actitudes y conducta futura.

En cuanto a los factores que influyen en las actitudes de los iguales sin discapacidad, se ha encontrado que las actitudes de estudiantes de desarrollo típico influyen en la aceptación de niños con discapacidad (Vignes et al., 2009). Cuando se promueven actitudes más positivas, es importante considerar variables como la edad de los estudiantes, el género y el tipo de discapacidad (De Boer et al., 2014). En la Figura 4 se resumen las características personales que se han encontrado asociadas a diferencias en aceptación de alumnos con NEE.

Entre las variables personales, el determinante más común de las actitudes de los iguales hacia la discapacidad es el sexo. Las niñas generalmente muestran actitudes más positivas que los niños (Rosenbaum et al., 1988, citado en Vignes et al., 2009). Otros estudios (Laws y Kelly, 2005; Siperstein et al., 2007, citado en De Boer et al., 2014), han mostrado resultados similares, concluyendo que las niñas mantienen actitudes más positivas hacia sus iguales con discapacidad que los niños.

Las actitudes pueden variar con la edad, durante la niñez y adolescencia, aunque no se ha demostrado una tendencia consistente (McDougall et al., 2004; Brook y Galili, 2000; Ryan, 1981, citado en Vignes et al., 2009). Sin embargo, en el trabajo de Vignes et al. (2009) se encontró un no efecto de la edad sobre las actitudes de niños entre 9 y 13 años de edad. Esto pudo deberse al estrecho rango de edad valorado.

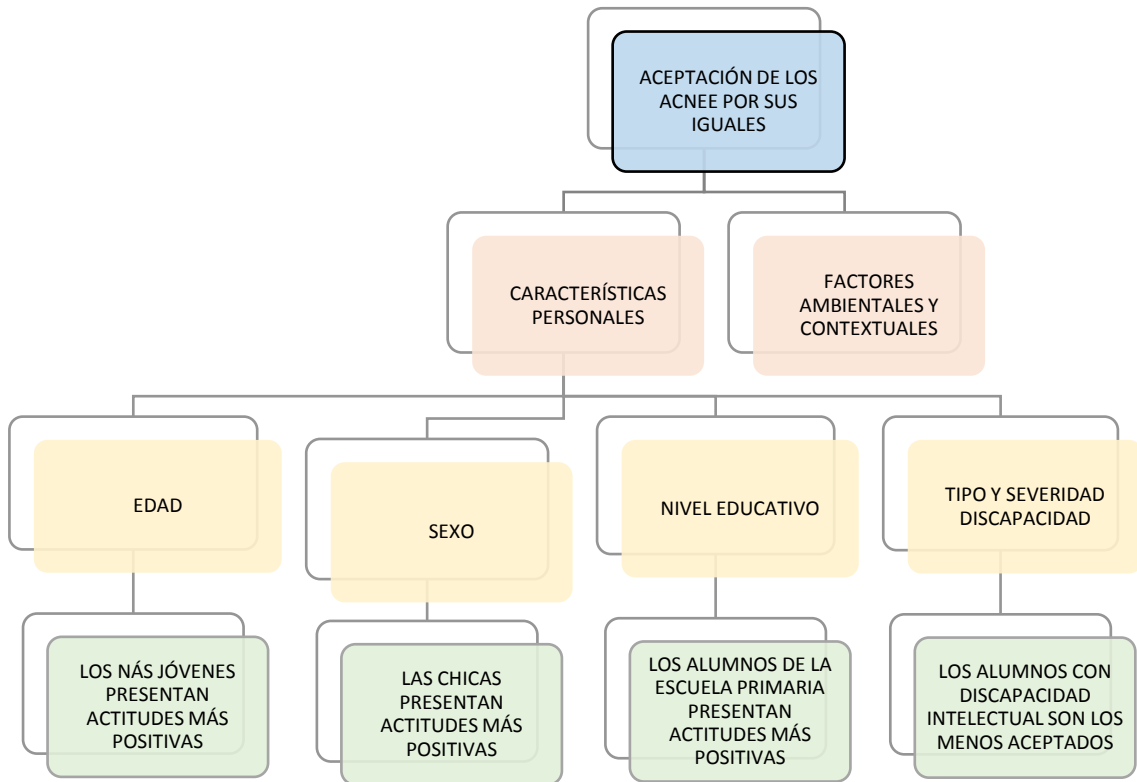


Figura 4. Resumen de las características personales asociadas a la aceptación de alumnos con NEE

En esta misma línea, Townsend y Hassall (2007) también encontraron que las actitudes estaban influenciadas por la edad y el género. Las actitudes más positivas en los más jóvenes eran probablemente una función de menos exposición a algún estigma asociado con la discapacidad intelectual. Esto contrasta con resultados de investigación previa, que mostraba que las actitudes de los estudiantes son más positivas cuando son más mayores (Nowicki, 2006; Vignes et al., 2009, citado en De Boer et al., 2014).

En cuanto a la variable nivel educativo, cuando se comparaban a alumnos de la escuela elemental con niños de jardín de infancia, se halló que la información disponible sobre las actitudes de los niños de jardín de infancia hacia niños con discapacidad era limitada (De Boer et al., 2012a, citado en De Boer et al., 2014).

En relación a los alumnos de la escuela primaria y la secundaria, el estudio de Townsend y Hassall (2007) encontró que, en todos los casos, los alumnos de la escuela primaria eran más positivos que los estudiantes de la escuela secundaria. Aunque, generalmente positiva, los estudiantes más mayores eran menos positivos en relación a participar fuera de horas, interactuar en la escuela, y en aparecer en escuelas especiales o

unidades especiales. Los estudiantes más jóvenes parecían ser más positivos en relación a su interacción con estudiantes con discapacidad intelectual. También, mostró que la mayor parte de los estudiantes mantenían actitudes positivas hacia la participación junto a estudiantes con discapacidad intelectual en deporte organizado en la escuela.

En cuanto al tipo de discapacidad, Nowicki (2006, citado en De Boer et al., 2014), encontró que los estudiantes eran menos positivos hacia estudiantes con una discapacidad intelectual comparado con estudiantes con una discapacidad física. Por su parte, Swaim y Morgan (2001, citado en De Boer et al., 2014), examinaron las actitudes de los estudiantes hacia sus iguales con autismo y encontraron actitudes menos positivas hacia este grupo.

En esta misma línea, el trabajo de De Boer et al. (2012c, citado en De Boer et al., 2014), midieron las actitudes de los estudiantes hacia tres tipos de discapacidad: Déficit de atención e hiperactividad, Síndrome del espectro autista y Discapacidad intelectual. El estudio mostró que los estudiantes mantenían actitudes menos positivas hacia alumnos con déficit de atención por hiperactividad. Se hallaron actitudes más positivas hacia alumnos con síndrome del espectro autista que hacia los niños con discapacidad intelectual.

En relación a los niños con discapacidad física severa y discapacidad intelectual, Schepis et al. (2003, citado en De Boer et al., 2014), señalan que estos niños, a veces, requieren apoyo para participar con sus iguales de desarrollo típico. Las actitudes negativas por parte de sus iguales sin discapacidad hacia niños con discapacidad física severa y discapacidad intelectual ha sido informada en otros estudios (Gannon y McGilloway, 2009; Laws y Kelly, 2005; Yude et al., 1998, citado en De Boer et al., 2014). Por otra parte, Vignes et al. (2009) mostró que las actitudes de los niños son más negativas hacia los iguales con discapacidad cognitiva que hacia aquellos con discapacidad física.

Otro aspecto a mencionar en relación a las actitudes de los estudiantes hacia sus iguales con NEE, es la escasez de estudios existentes que analicen el impacto de factores contextuales en las actitudes hacia los niños con discapacidad (Vignes et al., 2009). En numerosas ocasiones las limitaciones en la participación están influenciadas no solo por la discapacidad sino también por factores ambientales y contextuales. Entre los factores

ambientales se encuentra el diseño del ambiente físico, mientras que entre los factores contextuales están la legislación, política, servicios, apoyo y actitudes de amigos y familia y la comunidad (Forsyth et al., 2007, citado en Ison et al., 2010). Un ejemplo de estudio en el que se explora el impacto del contexto es el estudio de Vignes et al. (2009). En todas las escuelas participantes se escolarizaban niños con discapacidad. La mitad de las escuelas tenían una unidad de educación especial, y la otra mitad no. Por lo tanto, la evaluación del contexto se hacía en base a la presencia de la unidad de educación especial. En el estudio se comprobó que la presencia de tales unidades estaba fuertemente asociada con actitudes menos favorables de los estudiantes. Esto puede ser debido a que las unidades de educación especial se destinan a niños con discapacidad cognitiva (Vignes et al., 2009). Lo expuesto sobre la aceptación de los alumnos con NEE se resume en la Figura 5.

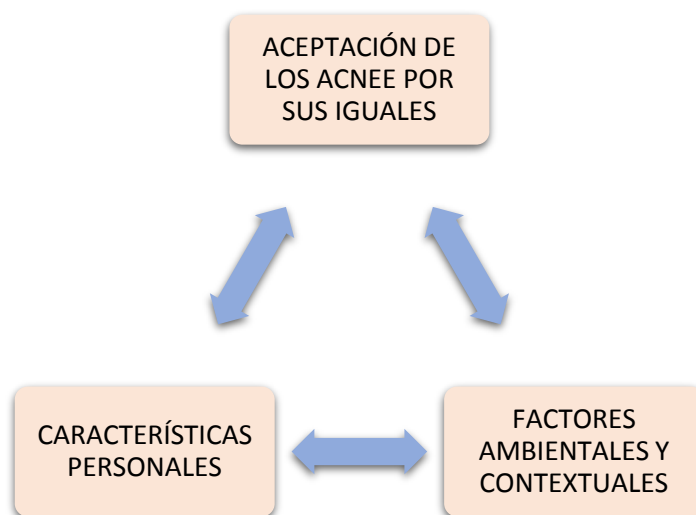


Figura 5. Factores asociados a la aceptación de ACNEE por sus iguales

En relación a las actitudes de los estudiantes hacia sus iguales con discapacidad, Vignes et al. (2009) consideran estas actitudes como factor ambiental que puede facilitar u obstaculizar la inclusión. En este sentido, los mencionados investigadores señalan que numerosos estudios han mostrado que las actitudes de los niños sin discapacidad son generalmente más negativas hacia sus iguales con discapacidad, que hacia sus iguales sin discapacidad. Por otra parte, Nikolarazi et al. (2005, citado en Papaioannou, Evaggelinou y Block, 2014), sugirieron actitudes negativas de niños sin discapacidad como resultado

de sentimientos de temor y falta de información. Las actitudes negativas pueden resultar en baja aceptación por los iguales, pocos amigos, soledad e incluso rechazo y/o bullying. Esto puede tener efectos dramáticos sobre las vidas de los niños con discapacidad, resultando en dificultades para participar en el grupo, decremento de sus resultados académicos, abandono de la escuela y problemas conductuales (Jackson y Bracken, 1998; Aluede, Adeleke, Omoike y Afen-Akpaída, 2008; Lund et al., 2009, citado en Papaioannou et al., 2014).

4.3.3 El grupo-clase como contexto para impulsar el cambio de actitudes en iguales de desarrollo típico

Las actitudes positivas de los iguales, la aceptación social y la interacción social son importantes para el bienestar del niño, su calidad de vida y desarrollo social y académico (Cook y Semmel, 1999; Cutts y Sigafos, 2001, citado en Rillotta y Nettelbeck, 2007). Por lo tanto, es conveniente comprender cómo las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia sus iguales que tienen una discapacidad se pueden mejorar.

Los efectos de programas de intervención sobre las actitudes de los alumnos hacia sus iguales con NEE ha sido objeto de estudio. Sin embargo, los resultados son confusos. Algunos estudios muestran un efecto positivo de la intervención sobre las actitudes de estudiantes de la escuela elemental (Krahe y Altwasser, 2006; Rillotta y Nettelbeck, 2007, citado en De Boer, Pijl, Minnaert y Post, 2014), mientras otros revelaban que la intervención no influenciaba las actitudes entre estudiantes de la misma edad y emplazamiento escolar (Bell y Morgan, 2000; Godeau et al., 2010, citado en De Boer et al., 2014).

Por otra parte, el estudio de Vignes et al. (2009) mostró la influencia de diferentes factores individuales y ambientales sobre las actitudes de los alumnos hacia sus iguales con discapacidad, y que la mayoría de esos factores son potencialmente modificables por la intervención. Sin embargo, en numerosos estudios se ha puesto de manifiesto la importancia del contacto social entre niños con NEE y sus iguales para promover actitudes positivas. En esta línea, el contacto directo con iguales con discapacidad ha mostrado tener un efecto positivo sobre las actitudes de los niños. Niños que tienen un contacto

amplio o una relación con un igual con discapacidad pueden haber desarrollado una gran comprensión de aquellos iguales y percibirlos más positivamente.

La literatura también muestra un papel positivo de la información. El estudio de Vignes et al. (2009) muestra los efectos acumulativos de información desde la lectura de materiales y televisión así como un efecto independiente de la información recibida de los adultos.

En la última década, a pesar del avance en cuanto a conocimiento adquirido sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus iguales con discapacidad, y el cambio de actitudes mediante intervenciones, algunas cuestiones permanecen sin contestar. En primer lugar, se ha prestado poca atención a intervenciones hacia niños con discapacidad física e intelectual. En segundo lugar, los resultados de los estudios realizados muestran resultados mixtos sobre las actitudes de estudiantes de la escuela elemental, y limitado conocimiento sobre los efectos de las intervenciones sobre las actitudes de los alumnos en jardín de infancia. En tercer lugar, la cuestión si tales intervenciones resultan en efectos a largo plazo es, a veces, omitido o no puede ser garantizado (Godeau et al., 2010; Hunt y Hunt, 2004, citado en De Boer et al., 2014).

4.4 Factores del clima de clase que contribuyen a mejorar la educación inclusiva

El clima escolar ha sido investigado durante muchos años y continúa siendo redefinido como resultado de su significativa influencia en los resultados educativos. Es conocido que las características de las escuelas, tales como la estructura física del edificio y las interacciones entre estudiantes y profesores, son dos factores que afectan y ayudan a definir el amplio concepto de clima escolar (Marshall, 2004). También, se han explorado otros factores (Pivik y McComas, 2002), como son factores ambientales, culturales, económicos, institucionales, físicos, y sociales, asociados con el hogar, vecindario, la escuela y ambientes comunitarios.

De acuerdo a Hamre y Pianta (2005) identificar las condiciones bajo las cuales experiencias en emplazamientos escolares pueden alterar las trayectorias tempranas del funcionamiento social o académico de los niños tiene importantes implicaciones para comprender el camino a la adaptación positiva de los niños.

Sin embargo, los elementos que comprende el clima escolar son complejos. La investigación ha identificado algunos factores que influyen el clima escolar. Entre tales factores se encuentran el número y calidad de las interacciones entre adultos y estudiantes (Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001, citado en Marshall, 2004), la percepción de los alumnos y profesores del ambiente de su escuela (Johnson, Johnson y Zimmerman, 1996, citado en Marshall, 2004), factores ambientales como el edificio y materiales. También, los resultados académicos (Johnson y Johnson, 1993, citado en Marshall, 2004), sentimientos de seguridad y tamaño de la escuela (Freiberg, 1998, citado en Marshall, 2004), y sentimientos de confianza y respeto por los estudiantes y profesores (Manning y Saddlemire, 1996, citado en Marshall, 2004).

Además, los profesores como factor significativo, que juegan un importante rol, especialmente, en satisfacer las necesidades de los estudiantes en clase, así como en establecer y mantener las interacciones dentro de clase (Odluyurt y Batu, 2010, citado en Avcioğlu, 2017). En este contexto, el número y naturaleza de las interacciones entre profesor-alumno y alumnos entre sí (Marshall, 2004), son un elemento determinante del clima escolar y clima de clase, así como la percepción de los alumnos del ambiente de clase.

4.4.1 Las interacciones en el grupo-clase.

El estudio de las conductas interactivas entre profesores y estudiantes en escuelas de clases interactivas demuestran que la conducta del profesor y el estudiante se correlacionan directamente (Greenwood y Carta, 1987, citado en Avcioğlu, 2017). Al mismo tiempo, esos estudios muestran que cuando los profesores cambian positivamente su conducta, la conducta del estudiante también puede cambiar como resultado de la activa planificación-gestión de la clase (Marzano y Marzano, 2003, citado en Avcioğlu, 2017). Estos hallazgos implican que la conducta del profesor afecta la conducta del estudiante, especialmente, la conducta social (Denham y Burton, 1996, citado en Avcioğlu, 2017). Se han explicado desde las teorías de la motivación, que sugieren que los estudiantes que experimentan interacciones sensibles, receptivas y positivas con profesores perciben más apoyo y se sienten más motivados dentro del contexto académico de escolarización (Connell y Wellborn, 1991; Deci y Ryan, 1985; Eccles, 1993, citado en Hamre y Pianta, 2005). En esta línea, Pianta et al. (2002, citado

en Hamre y Pianta, 2005), encontraron que, en los grados tempranos, cuando los profesores ofrecían un clima más centrado en el niño, se observaba que los niños de jardín de infancia participaban más a menudo en la tarea y se comprometían en el aprendizaje.

Las conductas interactivas que pueden tener lugar entre profesores y estudiantes juegan un importante rol en la clase, ya que llegan a ser un modelo para las conductas de los estudiantes (Gürsel, 2005, citado en Avcioğlu, 2017). Además, las interacciones de los profesores con estudiantes, y las interacciones entre estudiantes en clase, también afectan cómo los estudiantes se comportan unos con otros (Birch y Ladd, 1998; Crosnoe et al., 2004, citado en Avcioğlu, 2017).

Los resultados de los estudios que se centran en la conducta profesor-estudiante en clases inclusivas, indican que conductas positivas y negativas de estudiantes, con o sin discapacidad, se relacionan directamente con las conductas del profesor (Akalın, 2007; Greenwood y Carta, 1987, citado en Avcioğlu, 2017). En este sentido, mediante la gestión efectiva del profesor de la clase y los cambios conductuales del profesor, la conducta del alumno también se puede modificar (Marzano y Marzano, 2003, citado en Avcioğlu, 2017). Por esta razón, la conducta del profesor afecta la conducta social del estudiante (Denham y Burton, 1996, citado en Avcioğlu, 2017).

En el estudio de Avcioğlu (2017) se analizaron “Conducta Interactivas de los Profesores hacia los Estudiantes” y “Conductas del Profesor hacia las Conductas Positivas del Estudiante” utilizando listados de conductas. Entre las primeras, se incluían aquellos profesores que se dirigían a los estudiantes por su nombre, que se acercan a los estudiantes con cariño y afecto, mantenían la misma distancia de todos los estudiantes durante la clase. Entre las “Conductas del Profesor hacia las Conductas Positivas del Estudiante”, se señalaron apoyar la conducta positiva del estudiante asintiendo con su cabeza o sonreír, apoyar la conducta positiva del estudiante con palabras positivas, enfatizar la conducta positiva del estudiante y animar a los estudiantes a repetir conductas positivas.

Por lo tanto, los profesores necesitan ser conscientes de los tipos de conducta interactiva que exhiben, tanto como de las conductas que deberían adoptar hacia la conducta positiva o negativa del estudiante (Avcioglu, 2017).

4.4.2 La importancia de las habilidades sociales en alumnos con NEE

Los alumnos con NEE pueden tener dificultades en construir relaciones con sus iguales de desarrollo típico. Se han descrito como alumnos en riesgo de adquirir insuficientes habilidades sociales (Greenspan y Granfield, 1992; Garrison-Harrell y Kamps, 1997; Pfiffner y McBurnett, 1997; Scheepstra et al., 1999; Soresi y Nota, 2000; Monchy et al., 2004, citado en Frostad y Pijl, 2007). Algunos de ellos no tienen las capacidades física, sensorial o intelectual para aprender las habilidades sociales que se necesitan (King et al., 1997, citado en Frostad y Pijl, 2007). Otros muestran formas de conducta que evitan la relación e interacción de sus iguales. En este sentido, se ha señalado que es difícil separar la causa del efecto (Spence et al., 1999, citado en Frostad y Pijl, 2007).

Una condición importante para desarrollar relaciones positivas con los iguales es tener las habilidades sociales apropiadas al grupo de edad. Estas habilidades se pueden definir como conductas aprendidas, socialmente aceptables, que permiten a una persona interactuar efectivamente con otros y evitar respuestas sociales inaceptables (Gresham y Elliot, 1990, citado en Frostad y Pijl, 2007). La falta de habilidades apropiadas causa dificultad en establecer relaciones sociales, ya que los alumnos experimentan un decremento del número y calidad de experiencias sociales, que terminarán, finalmente, con un conjunto de habilidades sociales poco desarrolladas (Frostad y Pijl, 2007).

La experiencia de segregación durante la escolaridad temprana parece amenazar el desarrollo social del niño. La falta de contacto con sus iguales conlleva el no desarrollo de habilidades sociales apropiadas a su edad, y el desarrollo de un autoconcepto negativo (Bender y Wall, 1994; Cambra y Silvestre, 2003, citado en Koster, Pijl, Nakken y Van, 2010), que puede manifestarse de forma externa (p.ej. agresión), o bien de forma interna (p.ej. ansiedad) (Durrant, Cunningham y Voelker, 1990, citado en Koster et al., 2010). Más aún, incluso si los alumnos con NEE tienen las capacidades para aprender las habilidades sociales apropiadas a su edad, sus oportunidades para aprenderlas pueden estar limitadas. Los estudios disponibles sobre las habilidades sociales de alumnos con

NEE no vinculan sus habilidades sociales a su posición social en clases inclusivas. Lo cual ha sido analizado en el trabajo de Frostad y Pijl (2007).

Cuando se analizan las relaciones sociales de los estudiantes, la investigación muestra su preferencia para asociarse con sus iguales. Esto se ha denominado “homofilia” (McPherson et al., 2001, citado en Frostad y Pijl, 2007, p.17). Homofilia se puede basar en varias dimensiones como son la edad, género, raza, logro educativo, valores, intereses y/o creencias. Parece que los niños con NEE carecen de la adecuada cualificación de una o más de las dimensiones de homofilia, y el efecto es que niños de desarrollo típico permanecen juntos y tienden a excluir aquellos con NEE (Guralnick et al., 1995, citado en Frostad y Pijl, 2007). No está claro que dimensión es relevante aquí. En esta línea, se ha sugerido que podría ser la conducta posterior, su apariencia y/o nivel intelectual (Frostad y Pijl, 2007).

Cualquiera que sea el motivo, el efecto es que los alumnos sin NEE prefieren permanecer juntos, y lo mismo sucede para alumnos con NEE. También les gusta estar entre iguales (Minnet et al., 1995, citado en Frostad y Pijl, 2007).

La participación social de los alumnos en clases de educación primaria ordinaria se basa en la presencia de contactos, interacción positiva entre ellos y sus compañeros de clase, la aceptación de ellos por sus compañeros, la relación y amistad entre ellos y sus compañeros, así como la percepción de los estudiantes que son aceptados por sus compañeros (Koster et al., 2009, citado en Koster, Pijl, Nakken y Van, 2010). En este sentido, considerando la participación social de los alumnos con NEE por sus propios méritos, sin hacer comparaciones con estudiantes típicos, puede proporcionar algunas distinciones. Por ejemplo, aunque los estudiantes con NEE tienen menos amigos que sus iguales, la amplia mayoría de estudiantes con NEE tienen uno o más amigos. Esto es un resultado beneficioso. Tener al menos un amigo en la clase puede ser un recurso de compañía y apoyo emocional (Ladd, 1990, citado en Koster et al., 2010), y puede proteger contra los efectos negativos de la baja aceptación (Newcomb y Bagwell, 1996, citado en Koster et al., 2010). Además, muchos alumnos con NEE que tienen positiva autopercepción, son aceptados y tienen un número razonable de interacciones con sus iguales (Koster et al., 2010). Se desconoce cómo los estudiantes con NEE implicados en

el mencionado estudio habrían funcionado en emplazamientos de educación especial. En esta línea, Mand (2007, citado en Koster et al., 2010), encontró que una amplia proporción de alumnos con desórdenes de conducta tienen una posición social negativa en la clase y gustan menos a sus iguales, no solo en clases ordinarias sino también en emplazamientos de educación especial.

Los resultados de la investigación generada en este ámbito apoyan la necesidad de proporcionar los servicios de apoyo necesarios para estudiantes que no son aceptados por sus iguales debido a una incompetencia en habilidades de interacción social (Craig Unkefer y Kaiser, 2002, citado en Avcioglu, 2017).

4.4.3 Las percepciones de los alumnos del ambiente de clase

Desde hace dos décadas, educadores, investigadores y responsables políticos han mostrado un creciente interés en las percepciones de los estudiantes del ambiente de clase (Brand et al., 2003; Griffith, 1995, 1999, 2000; Kuperminc et al., 2001, 1997; Van Horn, 2003; Verkuyten y Thijs, 2002; Vieno, Perkins, Smith y Santinello, 2005; Welsh, 2000, citado en Koth, Bradshaw y Leaf, 2008).

Algunos estudios muestran la importancia de identificar factores específicos en diferentes niveles ecológicos (estudiante, escuela y clase) que pueden influenciar las percepciones de los estudiantes del clima de la escuela (Koth et al., 2008). Desde una perspectiva cognitiva social (Bandura, 2001; Rogers, 1951, citado en Koth et al., 2008), las personas tienden a reaccionar a las experiencias como ellos subjetivamente las perciben. Por ello, las percepciones de los estudiantes del ambiente de la escuela, probablemente, tienen un significativo impacto sobre su conducta en la escuela, y además, son objetivos potenciales para la mejora de la escuela, estimular el logro y reducir los problemas de disciplina (Haynes, Emmons y Ben-Avie, 1997, citado en Koth et al., 2008).

Aunque la noción que las características de clase influyen las percepciones de los estudiantes del clima de clase, pocos estudios han examinado simultáneamente las características individual, y de clase (Malin y Linnakylae, 2001, citado en Koth et al., 2008). En esta línea, Verkuyten y Thijs (2002, citado en Koth et al., 2008), encontraron

que factores a nivel individual y a nivel de clase se relacionaban a las percepciones del clima de clase.

Hace una década, un estudio (Monsen y Frederickson, 2004, citado en Schmidt y Cagran, 2006), confirmaba la importancia de las creencias del profesor y de los alumnos hacia la integración en la creación del ambiente de clase. Los resultados del estudio mostraron que las percepciones de los alumnos del ambiente de aprendizaje en clases donde los profesores tenían una actitud positiva hacia la inclusión, difería de aquellos obtenidos de clases donde los profesores no la tenían. Esto es, en las clases donde los profesores mostraban actitudes positivas hacia la inclusión de niños con NEE, los alumnos también mostraban un alto grado de satisfacción.

Por todo lo apuntado, es pertinente mencionar la aportación de Ghaith et al. (2007). El mencionado investigador señala que las percepciones de apoyo social y clima de clase son específicas del contexto, y pueden variar entre las culturas. Todo ello conduce a plantear la cuestión del impacto de la inclusión educativa sobre los alumnos con NEE, y sus iguales.

4.4.4 Efectos sobre el alumnado de la inclusión educativa

Se han realizado estudios que analizan la relación entre el clima de clase y la composición de la clase (Hunt y Goetz, 1997; Idol, 1997; Katz y Mirenda, 2002; Burstein et al., 2004, citado en Schmidt y Cagran, 2006). Estos estudios confirman la existencia de efectos positivos de ambientes de aprendizaje inclusivos que benefician a los niños con y sin desórdenes del desarrollo. En esta línea, Giangreco y Baungart (1995, citado en Schmidt y Cagran, 2006), señalan que no hay evidencia de que los ambientes inclusivos obstaculicen la escuela o el desarrollo académico de niños sin desórdenes. También, Westling (2002) analizó las percepciones del clima de clase y sus variaciones, tanto dentro como entre clases, además de cómo se relacionan con la presencia de estudiantes que necesitan apoyo especial. El estudio confirmó que en estas clases había un más bajo nivel de desacuerdo o fricción, competitividad e individualismo, pero un alto grado de cohesión en comparación con ambientes de aprendizaje segregados. Además, matiza que este resultado se puede relacionar no tanto con la presencia de

estudiantes con NEE, sino a los procesos conectados con esa presencia, que favorece la aparición de un ambiente de aprendizaje más beneficioso.

En relación a los resultados académicos, Cole et al. (2004, citado en De Boer et al., 2014), mostraron que estudiantes sin discapacidad en un emplazamiento inclusivo hacían mayores progresos en lectura y matemáticas. En cuanto a los aspectos sociales, se ha informado mayor concienciación y comprensión de las personas con discapacidad como efecto beneficioso para estudiantes sin discapacidad (Copeland et al., 2002, citado en De Boer et al., 2014). Por otra parte, niños con discapacidad, también, se benefician de los contactos con estudiantes de desarrollo típico en emplazamientos integrados. En este sentido, se ha informado que mejoran en habilidades comunicativas (Fisher y Meyer, 2002, citado en De Boer et al., 2014), resultados académicos (Hunt et al., 2003, citado en De Boer et al., 2013), y en términos de habilidades e interacción social (Cole y Meyer, 1991, citado en De Boer et al., 2014). Además, hay poca evidencia (Downing y Packham-Hardin, 2007, citado en De Boer et al., 2014), que indique que los estudiantes sin discapacidad no se benefician de la educación inclusiva. Es decir, se han mostrado resultados académicos y sociales positivos en estudiantes sin discapacidad.

Se evidencia que el impacto de la presencia de alumnos con discapacidad en la escuela ha sido ampliamente analizada por muchos investigadores, pero los resultados obtenidos son inconsistentes. Algunos investigadores observaban un efecto positivo (Voeltz, 1980; KIDSCREEN Group Europe, 2006, citado en Vignes et al., 2009), mientras otros no observan ningún efecto (Rosenbaum et al., 1988; Archie y Sherrill, 1989; McGregor y Forlin, 2005, citado en Vignes et al., 2009).

4.5 Evaluación del clima escolar

El desarrollo de instrumentos de evaluación de clima de clase originó una importante tradición investigadora (Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009), que ha dado lugar a diversos instrumentos que se han desarrollado, principalmente, en los países anglosajones para evaluar el clima escolar (Escalante, Goñi, Fernández-Zabala e Izar, 2020). A este respecto, es pertinente la aportación de Chávez (1984), que matizaba que muchos estudios realizados se han centrado en evaluar las características e impacto

social de la clase, pero tales estudios no estaban directamente relacionados con la investigación del clima de clase.

4.5.1 Necesidad de evaluar el clima escolar y sus dificultades

El marco teórico de referencia en el que se basa el análisis de los aspectos psicosociales de los ambientes de aprendizaje son la Teoría de Campo (Lewin, 1997, citado en Westling, 2002), la teoría Social Cognitiva (Bandura, 1986, citado en Westling, 2002), y el Modelo Ecológico del desarrollo humano de Bronfrenbrenner (1979, citado en Westling, 2002). Los estudios de los procesos de comunicación en clase también se han basado en la teoría de la Comunicación Humana de Watzlawick (Créton, Wubbels y Hooymayers, 1993, citado en Westling, 2002). Es decir, este marco teórico ha sido el punto de referencia para el desarrollo de distintos instrumentos para explorar las distintas dimensiones del clima de clase.

La importancia de valorar el ambiente psicosocial en las escuelas y clases surge de la necesidad de realizar estudios comparativos de la efectividad de las escuelas, en las que se pedía a los alumnos sus opiniones en base a evaluar intervenciones (Freiberg, 1996, citado en Westling, 2002). Los resultados de tales estudios (Anderson, 1989, citado en Westling, 2002), muestran que la valoración del alumno del clima de clase es más realista que la que realizan los profesores.

Muchos investigadores han desarrollado medidas del clima escolar. El análisis de esas medidas y los atributos específicamente valorados proporcionan detalles de la naturaleza del clima escolar. Esas evaluaciones consideran múltiples factores y a los individuos dentro del sistema escolar, usando medidas directas como entrevistas y encuestas, y medidas indirectas como registros disciplinarios y de asistencia (Freiberg, 1998, citado en Marshall, 2004). Sin embargo, al evaluar el clima de centro, así como el clima de clase en escuelas “inclusivas” surge una dificultad añadida, que es la evaluación de los aspectos sociales de la inclusión educativa.

Un problema en la evaluación de los aspectos sociales de la inclusión es la ambigüedad de los conceptos usados por los investigadores. Como describieron Koster, Nakken, Pijl y Van Houten (2009, citado en Koster et al., 2010), se adoptan diferentes conceptos para describir la dimensión social de la inclusión. Los investigadores usan

frecuentemente tres conceptos: participación social, integración social e inclusión social. Sin embargo, hay falta de claridad acerca de su significado (Koster et al., 2010). La revisión de Koster et al. (2009, citado en Koster et al., 2010), de artículos publicados en revistas científicas internacionales, tenía como objetivo dilucidar la dimensión social de la inclusión en la educación primaria. En esta revisión se mostró que los tres conceptos son, a veces, descritos de manera similar. Constató, que solo pocos investigadores proporcionan definición explícita o descripción de los mismos. En la mayoría de los artículos, las descripciones implícitas podrían ser derivadas de los instrumentos usados para medir los conceptos. Cuando los investigadores elaboraban los conceptos, a veces superpuestos, en la práctica investigadora apenas diferían unos de otros. Por esta razón, recomiendan usar el concepto de “participación social” (Koster et al., 2009, citado en Koster et al., 2010, p.60).

Por otra parte, la revisión aclara que muchos investigadores describen la participación social como el número de amigos entre los estudiantes (Harper, Maheady, Mallette y Karnes, 1999; Hunt, Alwell, Farron-Davis y Goetz, 1996, citado en Koster et al., 2010), mientras otros enfatizan la importancia de las interacciones entre estudiantes o su autoconcepto social (Kamps, Dugan, Potucek y Collins, 1999; Luetke-Stahlman, 1995; Pavri y Luftig, 2000, citado en Koster et al., 2010), o tienden a restringir su descripción de participación social a la aceptación de niños con NEE por sus iguales de desarrollo típico (Odom, 2000; Stanovich, Jordan y Perot, 1998, citado en Koster et al., 2010). El análisis de la literatura reveló que los cuatro temas centrales a la participación social podrían ser: Autopercepción social del estudiante, Aceptación por sus compañeros de clase, Amistad y relaciones, y, Contactos- interacciones (Koster et al., 2010).

4.5.2 Instrumentos de evaluación

En la década de los ochenta aparecieron diversos cuestionarios para evaluar el clima social del centro basados en las percepciones y afirmaciones de los alumnos. Los mencionados en los estudios analizados se resumen en la Tabla 2.

Tabla 2. Instrumentos de evaluación del clima escolar

Instrumento	Referencia	Factores/Dimensiones
School Climate Survey	Haynes, Emnos y Comer (1993, citado en Marshall, 2004)	7
Escala del Clima Social en el Centro Escolar (CECSCE)	Moos y Tricket (1974, citado en Trianes et al., 2006); Moos, Moos y Tricket (1987, citado en Trianes et al., 2006)	2
My Class Inventory	Anderson y Walberg (1973, citado en Evans et al., 2009)	5
Learning Environment Inventory	Wallberg et al. (s.f., citado en Evans et al., 2009)	¿?
My Class (MC)	Se basa en My Class Inventory and Individualized Classroom Environment Questionnaire (ICEQ), citados en Westling (2002)	¿?
Classroom Environment Scale (CES)	Trickett y Moos (1970, citado en Chavez, 1984).	8
Charles F. Kettering Ltf (CFK) School Climate Profile	Citado en Marshall (2004)	4
Comprehensive Assesment of School Environments	Keefe y Kelley (1990, citado en Marshall, 2004)	¿?
Organizational Climate Index	Hoy, Smith y Sweetland (2002, citados en Marshall, 2004)	¿?
Organizational Climate Description Questionnaire	Halpin y Croft (1963, citado en Marshall, 2004)	¿?
CLASS	Pianta et al. (2008, citado en Reyes et al., 2012)	3
Inclusive Classroom Profile (ICP)	Odom (2004, citado en Soukakou et al., 2012); National Professional Development Center for Inclusion (2011, citado en Soukakou et al., 2012); Buyse y Hollingsworth (2009, citados en Soukakou et al., 2012)	¿?

La descripción que se hace de los instrumentos, que a continuación se presentan, se ciñe a la que han realizado los investigadores en sus respectivos trabajos de investigación.

School Climate Survey. Este instrumento contiene siete dimensiones de clima escolar. Específicamente, valora las percepciones de los estudiantes en las siguientes áreas: Motivación de logro, Justicia, Orden y disciplina, Implicación de los padres, Compartir recursos, Relaciones interpersonales de los estudiantes, y Relación estudiante-profesor (Haynes, Emnos y Comer, 1993, citado en Marshall, 2004).

Escala del Clima Social en el Centro Escolar (CECSCE) (Moos y Trickett, 1974; Moos, Moos y Tricket, 1987, citado en Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya, 2006). La Escala del Clima Social en el Centro Escolar (CECSCE) está compuesta por dos factores que

representan dos aspectos diferentes y relevantes de las percepciones relacionadas con el clima del centro escolar. El primer factor muestrea percepciones de comportamientos de ayuda, respeto, seguridad y confort en el centro. El segundo factor representa percepciones de satisfacción en la relación con el profesorado, analizando su actuación según valores de justicia y respeto. Este factor del CECSCE abarca, consecuentemente, un ámbito relevante para la salud psicológica y la adaptación escolar de niños y adolescentes (Trianes et al., 2006). El CECSCE es un instrumento que pretende ser útil en la evaluación e intervención psicoeducativa para la mejora del clima social del centro, a nivel de investigación o de la práctica cotidiana de la orientación. El instrumento permite evaluar la percepción del alumno, cuyo punto de vista ha demostrado ser más realista que el de los profesores a la hora de evaluar la efectividad de una intervención psicoeducativa (Anderson, 1989; Freiberg, 1996, citado en Trianes et al., 2006).

My Class Inventory y *Learning Environment Inventory*. Estos instrumentos han establecido una fuerte tradición investigadora (Fraser, 1980, 1981; Walberg y Haertel, 1980, citado en Chávez, 1984). Esta tradición está apropiadamente ilustrada por el metaanálisis realizado por Haertel et al. (1981, citado en Chávez, 1984). A diferencia de otros instrumentos, que se centran en las características y conducta del profesor, éstos no mencionan al profesor, y por lo tanto, no conllevan ninguna amenaza (Chávez, 1984).

My Class Inventory. Se trata de una escala desarrollada por Anderson y Walberg (1973, citado en Evans, Harvey, Buckley y Yan, 2009). Esta escala consta de cinco dimensiones, que son: Satisfacción, “muchos niños dicen que la clase es divertida”; Fricción, “muchos niños de nuestra clase les gusta luchar”; Competitividad, “muchos niños quieren que su trabajo sea mejor que el trabajo de sus amigos”; Dificultad, “en nuestra clase el trabajo es duro”; Cohesión, “todos los niños en mi clase se gustan unos a otros” (Evans et al., 2009).

Respecto al *Learning Environment Inventory*. Se trata de un instrumento desarrollado por Wallberg et al. (s.f., citado en Evans et al., 2009), para evaluar las percepciones de los estudiantes de su experiencia educativa. En este instrumento se usó el término

“clima de clase” por primera vez (Walberg y Anderson, 1968, citado en Evans et al., 2009).

My Class (MC). Este instrumento adaptado al lenguaje sueco y a las condiciones suecas se basa en modelos anteriores como *My Class Inventory* (MCI) (Fraser, Anderson y Walberg, 1982, citado en Westling, 2002), y el *Individualized Classroom Environment Questionnaire* (ICEQ) (Fraser, 1985, citado en Westling, 2002). *My Class* se diseñó para niños de 8 a 12 años de edad y contiene ítems que relacionan las percepciones de satisfacción, fricción, competición, cohesión y personalización. Se utilizó para valorar el clima psicosocial en la clase (Westling, 2002).

Classroom Environment Scale (CES). Desarrollada por Trickett y Moos (1970, citado en Chávez, 1984). El CES tiene nueve dimensiones con 10 ítems por dimensión. Las dimensiones o subescalas son: (a) Implicación, (b) Afiliación, (c) Apoyo, (d) Orientación a la tarea, (e) Competición, (f) Orden y organización, (g) Claridad de las reglas, (h) Control del profesor, (i) Innovación. Se desarrollaron tres diferentes formas del CES. *The Real Form* (Form R), se pide a los profesores y estudiantes como perciben el ambiente actual de clase. *Expectations Form* (Form F), pide a miembros futuros de una clase que piensen el medio social en el que están a punto de ingresar (Moos, 1970, citado en Chávez, 1984). *The Ideal Form* (Form I), pide a las personas como conciben un ambiente de clase ideal (Chávez, 1984).

The Charles F. Kettering Ltd. (CFK) School Climate Profile. Es una encuesta ampliamente usada para valorar el clima de clase, que consta de cuatro secciones y está dirigida a profesores, administradores y estudiantes (citada en Marshall, 2004). La Parte A de la escala, Factores de Clima General, está formada por ocho subescalas: Respeto, Confianza, Moral Alta, Oportunidad para el Aprendizaje, Crecimiento Social, Cohesión, Renovación Escolar, y Cuidado (Johnson et al., 1996; Johnson y Johnson, 1993, 1997, citado en Marshall, 2004).

Se han desarrollado otras escalas *Comprehensive Assessment of School Environments* (Keefe y Kelley, 1990, citado en Marshall, 2004), *the Organizational Climate Index* (Hoy, Smith y Sweetland, 2002, citado en Marshall, 2004), y *Organizational Climate Description Questionnaire* (Halpin y Croft, 1963, citado en Marshall, 2004).

Classroom Assessment Scoring System (CLASS) es una herramienta que permite la valoración de tres dominios del clima de clase: Apoyo emocional, Organización de la clase, y Apoyo instructivo (Pianta et al., 2008, citado en Reyes et al., 2012, pp.4-5). Cada dominio está compuesto de tres o cuatro dimensiones, que se puntúan en una escala de siete puntos (1-2, bajo; 3-5, medio; 6-7, alto), y se basa en la presencia o ausencia, frecuencia y calidad de indicadores observables específicos.

Inclusive Classroom Profile (ICP) . Este instrumento se desarrolló en respuesta a una falta de instrumentos diseñados específicamente para medir las prácticas inclusivas. Se basa en evidencia de investigación sobre la efectividad de las estrategias instructivas especializadas para responder a las necesidades individuales de los niños en emplazamientos inclusivos (Odom, 2004; National Professional Development Center on Inclusion, 2011; Buysse y Hollingsworth, 2009, citado en Soukakou, Winton y West, 2012). El ICP se ha utilizado en un estudio piloto en el Reino Unido con resultados prometedores para las medidas de validez y confiabilidad (Soukakou, s.f., citado en Soukakou et al., 2012). El propósito del estudio de Soukakou et al. (2012) era conducir la primera demostración en EE.UU de su validación. La medida fue probada en 51 emplazamientos inclusivos en Carolina del Norte. Además, tiene un acuerdo aceptable entre-evaluador e internamente consistente (Soukakou et al., 2012). Este instrumento se utilizó en el estudio de Fyssa, Vlachou y Avramidis (2014) para valorar en qué medida los ajustes realizados en 52 emplazamientos ordinarios de escuelas griegas de preescolar respondían a las distintas necesidades de los niños con discapacidad.

En el contexto español, el Cuestionario de Percepción del Alumnado sobre el Clima Escolar (PACE) surge para dar respuesta a la carencia de un instrumento aceptado y validado en castellano, que a través de distintas dimensiones, evalúe de manera equilibrada los aspectos principales que la mayoría de las investigaciones defienden como componentes del clima escolar (Escalante, Goñi, Fernández-Zabala e Izar, 2020). Como señalan los autores, aún se están mejorando las propiedades psicométricas de algunos ítems, motivo por el cual, no se dispone de la versión definitiva.

En síntesis, todo lo apuntado, evidencia la variedad de instrumentos desarrollados para medir el clima escolar, así como la escasez de instrumentos que midan las prácticas inclusivas.

4.5.3 Técnicas sociométricas

Los métodos sociométricos son ampliamente usados en investigación educativa para medir los vínculos positivos y negativos entre iguales (Hendrickx et al., 2016; Hughes e Im, 2016, citado en Kulawiak y Wilbert, 2019). Las técnicas que se utilizan para evaluar la posición social del alumno son la nominación de iguales, y las escalas de calificación (Avramidis, Strogilos, Aroni y Kantaraki, 2017).

4.5.3.1 Nominación de iguales

La nominación de iguales creada por Moreno (1934, citado en Avramidis et al., 2017), ha sido la técnica sociométrica más comúnmente usada. Requiere que los niños nominen a sus compañeros que cumplen un criterio sociométrico. Las nominaciones se pueden basar en un criterio positivo o negativo. Estos tipos de nominaciones son generalmente estables a través del tiempo en estudiantes de primaria (Nowicki, 2003, citado en Avramidis et al., 2017). Se pide a los niños que nombren los miembros del grupo de iguales que les gustan más, y aquellos que les gustan menos. Las puntuaciones reflejan el grado de un niño de simpatía y antipatía dentro del grupo de iguales, y también, son utilizados, terminológicamente, como índices referidos a la red social (Wasserman y Faust, 1994, citado en Kulawiak y Wilbert, 2019). Este tipo de información se conoce como estatus social, también estatus sociométrico o estatus de iguales (Terry y Coie, 1991, citado en Kulawiak y Wilbert, 2019). Por lo tanto, una de las variables que ha recibido atención por parte de los investigadores es el estatus sociométrico (Martín y Muñoz, 2009). Esto se ha debido a que constituye un importante predictor de los resultados psicosociales y académicos del niño (Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993; Wentzel y Asher, 1995, citado en Kulawiak y Wilbert, 2019).

La investigación en las técnicas de evaluación sociométrica ha evidenciado algunos aspectos relacionados con el uso de estos instrumentos. Por una parte, en relación a los métodos sociométricos se ha criticado la ambigüedad de los métodos de clasificación a través de los diferentes estatus sociales, debido a la naturaleza arbitraria de las reglas de asignación al tipo sociométrico. Esta clasificación arbitraria ofrece solo información categórica u ordinal, además, de una categorización insuficiente del estatus social del niño dentro de su grupo de iguales. Esto es, se alude a una falta de precisión. También,

se ha argumentado que el sistema de clasificación actual no tiene en cuenta la naturaleza multidimensional del estatus social del niño (Kulawiak y Wilbert, 2019). Por otra parte, los resultados de investigación en este campo han enfatizado que hay un alto nivel de consistencia en la clasificación de alumnos en categorías sociométricas entre los diferentes métodos basados en la nominación de iguales (McMullen, Veermans y Laine, 2014, citado en Avramidis et al., 2017).

Es conocido que la nominación de iguales se ha utilizado ampliamente en investigación, específicamente, para valorar la posición social de los alumnos con NEE en escuelas ordinarias (Frostad y Pijl, 2007). Mediante esta técnica se pide a los alumnos que nombren a aquellos compañeros de clase que consideran sus amigos (Pijl et al., 2006, citado en Frostad y Pijl, 2007). En el mencionado estudio no se pidieron nominaciones negativas. El procedimiento de nominación se basó en recuerdo libre de los alumnos de la misma clase o del mismo grado, y edad. Las nominaciones estaban limitadas a una elección semifija, es decir, un máximo de cinco nominaciones, aunque se explicó claramente a los estudiantes que podían hacer menos de cinco nominaciones.

De forma similar, otro estudio que puede ejemplificar la utilización de la técnica sociométrica con fin investigador, es el estudio de Martín y Muñoz de Bustillo (2009). En el citado estudio se utilizó la nominación para pedir a los alumnos que nombren aquellos compañeros con los que les gusta estar, y aquellos con los que no. A partir de dicho método se pueden contabilizar el número de elecciones y rechazos que recibe cada alumno. Combinando ambos valores se pueden desarrollar dos dimensiones: Preferencia social, o lo que es lo mismo, número de elecciones menos número de rechazos; Impacto social, es decir, número de elecciones más número de rechazos. A partir de la combinación de estas puntuaciones se pueden identificar los diferentes tipos de alumnos según su estatus sociométrico (Coie y Dodge, 1983; Coie, Dodge y Copotelli, 1982, citado en Martín y Muñoz de Bustillo, 2009).

En relación a la utilización de la técnica sociométrica hay que destacar el impacto que tiene el contexto en la aplicación e interpretación de dichas pruebas. En este sentido, se ha comprobado que los alumnos tienden a atribuir contenidos interpersonales claramente diferenciados en función del contexto en el que se desarrollen. En el contexto escolar, el patio es percibido como el lugar en el que predominan los contenidos de tipo afectivo y

de resolución de conflictos, mientras que al aula se le asignan contenidos de carácter marcadamente intelectual (Muñoz de Bustillo y Martín, 2007, citado en Martín y Muñoz de Bustillo, 2009). Por todo ello, al producirse relaciones diferentes en función del contexto, cabe esperar que el estatus sociométrico pueda variar en el caso de algunos alumnos, ya que las características comportamentales requeridas en cada contexto también pueden variar (Martín y Muñoz de Bustillo, 2009). Por esta razón, se postula una aproximación al estudio de las variables psicosociales desde un enfoque contextual, que tenga en cuenta los diferentes escenarios y tareas en los que se producen las interacciones sociales (Díaz Aguado, 2006; Muñoz de Bustillo y Martín, 2007; Sheridan, Buhs y Warnes, 2003, citado en Martín y Muñoz de Bustillo, 2009).

4.5.3.2 Escalas de calificación y esquemas observacionales

Hay acuerdo en la literatura en que las técnicas sociométricas se utilizan para evaluar la aceptación de los iguales (Berndt y Burgy, 1996, citado en Koster et al., 2010), siendo los procedimientos de nominación y calificación de los iguales los que se utilizan con más frecuencia (Koster et al., 2010; Baydik y Bakkaloglu, 2009). Adicionalmente, es posible mencionar los esquemas observacionales.

En relación a las escalas de calificación, parece haber acuerdo general que usar una escala de calificación es el mejor método para valorar la aceptación, mientras que el método de nominación es más adecuado para valorar la amistad (Larrivee y Horne, 1991; Parker y Asher, 1993, citado en Koster, Pijl, Nakken y Van, 2010). En la calificación de los iguales, todos los compañeros de clase valoran cada uno de sus iguales en una escala tipo Likert en términos de cuánto les gusta o gustaría jugar con ellos. Generalmente, se utiliza una escala de tres o cinco puntos (Hymel, Vaillancourt, McDougal y Renshaw, 2002; Jiang y Cillessen, 2005, citado en Koster et al., 2010).

Como indican Asher, Parker y Walker (1996, citado en Koster et al., 2010), la investigación sugiere la utilidad de distinguir aceptación social, que se basa sobre escalas de valoración, de la amistad, que se basa en elecciones recíprocas.

Uno de los estudios que ejemplifican la aplicación de las escalas de valoración con fin investigador es el estudio de Koster et al. (2010). En base a los hallazgos mencionados, el método de valoración de los iguales se seleccionó como instrumento para valorar la

aceptación. Se pidió a los estudiantes que rellenaran la escala de valoración que contenía los nombres de todos sus compañeros. También, se les pidió que indicaran en una escala de tres puntos la medida en qué les gustaría jugar con cada compañero. Podían elegir entre tres categorías de respuestas. Cada respuesta se apoyaba visualmente por una escala de caras: si, me gustaría 😊; No me importa 😐; y no, no me gustaría ☹️ (Koster et al., 2010).

Muchos investigadores (Larrivee y Horne, 1991; Laursen, Bukowksi, Aunda y Nurmi, 2007; Parker y Asher, 1993, citado en Koster et al., 2010), señalan el método de nominación recíproca de amistad como método adecuado para valorar la amistad. Este método requiere que los niños nombren a sus compañeros que satisfacen un criterio sociométrico particular (Larrivee y Horne, 1991, citado en Koster et al., 2010). Se ha usado para evaluar la relación de niños de diferentes edades. Se ha adoptado en la literatura como el método primario para valorar la amistad (Waldrip, Malcom y Jensen-Campbell, 2008; Yugar y Shapiro, 2001, citado en Koster et al., 2010), y probablemente, es válido para el amplio rango de los años de la niñez y la adolescencia (Bukowski y Hoza, 1989, citado en Koster et al., 2010).

En cuanto a los esquemas de observaciones, se utilizan, a veces, cuando se valoran los contactos e interacciones entre niños (Blatchford, Bassett y Brown, 2005; Cushing, Horner y Barrier, 2003; Roberts, Pratt y Leach, 1990, citado en Koster et al., 2010).

Un ejemplo de utilización y aplicación de esquemas observacionales es el trabajo de Koster et al. (2010). En este trabajo se seleccionaron las categorías observacionales de Greshams (1982, citado en Koster et al., 2010), porque las categorías de interacciones sociales son muy claras y su acuerdo entre observadores es alto. Las categorías también proporcionan una visión general de la naturaleza de las interacciones, es decir, si son positivas o negativas, así como las interacciones iniciadas y recibidas, y el número de interacciones. En consonancia con los esquemas de observaciones de Scheepstra et al. (1999, citado en Koster et al., 2010), las interacciones entre estudiantes y profesores se añaden al esquema de interacciones entre estudiantes, porque la investigación ha mostrado que los estudiantes con NEE tienen muchas interacciones con sus profesores (Scheepstra et al., 1999, citado en Koster et al., 2010). Además, en relación a la conducta social se ha enfatizado la importancia de recoger observaciones a través de una variedad

de emplazamientos y situaciones (Gresham, 2001; Hamilton, 2005, citado en Koster et al., 2010), y por lo tanto, se observa a los estudiantes durante las lecciones y el tiempo libre.

Un ejemplo de utilización de esquemas observacionales en investigación es el estudio de Thomas, Bierman y Powers (2011). En este estudio para valorar el clima de clase los investigadores asistentes observaban cada clase durante sesiones de 30 minutos. Las observaciones ocurrieron al menos dos veces en diferentes días usando un programa computarizado que incluía 3 ítems de *Classroom Atmosphere Ratings* (CAR) (Solomon, Watson, Delucchi, Schaps y Battistich, 1988, citado en Thomas et al., 2011). Los rangos oscilaban entre 1, muy alto; y 5, muy bajo.

4.6 Influencia de la implicación de los padres en el clima escolar

El estudio de Hattie (2003) partía de una pregunta acerca de cuál sería la fuente de varianza en los resultados de los estudiantes con el objetivo de identificar esas fuentes de varianza, estimularlas, y *hacer la diferencia*. Dejó de lado el efecto de las interacciones, que, a veces, en opinión del autor, es menor, y se centró en el análisis de la influencia de los estudiantes, el hogar, la escuela, los directores, los profesores, y el grupo de iguales. Encontró que los resultados se explicaban, principalmente, a partir de los estudiantes y los profesores. Sin embargo, la literatura sugiere que hay que tener en cuenta algunas consideraciones, especialmente, si se trata de alumnos con NEE.

El principal motivo de los padres para enviar a sus hijos con NEE a escuelas ordinarias es incrementar las oportunidades sociales para el niño (Scheepstra, 1998, citado en Nakken y Pijl, 2002; Sloper y Tyler, 1992, citado en Koster, Pijl, Nakken y Van, 2010). Los padres esperan que sus hijos construyan relaciones positivas con sus iguales de desarrollo típico en las escuelas de su vecindario (Koster et al., 2010). En esta línea, resultados de investigaciones previas han confirmado que los resultados académicos y el bienestar social de alumnos con discapacidad mejoraba cuando los padres se implicaban en el proceso (Englund, 2009; Thompson, Meadan, Fansler, Alber y Balogh, 2007; Whitbread, Bruder, Fleming y Park, 2007, citado en Hebel y Persitz, 2014).

La colaboración padres-profesores es esencial para consultar, emprender, unir esfuerzos y compartir información, para proporcionar educación eficiente y significativa

para alumnos con NEE (Christenson y Sheridan, 2001; Hendersen y Mapp, 2002, citado en Adams et al., 2016). Profesores y padres necesitan colaborar para identificar las áreas del desarrollo de los estudiantes que necesitan atención y determinar juntos objetivos apropiados (Carlisle, Stanley y Kemple, 2005; Epstein, 2001, citado en Adams et al., 2016). El problema es que una insuficiente implicación de los padres puede resultar en programas menos sensibles a las necesidades únicas de los estudiantes con discapacidad (Feldman, 2009; Kroth y Edge, 2007; Landmark, Zhang y Montoya, 2007; McMillan, 2008; Omoteso, 2010; Ray, Pewitt-Kinder y George, 2009, citado en Hebel y Persitz, 2014).

La educación inclusiva conlleva servicios de apoyo como el desarrollo de programas de integración social que habilitan relaciones positivas entre alumnos en clase. Las familias, estudiantes, administradores de la escuela y los profesores participan en implementar esos programas (Avcioğlu, 2008; Odluyurt y Batu, 2010, citado en Avcioğlu, 2017). Aunque las escuelas y distritos no pueden intervenir en algunas áreas como las familias, vecindario y políticas económicas, pueden mejorar e influenciar el clima escolar (Bradshaw, Koth, Thornton, y Leaf, 2009, citado en Voight y Hanson, 2017). Por lo tanto, educadores y padres tienen múltiples opciones para mejorar el clima escolar y las experiencias educativas de los alumnos. En este sentido, Marshall (2004) enfatiza que entre las posibles intervenciones para mejorar el clima escolar se encuentran aumentar la implicación de padres y la comunidad, así como la promoción de valores en los niños. En esta línea, ya se había apuntado:

“ Attending to values and the conditions for teaching and learning can help sustain improvements in schools”. (Booth y Ainscow, 2002, citado en Gilmore, 2012, p.41)

CAPÍTULO 5. EVALUACIÓN DE FACTORES FAVORECEDORES Y OBSTACULIZADORES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y DE SU IMPACTO ENTRE IGUALES

“ It was like looking through a glass window but to interact meant I was able to become friends with them” (Mainstream pupil, citado en Whitehurst y Howells, 2006, p.1).

5.1 Presentación

Como se recoge en los capítulos previos que ilustran el marco conceptual desde el que se estudia y entiende la inclusión educativa, ésta se ha considerado como la mejor práctica en educación durante muchos años (Stites, Rakes, Noggle y Sha, 2018). Muchos factores pueden impactar la extensión en que las prácticas inclusivas pueden ser implementadas con éxito. En este sentido, la Agencia Europea para el Desarrollo en Educación de Necesidades Especiales especificó que los profesores necesitan tener adecuadas habilidades, conocimiento y comprensión, además de valores y actitudes para trabajar de forma efectiva en emplazamientos inclusivos (Borg, Hunter, Sigurjonsdottir y D’Alessio, 2011, citado en Pit-ten, Markova, Krischler y Krolak-Schwerdt, 2018). Se ha señalado que variables demográficas como el contacto cercano con una persona con discapacidad, la formación recibida, el conocimiento sobre las políticas educativas, y la ley pueden impactar significativamente las actitudes (Forlin, Loreman, Sharma y Eagle, 2009, citado en Ajuwon, Laman y Earle, 2014). También, se sabe que los profesores necesitan tener una visión favorable de la inclusión para que sea efectiva (Alur y Timmons, 2009; Singal, 2008, citado en Stites et al., 2018), y sus creencias sobre la inclusión son, a veces, la clave hacia el éxito de los programas de educación inclusiva (Tiwari, Das y Sharma, 2015, citado en Stites et al., 2018).

El éxito potencial de la educación inclusiva no es solo una cuestión de enviar a los alumnos con necesidades especiales a escuelas y clases ordinarias y esperar que sucedan milagros, sino que depende ampliamente de la colaboración de padres y profesores en la respuesta a las necesidades de todos los alumnos (Adams, Harris y Jones, 2016). El rol de los padres también ha sido un tema importante en las prácticas de educación inclusiva (Braley, 2012; McDermott-Fasy, 2009, citado en Adams et al.,

2016). Son muchos los estudios realizados en los que se analizan el punto de vista de los padres en relación a la inclusión educativa (ElZein, 2009, citado en Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt y Schwab, 2013), y se examinan las actitudes de los padres como grupo, en lugar de investigar separadamente las actitudes de padres de niños con necesidades especiales y padres de niños de desarrollo típico (Jhones et al, 2002, citado en Bhargava y Narumanchi, 2011). Muchos estudios muestran que una escuela inclusiva se puede identificar por su habilidad para trabajar como un equipo cohesivo (Ainscow y Sandill, 2010, citado en Adams et al., 2016). Las clases inclusivas exitosas requieren interacción colaborativa entre profesores y padres. Quizás, el mismo proceso de colaboración es lo que significa la inclusión (Adams et al., 2016).

Además, es conocido que en la escuela mediante el grupo-clase se crea un grupo formal de iguales (Krampač y Kolak, 2018). Esto acentúa la importancia de estudiar cómo alumnos con necesidades educativas especiales perciben que son aceptados por sus iguales y otros, y si sienten pertenecer al ambiente ordinario de aprendizaje. Aceptación y pertenencia son conceptos estrechamente asociados que impactan e influyen el uno sobre el otro (Rose y Shevlin, 2017). No se debe olvidar que, en 1989, la Convención de las Naciones Unidas de los Derechos del Niño, como se cita en Rose y Shevlin (2017), afirmó que todos los niños tienen derecho a expresar sus puntos de vista en aquellas materias o asuntos que les afectan.

En la actualidad, a pesar de la investigación generada sobre los factores personales y contextuales que impactan la inclusión educativa, aún hay retos y preguntas que responder. Existe escasez de estudios que analicen y comparen la percepción que padres y profesionales tienen de los centros educativos, y si comparten o no la misma visión de la educación inclusiva. Además, variables como mantener contacto con personas con discapacidad aún genera interés investigador. Esto se debe a que pocos estudios analizan la relación entre actitudes y el tipo de contacto que se mantiene con personas con discapacidad. A esto hay que añadir que se sabe poco sobre el impacto entre iguales de la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales, su aceptación entre iguales, así como la percepción que estos alumnos tienen de sus centros educativos en cuanto a centros inclusivos.

5.2 Objetivos

El objetivo general de este estudio empírico es analizar entre los factores personales y contextuales, que potencialmente pueden favorecer y obstaculizar la inclusión educativa, cuáles son los más significativos, así como el impacto entre iguales de la inclusión educativa. De acuerdo al marco teórico desarrollado, los objetivos del presente estudio son:

1. Analizar si existen diferencias entre profesionales y padres en factores relacionados con la percepción del centro, sus actitudes hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, y en cuanto a valores y opiniones sobre la inclusión.

1.1. Identificar si existen diferencias según el nivel formativo de los participantes.

1.2. Identificar si existen diferencias entre los participantes en función de si tienen contacto con personas con discapacidad.

1.2.1. Identificar si existen diferencias entre los participantes según que el tipo de contacto que mantienen con personas con discapacidad sea familiar, laboral, de voluntariado, o de ocio.

1.2.2. Identificar si existen diferencias entre los participantes en función de si creen tener suficiente información sobre discapacidad.

2. Analizar si existen diferencias en las valoraciones de los profesionales en función de distintas variables demográficas.

2.1. En función de los años que llevan impartiendo docencia.

2.2. En función de haber trabajado en contextos inclusivos.

2.3. En función de si han recibido formación en educación inclusiva.

2.4. En función de su satisfacción con experiencias previas de inclusión.

2.5. En función de su especialización.

3. Evaluar el impacto de la inclusión en las aulas de alumnos con diferentes necesidades específicas de apoyo educativo.

3.1. Tipo sociométrico asociado a diferentes discapacidades o necesidades específicas.

3.1.1. Índices sociométricos en función de diferentes discapacidades o necesidades específicas.

3.1.2. Índices sociométricos en función de presentar NEAE o no.

3.1.3. Índices sociométricos en los distintos tipos sociométricos.

3.2. Estatus de elecciones y rechazos en función de presentar NEAE o no.

3.2.1. Analizar si este estatus se mantiene en los distintos niveles educativos y edades.

3.2.2. Estatus predominante de los alumnos con NEAE como grupo.

3.2.3. Análisis de las nominaciones positivas y negativas hacia alumnos con NEAE, y hacia alumnos sin NEAE.

4. Analizar la percepción que los alumnos con distinto tipo sociométrico tienen de sus centros educativos.

5.3 Hipótesis

A partir de los objetivos planteados surgen las siguientes hipótesis que requieren contrastación, y de la que se esperan obtener determinados resultados en función de la revisión de la literatura científica sobre el tema. A continuación, justificamos, brevemente, el sentido de las diferentes hipótesis planteadas, y su relación con los objetivos que previamente se han detallado.

En relación al Objetivo 1:

Los padres de niños de desarrollo típico, también, son parte del sistema educativo, y su participación puede ser influyente de diferentes formas. Los padres como grupo social pueden actuar en favor de la inclusión, o pueden apoyar los ambientes educativos segregados para niños con NEE (Vlachou, Karadimou y Koutsogeorgou, 2016). Además, resulta relevante ahondar en los valores que emanan de las familias, y reflexionar si éstos son aspectos facilitadores o limitadores de la inclusión (López, 2012, citado en Azorín-Abellán, 2017). En este sentido, conocer las actitudes y visión de ambos grupos

en relación a la inclusión educativa puede ayudar a comprender la naturaleza de la interacción entre ambos.

Hipótesis 1:

“Habrá diferencias significativas entre padres y profesionales en cuanto a percepción de cultura inclusiva en el centro educativo, actitudes hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, y visión de la inclusión educativa”.

Hay poca evidencia que relacione nivel de instrucción o formación informada por los participantes y sus preocupaciones y actitudes hacia la inclusión educativa (Ajuwon, Laman y Earle, 2014). Se ha estudiado que uno de los factores que más influyen en una actitud positiva de los profesores hacia la educación inclusiva es la formación (Bradshaw y Mundia, 2006, citados en Lee, Tracey, Barker, Fan y Yeung, 2014). También, se han encontrado diferencias según el nivel educativo de los padres. Así, Stoiber et al. (1998, citado en Kalyva, Georgiadi y Tsakiris, 2007), sugirieron que los padres con mayor nivel educativo mantenían actitudes más positivas hacia la inclusión. Según lo evidenciado en estudios previos, pueden existir diferencias entre los participantes en función de su nivel formativo.

Hipótesis 2:

“Habrá diferencias significativas en las actitudes hacia la inclusión educativa en función del nivel formativo de los participantes”.

En la revisión de la literatura científica sobre el tema se desprende que, el contacto con personas con discapacidad favorece la formación de actitudes favorables hacia estas personas, y disminuye los temores y preocupación relacionados con las prácticas inclusivas (Ajuwon et al., 2014). Sin embargo, todo parece indicar que, es el tipo de contacto y las situaciones en las que se produce el mismo, lo que marca la diferencia en cuanto a las actitudes, según estudios previos realizados (López, 2013; Tomşa, Călăraşu, López y Jenaro, 2012, citado en Jenaro, Flores, Beltrán, Tomşa y Ruiz, 2014).

Hipótesis 3:

“Se encontrarán actitudes más favorables hacia la inclusión educativa por parte de quienes han tenido contacto con personas con discapacidad”.

Hipótesis 4:

“El tipo de contacto se relacionará con diferencias en actitudes hacia la inclusión educativa”.

La información como técnica para modificar las actitudes hacia las personas con discapacidad se puede aportar de forma directa, a través de personas con discapacidad, o a través de expertos, o bien, de forma indirecta a través de películas, cuentos, vídeos, documentales, etc. (Flórez, Aguado y Alcedo, 2009). Numerosas investigaciones (Lazar et al., 1976; Gottlieb, 1980; Kierscht y Duhoux, 1980; Westervelt y Mckinney, 1980; Miller et al., 1981; Hazzard y Baker, 1982; Bauer et al., 1985; Fisher-Polites, 2004, citado en Flórez et al., 2009), han utilizado esta técnica para la modificación de actitudes, y han concluido tener efectos positivos. En este sentido, cabe esperar que la variable tener suficiente información sobre discapacidad tenga algún efecto sobre las actitudes.

Hipótesis 5:

“Habrá diferencias significativas entre los participantes en función de si manifiestan tener suficiente información o no sobre discapacidad”.

En relación al Objetivo 2:

La literatura científica muestra que está claro que los profesores reconocen los beneficios de la inclusión, pero es común, que informen de un bajo sentido de eficacia en la enseñanza de ACNEE (Lee, Tracey, Barker, Fan y Yeung, 2014). Sin embargo, incluso después de décadas de esfuerzos para fomentar los ambientes de aprendizajes inclusivos en educación general, informan no sentirse preparados para fomentar significativas experiencias inclusivas para niños con discapacidad (Abel, 2015; Allday, Neilsen-Gatti y Hudson, 2013; Kiloran, Woronko y Zaretsky, 2013, citado en Stites et al., 2018).

Hipótesis 6:

“Habrá relación significativa e inversa entre el número de años que un profesor lleva en servicio activo o impartiendo docencia y la satisfacción que informa en la enseñanza de alumnos con discapacidad o necesidades especiales”.

La mayor experiencia en contextos educativos inclusivos favorece actitudes más positivas hacia la educación de niños con necesidades especiales. La experiencia previa como profesor inclusivo parece predisponer positivamente hacia la educación inclusiva (Avramidis, Bayliss y Burden, 2000, citado en Odongo y Davidson, 2016). Las personas que reciben formación sobre educación inclusiva desarrollan actitudes más favorables hacia la inclusión educativa (Ajuwon et al., 2014).

Hipótesis 7:

“Habrá diferencias significativas entre los profesionales de la enseñanza en función de si informan haber trabajado o no en contextos inclusivos”.

Hipótesis 8:

“Habrá diferencias significativas entre los profesionales en función de si han recibido o no formación sobre educación inclusiva”.

Hipótesis 9:

“Habrá diferencias significativas en actitudes entre los profesionales en función de su satisfacción con experiencias previas en inclusión”.

La investigación en programas de formación de profesores en educación especial es casi inexistente (Brownell, Ross, Colon y McCallum, 2005, citado en Alegre y Villar, 2009). Sin embargo, existen diferencias en relación a la formación que reciben el profesorado de educación general y educación especial (Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt y Hessels, 2015). Por lo tanto, cabe esperar que las diferencias en formación se reflejen en diferencias en actitudes hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, y la visión sobre la inclusión educativa.

Hipótesis 10 :

“Habrá diferencias significativas en actitudes entre los profesores ordinarios y los profesores especialistas en Audición y Lenguaje, y Pedagogía Terapéutica”.

En relación al Objetivo 3:

La aceptación de los iguales se define como el estatus relacional de un niño dentro de un grupo de iguales, determinado por la medida en la que el niño gusta, o no gusta, a

los miembros del grupo (Ladd 1999; Zic Ralic, 2009, citado en Krampač y Kolak, 2018). Se ha informado, consistentemente, que las razones por las que un niño o una niña pueden llegar a ser rechazados son diversas, y no siempre pueden encontrarse detrás una conducta desajustada (García-Bacete et al., 2013).

Hipótesis 11:

“Habrá diferencias en el tipo sociométrico predominante de los alumnos en función de la presencia de discapacidad o de necesidades específicas”.

Hipótesis 12:

“Habrá diferencias en los índices sociométricos en función del tipo de discapacidad o necesidad específica”.

Hipótesis 13:

“Habrá diferencias significativas entre los distintos índices sociométricos entre los alumnos en función de si presentan NEAE o no”.

Hipótesis 14:

“Habrá diferencias entre los índices sociométricos de los distintos tipos sociométricos”.

La investigación previa ha mostrado que las experiencias de los alumnos de ser enseñados en pequeños grupos son bastantes diversas (Westling, 2002, citado en Isaksson, Lindqvist y Bergström, 2010), ya que dejar la clase ordinaria parece crear sentimientos ambivalentes a los estudiantes (Heimdahl y Roll-Pettersson, 2007, citado en Isaksson et al, 2010). Sin embargo, los datos de numerosos estudios (Gatto y Elia, 2007; Nepi et al., 2013; Reversi et al., 2007, citado en Nepi, Fioravanti, Nannini y Peru, 2015), parecen consistentes con la noción que los alumnos con necesidades educativas especiales son menos aceptados, más periféricos dentro de la clase, y se sienten distanciados de la clase. Por lo tanto, se necesitan más datos antes de extraer conclusiones definitivas (Nepi et al., 2015).

Hipótesis 15:

“Habrá diferencias significativas entre los ACNEAE y No ACNEAE en cuanto al número de elecciones y rechazos que obtienen en el grupo-clase”.

Hipótesis 16:

“Tales diferencias estarán presentes con independencia del nivel educativo en el que se encuentren y de su edad”.

Hipótesis 17:

“El estatus de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo como grupo respecto a sus iguales será predominantemente de rechazo”.

Hipótesis 18:

“Habrá diferencias en nominaciones positivas y negativas hacia los alumnos con NEAE y sin NEAE”.

Crouch, Keys y McMahon (2014, citado en Rose y Shevlin, 2017), sugieren que niños con necesidades educativas especiales o discapacidad se sienten aceptados sobre la base de sus experiencias de interacciones positivas con otros. Esto es, donde ellos se perciben a sí mismos respetados y tratados de forma similar a sus iguales, ellos sienten que son aceptados como parte de un grupo y pertenencia dentro de ese mismo ambiente, al igual que otros quienes crecen en esta situación.

Hipótesis 19:

“Habrá diferencias significativas entre el tipo sociométrico de los alumnos y cómo perciben éstos sus centros educativos”.

5.4 Método

5.4.1 Participantes

Los participantes en este estudio empírico fueron profesionales, padres y madres, y alumnos de colegios de educación infantil y primaria de la provincia de Badajoz. El criterio de inclusión en el estudio para padres y profesionales ha sido la participación voluntaria en el mismo y ser profesional en servicio activo, o padre-madre de alumnos de los colegios que aceptaron participar. A los participantes se les comunicaba que su contribución era voluntaria y se garantizaba la confidencialidad y anonimato de sus respuestas. Para ello, se recogió en todos los casos su consentimiento informado.

Además, la participación en el estudio no estuvo motivada ni condicionada por la entrega de incentivo alguno, más allá de la exposición de la relevancia del estudio.

Los participantes adultos (padres-madres y profesionales) conformaron un total de 539 encuestados. Como se puede apreciar en la Tabla 3, son, fundamentalmente, mujeres con estudios universitarios y con contacto con personas con discapacidad, principalmente, laboral.

Tabla 3. Características sociodemográficas de los adultos participantes en el estudio

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
Hombre	125	23, 2
Mujer	414	76, 8
Nivel máximo de estudios finalizado		
NR	9	1, 7
Sin estudios	4	0, 7
Primarios	49	9, 1
Secundarios	77	14, 3
Bachillerato o Formación Profesional	225	23, 2
Universitarios	275	51
Contacto familiar		
No	417	77, 4
Sí	122	22, 6
Contacto laboral		
No	363	67, 3
Sí	176	32, 7
Contacto ocio		
No	422	78, 3
Sí	117	21, 7
Contacto voluntariado		
No	527	97, 8
Sí	12	2, 2

Además, en la Tabla 4 se puede apreciar cómo un porcentaje sustancial de los participantes está conformado por el grupo de padres. Los adultos (ya sean padres o docentes) están en contacto o implicados, fundamentalmente, con alumnos que se encuentran en la etapa de educación primaria y en centros públicos. Predominan quienes afirman tener contacto con personas con discapacidad, aunque una mayoría reconoce no tener suficiente información sobre este tema.

Tabla 4. Características adicionales de los adultos participantes en el estudio

	Frecuencia	Porcentaje
Grupo al que pertenecen		
Equipo directivo	17	3, 2
Otro (ATE- Cuidador, ILSE)	3	0, 6
Padre, madre o tutor legal	370	68, 6
Profesional de apoyo especializado (PT, AL)	20	3, 7
Profesor o docente	129	23, 9
Grupo recodificado		
Profesional	169	31, 4
Padres	370	68, 6
Nivel educativo en el que está implicado		
Educación infantil	30	5, 6
Educación primaria	500	92, 8
Otro...	9	1, 7
Tipología de centro con el que está implicado		
Centro concertado	95	17, 6
Centro público	444	82, 4
Contacto con personas con discapacidad		
No	185	34, 3
Sí	354	65, 7
Cree tener suficiente información sobre discapacidad:		
No	311	57, 7
Sí	228	42, 3

En el caso del alumnado participante fueron alumnos escolarizados en centros educativos de infantil y primaria de la provincia de Badajoz, colegios que previamente aceptaron participar en el estudio. Los alumnos participantes cursaban de primer a sexto curso de educación primaria con edades entre los 6 y los 12 años. Participaron 904 alumnos pertenecientes a 45 grupos clase de 22 colegios. En la Figura 6, se puede apreciar cómo la participación fue diversa, de modo que en algunos centros tan solo se obtuvo información de alumnos de un determinado nivel educativo, en otros se obtuvieron datos de una muestra más representativa de los diferentes cursos.

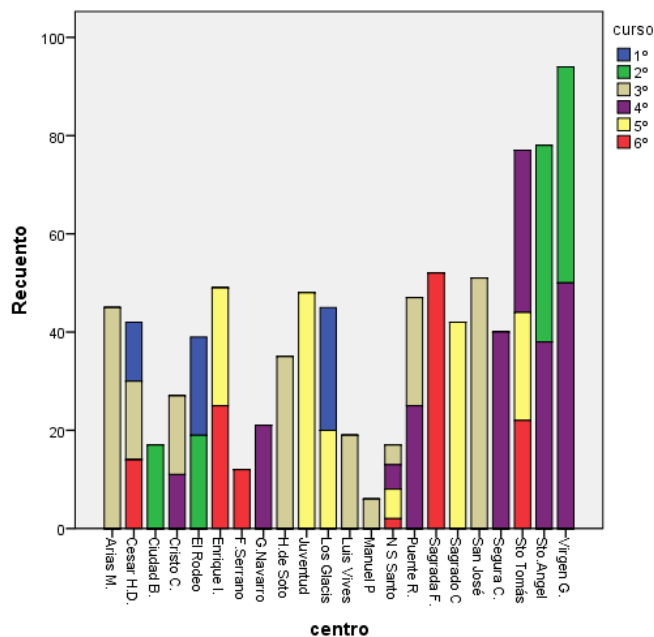


Figura 6. Representación gráfica de centros participantes y cursos

La Figura 7 muestra cómo en todos los centros, salvo en dos, están presentes ACNEAE, si bien en un porcentaje variable en función de los centros.

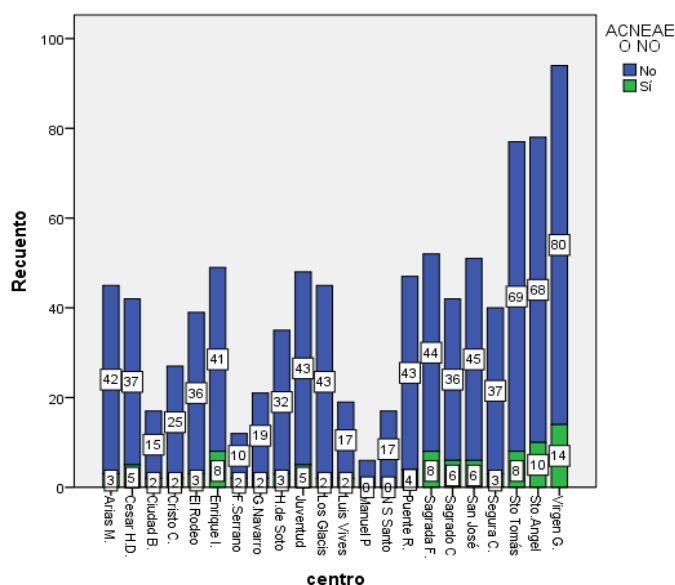


Figura 7. Representación gráfica de centros participantes y presencia o ausencia de ACNEAE

Del total de alumnos participantes, 881 alumnos (98,3%) de 20 colegios y pertenecientes a 43 grupos-clase, cumplimentaron Sociograma y Cuestionario Punto de Vista de los Niños , mientras que en los dos centros, donde no se encontraban ACNEAE, no se completó el sociograma. Por lo tanto, emplearemos esta muestra ligeramente más

reducida, puesto que 23 estudiantes (1,7%) no cuentan con datos de los dos instrumentos aplicados.

El criterio de inclusión de los alumnos en el estudio ha sido contar con la autorización de sus padres y la participación voluntaria de sus tutores. El criterio de exclusión ha sido aquellos alumnos cuyos padres no autorizaron la participación de sus hijos en el estudio. En la Tabla 5 se muestra la distribución de los 881 alumnos por niveles.

Tabla 5. Distribución de alumnos por niveles y por porcentajes de necesidades educativas

	N	ACNEAE	%	No ACNEAE	%
1º E.P.	36	4	11, 11	32	88, 89
2º E.P.	141	16	11, 35	125	88, 65
3º E.P.	205	20	9, 76	185	90, 24
4º E.P.	218	22	10, 09	196	89, 91
5º E.P.	156	19	12, 18	137	87, 82
6º E.P.	125	17	13, 60	108	86, 40
TOTAL	881	98	11, 12	783	88, 88

Para el estudio se han diferenciado las condiciones personales o necesidades específicas que se señalan en la Tabla 6.

Tabla 6. Condiciones Personales

Condición Personal	Código
Diagnóstico de Deficiencia Visual	1
Diagnóstico de Discapacidad Física	2
Diagnóstico de Discapacidad Intelectual	3
Diagnóstico de Trastorno del Lenguaje	4
Diagnóstico de Déficit Auditivo	5
Diagnóstico de TDAH	6
Diagnóstico de Alta Capacidad	7
Trastorno Grave de Conducta	8
Trastorno del Espectro Autista	9
Otros	10
Desarrollo Típico o sin NEAE	11

5.4.2 Procedimiento

En primer lugar, se contactó con 40 colegios de educación infantil y primaria de la provincia de Badajoz, concretamente, de las localidades de Olivenza, Valverde de Leganés, Táliga, Barcarrota, Salvaleón, Higuera de Vargas, Villanueva del Fresno, Cheles, Jerez de los Caballeros, y Badajoz, durante los meses de enero a junio de 2019, en base

a que se buscaba que la muestra fuese representativa de un espacio geográfico y bajo el paraguas de una misma política educativa.

Los colegios participantes difieren entre sí en cuanto a titularidad (pública o concertada), tamaño del centro y número de alumnado que escolarizan, así como el contexto en el que se ubican (rural, urbano, capital de provincia).

Se contactó con los colegios mediante correo electrónico, llamada telefónica y visita al centro educativo. Este primer paso tenía como objetivo informarles del estudio que se iba a implementar y solicitar su colaboración y participación voluntaria. De éstos, siete colegios expresaron explícitamente la no participación en el estudio. El siguiente paso consistió en solicitar la autorización y aceptación a los responsables de los centros educativos.

Entre los colegios que aceptaron participar en el estudio se procedió a recoger la muestra de profesionales, la muestra de padres-madres, y la muestra de alumnos.

Para recoger la muestra de profesionales, principalmente maestros, se envió a los directores de los centros educativos el enlace al cuestionario online mediante Google denominado “Cuestionario de Evaluación de Factores Favorecedores y Obstaculizadores de la Inclusión Educativa”, para que, si así lo estimaban, se lo enviaran por mensajería interna al conjunto del profesorado. Se optó por esta vía, porque el sistema operativo Rayuela de la Junta de Extremadura comunica a todos los miembros de una comunidad educativa. De este modo, se hizo llegar a todos los profesionales de los colegios participantes. Además, el formato online permitía responder al cuestionario desde cualquier dispositivo electrónico.

También, se aportaron copias en formato papel del mencionado cuestionario a aquellos colegios que así lo demandaron, y en otros colegios en los que no se emitían respuestas o eran muy escasas al cuestionario vía online, con el objetivo de motivar e impulsar la participación. Este procedimiento se aplicó en 12 colegios y se obtuvieron 51 respuestas. En la Figura 8 se presenta una síntesis de este proceso.

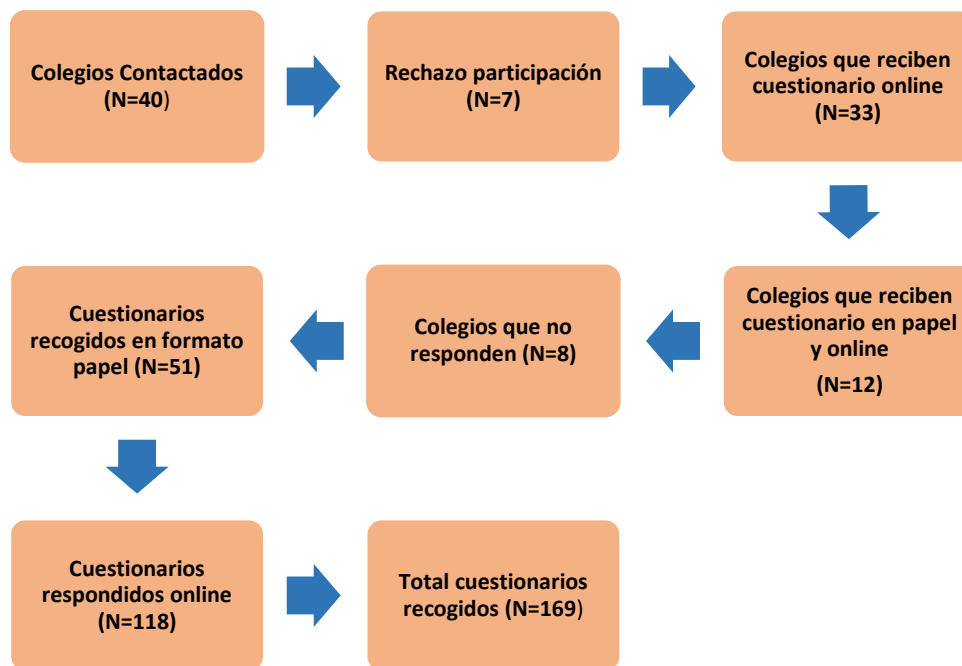


Figura 8. Proceso de recogida de cuestionarios de profesionales

Para recoger la muestra de padres se solicitó la autorización a las direcciones de los centros educativos y colaboración a los tutores de los grupos-clase, que participaron en la administración de los sociogramas a diferentes grupos de alumnos de primaria. Se trataba de que distribuyeran en formato papel el “Cuestionario de Evaluación de Factores Favorecedores y Obstaculizadores de la Inclusión Educativa”, entre los alumnos de dichos grupos, para hacer llegar los cuestionarios a sus padres. Al mencionado cuestionario se adjuntó una nota informativa en la que se solicitaba la participación de los padres. Se optó por este procedimiento por dos razones. En primer lugar, los padres ya tenían conocimiento del estudio que se estaba implementando, ya que, previamente, la mayoría de ellos habían autorizado la participación de sus hijos. En segundo lugar, atendiendo a la experiencia previa de los directores de los centros educativos se esperaban obtener más respuestas al cuestionario si se presentaba en formato papel. Una vez cumplimentado el cuestionario por los padres, lo hacían llegar nuevamente al centro educativo a través de sus hijos, quienes se lo entregaban a sus tutores, o bien, los padres se lo entregaban directamente a los tutores de sus hijos. Participaron de este procedimiento 16 colegios de los 20 en los que se aplicaron los sociogramas.

Este mismo procedimiento se implementó en otros cuatro colegios, que no participaron por distintos motivos en la realización de los sociogramas, pero aceptaron participar y

colaborar en la recogida de muestra de padres. En la Figura 9 se muestra el proceso seguido para la recogida de cuestionarios de los padres.

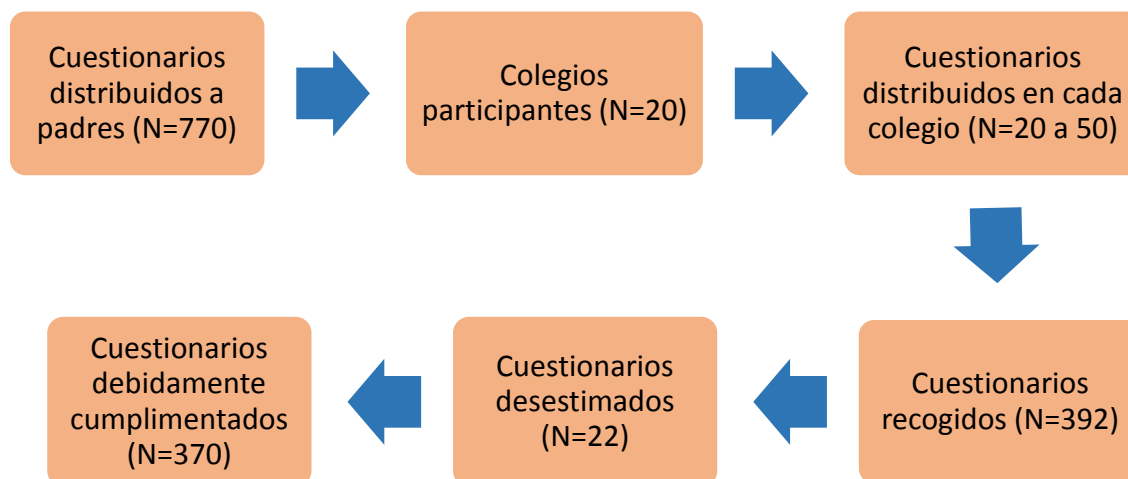


Figura 9. Proceso de distribución y recogida de Cuestionarios de Padres de Alumnos

Para recoger la muestra de alumnos se pidió a los directores de los colegios participantes que propusieran grupos-clase de alumnos de primero a sexto de educación primaria en los que se pudiera realizar un sociograma. Se procedió de este modo porque lo que cabía esperar es que en todos los grupos-clase se encontrara escolarizado, según terminología de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE), y vigente tal terminología en la actualidad, algún alumno con necesidad específica de apoyo educativo. Esta propuesta estuvo vinculada a la disposición voluntaria de los tutores de los grupos para participar en el estudio. Realizada la propuesta de los grupos-clase participantes, se procedía a informar a los padres de los alumnos, y a recabar su consentimiento informado para la participación de sus hijos en el mismo. Se hizo énfasis en que, aunque en los sociogramas iba a aparecer el nombre de sus hijos, la información se iba a tratar con absoluta confidencialidad. Solo una persona se iba a ocupar del volcado y tratamiento de la información para generar un documento formato Excel, en el que la información se codifica de forma numérica. El siguiente paso consistió en proporcionar a los tutores participantes instrucciones sobre la aplicación del Sociograma y Cuestionario Index para Niños, que se administraban en una única sesión.

Estas instrucciones-orientaciones fueron las siguientes:

- Aplicar el sociograma cuando el grupo-clase estuviera completo y evitar que se perdieran respuestas de alumnos.
- Aclarar al grupo-clase que sus respuestas eran confidenciales y solo una persona tenía acceso a las mismas.
- Pedir a los alumnos que se sentaran separados para evitar que copiaran sus respuestas.
- En aquellos casos en los que hubiera alumnos con el mismo nombre, pedirles que al lado pusieran la inicial de su apellido.
- En aquellos casos de alumnos que tuvieran una escritura difícil de leer, que comprobasen antes de recoger los sociogramas que lo que habían escrito era legible.
- Explicar al grupo-clase que podían responder a las cuatro primeras preguntas al sociograma proporcionando tres nombres como máximo, dos nombres, un nombre, o ninguno.
- Los alumnos cuyos padres no habían autorizado la participación en el estudio, permanecían en clase realizando alguna tarea escolar de su elección.

Durante todo el proceso de recogida de datos se realizaron numerosas visitas a los colegios participantes. Estas visitas tuvieron como objetivo informar a los equipos directivos del estudio que se estaba realizando, solicitar su colaboración y participación en el mismo, proporcionarles información sobre el procedimiento a seguir, e ir proporcionando el material que se precisaba (autorizaciones, sociogramas, orientaciones para la aplicación de los sociogramas y cuestionarios para padres). Una vez implementado el estudio se procedía a la recogida del material y agradecimiento al centro por su participación y colaboración. De este modo, se realizaron un total de 100 visitas a los distintos centros educativos, principalmente, a los participantes en el estudio.

5.4.3 Diseño y Análisis

A tenor de los objetivos, las hipótesis planteadas y los datos recogidos, la investigación que se describe se encuadra en un diseño de naturaleza no experimental. En los estudios

realizados no se han manipulado variables ni tampoco se definen relaciones de causa-efecto. Mediante la aplicación de los instrumentos de evaluación, que son autoinformado por los participantes, se obtiene una medida de las variables objeto de análisis en un único momento temporal. Se trata, por lo tanto, de un estudio de tipo exploratorio, descriptivo-transversal, y con medidas *expost facto*.

En cuanto a los análisis estadísticos, para contrastar la fiabilidad de los instrumentos de medida se han empleado estadísticos de los tests, concretamente, el estadístico alfa de Cronbach. El análisis de las características de los participantes se ha llevado a cabo con estadísticos descriptivos y con la prueba Chi cuadrado en el caso de variables categóricas. Además, se ha utilizado el análisis de los Residuos Tipificados Corregidos de Haberman (1973). Estos residuos se distribuyen normalmente con media 0 y desviación típica 1. Su utilidad radica en que, puesto que se distribuyen normalmente, utilizando un nivel de confianza de 0,95, los residuos mayores de 1,96 delatan casillas con más casos de los que debería haber en esa casilla si las variables estudiadas fueran independientes; mientras que los residuos menores de -1,96 delatan casillas con menos casos de los que cabría esperar bajo la condición de independencia.

Para el contraste de objetivos de hipótesis se han empleado estadísticos inferenciales multivariados (Manova), y bivariados (T de Student, Anova), puesto que, pese a que en algunas de las variables existen ligeras desviaciones de la asunción de normalidad de las distribuciones (véase Anexo 9.6), se ha comprobado que las varianzas son por lo general homogéneas. También, se contrastaron con las pruebas equivalentes no paramétricas (p.ej. Mann-Whitney, Kruskal Wallis) los resultados obtenidos. Así pues, y teniendo en cuenta que las pruebas paramétricas son más potentes, que además la muestra tiene un tamaño elevado, las varianzas son homogéneas, las desviaciones de la normalidad no son muy elevadas y las pruebas no paramétricas han arrojado los mismos resultados, hemos optado por presentar tan solo los resultados de los contrastes paramétricos.

5.4.4 Instrumentos

Para el presente estudio se ha empleado el dossier de evaluación que hemos denominado: Cuestionario de Evaluación de Factores Favorecedores y Obstaculizadores

de la Inclusión Educativa. En la Tabla 7 se resumen los instrumentos que contiene dicho dossier.

Tabla 7. Cuestionarios incluidos en el dossier de evaluación de factores favorecedores y obstaculizadores de la inclusión educativa

Escala/Cuestionario	Autores	Qué Evalúa	Estrategia
Información Personal	Elaborado ad hoc.	Datos demográficos.	Autoinformado por los participantes.
Cuestionario de Percepción del Centro Educativo	Tomado de Booth, Ainscow y Kingston (2006). Traducido y adaptado por González-Gil, Gómez-Vela y Jenaro (2007).	Seis dimensiones: - Construir comunidad - Valores inclusivos - Centro para todos - Organizar apoyo a diversidad - Organizar juego y aprendizaje - Movilizar recursos	Autoinformado por los participantes mediante escala Likert.
Escala de Actitudes hacia Personas con Discapacidad	Verdugo, Arias y Jenaro (1994). Versión actual Arias et al. (2016)	-Relaciones Sociales y personales de Intervención. -Vida Normalizada.	Autoinformado por los participantes mediante escala Likert.
Cuestionario de Valores y Opiniones sobre la Inclusión	Adaptado de Sosa (2019)	-Actitudes Negativas -Conocimientos -Prácticas -Obstáculos -Visión	Autoinformado por los participantes mediante escala Likert.
Cuestionario sobre el Punto de Vista de los Niños	Tomado de Booth, Ainscow y Kingston (2006). Traducido y adaptado por González-Gil, Gómez-Vela y Jenaro (2007).	Unidimensional: Percepción de la inclusión	Autoinformado por los participantes mediante escala Likert
Sociograma	Elaborado ad hoc	Se basa en un criterio de preferencia, según dos dimensiones (positiva y negativa) y en dos contextos (aula y patio).	Autoinformado por los participantes mediante el método de nominaciones y asociación de atributos.

El dossier de evaluación consta de una parte introductoria en la que se expone brevemente el objetivo del estudio y los responsables del mismo, al mismo tiempo que se solicita el consentimiento informado de los participantes. En esta parte se recogen datos demográficos sobre los participantes en el estudio como edad, sexo, nivel instructivo, contacto con personas con discapacidad, información sobre discapacidad.

También, se recopilaron datos referidos al desempeño de la profesión que solo debía cumplimentar el personal docente. Estos datos incluían nivel educativo que impartían, años de docencia, haber trabajado en contextos inclusivos, satisfacción obtenida en contextos inclusivos, formación en educación inclusiva, tipo de NEE con la que trabaja con más frecuencia, y tipo de centro en cuanto a titularidad (público, privado o concertado), así como tamaño de centro (centro pequeño con menos de 150 alumnos, centro mediano entre 150- 300 alumnos, y centro grande más de 300 alumnos).

Además de esta parte introductoria el dossier incluye tres cuestionarios: (1) Cuestionario de Percepción del Centro Educativo, (2) Escala de Actitudes hacia Personas con Discapacidad, y (3) Cuestionario de Evaluación de Valores y Opiniones de la Inclusión, o en su caso para alumnos (4) Cuestionario de Evaluación de la inclusión, además de, (5) Sociograma. En los anexos 9.1. a 9.5 se encuentran los ítems de los cuestionarios empleados.

5.4.4.1 Cuestionario de Percepción del Centro Educativo

Este cuestionario se ha tomado del *Index for Inclusion, Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare* (Booth, Ainscow y Kingston, 2006), traducido y adaptado al castellano por González-Gil, Gómez-Vela y Jenaro (2007). El cuestionario consta de 46 ítems (véase Anexo 9.1), escritos en presente, que miden la cultura y las prácticas inclusivas a través de seis factores que se valoran en una escala Likert de 1 a 5 puntos. En el presente estudio la fiabilidad obtenida por la escala, globalmente considerada, ha sido de $\alpha=0,96$. Está compuesto por los siguientes factores:

- Construir Comunidad (CC). Este factor con ocho ítems, del 1 al 8. Un ejemplo de ítem formulado es “Todo el mundo se siente bienvenido”, valora el grado en que todo el mundo se siente bien acogido en el centro. En el presente estudio la fiabilidad obtenida ha sido de $\alpha=0,94$.

- Establecer Valores Inclusivos (VI). Este factor con cinco ítems, concretamente, del 9 al 13. Un ejemplo de ítem formulado es “Todos en el centro comparten un compromiso con la inclusión”. Este factor mide la promoción del bienestar en todos los miembros de la comunidad educativa. En el presente estudio la fiabilidad obtenida ha sido de $\alpha=0,84$.

- Crear un Centro para Todos (CPT). Este factor con 6 ítems, exactamente, del 14 al 19. Un ejemplo de ítem formulado es “Los profesionales son tratados con justicia en el empleo y oportunidades de promoción”. Este factor mide la importancia de fomentar la adaptación de todos, especialmente, en las fases iniciales de contacto con el centro. En el presente estudio la fiabilidad obtenida ha sido de $\alpha=0,80$.

- Organizar el Apoyo a la Diversidad (OA). Este factor con nueve ítems, del 20 al 28. Un ejemplo de ítem formulado es “Todas las formas de apoyo se coordinan”. Este factor mide aspectos metodológicos y normativos para garantizar la inclusión. En el presente estudio la fiabilidad obtenida ha sido de $\alpha=0,85$.

- Organizar el Juego y el Aprendizaje (JYA). Este factor está compuesto por 12 ítems, del 29 al 40. Un ejemplo de ítem formulado es “Las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos los niños”. Estos ítems aluden a planificación de prácticas concretas para garantizar la inclusión. En el presente estudio la fiabilidad obtenida ha sido de $\alpha=0,94$.

- Movilizar Recursos (MR). Este factor está compuesto por seis ítems, del 41 al 46, p.ej. “Se utiliza plenamente la experiencia de los profesores”. Este factor mide la identificación y utilización de recursos de la comunidad para apoyar la inclusión. En el presente estudio la fiabilidad obtenida ha sido de $\alpha=0,91$.

La respuesta al cuestionario es mediante una escala Likert de 5 puntos: *totalmente de acuerdo* (TA); *acuerdo* (A); *neutro* (N), es decir, no sabe si está de acuerdo o desacuerdo o plantea una valoración media; *desacuerdo* (D); *totalmente desacuerdo* (TD). En la escala puntuaciones más altas indican mejor inclusión.

5.4.4.2 Escala General de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad

La Escala General de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (Arias, Arias, Verdugo, Rubia y Jenaro, 2016) surgió para actualizar y validar las versiones anteriores de la escala (Arias, 1993; Arias, Verdugo y Rubio, 1995; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994; Verdugo, Jenaro y Arias, 1995). Esto ha permitido disponer de un instrumento psicométricamente sólido para evaluar las actitudes hacia las personas con discapacidad, y de aplicación entre profesionales de la educación. Consiste en una escala de 31 estimaciones sumatorias con cuatro grados de acuerdo: *Muy de acuerdo* (MA);

Bastante de acuerdo (BA); *Bastante en desacuerdo* (BD); *Muy en desacuerdo* (MD). De este modo, la respuesta de la persona evaluada indica la intensidad de su acuerdo o desacuerdo con cada ítem relativo al referente de la actitud. En todos los casos, una puntuación más elevada denota actitudes más favorables.

Para este estudio se realizó una ligera modificación de la escala original para adaptarla al contexto educativo de las etapas de educación infantil y primaria. Esta adaptación consistió en sustituir sistemáticamente la expresión *personas con discapacidad* por *alumnos con necesidades educativas especiales*. Además, en el apartado Presentación se indicó explícitamente que el término necesidades educativas especiales hacía referencia a alumnos con discapacidad. La escala está compuesta por tres factores, que se miden con 31 ítems (véase Anexo 9.2).

El primer factor se denomina, Relaciones Sociales y Personales con las Personas con Discapacidad (RS). Este factor se mide con 13 ítems. Un ejemplo de ítem formulado es “Creo que me resultaría fácil relacionarme con un alumno con necesidades educativas especiales”. El contenido de estos ítems tiene que ver con sentimientos, intenciones de conducta y pensamientos de la persona cuando ha de establecer una interacción personal o social con una persona con discapacidad. En el presente estudio la fiabilidad obtenida ha sido de $\alpha = 0,77$.

El segundo factor se denomina Vida Normalizada (VN). Este factor con 13 ítems. Un ejemplo de ítem formulado es “Los alumnos con necesidades educativas especiales deberían acudir a los mismos colegios que los demás niños”. Los ítems de este factor hacen referencia a los derechos de llevar una vida normalizada, la igualdad de oportunidades y la posibilidad o capacidad de las personas con discapacidad para desenvolverse en distintos ámbitos de la vida como las personas sin discapacidad. Para el presente estudio la fiabilidad obtenida ha sido de $\alpha = 0,91$.

El tercer factor se denomina Programas de Intervención (PI). Este factor está compuesto por cinco ítems que valoran actuaciones concretas a realizar para favorecer la integración y la plena inclusión de las personas con discapacidad, basándose en juicios y valoraciones sobre la rentabilidad económica de esas actuaciones. Un ejemplo de ítem formulado es “Debería gastarse más dinero en suprimir las barreras físicas que siguen

dificultando la vida a las personas con necesidades educativas especiales”. En el presente estudio la fiabilidad obtenida ha sido de $\alpha = 0,64$.

5.4.4.3 Cuestionario de Valores y Opiniones sobre la Inclusión

Este cuestionario ha sido tomado y adaptado de *Buenas Prácticas en Educación Inclusiva Universitaria* (Sosa, 2019). El cuestionario consta de 64 ítems (véase Anexo 9.3.) valorables según una escala Likert de 5 puntos: *totalmente de acuerdo* (TA), *acuerdo* (A), *neutro* (N), *desacuerdo* (D), *totalmente desacuerdo* (TD). Para adaptar el instrumento al contexto educativo en el que se iba a aplicar, colegios de educación infantil y primaria, se suprimió sistemáticamente la expresión *estudiantes con discapacidad por alumnos con necesidades educativas especiales*. Con este instrumento se miden los siguientes factores mediante 64 ítems distribuidos a lo largo del cuestionario.

- Actitudes Negativas. Este factor mide las actitudes negativas hacia la inclusión educativa con 9 ítems. Un ejemplo de ítem formulado es “La educación inclusiva es un tema secundario para este centro”. Este factor presenta, en este estudio, un $\alpha = 0,84$.
- Conocimiento. Este factor se mide con 8 ítems. Un ejemplo de ítem formulado es “No tengo una opinión clara sobre cómo es la cultura institucional de este centro”. En este estudio presenta un $\alpha = 0,82$.
- Obstáculo. Este factor se mide con 10 ítems que analizan los obstáculos que se encuentran en la inclusión educativa. Un ejemplo de ítem formulado es “Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en este centro es el poco tiempo destinado a la formación didáctica de los profesores”. Para este factor se ha obtenido en este estudio un $\alpha = 0,88$.
- Prácticas. Este factor está constituido por 17 ítems. Un ejemplo de ítem formulado es “La cultura institucional de este centro destaca por la innovación educativa”. Este factor presenta para este estudio un $\alpha = 0,93$.
- Visión. Este factor está constituido por 20 ítems. Un ejemplo de ítem formulado es “La educación inclusiva es para mí una prioridad”. Este factor presenta en este estudio un $\alpha = 0,91$.

5.4.4.4 Cuestionario sobre el Punto de Vista de los Niños

Este cuestionario ha sido extraído del *Index for Inclusion, Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare* (Booth, Ainscow y Kingston, 2006), traducido y adaptado al castellano por González-Gil, Gómez-Vela y Jenaro (2007). Concretamente, se trata del Cuestionario tres, que consta de 13 ítems (véase Anexo 9.4) a los que los alumnos responden con tres categorías de respuestas: “Siempre”, “A veces”, “Nunca”. Las categorías de respuesta se incluyeron respecto al formato original en el que no aparecían. Mediante la respuesta a estos ítems se intenta conocer lo que los niños piensan sobre sus colegios. Se les pide que respondan con sinceridad expresando sus opiniones, y no pensando en lo que pueda agrandar a sus padres o profesores (González-Gil et al., 2007). Puntuaciones más elevadas denotan una mayor satisfacción con el centro educativo. La fiabilidad obtenida en este instrumento, considerado globalmente, fue de Alfa= 0,65.

5.4.4.5 Sociograma

Para este estudio se elaboró un sociograma ad hoc. Se combinó el método de nominaciones con el método de asociación de atributos, en base a que se había utilizado tal combinación en estudios previos (Martín y Muñoz de Bustillo, 2009; Martín, Muñoz de Bustillo y Pérez, 2011).

En cuanto al test sociométrico se utilizó un cuestionario sociométrico con un solo criterio (preferencia), dos dimensiones (positiva y negativa), y dos contextos (clase y patio). Se decidió estudiar los contextos de aula y patio, porque en cada contexto se producen interacciones distintas. Según Muñoz de Bustillo y Martín (2007, citado en Martín y Muñoz de Bustillo, 2009), el patio es percibido como el lugar en el que predominan los contenidos de tipo afectivo y de resolución de conflictos, mientras que al aula se le asignan contenidos de carácter marcadamente intelectual. Por ello, al producirse relaciones diferentes en función del contexto, cabe esperar que el estatus sociométrico pueda variar en algunos casos, ya que las características comportamentales requeridas en cada contexto pueden ser diferentes (Martín y Muñoz de Bustillo, 2009).

Se optó por el procedimiento con tres elecciones máximas basándonos en los resultados obtenidos a partir del estudio de García-Bacete (2006). Este estudio mostraba que los

procedimientos de tres elecciones eran más precisos que los de cinco por varias razones: (a) Son más sensibles a la identificación de alumnos ignorados, muy escasos en los de cinco elecciones, (b) Disminuye el número de rechazados, pero todos los identificados en los procedimientos de tres elecciones están incluidos en sus homólogos con cinco, y (c) No hay cambios en el porcentaje de preferidos (García Bacete, 2006). Es bastante usual en la investigación de iguales trabajar con un número fijo de nominaciones, a veces, tres nominaciones. Esto puede introducir error porque es improbable que todos los alumnos tengan exactamente tres buenos amigos (Wasserman y Faust, 1994, citado en Frostad y Pijl, 2007).

En el sociograma que diseñamos (véase Anexo 9.5) se recogieron datos demográficos como nombre, sexo del alumno, nivel educativo, y nombre del colegio. Se dio la cosigna a los alumnos que podían como máximo nombrar tres preferencias, aunque también podían responder dos, una, o ninguna, y se formularon las siguientes preguntas como estímulo: “¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta hacer un trabajo?”; “¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta hacer un trabajo?”; “¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre (estar en los recreos)?”; “¿Quiénes son los tres chicos o chicas con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre (estar en los recreos)?”. En relación a las preguntas formuladas señalar que la primera y tercera pregunta se tomaron del estudio realizado por Martín et al. (2011). Además, atendiendo a los objetivos de este estudio empírico se formularon estas mismas preguntas en sentido negativo (dimensión negativa).

Mediante el método de asociación de atributos perceptivos se identifica al compañero o compañera de clase que destaca en una serie de atributos positivos o negativos. Mediante este método se obtiene información sobre cómo perciben la conducta los compañeros de clase. Con la pregunta-estímulo: “¿Quién es el chico o chica de tu clase que destaca por...?”, y siguiendo el modelo de Díaz-Aguado (2006, citado en Martín et al., 2011), se utilizaron los siguientes atributos como estímulos: “Tener muchos amigos”; “Tener pocos amigos”; “Participar en todas las actividades”; “Participar en pocas actividades”; “Saber mucho”; “Saber poco”; “Necesitar mucha ayuda de los profesores”; “Necesitar poca ayuda de los profesores”; “Portarse como una persona

madura”; “Portarse como un niño más pequeño”; “El que más molesta a los demás”; “El que menos molesta a los demás”.

Para finalizar, y a modo de resumen, en la Tabla 8, se presentan los resultados referidos a la consistencia interna de las escalas y de las subescalas empleadas. Estos datos avalan la adecuada fiabilidad de los instrumentos.

Tabla 8. Resumen de datos de fiabilidad de los cuestionarios utilizados en el estudio

Variabales	Alfa de Cronbach
Cuestionario sobre Percepción del Centro (cultura inclusiva)	0,96
Construir comunidad (CC)	0,94
Valores inclusivos (VI)	0,84
Centro para todos (CPT)	0,80
Organizar apoyo a diversidad (OA)	0,85
Organizar juego y aprendizaje (JYA)	0,94
Movilizar recursos (MR)	0,91
Escala Actitudes	0,97
Vida normalizada (VN)	0,91
Relaciones sociales y personales (RS)	0,77
Programas de intervención (PI)	0,64
Cuestionario de Evaluación de Valores y Opiniones de la Inclusión	0,88
Actitudes Negativas	0,84
Conocimientos	0,82
Obstáculos	0,88
Prácticas	0,93
Visión	0,91
Total cuestionario de evaluación de la inclusión	0,91
Cuestionario de evaluación de la inclusión (versión para niños)	0,65

El análisis de las correlaciones entre los factores de las diferentes escalas (Tabla 9) evidenció asociaciones medias-altas entre los elementos pertenecientes a un mismo instrumento [se señala en un mismo color para facilitar su identificación], y asociaciones, por lo general, medias-bajas o no significativas, entre las variables pertenecientes a diferentes instrumentos. Esto avala la pertinencia de emplear diferentes instrumentos para valorar aspectos relacionados, pero diferentes. También, ofrece apoyo a la validez de constructo de los instrumentos empleados.

Tabla 9. Correlaciones entre los factores de las diferentes escalas empleadas

	VI	CPT	OA	JYA	MR	VN	RS	PI	AN	CON	OBS	PRA	VIS
CC	0,783**	0,721**	0,721**	0,766**	0,682**	0,074	0,052	0,091*	0,021	0,289**	-0,143**	0,511**	0,195**
VI		0,760**	0,757**	0,798**	0,742**	0,095*	0,030	0,053	-0,016	0,320**	-0,192**	0,600**	0,217**
CPT			0,778**	0,774**	0,742**	0,109*	0,077	0,102*	0,016	0,348**	0,168**	0,543**	0,219**
OA				0,806**	0,778**	0,118**	0,036	0,033	-0,044	0,378**	0,192**	0,613**	0,289**
JYA					0,829**	0,124**	0,007	0,046	-0,037	0,325**	0,197**	0,586**	0,255**
MR						0,159**	0,068	0,066	-0,019	0,383**	0,162**	0,636**	0,280**
VN							0,384**	0,416**	-0,178**	0,171**	-0,065	0,239**	0,283**
RS								0,673**	0,274**	0,144**	0,273**	0,183**	0,158**

	VI	CPT	OA	JYA	MR	VN	RS	PI	AN	CON	OBS	PRA	VIS
PI									0,	0,	0,	0,	0,
AN									256**	127**	218**	126**	137**
CON									0,040		0,	-0,072	-0,
OBS											577**		125**
PRA											-0,016	0,	0,
												589**	468**
												-0,	0,
												154**	117**
													0,
													505**

** Signif. con $p < 0,01$ (bilateral). * Signif. con $p < 0,05$ (bilateral).

Nota: CC= Construir comunidad; VI= Valores inclusivos; CPT= Centro para todos; OA= Organizar apoyo a diversidad; JYA= Organizar juego y aprendizaje; MR= Movilizar recursos; VN= Vida normalizada; RS= Relaciones sociales y personales; PI= Programas de intervención; AN= Actitudes Negativas; CON= Conocimientos; OBS= Obstáculos; PRA= Prácticas; VIS= Visión

5.4.5 Resultados

En primer lugar, presentamos los resultados generales, obtenidos para la población objeto de estudio, para determinar los principales factores facilitadores y obstaculizadores de la inclusión.

En la Tabla 10 se puede apreciar cómo los factores en los que se han obtenido puntuaciones promedio más bajas se relacionan con los factores: Organizar Juego y Aprendizaje (JYA), y con Vida Normalizada (VN). Esto indica que los participantes identifican dificultades a la hora de planificar actuaciones concretas para garantizar la inclusión, así como dificultades para lograr una vida tan normalizada como cualquier otra persona. En cambio, las puntuaciones más elevadas se obtienen en Actitudes Negativas y Obstáculos, lo que denota un predominio de actitudes positivas [puntuaciones más altas denotan actitudes más favorables], así como una menor identificación de factores obstaculizadores de la inclusión.

En el Anexo 9.1. se puede observar que las puntuaciones en las variables no se distribuyen homogéneamente, aunque las desviaciones son relativamente pequeñas. Además, las varianzas son homogéneas. Por dichos motivos y teniendo en cuenta su mayor potencia, se ha optado por emplear pruebas de contraste paramétricas.

Tabla 10. Estadísticos descriptivos de los factores de las escalas utilizadas en el estudio

Variables	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Construir comunidad (CC)	539	1,00	4,25	2,05	,60
Valores inclusivos (VI)	539	1,00	4,80	2,12	,75
Centro para todos (CPT)	539	1,00	4,33	2,15	,69
Organizar apoyo a diversidad (OA)	539	1,00	4,44	2,21	,62
Organizar juego y aprendizaje (JYA)	539	1,00	4,92	1,87	,68
Movilizar recursos (MR)	539	1,00	4,50	2,06	,74
Vida normalizada (VN)	539	1,00	4,00	1,67	,56
Relaciones sociales y personales (RS)	539	1,00	4,00	2,93	,42
Programas de intervención (PI)	539	1,00	4,00	2,57	,44

Variables	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Actitudes Negativas	539	1,00	5,00	3,73	,76
Conocimientos	539	1,00	5,00	2,68	,67
Obstáculos	539	1,00	5,00	3,21	,76
Prácticas	539	1,00	5,00	2,26	,62
Visión	539	1,00	4,90	2,11	,55
Cuestionario de inclusión (versión niños)	885	5,00	57,00	31,57	3,71

Para la presentación de los resultados en respuesta a los objetivos e hipótesis planteados, se han diferenciado dos bloques de resultados. Por un lado, los que resultan del análisis del impacto de variables personales y contextuales en la inclusión educativa. Por otro, los que analizan el impacto de la inclusión educativa entre iguales.

5.4.5.1 Factores contextuales e individuales que inciden en la inclusión educativa

En este primer bloque se presentan los resultados obtenidos del análisis del impacto de distintas variables sobre las poblaciones objeto de estudio.

5.4.1.1. Diferencias en función del grupo al que se pertenece

En relación al primer objetivo de este estudio empírico: Analizar si existen diferencias entre profesionales y padres en factores relacionados con la percepción del centro, sus actitudes hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, y en cuanto a valores y opiniones sobre la inclusión, el análisis multivariado reveló diferencias significativas (Lambda de Wilks=0,746; $F_{14, 524}=12,7$; $p<0,001$). Los análisis univariados indicaron (véase Tabla 11) diferencias significativas en percepción del centro, en cuanto a cultura inclusiva, en las actitudes hacia los alumnos con NEE, y en valores y opiniones sobre la inclusión. Concretamente, se aprecia cómo los padres puntúan significativamente más alto que los profesionales en cuatro de los seis factores que se miden con el Cuestionario de Percepción del Centro (cultura inclusiva). Esto denota que dicho grupo percibe de un modo más favorable la situación de inclusión en el centro educativo. En la Escala de Actitudes se han encontrado diferencias significativas en el factor Relaciones Sociales y Personales, y en este caso, son los profesionales quienes obtienen puntuaciones significativamente más elevadas, lo que denota un mayor compromiso al respecto.

En el Cuestionario de Valores y Opiniones sobre la Inclusión, los profesionales obtienen puntuaciones significativamente más elevadas en el factor Actitudes Negativas y en

Obstáculos, lo que denota que este grupo tiene actitudes más favorables hacia la inclusión educativa, y perciben menos obstáculos. Por otra parte, los padres obtienen puntuaciones significativamente más altas en el factor Conocimientos, en el factor Prácticas, y en el factor Visión, lo que indica que perciben que tienen mayor conocimiento del centro, manifiestan menor satisfacción con las prácticas inclusivas que se implementan, y comparten en menor medida la visión de la educación inclusiva.

Tabla 11. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (anova) en función del grupo profesional

Variables	Grupo	N	Mean	SD	SE	F	p
CC	profesional	169	2,03	0,617	0,0475	0,4016	0,527
	padres	370	2,06	0,597	0,0310		
VI	profesional	169	2,05	0,797	0,0613	21,045	0,148
	padres	370	2,15	0,725	0,0377		
CPT	profesional	169	1,99	0,728	0,0560	128,002	<,001
	padres	370	2,22	0,665	0,0346		
OA	profesional	169	2,09	0,667	0,0513	86,045	0,004
	padres	370	2,27	0,596	0,0310		
JYA	profesional	169	1,76	0,729	0,0561	57,573	0,017
	padres	370	1,92	0,654	0,0340		
MR	profesional	169	1,95	0,805	0,0619	47,725	0,030
	padres	370	2,11	0,703	0,0366		
VN	profesional	169	1,62	0,395	0,0304	21,819	0,140
	padres	370	1,69	0,615	0,0319		
RS	profesional	169	2,99	0,282	0,0217	58,318	0,016
	padres	370	2,91	0,474	0,0247		
PI	profesional	169	2,57	0,352	0,0270	0,0504	0,823
	padres	370	2,58	0,481	0,0250		
ACTITNEG	profesional	169	3,88	0,625	0,0481	126,394	<,001
	padres	370	3,65	0,800	0,0416		
CONOCIM	profesional	169	2,28	0,606	0,0466	1,062,470	<,001
	padres	370	2,87	0,617	0,0321		
OBSTAC	profesional	169	3,39	0,701	0,0539	140,773	<,001
	padres	370	3,13	0,778	0,0404		
PRACTS						127,566	<,001

Variables	Grupo	N	Mean	SD	SE	F	p
VISION	profesional	169	2, 12	0, 589	0, 0453	269, 268	<, 001
	padres	370	2, 32	0, 624	0, 0324		
	profesional	169	1, 94	0, 492	0, 0378		
	padres	370	2, 18	0, 558	0, 0290		

Nota: CC= Construir comunidad; VI= Valores inclusivos; CPT= Centro para todos; OA= Organizar apoyo a diversidad; JYA= Organizar juego y aprendizaje; MR= Movilizar recursos; VN= Vida normalizada; RS= Relaciones sociales y personales; PI= Programas de intervención; ACTITNEG = Actitudes Negativas; CONOCIM = Conocimientos; OBSTAC = Obstáculos; PRACTS = Prácticas; VISION = Visión

5.4.1.2. Análisis de diferencias en función del nivel formativo

El análisis multivariado reveló diferencias significativas (Lambda de Wilks=0, 785; $F_{14, 524}=3, 08$; $p<0, 001$). Los análisis univariados (véase Tabla 12) indicaron diferencias significativas en algunos de los factores que se miden en el Cuestionario de Valores y Opiniones sobre la Inclusión, concretamente, en los factores Actitudes Negativas, Conocimientos, Obstáculo, y Visión. En relación al factor Actitudes Negativas, se aprecia que personas que han cursado estudios universitarios presentan puntuaciones más altas en este factor, mientras que las personas que han cursado estudios secundarios son las que obtienen puntuaciones más bajas. En cuanto al factor Conocimiento, las personas que obtienen puntuaciones más altas son aquellas que han cursado bachillerato, formación profesional, o enseñanza secundaria, mientras que quienes han cursado estudios universitarios presentan puntuaciones más bajas en este factor. También, se detectan diferencias significativas en los factores Visión y Obstáculos. En el factor Obstáculo las personas con estudios universitarios son las que obtienen puntuaciones más altas, mientras que las personas con estudios secundarios obtienen las puntuaciones más bajas. En cambio, en el factor Visión las personas con estudios universitarios obtienen las puntuaciones más bajas, mientras que las personas con estudios secundarios obtienen las puntuaciones más altas. Esto denota que las personas con formación universitaria perciben menos obstáculos hacia la inclusión educativa, y muestran más acuerdo con la visión de la inclusión educativa.

Tabla 12. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (anova) en función del nivel formativo

Variables	estudios	N	Mean	SD	SE	F	p
CC						2, 531	0, 059
	Universitarios	275	2, 07	0, 59	0, 04		
	Secundarios	77	1, 95	0, 59	0, 07		
	Bachillerato o Formación Profesional	125	2, 15	0, 60	0, 05		
	Primarios o menos	53	1, 92	0, 70	0, 10		

Variables	estudios	N	Mean	SD	SE	F	p
VI	Universitarios	275	2, 13	0, 76	0, 05	1, 291	0, 279
	Secundarios	77	2, 00	0, 74	0, 08		
	Bachillerato o Formación Profesional	125	2, 20	0, 70	0, 06		
	Primarios o menos	53	2, 06	0, 85	0, 12		
CPT	Universitarios	275	2, 15	0, 70	0, 04	1, 420	0, 239
	Secundarios	77	2, 09	0, 71	0, 08		
	Bachillerato o Formación Profesional	125	2, 24	0, 63	0, 06		
	Primarios o menos	53	2, 03	0, 79	0, 11		
OA	Universitarios	275	2, 19	0, 62	0, 04	2, 126	0, 099
	Secundarios	77	2, 21	0, 63	0, 07		
	Bachillerato o Formación Profesional	125	2, 32	0, 61	0, 05		
	Primarios o menos	53	2, 06	0, 67	0, 09		
JYA	Universitarios	275	1, 85	0, 68	0, 04	1, 055	0, 370
	Secundarios	77	1, 85	0, 70	0, 08		
	Bachillerato o Formación Profesional	125	1, 96	0, 65	0, 06		
	Primarios o menos	53	1, 82	0, 77	0, 11		
MR	Universitarios	275	2, 05	0, 75	0, 05	2, 155	0, 095
	Secundarios	77	1, 95	0, 77	0, 09		
	Bachillerato o Formación Profesional	125	2, 18	0, 69	0, 06		
	Primarios o menos	53	1, 97	0, 74	0, 10		
VN	Universitarios	275	1, 65	0, 45	0, 03	0, 887	0, 449
	Secundarios	77	1, 70	0, 62	0, 07		
	Bachillerato o Formación Profesional	125	1, 64	0, 61	0, 05		
	Primarios o menos	53	1, 81	0, 80	0, 11		
RS	Universitarios	275	2, 97	0, 33	0, 02	1, 656	0, 179
	Secundarios	77	2, 85	0, 54	0, 06		
	Bachillerato o Formación Profesional	125	2, 91	0, 47	0, 04		
	Primarios o menos	53	2, 93	0, 51	0, 07		
PI	Universitarios	275	2, 59	0, 39	0, 02	0, 929	0, 428
	Secundarios	77	2, 49	0, 53	0, 06		
	Bachillerato o Formación Profesional	125	2, 59	0, 47	0, 04		
	Primarios o menos	53	2, 63	0, 50	0, 07		
ACTITNEG	Universitarios	275	3, 87*	0, 63	0, 04	8, 668	< , 001
	Secundarios	77	3, 40*	0, 90	0, 10		
	Bachillerato o Formación Profesional	125	3, 71	0, 78	0, 07		
	Primarios o menos	53	3, 51	0, 85	0, 12		
CONOCIM	Universitarios	275	2, 54*	0, 71	0, 04	8, 935	< , 001
	Secundarios	77	2, 80*	0, 60	0, 07		
	Bachillerato o Formación Profesional	125	2, 88*	0, 62	0, 06		
	Primarios o menos	53	2, 73	0, 56	0, 08		
OBSTAC	Universitarios	275	3, 33*	0, 66	0, 04	5, 173	0, 002
	Secundarios	77	2, 98*	0, 81	0, 09		
	Bachillerato o Formación Profesional	125	3, 15	0, 81	0, 07		
	Primarios o menos	53	3, 09	0, 95	0, 13		
PRACTS	Universitarios	275	2, 25	0, 59	0, 04	1, 077	0, 360
	Secundarios	77	2, 22	0, 61	0, 07		
	Bachillerato o Formación Profesional	125	2, 33	0, 66	0, 06		
	Primarios o menos	53	2, 14	0, 71	0, 10		
VISION						5, 685	0, 001

VARIABLES	estudios	N	Mean	SD	SE	F	p
	Universitarios	275	2,01*	0,50	0,03		
	Secundarios	77	2,25*	0,62	0,07		
	Bachillerato o Formación Profesional	125	2,18	0,56	0,05		
	Primarios o menos	53	2,19	0,60	0,08		

*Diferencias significativas (Games-Howell Post-Hoc Test)

Nota: CC= Construir comunidad; VI= Valores inclusivos; CPT= Centro para todos; OA= Organizar apoyo a diversidad; JYA= Organizar juego y aprendizaje; MR= Movilizar recursos; VN= Vida normalizada; RS= Relaciones sociales y personales; PI= Programas de intervención; ACTITNEG = Actitudes Negativas; CONOCIM = Conocimientos; OBSTAC = Obstáculos; PRACTS = Prácticas; VISION = Visión

5.4.1.3. Diferencias en función de si se tiene contacto o no con personas con discapacidad

El análisis multivariado reveló diferencias significativas (Lambda de Wilks=0,937; $F_{14,524}=1,18$; $p=0,002$). Los análisis univariados indicaron (véase Tabla 13) diferencias significativas en la Escala de Valores y Opiniones sobre la Inclusión, concretamente, en el factor Actitudes Negativas. Las personas que informan mantener contacto con personas con discapacidad obtienen puntuaciones más altas, indicativas de actitudes más positivas hacia la inclusión, que las personas que no mantienen contacto con personas con discapacidad. Por otra parte, las personas que informan no mantener contacto con personas con discapacidad obtienen puntuaciones más altas en los factores Conocimiento, y Visión, lo que denota que perciben tener mayor conocimiento del centro educativo, y presentan menor acuerdo con la visión de la inclusión educativa.

Tabla 13. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (anova) en función de la ausencia o presencia de contacto

VARIABLES	Contacto	N	Mean	SD	SE	F	p
CC	Sí	354	2,07	0,61	0,03	0,5708	0,450
	No	185	2,03	0,60	0,04		
VI	Sí	354	2,13	0,78	0,04	0,1269	0,722
	No	185	2,10	0,69	0,05		
CPT	Sí	354	2,13	0,71	0,04	0,3291	0,567
	No	185	2,17	0,67	0,05		
OA	Sí	354	2,19	0,63	0,03	15,560	0,213
	No	185	2,26	0,62	0,05		
JYA	Sí	354	1,86	0,68	0,04	0,2099	0,647
	No	185	1,89	0,69	0,05		
MR	Sí	354	2,03	0,72	0,04	15,579	0,213
	No	185	2,11	0,77	0,06		
VN	Sí	354	1,65	0,52	0,03	11,357	0,287
	No	185	1,70	0,61	0,05		
RS						0,4296	0,513

Variabes	Contacto	N	Mean	SD	SE	F	p
PI	Sí	354	2,94	0,42	0,02	0,0713	0,790
	No	185	2,92	0,43	0,03		
ACTITNEG	Sí	354	2,58	0,44	0,02	113,066	<,001
	No	185	2,57	0,45	0,03		
CONOCIM	Sí	354	3,81	0,70	0,04	135,005	<,001
	No	185	3,57	0,83	0,06		
OBSTAC	Sí	354	2,61	0,72	0,04	26,061	0,107
	No	185	2,82	0,55	0,04		
PRACTS	Sí	354	3,25	0,74	0,04	24,985	0,115
	No	185	3,14	0,80	0,06		
VISION	Sí	354	2,22	0,61	0,03	79,213	0,005
	No	185	2,32	0,64	0,05		
	Sí	354	2,06	0,52	0,03		
	No	185	2,20	0,59	0,04		

Nota: CC= Construir comunidad; VI= Valores inclusivos; CPT= Centro para todos; OA= Organizar apoyo a diversidad; JYA= Organizar juego y aprendizaje; MR= Movilizar recursos; VN= Vida normalizada; RS= Relaciones sociales y personales; PI= Programas de intervención; ACTITNEG = Actitudes Negativas; CONOCIM = Conocimientos; OBSTAC = Obstáculos; PRACTS = Prácticas; VISION = Visión

5.4.1.4. Diferencias en función del tipo de contacto o no con personas con discapacidad

De modo adicional, el análisis multivariado de las posibles diferencias en función de tener contacto familiar, o no, con personas con discapacidad reveló que no existen diferencias significativas en función de esta variable (Lambda de Wilks=0,976; $F_{14,524}=0,933$; $p=0,522$). Por otra parte, y respecto a posibles diferencias en función de tener, o no, contacto como voluntario, el análisis multivariado reveló que no existen diferencias significativas en función de esta variable (Lambda de Wilks=0,990; $F_{14,524}=0,375$; $p=0,982$). En la misma línea, el análisis multivariado de posibles diferencias en función de tener, o no, contacto en situaciones de ocio mostró que no existen diferencias significativas en función de esta variable (Lambda de Wilks=0,982; $F_{14,524}=0,671$; $p=0,804$).

En cuanto al análisis multivariado de posibles diferencias en función de la presencia o ausencia de contacto laboral reveló diferencias significativas (Lambda de Wilks=0,831; $F_{14,524}=7,61$; $p<0,001$). Los análisis univariados (véase Tabla 14) indicaron que no existen diferencias significativas en los factores que mide el Cuestionario de Percepción del Centro en función de tener contacto laboral, o no, con personas con discapacidad. Se revelaron diferencias significativas en la Escala de Actitudes, concretamente, en el

factor Relaciones Sociales y Personales. En este factor obtienen puntuaciones más altas las personas que mantienen contacto laboral con personas con discapacidad, lo que denota mayor compromiso al respecto. En el Cuestionario de Valores y Opiniones sobre la Inclusión se revelaron diferencias significativas en los factores Actitudes Negativas, Conocimiento, Prácticas, Obstáculos, y Visión. Concretamente, las personas que mantienen contacto laboral con personas con discapacidad obtienen puntuaciones más altas en los factores Actitudes Negativas, y Obstáculos, lo que denota actitudes más favorables hacia la inclusión educativa y percepción de menos obstáculos. Por otra parte, en relación a los factores Conocimiento, Prácticas, y Visión obtienen puntuaciones significativamente más altas las personas que no mantienen contacto laboral con personas con discapacidad. Estas puntuaciones denotan, que perciben mayor conocimiento del centro, menor satisfacción con las prácticas inclusivas implementadas, y menor acuerdo con la visión de la inclusión educativa.

Tabla 14. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (anova) en función de la presencia o ausencia de contacto laboral

Variables	Contacto laboral	N	Mean	SD	SE	F	p
CC	No	363	2,05	0,60	0,03	0,0142	0,905
	Sí	176	2,05	0,61	0,05		
VI	No	363	2,11	0,72	0,04	0,2249	0,636
	Sí	176	2,14	0,81	0,06		
CPT	No	363	2,16	0,67	0,04	0,5858	0,445
	Sí	176	2,11	0,75	0,06		
OA	No	363	2,24	0,62	0,03	21,079	0,147
	Sí	176	2,16	0,64	0,05		
JYA	No	363	1,88	0,66	0,03	0,2434	0,622
	Sí	176	1,85	0,72	0,05		
MR	No	363	2,08	0,73	0,04	0,9017	0,343
	Sí	176	2,01	0,77	0,06		
VN	No	363	1,69	0,58	0,03	15,831	0,209
	Sí	176	1,63	0,50	0,04		
RS	No	363	2,90	0,46	0,02	92,918	0,002
	Sí	176	3,00	0,32	0,02		
PI	No	363	2,56	0,47	0,02	16,297	0,202
	Sí	176	2,61	0,40	0,03		
ACTITNEG	No	363	3,66	0,81	0,04	93,982	0,002
	Sí	176	3,85	0,61	0,05		
CONOCIM	No	363	2,83	0,62	0,03	598,250	<,001
	Sí	176	2,83	0,62	0,03		

Variables	Contacto laboral	N	Mean	SD	SE	F	p
OBSTAC	Sí	176	2,37	0,67	0,05	68,606	0,009
	No	363	3,16	0,79	0,04		
PRACTS	Sí	176	3,33	0,70	0,05	46,445	0,032
	No	363	2,30	0,62	0,03		
VISION	Sí	176	2,17	0,62	0,05	101,247	0,002
	No	363	2,16	0,55	0,03		
	Sí	176	2,00	0,53	0,04		

Nota: CC= Construir comunidad; VI= Valores inclusivos; CPT= Centro para todos; OA= Organizar apoyo a diversidad; JYA= Organizar juego y aprendizaje; MR= Movilizar recursos; VN= Vida normalizada; RS= Relaciones sociales y personales; PI= Programas de intervención; ACTITNEG = Actitudes Negativas; CONOCIM = Conocimientos; OBSTAC = Obstáculos; PRACTS = Prácticas; VISION = Visión

5.4.1.5. Diferencias en función de tener suficiente información o no sobre discapacidad

En cuanto al análisis de las posibles diferencias en función de si los participantes manifiestan tener suficiente información sobre discapacidad, el análisis multivariado reveló diferencias significativas (Lambda de Wilks=0,921; $F_{14, 524}=3,21$; $p<0,001$). Los análisis univariados muestran (véase Tabla 18) diferencias significativas en factores del Cuestionario de Percepción del Centro, la Escala de Actitudes, y en Valores y Opiniones sobre la Inclusión. En relación al Cuestionario de Percepción del Centro, se aprecian diferencias significativas en los factores Cultura de Centro, Valores Inclusivos, Centro para Todos, Organización del Apoyo, y Juego y Aprendizaje, obteniendo puntuaciones más altas en estos factores las personas que manifiestan no tener suficiente información sobre discapacidad. En la Escala de Actitudes, se aprecian diferencias significativas en el factor Vida Normalizada, en el que obtienen puntuación más alta las personas que manifiestan no tener suficiente información sobre discapacidad. En cuanto al Cuestionario de Valores y Opiniones sobre la Inclusión, se revelan diferencias significativas en los factores Actitudes Negativas, Conocimientos, y Prácticas. En relación al factor Actitudes Negativas, las personas que manifiestan tener suficiente información sobre discapacidad son las que obtienen puntuación más alta, lo que indica que mantienen actitudes más positivas. Por otra parte, los resultados muestran que en los factores Conocimientos, y Prácticas son las personas que manifiestan no tener suficiente información sobre discapacidad las que obtienen puntuación más alta. Estas puntuaciones denotan que se perciben con mayor conocimiento de la inclusión educativa, y manifiestan menor satisfacción con las prácticas inclusivas.

Tabla 15. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (anova) en función de si se tiene o no suficiente información sobre discapacidad

Variables	Información suficiente	N	Mean	SD	SE	F	p
CC	Sí	228	1,98	0,59	0,04	5,609	0,018
	No	311	2,10	0,61	0,03		
VI	Sí	228	2,03	0,76	0,05	5,209	0,023
	No	311	2,18	0,74	0,04		
CPT	Sí	228	2,05	0,70	0,05	7,305	0,007
	No	311	2,22	0,68	0,04		
OA	Sí	228	2,12	0,64	0,04	9,388	0,002
	No	311	2,28	0,61	0,03		
JYA	Sí	228	1,80	0,67	0,04	4,101	0,043
	No	311	1,92	0,69	0,04		
MR	Sí	228	1,99	0,72	0,05	3,838	0,051
	No	311	2,11	0,75	0,04		
VN	Sí	228	1,60	0,54	0,04	6,566	0,011
	No	311	1,72	0,56	0,03		
RS	Sí	228	2,95	0,46	0,03	0,418	0,518
	No	311	2,92	0,40	0,02		
PI	Sí	228	2,60	0,47	0,03	1,758	0,186
	No	311	2,55	0,43	0,02		
ACTITNEG	Sí	228	3,82	0,73	0,05	6,841	0,009
	No	311	3,65	0,77	0,04		
CONOCIM	Sí	228	2,53	0,66	0,04	20,181	<,001
	No	311	2,79	0,66	0,04		
OBSTAC	Sí	228	3,25	0,79	0,05	1,113	0,292
	No	311	3,18	0,74	0,04		
PRACTS	Sí	228	2,17	0,65	0,04	7,359	0,007
	No	311	2,32	0,59	0,03		
VISION	Sí	228	2,06	0,59	0,04	3,014	0,083
	No	311	2,14	0,52	0,03		

Nota: CC= Construir comunidad; VI= Valores inclusivos; CPT= Centro para todos; OA= Organizar apoyo a diversidad; JYA= Organizar juego y aprendizaje; MR= Movilizar recursos; VN= Vida normalizada; RS= Relaciones sociales y personales; PI= Programas de intervención; ACTITNEG = Actitudes Negativas; CONOCIM = Conocimientos; OBSTAC = Obstáculos; PRACTS = Prácticas; VISION = Visión

5.4.6 Diferencias entre profesionales según distintas variables demográficas

En relación al segundo objetivo de este trabajo: Analizar si existen diferencias en las valoraciones de los profesionales en función de distintas variables demográficas, hemos obtenido los siguientes resultados.

5.4.6.1 Diferencias entre maestros en activo en función de los años que llevan impartiendo docencia

El análisis multivariado reveló diferencias significativas (Lambda de Wilks=0, 678; $F_{42, 462}=1, 50$; $p=0, 024$). Los análisis univariados mostraron (véase Tabla 15) diferencias significativas en Valores y Opiniones sobre la Inclusión, concretamente, en los factores Actitudes Negativas, y Obstáculos. En relación al Factor Actitudes Negativas, los docentes con menos de 5 años de experiencia son los que obtienen puntuaciones más altas, lo que denota actitudes más favorables hacia la inclusión, mientras que los docentes con más de 20 años de experiencia son los que obtienen puntuaciones más bajas. En cuanto al factor Obstáculos, los docentes con menos de 5 años de experiencia obtienen puntuaciones más altas en este factor, lo que indica que son los que perciben menos obstáculos hacia la inclusión educativa. Sin embargo, los docentes con 10 a 20 años de experiencia son los que obtienen puntuaciones más bajas, que denotan que perciben más obstáculos para la inclusión educativa.

Tabla 16. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (anova) en función de los años impartiendo docencia

VARIABLES	Años	N	Mean	SD	SE	F	p
CC	Menos de 5 años	18	1, 98	0, 68	0, 16	22, 130	0, 099
	Entre 5 y 10 años	16	1, 92	0, 44	0, 11		
	Entre 10 y 20 años	70	2, 16	0, 65	0, 08		
	Más de 20 años	65	1, 90	0, 56	0, 07		
VI	Menos de 5 años	18	2, 23	0, 91	0, 22	21, 049	0, 112
	Entre 5 y 10 años	16	1, 75	0, 51	0, 13		
	Entre 10 y 20 años	70	2, 12	0, 85	0, 10		
	Más de 20 años	65	2, 00	0, 71	0, 09		
CPT	Menos de 5 años	18	2, 10	0, 75	0, 18	14, 696	0, 235
	Entre 5 y 10 años	16	1, 75	0, 56	0, 14		
	Entre 10 y 20 años	70	2, 08	0, 81	0, 10		
	Más de 20 años	65	1, 93	0, 68	0, 08		
OA	Menos de 5 años	18	2, 10	0, 79	0, 19	20, 015	0, 126
	Entre 5 y 10 años	16	1, 89	0, 42	0, 11		
	Entre 10 y 20 años	70	2, 21	0, 70	0, 08		
	Más de 20 años	65	2, 02	0, 64	0, 08		
JYA	Menos de 5 años	18	1, 84	0, 79	0, 19	21, 668	0, 104
	Entre 5 y 10 años	16	1, 51	0, 46	0, 11		
	Entre 10 y 20 años	70	1, 88	0, 84	0, 10		
	Más de 20 años	65	1, 71	0, 66	0, 08		
MR	Menos de 5 años	18	2, 00	0, 94	0, 22	15, 166	0, 223
	Entre 5 y 10 años	16	1, 75	0, 60	0, 15		
	Entre 10 y 20 años	70	2, 11	0, 89	0, 11		

VARIABLES	Años	N	Mean	SD	SE	F	p
VN	Más de 20 años	65	1, 87	0, 73	0, 09	23, 889	0, 081
	Menos de 5 años	18	1, 84	0, 76	0, 18		
	Entre 5 y 10 años	16	1, 50	0, 25	0, 06		
	Entre 10 y 20 años	70	1, 59	0, 36	0, 04		
	Más de 20 años	65	1, 71	0, 50	0, 06		
RS	Más de 20 años	65	1, 71	0, 50	0, 06	13, 506	0, 27
	Menos de 5 años	18	3, 14	0, 33	0, 08		
	Entre 5 y 10 años	16	3, 01	0, 19	0, 05		
	Entre 10 y 20 años	70	2, 97	0, 32	0, 04		
	Más de 20 años	65	3, 02	0, 23	0, 03		
PI	Más de 20 años	65	3, 02	0, 23	0, 03	0, 0904	0, 965
	Menos de 5 años	18	2, 64	0, 51	0, 12		
	Entre 5 y 10 años	16	2, 59	0, 32	0, 08		
	Entre 10 y 20 años	70	2, 58	0, 38	0, 05		
	Más de 20 años	65	2, 58	0, 38	0, 05		
ACTITNEG	Más de 20 años	65	2, 58	0, 38	0, 05	42, 305	0, 01
	Menos de 5 años	18	4, 17*	0, 53	0, 12		
	Entre 5 y 10 años	16	4, 17	0, 70	0, 17		
	Entre 10 y 20 años	70	3, 94	0, 56	0, 07		
	Más de 20 años	65	3, 73*	0, 56	0, 07		
CONOCIM	Más de 20 años	65	3, 73*	0, 56	0, 07	19, 036	0, 143
	Menos de 5 años	18	2, 50	0, 49	0, 12		
	Entre 5 y 10 años	16	2, 05	0, 80	0, 20		
	Entre 10 y 20 años	70	2, 36	0, 56	0, 07		
	Más de 20 años	65	2, 23	0, 67	0, 08		
OBSTAC	Más de 20 años	65	2, 23	0, 67	0, 08	28, 472	0, 048
	Menos de 5 años	18	3, 73*	0, 68	0, 16		
	Entre 5 y 10 años	16	3, 53	0, 70	0, 17		
	Entre 10 y 20 años	70	3, 24*	0, 68	0, 08		
	Más de 20 años	65	3, 43	0, 74	0, 09		
PRACTS	Más de 20 años	65	3, 43	0, 74	0, 09	13, 556	0, 268
	Menos de 5 años	18	2, 18	0, 51	0, 12		
	Entre 5 y 10 años	16	1, 92	0, 53	0, 13		
	Entre 10 y 20 años	70	2, 22	0, 62	0, 07		
	Más de 20 años	65	2, 13	0, 68	0, 08		
VISION	Más de 20 años	65	2, 13	0, 68	0, 08	0, 6438	0, 591
	Menos de 5 años	18	1, 97	0, 49	0, 12		
	Entre 5 y 10 años	16	1, 87	0, 42	0, 10		
	Entre 10 y 20 años	70	1, 89	0, 41	0, 05		
	Más de 20 años	65	2, 01	0, 66	0, 08		

*Diferencias significativas (Games-Howell Post-Hoc Test)

Nota: CC= Construir comunidad; VI= Valores inclusivos; CPT= Centro para todos; OA= Organizar apoyo a diversidad; JYA= Organizar juego y aprendizaje; MR= Movilizar recursos; VN= Vida normalizada; RS= Relaciones sociales y personales; PI= Programas de intervención; ACTITNEG = Actitudes Negativas; CONOCIM = Conocimientos; OBSTAC = Obstáculos; PRACTS = Prácticas; VISION = Visión

5.4.6.2 Diferencias en función de haber trabajado o no en contextos inclusivos

El análisis multivariado reveló diferencias significativas (Lambda de Wilks=0, 773; $F_{14, 182}=3, 82$; $p<0, 001$). Los análisis univariados mostraron (véase Tabla 16) diferencias estadísticamente significativas en factores de la Escala de Actitudes, y en Valores y Opiniones de la Inclusión. En la Escala de Actitudes, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en el factor Programas de Intervención. En este factor, los profesionales que informan haber trabajado en contextos inclusivos son los que

obtienen puntuaciones más altas, indicativas de mayor sensibilización hacia estos programas. Mediante el Cuestionario de Valores y Opiniones de la Inclusión se detectan diferencias significativas en los factores Conocimientos, Obstáculos, y Prácticas. En relación a los factores Conocimientos, y Prácticas, los profesionales que informan no haber trabajado en contextos inclusivos obtienen puntuaciones más altas. Estas puntuaciones son indicativas de que estos profesionales perciben tener mayor conocimiento, pero manifiestan menor satisfacción con las prácticas inclusivas. En cuanto al factor Obstáculo, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, y obtienen puntuaciones más altas los profesionales que informan haber trabajado en contextos inclusivos. Estas puntuaciones denotan que perciben menos obstáculos en relación a la inclusión educativa.

Tabla 17. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (anova) en función de haber trabajado o no en contextos inclusivos

Variables	Contextos inclusivos	N	Mean	SD	SE	F	p
CC	No	56	2,02	0,54	0,07	0,090	0,764
	Sí	141	2,05	0,63	0,05		
VI	No	56	2,11	0,76	0,10	0,003	0,986
	Sí	141	2,10	0,79	0,07		
CPT	No	56	2,14	0,69	0,09	0,107	0,304
	Sí	141	2,02	0,74	0,06		
OA	No	56	2,14	0,61	0,08	0,019	0,891
	Sí	141	2,15	0,68	0,06		
JYA	No	56	1,79	0,64	0,09	0,226	0,636
	Sí	141	1,84	0,76	0,06		
MR	No	56	2,09	0,73	0,10	0,415	0,521
	Sí	141	2,02	0,83	0,07		
VN	No	56	1,70	0,50	0,07	0,324	0,570
	Sí	141	1,65	0,46	0,04		
RS	No	56	2,96	0,40	0,05	0,749	0,390
	Sí	141	3,01	0,23	0,02		
PI	No	56	2,45	0,45	0,06	0,751	0,008
	Sí	141	2,63	0,34	0,03		
ACTITNEG	No	56	3,72	0,74	0,10	0,256	0,113
	Sí	141	3,90	0,63	0,05		
CONOCIM	No	56	2,73	0,74	0,10	1,436	<,001
	Sí	141	2,31	0,61	0,05		
OBSTAC	No	56	3,05	0,68	0,09	1,416	<,001
	Sí	141	3,46	0,68	0,06		

VARIABLES	Contextos inclusivos	N	Mean	SD	SE	F	p
PRACTS	No	56	2,37	0,55	0,07	0,449	0,036
	Sí	141	2,17	0,64	0,05		
VISION	No	56	1,99	0,54	0,07	0,008	0,928
	Sí	141	1,99	0,54	0,05		

Nota: CC= Construir comunidad; VI= Valores inclusivos; CPT= Centro para todos; OA= Organizar apoyo a diversidad; JYA= Organizar juego y aprendizaje; MR= Movilizar recursos; VN= Vida normalizada; RS= Relaciones sociales y personales; PI= Programas de intervención; ACTITNEG = Actitudes Negativas; CONOCIM = Conocimientos; OBSTAC = Obstáculos; PRACTS = Prácticas; VISION = Visión

5.4.6.3 Diferencias en función de si se ha recibido formación o no en educación inclusiva

El análisis multivariado reveló diferencias significativas (Lambda de Wilks=0,811; $F_{14,160}=2,67$; $p=0,002$). Los análisis univariados indicaron (véase Tabla 17) diferencias significativas en la Escala de Actitudes, concretamente, en el factor Programas de Intervención. En este factor obtienen puntuación más alta los profesionales que informan haber recibido formación en educación inclusiva. En el Cuestionario de Valores y Opiniones de la Inclusión se revelaron diferencias significativas en los factores Actitudes Negativas, Obstáculos, Prácticas, y Conocimiento. Así, en los factores Actitudes Negativas, y Obstáculos, los profesionales que han recibido formación en educación inclusiva obtienen puntuación más alta. Estas puntuaciones indican que muestran actitudes más favorables hacia la inclusión educativa, y perciben menos obstáculos. En cuanto a los factores Conocimiento, y Prácticas, los profesionales que informan no haber recibido formación en educación inclusiva obtienen puntuación más alta. Esto denota que muestran menor acuerdo con las prácticas inclusivas.

Tabla 18. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (anova) en función de haber recibido o no formación en inclusión

VARIABLES	Formación en inclusión	N	Mean	SD	SE	F	p
CC	No	83	2,08	0,66	0,07	0,307	0,580
	Sí	92	2,03	0,58	0,06		
VI	No	83	2,20	0,83	0,09	1,676	0,197
	Sí	92	2,04	0,79	0,08		
CPT	No	83	2,08	0,75	0,08	0,488	0,486
	Sí	92	2,00	0,74	0,08		
OA	No	83	2,26	0,68	0,07	3,655	0,058
	Sí	92	2,06	0,65	0,07		
JYA	No	83	1,92	0,79	0,09	2,033	0,156
	Sí	92	1,75	0,71	0,07		
MR	No	83	2,13	0,81	0,09	2,189	0,141

VARIABLES	Formación en inclusión	N	Mean	SD	SE	F	p
VN	Sí	92	1,95	0,81	0,08	2.081	0.151
	No	83	1,71	0,39	0,04		
RS	Sí	92	1,61	0,50	0,05	0,189	0.665
	No	83	3,02	0,21	0,02		
PI	Sí	92	3,00	0,32	0,03	8.561	0.004
	No	83	2,50	0,36	0,04		
ACTITNEG	Sí	92	2,66	0,37	0,04	12.628	< .001
	No	83	3,69	0,65	0,07		
CONOCIM	Sí	92	4,02	0,58	0,06	4.563	0.034
	No	83	2,46	0,63	0,07		
OBSTAC	Sí	92	2,26	0,65	0,07	12.976	< .001
	No	83	3,16	0,71	0,08		
PRACTS	Sí	92	3,54	0,67	0,07	4.327	0.039
	No	83	2,31	0,60	0,07		
VISION	Sí	92	2,11	0,66	0,07	3.620	0.059
	No	83	2,07	0,48	0,05		
	Sí	92	1,91	0,59	0,06		

Nota: CC= Construir comunidad; VI= Valores inclusivos; CPT= Centro para todos; OA= Organizar apoyo a diversidad; JYA= Organizar juego y aprendizaje; MR= Movilizar recursos; VN= Vida normalizada; RS= Relaciones sociales y personales; PI= Programas de intervención; ACTITNEG = Actitudes Negativas; CONOCIM = Conocimientos; OBSTAC = Obstáculos; PRACTS = Prácticas; VISION = Visión

5.4.6.4 Diferencias en función de la satisfacción o no con experiencias previas de inclusión

El análisis multivariado reveló diferencias significativas (Lambda de Wilks=0,827; $F_{14,124}=1,86$; $p=0,038$). Los análisis univariados indicaron (véase Tabla 19) diferencias significativas en factores que se miden con el Cuestionario de Percepción del Centro, la Escala de Actitudes, y el Cuestionario de Valores y Opiniones sobre la inclusión. En la Escala de Percepción del Centro se aprecian diferencias significativas en los factores Valores Inclusivos, y Organización del Apoyo. En estos factores los docentes que informan de poca satisfacción con experiencias previas en inclusión obtienen puntuación significativamente más alta. En la Escala de Actitudes se aprecian diferencias significativas en el factor Vida Normalizada. En este factor obtienen puntuación más alta los docentes que informan de experiencias poco satisfactoria en contextos inclusivos. Por último, y en relación al Cuestionario de Valores y Opiniones sobre la Inclusión, se revelaron diferencias significativas en los factores Actitudes Negativas, Prácticas, y Visión. En el factor Actitudes Negativas obtienen puntuación más alta los profesionales

que informan de mayor satisfacción con su experiencia previa de inclusión. En cambio, los profesionales que informan de poca satisfacción en su experiencia previa de inclusión obtienen puntuación más alta en los factores Prácticas, y Visión. Esto denota menor acuerdo con las prácticas inclusivas, y menor acuerdo sobre la visión de la inclusión educativa.

Tabla 19. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (anova) en función de la satisfacción o no con experiencias previas

Variables	Experiencia previa	N	Mean	SD	SE	F	p
CC	Satisfactoria	118	2,01	0,634	0,0583	3,749	0,063
	Poco satisfactoria	21	2,29	0,606	0,1323		
VI	Satisfactoria	118	2,03	0,786	0,0723	6,974	0,014
	Poco satisfactoria	21	2,54	0,825	0,18		
CPT	Satisfactoria	118	1,99	0,767	0,0706	3,644	0,066
	Poco satisfactoria	21	2,33	0,737	0,1608		
OA	Satisfactoria	118	2,09	0,684	0,0629	7,797	0,009
	Poco satisfactoria	21	2,5	0,609	0,1329		
JYA	Satisfactoria	118	1,78	0,755	0,0695	3,046	0,093
	Poco satisfactoria	21	2,12	0,834	0,1819		
MR	Satisfactoria	118	1,95	0,819	0,0754	4,115	0,053
	Poco satisfactoria	21	2,37	0,89	0,1941		
VN	Satisfactoria	118	1,62	0,475	0,0437	4,616	0,04
	Poco satisfactoria	21	1,83	0,407	0,0889		
RS	Satisfactoria	118	3,02	0,243	0,0224	3,615	0,064
	Poco satisfactoria	21	2,95	0,14	0,0306		
PI	Satisfactoria	118	2,65	0,342	0,0315	2,558	0,12
	Poco satisfactoria	21	2,53	0,299	0,0652		
ACTITNEG	Satisfactoria	118	3,96	0,601	0,0554	6,257	0,019
	Poco satisfactoria	21	3,57	0,673	0,1469		
CONOCIM	Satisfactoria	118	2,28	0,598	0,055	0,484	0,493
	Poco satisfactoria	21	2,4	0,791	0,1727		
OBSTAC	Satisfactoria	118	3,51	0,668	0,0615	4,233	0,05
	Poco satisfactoria	21	3,15	0,747	0,163		
PRACTS	Satisfactoria	118	2,12	0,634	0,0584	5,980	0,021
	Poco satisfactoria	21	2,48	0,626	0,1367		
VISION	Satisfactoria	118	1,94	0,534	0,0492	5,607	0,025
	Poco satisfactoria	21	2,23	0,513	0,112		

Nota: CC= Construir comunidad; VI= Valores inclusivos; CPT= Centro para todos; OA= Organizar apoyo a diversidad; JYA= Organizar juego y aprendizaje; MR= Movilizar recursos; VN= Vida normalizada; RS= Relaciones sociales y personales; PI= Programas de intervención; ACTITNEG = Actitudes Negativas; CONOCIM = Conocimientos; OBSTAC = Obstáculos; PRACTS = Prácticas; VISION = Visión

5.4.6.5 Diferencias en función de la especialización en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje

Los análisis multivariados no revelaron diferencias significativas (Lambda de Wilks=0, 945; $F_{14, 134}=0, 561$; $p=0, 891$). Los análisis univariados tampoco mostraron diferencias significativas.

Tabla 20. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (anova) en función de la especialización o no del profesor

Variable	Factor	N	Media	DT	ET	F	Sig.
CC	PT_AL	20	2, 19	0, 38	0, 09	1, 318	0, 253
	Prof Ordinario	129	2, 02	0, 67	0, 06		
VI	PT_AL	20	2, 22	0, 52	0, 12	0, 893	0, 346
	Prof Ordinario	129	2, 04	0, 85	0, 07		
CPT	PT_AL	20	2, 15	0, 5	0, 11	1, 031	0, 312
	Prof Ordinario	129	1, 97	0, 77	0, 07		
OA	PT_AL	20	2, 19	0, 49	0, 11	0, 453	0, 502
	Prof Ordinario	129	2, 08	0, 7	0, 06		
JYA	PT_AL	20	1, 9	0, 48	0, 11	0, 61	0, 436
	Prof Ordinario	129	1, 75	0, 79	0, 07		
MR	PT_AL	20	2, 1	0, 7	0, 16	0, 609	0, 436
	Prof Ordinario	129	1, 94	0, 85	0, 08		
VN	PT_AL	20	1, 74	0, 53	0, 12	1, 765	0, 186
	Prof Ordinario	129	1, 61	0, 39	0, 03		
RS	PT_AL	20	3, 06	0, 28	0, 06	1, 164	0, 282
	Prof Ordinario	129	2, 99	0, 28	0, 02		
PI	PT_AL	20	2, 67	0, 28	0, 06	1, 68	0, 197
	Prof Ordinario	129	2, 56	0, 37	0, 03		
ACTITNEG	PT_AL	20	4, 04	0, 62	0, 14	1, 199	0, 275
	Prof Ordinario	129	3, 88	0, 6	0, 05		
CONOCIM	PT_AL	20	2, 26	0, 68	0, 15	0, 239	0, 626
	Prof Ordinario	129	2, 33	0, 59	0, 05		
OBSTAC	PT_AL	20	3, 43	0, 71	0, 16	0, 029	0, 864
	Prof Ordinario	129	3, 4	0, 7	0, 06		
PRACTS	PT_AL	20	2, 25	0, 52	0, 12	0, 891	0, 347
	Prof Ordinario	129	2, 11	0, 6	0, 05		
VISION	PT_AL	20	2	0, 53	0, 12	0, 454	0, 502
	Prof Ordinario	129	1, 92	0, 48	0, 04		

Nota: CC= Construir comunidad; VI= Valores inclusivos; CPT= Centro para todos; OA= Organizar apoyo a diversidad; JYA= Organizar juego y aprendizaje; MR= Movilizar recursos; VN= Vida normalizada; RS= Relaciones sociales y personales; PI= Programas de intervención; ACTITNEG = Actitudes Negativas; CONOCIM = Conocimientos; OBSTAC = Obstáculos; PRACTS = Prácticas; VISION = Visión

5.4.6.6 Resultados sobre el impacto de la inclusión educativa entre iguales

En este bloque de resultados presentamos, en primer lugar, el procedimiento de análisis de los cuestionarios sociométricos, y a continuación, los estadísticos descriptivos y la significación de la asociación (Residuo Tipificado Corregido), así como los análisis bivariados (ANOVA, T de Student) para analizar la significación de las diferencias, y de este modo, contrastar las hipótesis.

5.4.6.7 Análisis sociométrico

Antes de exponer el procedimiento de análisis del Cuestionario Sociométrico se deben tener en cuenta dos consideraciones. Por un lado, las características de los grupos-clase, y por otro, los alumnos no-participantes. Así, en cuanto a las características de los grupos-clase, y como se puede apreciar en la Tabla 21, es importante destacar, que el tamaño de los grupos-clase oscilaba entre 14 alumnos en el grupo-clase más pequeño a 28 alumnos en el grupo-clase de mayor tamaño. No obstante, el tamaño más frecuente de los grupos-clase era de 25 alumnos, con 15 grupos-clase de 25 alumnos. El promedio de tamaño de los grupos fue de 23, 6 ($\pm 3, 9$). Se trabajó con todos los grupos porque se consideró que la eliminación de diferencias entre clases no es recomendable, especialmente, cuando el objetivo es la interpretación a través de las clases (Kulawiak y Wilbert, 2019).

Tabla 21. Tamaño Grupo-Clase

Tamaño del grupo de clase	Frecuencia	Porcentaje
14	2	4, 65
15	1	2, 33
16	2	4, 65
17	1	2, 33
18	1	2, 33
19	1	2, 33
20	1	2, 33
22	1	2, 33
24	3	6, 98
25	15	34, 88
26	10	23, 26
27	2	4, 65
28	3	6, 98
Total	43	100

En cuanto a los no-participantes indicar que se incluyeron en este estudio, en base a que, históricamente, la inclusión de no-participantes ha sido una decisión por defecto, y un requisito para la validez de las medidas de la nominación de iguales (Bronfenbrenner, 1943; Moreno, 1934, citado en Marks, Babcock, Van den Berg y Cillessen, 2018), y a pesar de que la inclusión de los no-participantes conlleva preocupaciones éticas (Mayeux, Underwood y Risser, 2007, citado en Marks et al., 2018). También, se atendió a que la inclusión versus exclusión de los no-participantes podía afectar la validez en los datos de la nominación de iguales, ya que se han hallado evidencias que indican que la exclusión de los no-participantes como nominados puede comprometer la calidad de los datos obtenidos (Marks et al., 2018). Según algunos investigadores (Cillessen y Marks, 2017; Moreno, 1934, citado en Marks et al., 2018), la fundamentación de las nominaciones de los iguales es que los nominadores comparan a los nominados con todos los otros iguales, dentro de un sistema social natural, y cerrado. En este sentido, Marks et al. (2018) señalan que es difícil predecir cómo los participantes podrían reaccionar al nominar a los iguales que menos les gustan, cuando los más rechazados son excluidos de la consideración. En la Tabla 22 se aprecia el porcentaje de grupos-clase con alumnos cuyos padres no autorizaron su participación.

Tabla 22. Alumnos No-Participantes

	N	%
Grupos con cero no-participantes	12	27,9
Grupos con no-participantes	31	72,1
Media de no-participantes	3	

El análisis del Sociograma se realizó mediante un sistema de codificación de las elecciones y rechazos que emitieron cada alumno participante. Se utilizó un sistema numérico para indicar el orden de preferencia (1, 2, 3), y sistema de color (negro para indicar las elecciones y rojo para indicar los rechazos). Los atributos o cualidades se codificaron como se indica en la Tabla 23. Como se aprecia se escribían las valoraciones positivas en negro, y las negativas en rojo.

Tabla 23. Codificación de Atributos

Atributo	Código
Tener muchos amigos/as	A
Tener pocos amigos/as	A
Participar en todas las actividades	P
Participar en pocas actividades	P
Saber mucho	S
Saber poco	S
Necesitar poca ayuda de los profesores	AY
Necesitar mucha ayuda de los profesores	AY
Portarse como una persona madura	M
Portarse como un niño más pequeño	M
El que menos molesta a los demás	MO
El que más molesta a los demás	MO

Una vez finalizado el relleno de todas las respuestas, se pasó a la fase de obtención de las puntuaciones. Para ello, se calcularon distintos índices sociométricos: Individuales (véase Tabla 24), y Grupales (véase Tabla 25).

Tabla 24. Índices Sociométricos Individuales

Símbolo	Denominación	Significado
Sp	Estatus de elecciones	Indica el número de valoraciones recibidas por un sujeto.
Spval	Estatus de elecciones ponderadas	Indica el número de elecciones recibidas ponderadas que recibe un sujeto.
Sn	Estatus de rechazo	Indica el número de rechazos recibidos.
Snval	Estatus de rechazo ponderado	Indica el número de rechazos recibidos ponderados que recibe un sujeto.
Ep	Expansividad positiva	Indica el número de elecciones realizadas.
En	Expansividad negativa	Indica el número de rechazos realizados.
Rp	Elecciones recíprocas	Indica si los sujetos se eligen recíprocamente.
Rn	Rechazos recíprocos	Indica si los sujetos se rechazan recíprocamente.

Tabla 25. Índices Sociométricos Grupales

Símbolo	Denominación	Significado
Pop	Índice de Popularidad	Indica la popularidad de los miembros de un grupo.
Ant	Índice de Antipatía	Indica cuánto rechazo recibe un sujeto del grupo.
IA	Índice de Asociación	Indica cómo los sujetos del grupo se eligen entre sí.
Spdis	Estatus de elecciones ACNEAE	Indica el número de elecciones que los ACNEAE reciben como grupo.
Sndis	Estatus de rechazos ACNEAE	Indica el número de rechazos que los ACNEAE reciben como grupo.

Más concretamente, los índices sociométricos analizados fueron los siguientes:

- Estatus de Elecciones (Sp). Este índice muestra el número de elecciones recibidas por un alumno. Para calcularlo solo se tuvo en cuenta las elecciones recibidas, y todas las elecciones contaron. Por ejemplo, si un alumno obtenía las valoraciones 2, 2 y 3, el número a indicar fue 3, ya que había recibido 3 valoraciones.
- Estatus de Elecciones Ponderadas o Valorizadas (Spval). Este índice muestra el número de elecciones recibidas ponderadas o valorizadas. Por ejemplo, si un alumno obtenía las valoraciones, 2, 2 y 3, Spval es igual a 7, es decir, $2 + 2 + 3$.
- Estatus de Rechazo (Sn). Este índice refleja el número de rechazos recibidos. Al igual que en el cálculo de Sp solo se tuvieron en cuenta los rechazos recibidos, y todos los rechazos contaron.
- Estatus de Rechazo Valorizado o Ponderado (Snval). Es decir, lo mismo que con las elecciones ponderadas.
- Expansividad Positiva (Ep). Este índice muestra el número de elecciones realizadas. En este caso, se cuentan tanto las elecciones referidas a los compañeros de clase por los que se manifiesta preferencia, como las referidas a los atributos positivos. Mediante este índice se analiza la capacidad del alumno de hacer este tipo de elecciones, o decidir quién muestra o no una determinada cualidad.
- Expansividad Negativa (En). Este índice refleja el número de rechazos realizados, que incluye tanto el número de compañeros que se rechazan como el número de atribuciones negativas que se emiten.
- Elecciones Recíprocas (Rp). Este índice muestra si dos alumnos se eligen mutuamente.
- Rechazos Recíprocos (Rn). Este índice denota si dos alumnos se rechazan mutuamente.
- Índice de Popularidad (Pop). Este índice se calculó con la fórmula $Sp/(N-1)$. Siendo Sp el número de elecciones recibidas por un alumno, y N el número de alumnos que forman el grupo-clase. Se divide por N-1, ya que al no poder elegirse un alumno a sí mismo, el máximo de elecciones posibles dirigidas a un alumno no es N, sino N-1.

- Índice de Antipatía (Ant). Este índice se calculó con la fórmula $S_n/(N-1)$. Siendo S_n el número de rechazos recibidos por un alumno. Al igual que en el Índice de Popularidad, N es el número de alumnos que forman el grupo-clase. Se divide por $N-1$, ya que al no poder elegirse el alumno a sí mismo, el máximo de elecciones posibles dirigidas a un alumno no es N , sino $N-1$.
- Índice de Asociación (IA), también llamado Índice de Cohesión. Este índice mide cómo los alumnos de un grupo se escogen entre sí. Se calculó con la fórmula $IA = \frac{N^{\circ} \text{ de elecciones recíprocas}}{N^{\circ} \text{ posible de elecciones recíprocas}}$. En este estudio, el número de elecciones recíprocas posibles son 6, tres para los que se eligen para trabajar, y otros tres para los que se eligen para el recreo.
- Estatus de elecciones ACNEAE (Spdis). Este índice indica el número de elecciones que los alumnos con NEAE reciben como grupo. Se calcula sumando el número de elecciones que cada alumno con NEAE recibe del resto de los miembros del grupo-clase.
- Estatus de rechazos ACNEAE (Sndis). Este índice indica el número de rechazos que los alumnos con NEAE reciben como grupo. Se calcula sumando el número de rechazos que cada alumno con NEAE recibe del resto de los miembros del grupo-clase.

Para la clasificación de los alumnos en los distintos tipos sociométricos se tuvo en cuenta las aportaciones de la larga historia de las clasificaciones sociométricas (Cillensen y Bukowski, 2000, citado en García-Bacete, 2006). Los diferentes sistemas se dividen en estandarizados, y de probabilidad, según utilicen para establecer los valores de corte las puntuaciones típicas como procedimiento (Coie, Dodge y Coppottelli, 1982, citado en García-Bacete, 2006), o el cálculo de la probabilidad asociada a la ocurrencia de un fenómeno (Newcomb y Bukowski, 1983, citado en García-Bacete, 2006). En el estudio de García-Bacete (2006) en el que se comparaba estos sistemas se mostró que la decisión sobre los puntos de corte adoptados puede determinar el porcentaje de sujetos identificados en cada uno de los tipos sociométricos. Los procedimientos estandarizados al recurrir a una desviación estándar como punto de corte están preparados para que los grupos resultantes se sitúen en torno al 15 %. Por otra parte, y de acuerdo a Newcomb y Bukowski (1983, citado en García-Bacete, 2006), los métodos de

probabilidad al exigir un nivel de probabilidad de .05 solo le interesan los sujetos que caen dentro de ese 5% . Así, para García-Bacete (2006) los procedimientos estandarizados acaban representando de forma inadecuada la distribución real de la red social existente en el grupo.

Para este estudio y por los motivos anteriormente mencionados, se hizo la asignación de los alumnos a cada tipo sociométrico en base a los índices sociométricos de Popularidad y Antipatía, tomando como referencia la clasificación de DeRosier y Thomas (2003, citado en Kulawiak y Wilbert, 2019). Esta clasificación se basa en el grado ordinal (bajo, medio o alto) en el que el alumno se encuentra dentro de un grupo. De este modo, se asegura la utilización de los límites reales existentes en cada grupo-clase como punto de corte, y no valores preestablecidos.

Para clasificar los alumnos según popularidad se tuvo en cuenta el Índice de Popularidad (Pop). Se fijaron tres valoraciones: Baja-Media-Alta. Para asignar a cada alumno una de estas tres valoraciones, se ordenaron los alumnos según las puntuaciones obtenidas en este índice. De este modo, se apreciaban cuáles eran las puntuaciones altas, medias y bajas, y se establecieron intervalos. Tanto las puntuaciones como los intervalos de puntuaciones podían ser diferentes para cada grupo-clase.

La clasificación de rechazo se realizó a partir del Índice de Antipatía. Por lo tanto, las valoraciones posibles eran Baja-Media-Alta en función de las puntuaciones obtenidas en Antipatía. Al igual que con el Índice de Popularidad, se ordenaron los alumnos en función de las puntuaciones obtenidas en este índice. De este modo, se apreciaban cuáles eran las puntuaciones altas, medias y bajas, y se establecieron intervalos. Así, las puntuaciones e intervalos de puntuaciones podían ser diferentes para cada grupo-clase.

En función de las valoraciones que cada alumno obtenía en los Índices de Popularidad y Antipatía se asignó cada alumno a uno de los siguientes tipos sociométricos: Popular, Entrañable, Olvidado, y Rechazado.

- Se consideraron Populares aquellos alumnos que presentaban puntuaciones altas en Popularidad, y puntuaciones bajas o medias en Antipatía.
- Se consideraron Entrañables a los alumnos que obtenían puntuaciones medias en Popularidad, y bajas o medias en Antipatía.

- Se consideraron Olvidados los alumnos que obtenían valoración baja en Popularidad, y valoración baja o media en Antipatía.
- Se consideraron Rechazados aquellos alumnos que obtenían valoración media en Popularidad, y valoración alta en Antipatía.

En la Tabla 26 se resumen estos criterios tal y como han sido empleados en el presente estudio.

Tabla 26. Clasificación Tipos Sociométricos

Tipo Sociométrico	Índice Popularidad (Pop)	Índice Antipatía (Ant)
Popular	Alto	Bajo o Medio
Entrañable	Medio	Bajo o Medio
Olvidado	Bajo	Bajo
Rechazado	Medio o Bajo	Alto

5.4.6.8 *Análisis de la asociación entre presencia o no de necesidad específica de apoyo educativo y tipo sociométrico*

En respuesta al objetivo 3.1. hemos analizado la posible asociación entre la presencia de necesidad específica de apoyo educativo y el tipo sociométrico de los alumnos. El análisis de las variables tomadas conjuntamente indicó que existe una asociación significativa entre las variables ($\chi^2=144,714$, $gl=30$; $p<0,001$). El análisis de los Residuos Corregidos (RC) permitió identificar las variables específicas en las que se obtienen porcentajes superiores a los que cabría esperar. Así, y como se puede apreciar en la Tabla 27:

- En relación a la Discapacidad Física se detecta asociación entre presentar este tipo de discapacidad y obtener valoración sociométrica en el grupo-clase correspondiente al tipo sociométrico Rechazado.
- En cuanto a la Discapacidad Intelectual se obtienen resultados que indican asociación entre presentar este tipo de discapacidad y obtener valoración sociométrica en el grupo-clase correspondiente al tipo sociométrico Olvidado, y muy baja probabilidad de obtener valoración sociométrica correspondiente al tipo sociométrico Entrañable.
- En el caso de los alumnos con Trastorno del Lenguaje se detecta asociación entre presentar este trastorno, y obtener valoración sociométrica en el grupo-clase correspondiente al tipo sociométrico Olvidado.

- En el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad se revelaron resultados que indican baja asociación, y por lo tanto, baja probabilidad de que alumnos que presenten este trastorno obtengan valoración sociométrica en el grupo-clase correspondiente al tipo sociométrico Entrañable o Popular. Sin embargo, se detecta muy alta asociación entre presentar este trastorno y obtener valoración sociométrica en el grupo-clase correspondiente al tipo sociométrico Rechazado.
- En relación a la Alta Capacidad se detecta asociación entre presentar esta condición personal y obtener valoración sociométrica en el grupo-clase correspondiente al tipo sociométrico Rechazado.
- En cuanto al Trastorno Grave de Conducta se obtienen resultados que indican asociación entre presentar este trastorno y obtener valoración sociométrica en el grupo-clase correspondiente al tipo sociométrico Rechazado.
- En el Trastorno del Espectro Autista se detecta asociación y alta probabilidad entre presentar este trastorno y obtener valoración sociométrica del grupo-clase correspondiente al tipo sociométrico Olvidado.
- En la categoría Otros se incluyeron alumnos con Dificultades del Aprendizaje, Desfase Curricular, y alumnos con Inteligencia Límite. En la tabla 26 se observa baja asociación entre presentar alguna de las condiciones personales citadas y obtener valoración sociométrica en el grupo-clase correspondiente al tipo sociométrico Entrañable. Sin embargo, se encuentra una alta asociación, y por lo tanto, alta probabilidad, de presentar alguna de estas condiciones personales y obtener valoración sociométrica en el grupo-clase correspondiente a los tipos sociométricos Olvidado o Rechazado.
- Por último, la categoría Desarrollo Típico incluye los alumnos de desarrollo evolutivo normal, y que además, no presentan necesidad específica de apoyo educativo. Se detecta alta asociación entre alumnos que se encuadran en esta categoría y recibir valoración sociométrica en el grupo-clase correspondiente a los tipos sociométricos Entrañable y Popular. Por otra parte, se detecta baja asociación, y por lo tanto, baja probabilidad de obtener valoración sociométrica

en el grupo-clase correspondiente a los tipos sociométricos Olvidado y Rechazado.

Tabla 27. Estadísticos descriptivos y significación de la asociación (residuo tipificado corregido) en función del tipo de discapacidad o necesidad específica y el tipo sociométrico

		Entrañable	Olvidado	Popular	Rechazado
Deficiencia visual	N (%)	1 (100, 0%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)
	RC	1, 0	-0, 6	-0, 4	-0, 3
Discapacidad física	N (%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)	1 (100, 0%)
	RC	-1, 0	-0, 6	-0, 4	3, 0
Discapacidad intelectual	N (%)	0 (0, 0%)	15 (93, 8%)	0 (0, 0%)	1 (6, 3%)
	RC	-4, 2	6, 3	-1, 6	-0, 5
Trastorno del lenguaje	N (%)	1 (25, 0%)	3 (75, 0%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)
	RC	-1, 1	2, 3	-0, 8	-0, 7
Discapacidad auditiva	N (%)	0 (0, 0%)	1 (100, 0%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)
	RC	-1, 0	1, 7	-0, 4	-0, 3
TDAH	N (%)	17 (34, 0%)	16 (32, 0%)	0 (0, 0%)	17 (34, 0%)
	RC	-2, 5	1, 1	-2, 9	5, 9
Alta capacidad	N (%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)	1 (50, 0%)	1 (50, 0%)
	RC	-1, 5	-0, 8	1, 5	1, 9
Trastorno grave de conducta	N (%)	0 (0, 0%)	1 (50, 0%)	0 (0, 0%)	1 (50, 0%)
	RC	-1, 5	0, 8	-0, 6	1, 9
TEA	N (%)	2 (33, 3%)	4 (66, 7%)	0 (0, 0%)	0 (0, 0%)
	RC	-0, 9	2, 3	-1, 0	-0, 8
Otros	N (%)	1 (6, 7%)	8 (53, 3%)	1 (6, 7%)	5 (33, 3%)
	RC	-3, 5	2, 5	-0, 8	3, 1
Desarrollo típico	N (%)	431 (55, 1%)	175 (22, 4%)	115 (14, 7%)	61 (7, 8%)
	RC	6, 1	-5, 7	3, 5	-5, 9

Además, dada la disparidad del tamaño muestral de los subgrupos, se ha realizado el análisis Chi-cuadrado de la posible asociación entre los tipos sociométricos y la presencia de discapacidad o necesidad específica (ACNEAE), frente a los alumnos de desarrollo típico y sin necesidad específica de apoyo educativo (No ACNEAE). Dichos análisis revelaron una asociación significativa (Chi-cuadrado=83, 779, gl=3; p<0, 001).

En la Tabla 2 se aprecia que es significativamente más probable ser valorado sociométricamente como Entrañable o Popular si no se tienen necesidades específicas de apoyo educativo, mientras que es significativamente menos probable ser valorado como Rechazado u Olvidado. Por el contrario, cuando se tiene algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo, es significativamente menos probable ser valorado

sociométricamente por el grupo de iguales como Entrañable o Popular, y es significativamente más probable recibir valoración sociométrica de Rechazado u Olvidado.

Tabla 28. Estadísticos descriptivos y significación de la asociación (residuos tipificados corregidos) en función del tipo de discapacidad y necesidad específica y el tipo sociométrico.

ACNEAE	ENTRAÑABLE	OLVIDADO	POPULAR	RECHAZADO	TOTAL
NO	431 (55, 1%)	175 (22, 4%)	115 (14, 7%)	61 (7, 8%)	782 (100, 0%)
RC	6, 1	-5, 7	3, 5	-5, 9	
SÍ	22 (22, 4%)	48 (49, 0%)	2 (2, 0%)	26 (26, 5%)	98 (100, 0%)
RC	-6, 1	5, 7	-3, 5	5, 9	

RC=Residuo Corregido

5.4.6.9 Resultados obtenidos por cada uno de los grupos estudiados en los distintos índices sociométricos

Los resultados del análisis de las puntuaciones obtenidas por cada grupo de alumnos en los distintos índices sociométricos se muestran en la Tabla 29.

En relación a estos resultados se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones. En primer lugar, el tamaño muestral de los grupos analizados, que dificulta la generalización de los resultados obtenidos por algunos grupos, en los que la muestra es no representativa. En segundo lugar, entre las condiciones analizadas se incluyen Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Alta Capacidad, y Otros por tratarse de condiciones personales que no conllevan discapacidad, pero en el ámbito educativo van acompañadas de necesidad específica de apoyo educativo. En tercer lugar, en la comparación de puntuaciones obtenidas por los distintos grupos en los índices sociométricos [que se va a realizar a continuación] no se incluyen aquellos casos de alumnos con discapacidad en los que N=1, por considerar que las puntuaciones obtenidas en los índices aluden a un sujeto en concreto, y no permiten hacer ninguna inferencia. Este es el caso para la Deficiencia Visual, la Deficiencia Auditiva, y la Discapacidad Física. En cuarto lugar, la desventaja de incluir distintos grupos de discapacidad es el bajo número de alumnos por grupo. Sin embargo, es más representativo, porque el grupo de alumnos con NEE que asisten a los colegios de educación infantil y primaria, es heterogéneo.

Los resultados revelaron que los alumnos de desarrollo típico son los que obtienen puntuación más alta en cinco de los siete índices sociométricos analizados. Concretamente, en los índices Expansividad Positiva, Expansividad Negativa, Elecciones Recíprocas, Popularidad, e Índice de Asociación. En cambio, los alumnos que presentan la condición personal de Alta Capacidad son los que obtienen la puntuación más alta en los índices de Popularidad, Antipatía, y Rechazo Recíproco.

En la Tabla 29 se aprecia que los alumnos con Trastorno Grave de Conducta son los que obtienen la puntuación más baja en los índices sociométricos de Elecciones Recíprocas, Rechazo Recíproco, Popularidad, e Índice de Asociación.

Tabla 29. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas en los distintos índices sociométricos por los grupos objeto de estudio

	N	Ep	N	En	N	Rn	N	Rp	N	Pop	N	Ant	N	IA
Alta capacidad	2	6	2	5,5	2	1,5	2	2	2	0,3	2	0,65	2	0,25
Deficiencia visual	1	11	1	12	1	1	1	1	1	0,16	1	0,21	1	0,17
Desarrollo típico	782	10,64	782	10,19	782	1,65	782	0,56	782	0,23	782	0,15	782	0,28
Discapacidad física	1	10	1	8	1	0	1	3	1	0,07	1	0,73	1	0
Discapacidad intelectual	16	5,88	16	6,69	16	0,06	16	0,44	16	0,02	16	0,18	16	0,01
Otros	15	8,2	15	7,67	15	0,47	15	0,87	15	0,07	15	0,35	15	0,08
Discapacidad auditiva	1	2	1	3	1	1	1	0	1	0,08	1	0,04	1	0,17
TDAH	50	9,58	50	9,28	50	0,78	50	0,94	50	0,1	50	0,38	50	0,13
TEA	6	6,33	6	4,17	6	0,5	6	0,33	6	0,08	6	0,13	6	0,08
Trastorno del lenguaje	4	9	4	8	4	0,25	4	0,5	4	0,09	4	0,32	4	0,04
Trastorno grave de conducta	2	8,5	2	10	2	0	2	0	2	0	2	0,39	2	0

Ep= Expansividad positiva, En= Expansividad negativa; Rn= Elecciones recíprocas; Rp= Rechazos recíprocos; Pop=Popularidad; Ant= Antipatía; IA=Índice de asociación

5.4.6.10 Diferencias obtenidas en los distintos índices sociométricos según presenten o no necesidad específica de apoyo educativo

Para analizar si los alumnos diferían significativamente entre sí en relación a los distintos índices sociométricos en función de si presentan, o no, NEAE, se contrastó mediante la prueba paramétrica T-Student, sin asumir varianzas homogéneas.

En la Tabla 30 se muestra que existen diferencias significativas entre los alumnos en función de si presentan NEAE, o no las presentan. Los alumnos sin NEAE obtienen puntuaciones más altas en los índices Expansividad Positiva, Expansividad Negativa, Elecciones Recíprocas, Popularidad, e Índice de Asociación. Por otra parte, los alumnos

con NEAE obtuvieron las puntuaciones más altas en los índices Rechazo Recíproco, y Antipatía.

Tabla 30. Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (prueba T de Student, sin asumir varianzas homogéneas), en los distintos índices sociométricos entre los alumnos con o sin necesidades específicas de apoyo educativo

Grupo		Ep	En	Rp	Rn	Pop	Ant	IA
NO ACNEAE	M	10, 64	10, 19	1, 65	0, 56	0, 23	0, 15	0,28
	N	782	782	782	782	782	782	782
	DT	2, 02	2, 83	1, 20	0, 91	0, 15	0, 19	0, 20
	M	8, 39	8, 13	0, 57	0, 81	0, 08	0, 33	0, 10
	N	98	98	98	98	98	98	98
ACNEAE	DT	4, 05	4, 55	0, 90	1, 02	0, 10	0, 29	0, 15
	t	5, 4159**	4, 3800**	10, 7432**	-2, 3137*	13, 1149**	-5, 9856**	10, 7462**

**p < 0, 001; * p < 0.05

5.4.6.11 Diferencias entre tipos sociométricos en los distintos índices sociométricos

El análisis multivariado reveló diferencias significativas (Lambda de Wilks=0, 189; $F_{21, 2493}=93, 336$; $p<0, 001$). Como se puede apreciar en la Tabla 31 hay diferencias significativas entre los tipos sociométricos en los distintos índices sociométricos.

Tabla 31. Puntuaciones promedio y dispersión de los diferentes perfiles sociométricos en los diferentes índices

GRUPO	Entrañable (n=453)		Olvidado (n=223)		Popular (n=117)		Rechazado (n=87)		F
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
Expansividad positiva	10, 74	1, 97	9, 65	3, 17	10, 56	2, 34	10, 20	2, 19	10, 550**
Expansividad negativa	10, 18	2, 86	9, 44	3, 68	9, 97	3, 08	10, 09	2, 94	2, 842**
Elecciones recíprocas	1, 92	1, 01	0, 49	0, 64	2, 64	1, 15	0, 69	0, 93	170, 840**
Rechazos recíprocos	0, 44	0, 70	0, 58	0, 91	0, 21	0, 48	1, 86	1, 32	86, 351**
Popularidad	0, 24	0, 10	0, 06	0, 05	0, 45	0, 14	0, 10	0, 09	470, 879**
Antipatía	0, 11	0, 12	0, 19	0, 15	0, 06	0, 09	0, 62	0, 26	326, 153**
Índice de asociación	0, 32	0, 17	0, 08	0, 11	0, 44	0, 19	0, 12	0, 16	170, 610**

**signif. con $p<0, 01$

Además, los análisis post hoc Duncan (véase anexo 9.6) en relación a los distintas variables analizadas, revelaron que:

- En relación al Índice Expansividad Positiva, los resultados muestran que el tipo sociométrico Olvidado obtiene puntuación más baja, y significativamente diferente de los tipos sociométricos Popular, y Entrañable.

- En cuanto al Índice Expansividad Negativa, los resultados muestran que los tipos sociométricos no difieren significativamente entre sí. Sin embargo, el tipo sociométrico Olvidado obtiene la puntuación más baja en esta variable, mientras que el tipo sociométrico Entrañable obtiene la puntuación más alta.
- En relación al Índice Elecciones Recíprocas, los resultados muestran que los tipos sociométricos difieren significativamente entre sí en esta variable. Así, el tipo sociométrico Olvidado obtiene la puntuación más baja, seguido de los tipos sociométrico Rechazado, Entrañable, y Popular.
- En el Índice Rechazo Recíproco, el tipo sociométrico Popular obtiene significativamente la puntuación más baja y diferente de los restantes grupos, mientras que el tipo sociométrico Rechazado obtiene significativamente la puntuación más alta. Además, el tipo sociométrico Entrañable no difiere significativamente del tipo sociométrico Olvidado, pero ambos tipos sociométricos obtienen puntuaciones significativamente diferentes de los tipos sociométricos Popular, y Rechazado.
- En cuanto a la variable Índice de Popularidad, todos los tipos sociométricos difieren significativamente entre sí. El tipo Sociométrico Olvidado obtiene la puntuación más baja, seguido del tipo sociométrico Rechazado, Entrañable, y Popular.
- En la variable Índice de Antipatía, los resultados muestran que los tipos sociométricos difieren significativamente entre sí. El tipo sociométrico Popular obtiene la puntuación más baja, seguido de los tipos sociométricos Entrañable, Olvidado, y Rechazado.
- En la variable Índice de Asociación, los resultados revelan que los tipos sociométricos difieren significativamente entre sí. El tipo sociométrico Olvidado obtiene la puntuación más baja, seguido de los tipos sociométricos Rechazado, Entrañable, y Popular.

En la Figura 10 se resumen los resultados obtenidos por los diferentes tipos sociométricos en los diferentes índices.

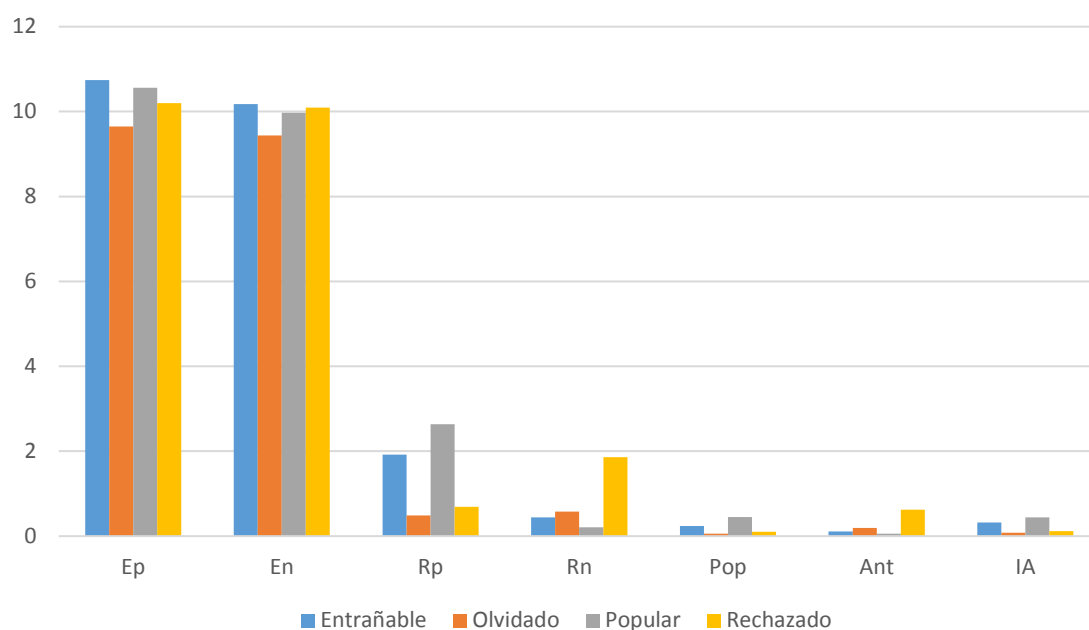


Figura 10. Puntuaciones promedio en los diferentes índices sociométricos por parte de los diferentes tipos sociométricos

5.4.6.12 Diferencias entre tipo sociométrico y estatus de elecciones y rechazos

En la Tabla 32 se aprecia la existencia de diferencias significativas entre tipo sociométrico y estatus de elecciones y de rechazos. El tipo sociométrico Popular obtiene significativamente más elecciones, y elecciones ponderadas. Por otra parte, el tipo sociométrico Rechazado es el que recibe significativamente más rechazos, y rechazos ponderados.

Tabla 32. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (anova) en función del tipo sociométrico

Variabes	Tipo	N	Media	DT	ET	F	Sig.
Estatus de elecciones						564,416	0,000
	Entrañable	453	5,59	1,98	0,09		
	Olvidado	223	1,43	1,25	0,08		
	Popular	116	10,12	2,90	0,27		
	Rechazado	87	2,15	2,13	0,23		
Estatus de elecciones ponderadas						405,645	0,000
	Entrañable	453	10,78	4,47	0,21		
	Olvidado	223	2,91	2,75	0,18		
	Popular	116	18,76	5,89	0,55		
	Rechazado	87	4,25	4,35	0,47		

Variables	Tipo	N	Media	DT	ET	F	Sig.
Estatus de rechazos						327,390	0,000
	Entrañable	453	2,49	2,60	0,12		
	Olvidado	223	4,38	3,61	0,24		
	Popular	116	1,40	2,01	0,19		
	Rechazado	87	14,06	5,99	0,64		
Estatus de rechazos ponderados						234,783	0,000
	Entrañable	453	5,01	5,36	0,25		
	Olvidado	223	8,52	7,17	0,48		
	Popular	116	2,89	4,14	0,38		
	Rechazado	87	23,32	9,36	1,00		

5.4.6.13 Diferencias entre alumnos con o sin NEAE y estatus de elecciones y rechazos

En la Tabla 33 se aprecia cómo los alumnos sin NEAE son objeto de un número significativamente más alto de elecciones y de elecciones ponderadas, mientras que los alumnos con NEAE son objeto de un número significativamente más alto de rechazos y de rechazos ponderados.

Tabla 33- Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (prueba T de Student, sin asumir varianzas homogéneas), en los estatus de elecciones y rechazos entre los alumnos con o sin necesidades específicas de apoyo educativo

ACNEAE O NO	No (N=781)		Sí (N=98)		t
	M	DT	M	DT	
Estatus de elecciones	5,15	3,36	1,91	2,20	12,849**
Estatus de elecciones ponderadas	9,84	6,60	4,00	4,59	11,223**
Estatus de rechazos	3,50	4,23	7,68	6,92	-5,848**
Estatus de rechazos ponderados	6,65	7,62	13,68	10,94	-6,179**

**p<0,001

En la Tabla 34 se puede apreciar cómo las diferencias en primer curso no son estadísticamente significativas. Sin embargo, en segundo curso (Tabla 35) se aprecia cómo los alumnos sin NEAE tienen un estatus de elecciones, y de elecciones ponderadas, significativamente más alto, mientras que los ACNEAE tienen un estatus significativamente más alto de rechazos, y de rechazos ponderados. El mismo patrón se aprecia en tercer curso (Tabla 36), cuarto curso (Tabla 35), quinto curso (Tabla 37), y sexto curso (Tabla 38).

Tabla 34- Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (prueba T de Student, sin asumir varianzas homogéneas) en los estatus de elecciones y rechazos entre los alumnos de primer curso con o sin necesidades específicas de apoyo educativo

Primer curso	ACNEAE	N	M	DT	T	Sig.
Estatus de elecciones					2,708	0,106

	No	53	4,34	3,09		
	Sí	4	1,75	1,71		
Estatus de elecciones ponderadas					2,226	0,141
	No	53	7,83	6,04		
	Sí	4	3,25	3,30		
Estatus de rechazos					3,690	0,060
	No	53	3,53	3,59		
	Sí	4	7,25	5,74		
Estatus de rechazos ponderados					1,756	0,191
	No	53	6,42	6,46		
	Sí	4	11,00	9,66		

Tabla 35. Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (prueba T de Student, sin asumir varianzas homogéneas), en los estatus de elecciones y rechazos entre los alumnos de segundo curso con o sin necesidades específicas de apoyo educativo

Segundo curso	ACNEAE	N	M	DT	T	Sig.
Estatus de elecciones					13,434	0,000
	No	104	4,63	3,23		
	Sí	16	1,56	2,10		
Estatus de elecciones ponderadas					11,903	0,001
	No	104	8,88	6,51		
	Sí	16	3,06	4,43		
Estatus de rechazos					9,551	0,002
	No	104	2,88	3,80		
	Sí	16	6,63	7,84		
Estatus de rechazos ponderados					9,911	0,002
	No	104	5,45	6,74		
	Sí	16	11,69	10,76		

Tabla 36- Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (prueba T de Student, sin asumir varianzas homogéneas), en los estatus de elecciones y rechazos entre los alumnos de tercer curso con o sin necesidades específicas de apoyo educativo

Tercer curso	ACNEAE	N	M	DT	T	Sig.
Estatus de elecciones					24,995	0,000
	No	183	5,16	3,33		
	Sí	20	1,35	2,13		
Estatus de elecciones ponderadas					20,734	0,000
	No	183	9,75	6,43		
	Sí	20	3,00	4,84		
Estatus de rechazos					6,336	0,013
	No	183	3,71	3,99		
	Sí	20	6,15	5,15		
Estatus de rechazos ponderados					4,765	0,030
	No	183	6,98	7,06		
	Sí	20	10,70	8,69		

Tabla 37. Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (prueba T de Student, sin asumir varianzas homogéneas), en los estatus de elecciones y rechazos entre los alumnos de cuarto curso con o sin necesidades específicas de apoyo educativo

Cuarto curso	ACNEAE	N	M	DT	T	Sig.
Estatus de elecciones					17,024	0,000
	No	196	4,97	3,14		
	Sí	22	2,14	2,12		
Estatus de elecciones ponderadas					13,357	0,000
	No	196	9,55	6,37		
	Sí	22	4,45	4,37		
Estatus de rechazos					6,637	0,011
	No	196	3,62	4,69		

Estatus de rechazos ponderados	Sí	22	6,45	6,46	6,783	0,010
	No	196	6,78	8,16		
	Sí	22	11,73	10,78		

Tabla 38. Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (prueba T de Student, sin asumir varianzas homogéneas), en los estatus de elecciones y rechazos entre los alumnos de quinto curso con o sin necesidades específicas de apoyo educativo

Quinto curso	ACNEAE	N	M	DT	T	Sig.
Estatus de elecciones	No	137	5,54	3,76	12,167	0,001
	Sí	19	2,42	2,71		
Estatus de elecciones ponderadas	No	137	10,64	7,18	11,389	0,001
	Sí	19	4,89	4,99		
Estatus de rechazos	No	137	3,55	4,58	20,414	0,000
	Sí	19	9,05	7,29		
Estatus de rechazos ponderados	No	137	6,81	8,38	17,765	0,000
	Sí	19	15,84	11,17		

Tabla 39- Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (prueba T de Student, sin asumir varianzas homogéneas), en los estatus de elecciones y rechazos entre los alumnos de sexto curso con o sin necesidades específicas de apoyo educativo

Sexo curso	ACNEAE	N	M	DT	T	Sig.
Estatus de elecciones	No	108	5,87	3,37	20,519	0,000
	Sí	17	2,06	2,01		
Estatus de elecciones ponderadas	No	108	11,43	6,56	16,737	0,000
	Sí	17	4,65	4,74		
Estatus de rechazos	No	108	3,46	4,03	34,145	0,000
	Sí	17	10,65	7,89		
Estatus de rechazos ponderados	No	108	6,92	7,87	33,393	0,000
	Sí	17	19,82	12,21		

En la Figura 11 se puede observar cómo las elecciones aumentan en los alumnos sin NEAE, mientras que en el caso de los alumnos con NEAE las elecciones permanecen bastante constantes. Lo inverso ocurre con los rechazos, que para los alumnos sin NEAE permanecen bastante similares en los distintos niveles educativos, mientras que para los alumnos con NEAE experimentan un aumento que es más pronunciado en los tres últimos cursos.

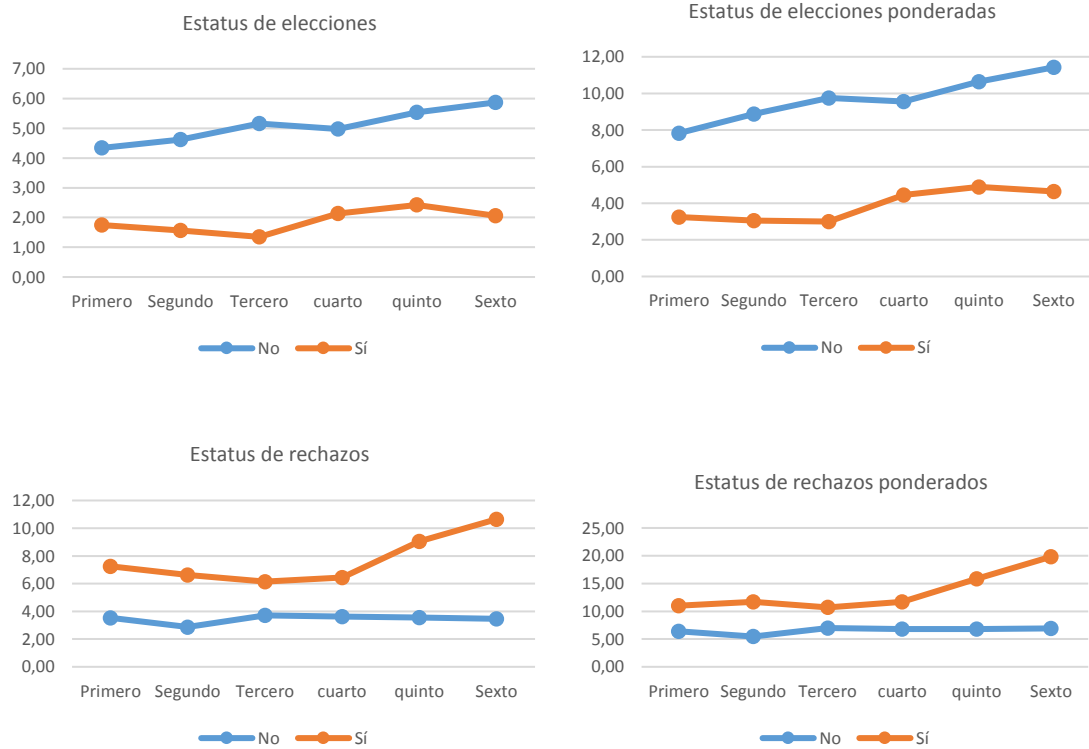


Figura 11. Estatus de elecciones y rechazos en los diferentes cursos, de alumnos con y sin necesidades específicas de apoyo educativo

5.4.6.14 Estatus predominante de los alumnos con NEAE

En la Tabla 40 se aprecia cómo los alumnos con o sin NEAE realizaron un número similar de elecciones o de rechazos entre sus iguales con NEAE. Sin embargo, los alumnos con NEAE son significativamente menos elegidos, y más rechazados.

Tabla 40- Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (prueba T de Student, sin asumir varianzas homogéneas), en los estatus de elecciones y rechazos entre los alumnos con o sin necesidades específicas de apoyo educativo

Variables	ACNEAE	N	M	DT	ET	T	Sig.
Elecciones con discapacidad	No	754	0,33	0,70	0,07	0,131	0,717
	Sí	98	0,31	0,58	0,06		
Rechazos con discapacidad	No	755	0,27	0,56	0,02	1,796	0,181
	Sí	98	0,35	0,59	0,06		
Estatus de elecciones	No	781	5,15	3,36	0,12	86,648	0,000
	Sí	98	1,91	2,20	0,22		
Estatus de rechazos	No	781	3,50	4,23	0,15	71,687	0,000
	Sí	98	7,68	6,92	0,70		

5.4.6.15 Nominaciones positivas y negativas de ACNEAE por parte de alumnos con tales necesidades específicas y sin ellas

Para finalizar este bloque de análisis se ha calculado el número y frecuencia de nominaciones que reciben los alumnos con, y sin NEAE, cuando se les pide nominar a sus iguales por cualidades o atributos positivos (p.ej. "tener muchos amigos", "participar en muchas actividades", "saber mucho", "necesitar poca ayuda", "ser maduro", "no molestar"), y cuando se les pide nominar a sus iguales por cualidades o atributos negativos (p.ej. "tener pocos amigos", "participar en pocas actividades", "saber poco", "necesitar mucha ayuda", "ser inmaduro", "molestar").

A continuación, presentamos los resultados obtenidos del análisis del porcentaje de nominaciones positivas y negativas hacia ACNEAE, por parte de alumnos que presentan tales necesidades, y por parte de quienes no las presentan (véanse Tabla 41, y Figuras 12 a 15).

En la Tabla 41 se puede apreciar cómo:

- (1) Entre los alumnos con NEAE y sin NEAE predominan las nominaciones positivas hacia sus iguales sin NEAE. Además, las nominaciones positivas que reciben los

alumnos sin NEAE son ligeramente superiores en promedio por parte de los alumnos que no presentan NEAE.

- (2) En promedio, las nominaciones positivas que reciben los alumnos con NEAE son ligeramente más elevadas por parte de alumnos con NEAE, que las que reciben por parte de sus iguales sin NEAE.
- (3) En promedio, el porcentaje de nominaciones negativas que reciben los alumnos con NEAE es ligeramente más elevado por parte de alumnos con NEAE, que las que reciben de sus iguales sin NEAE.
- (4) En promedio, el porcentaje de nominaciones negativas hacia alumnos sin NEAE es ligeramente más elevado por parte de este mismo grupo de alumnos, que las que reciben de sus iguales con NEAE.

Tabla 41. Porcentaje de nominaciones positivas y negativas hacia alumnos con y sin necesidades específicas de apoyo educativo, por parte de alumnos con necesidades específicas y sin ellas

Centro	Valoraciones de ACNEAE				Valoraciones de alumnos sin NEAE			
	%Posit-D	%Posit-ND	%Negat-D	%Negat-ND	%Posit-D	%Posit-ND	%Negat-D	%Negat-ND
C1	8, 3	91, 7	35, 4	64, 6	19, 9	80, 1	36, 2	63, 8
C2	0, 0	100, 0	3, 6	96, 4	2, 8	97, 2	7, 5	92, 5
C3	0, 0	100, 0	0, 0	100, 0	0, 3	99, 7	2, 3	97, 7
C4					0, 0	100, 0	2, 5	97, 5
C5	10, 4	89, 6	12, 5	87, 5	6, 1	93, 9	12, 8	87, 2
C6	4, 3	95, 7	12, 9	87, 1	4, 7	95, 3	17, 2	82, 8
C7	14, 6	85, 4			14, 6	85, 4	24, 4	75, 6
C8	22, 2	77, 8	30, 6	69, 4	20, 7	79, 3	30, 1	69, 9
C9	0, 0	100, 0	8, 3	91, 7	0, 0	100, 0	0, 6	99, 4
C10					1, 9	98, 1	12, 5	87, 5
C11	28, 1	71, 9	31, 3	68, 8	27, 0	73, 0	30, 6	69, 4
C12	21, 9	78, 1	20, 2	79, 8	16, 9	83, 1	20, 1	79, 9
C13	0, 0	100, 0	0, 0	100, 0	0, 9	99, 1	3, 3	96, 7
C14	0, 0	100, 0	0, 0	100, 0	0, 4	99, 6	3, 8	96, 2
C15	0, 0	100, 0	4, 2	95, 8	0, 9	99, 1	2, 5	97, 5
C16	0, 0	100, 0	6, 3	93, 8	0, 2	99, 8	2, 5	97, 5
C17	4, 2	95, 8	16, 7	83, 3	3, 7	96, 3	15, 7	84, 3
C18	12, 5	87, 5	29, 2	70, 8	9, 8	90, 2	16, 5	83, 5
C19	5, 0	95, 0	12, 5	87, 5	1, 7	98, 3	8, 0	92, 0
C20	6, 1	93, 9	10, 2	89, 8	5, 0	95, 0	12, 3	87, 7
C21	27, 6	72, 4	30, 9	69, 1	27, 8	72, 2	27, 7	72, 3
C22	0, 0	100, 0	2, 8	97, 2	0, 3	99, 7	1, 9	98, 1
C23	44, 4	55, 6	39, 7	60, 3	36, 1	63, 9	40, 0	60, 0
C24	3, 6	96, 4	17, 9	82, 1	2, 7	97, 3	10, 3	89, 7

	Valoraciones de ACNEAE				Valoraciones de alumnos sin NEAE			
C25	13,5	86,5	30,8	69,2	17,4	82,6	19,6	80,4
C26	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	9,1	90,9
C27	30,4	69,6	37,5	62,5	26,5	73,5	37,9	62,1
C28	2,3	97,7	4,2	95,8	1,9	98,1	9,3	90,7
C29	6,1	93,9	20,1	79,9	4,4	95,6	21,3	78,7
C30	0,0	100,0	0,0	100,0	1,8	98,2	2,0	98,0
Media	9,5	90,5	15,5	84,5	8,3	91,7	14,2	85,8

En la Figura 12 se aprecia que, por lo general, las nominaciones positivas hacia ACNEAE se realizan por alumnos que pertenecen a este grupo.

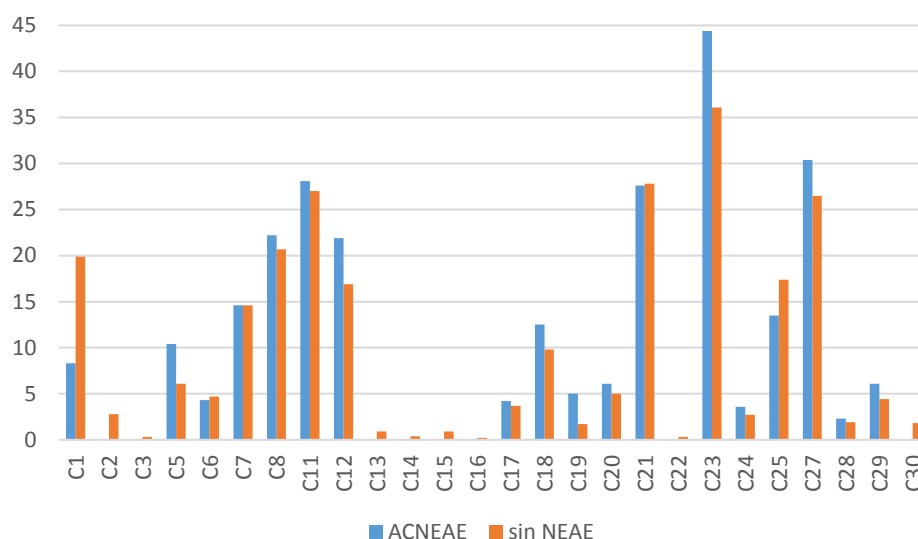


Figura 12. Porcentaje de nominaciones positivas hacia ACNEAE por parte de ACNEAE y sin NEAE

En la Figura 13 se aprecia cómo las nominaciones positivas van dirigidas fundamentalmente a alumnos sin NEAE, y ello con independencia de que las valoraciones sean realizadas por alumnos con o sin NEAE.

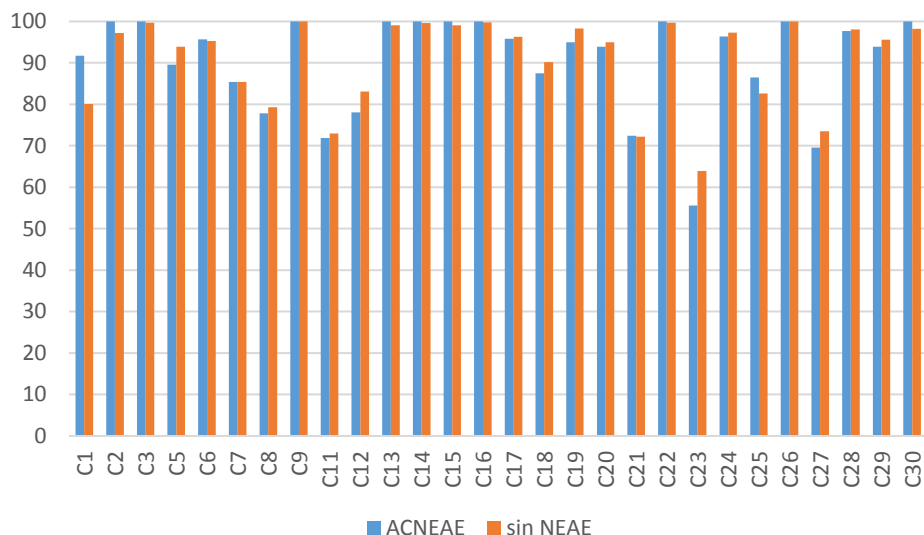


Figura 13. Porcentaje de nominaciones positivas hacia alumnos sin NEAE por parte de alumnos con NEAE y sin NEAE

En la Figura 14 se observa que hay grupos en los que los ACNEAE no emiten nominaciones negativas hacia ACNEAE.

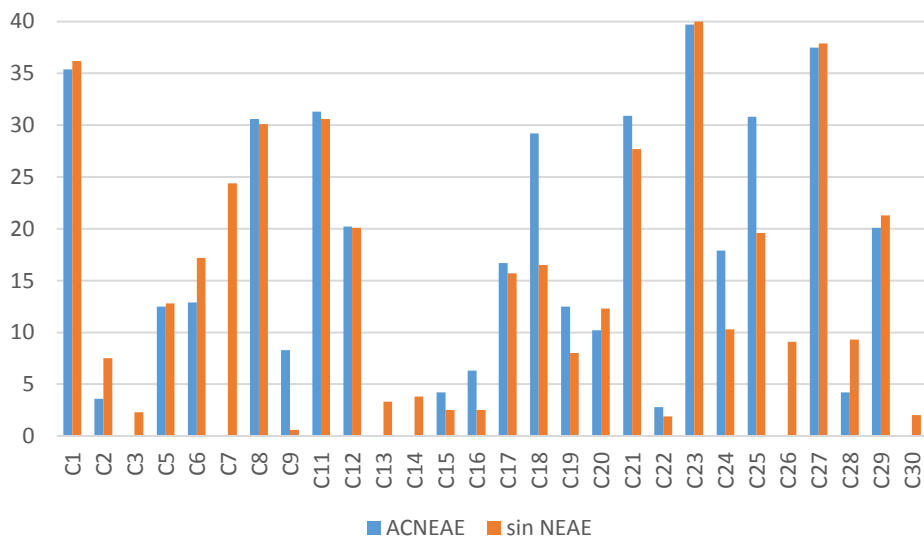


Figura 14. Porcentaje de nominaciones negativas hacia ACNEAE por parte de ACNEAE y sin ellas

En la Figura 15 se observa cómo las nominaciones negativas hacia alumnos sin NEAE son realizadas en 12 grupos-clase más frecuentemente por ACNEAE.

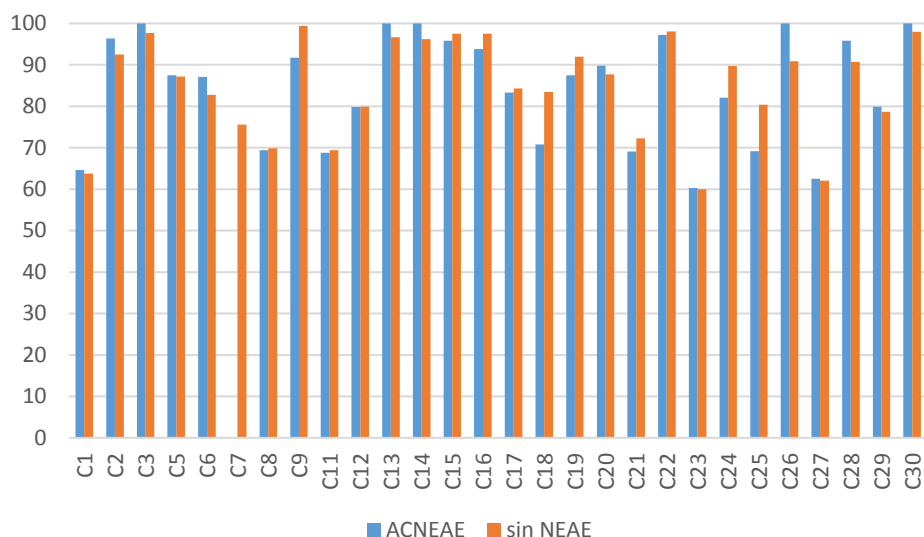


Figura 15. Porcentaje de nominaciones negativas hacia alumnos sin NEAE por parte de alumnos con NEAE, y alumnos sin NEAE

5.4.6.16 Análisis de la percepción del centro educativo de primaria en función del tipo sociométrico de los alumnos

El análisis de los datos obtenidos a partir de los alumnos de primaria que cumplimentaron el Sociograma y respondieron al Cuestionario del Punto de Vista de los Niños, permitió valorar las posibles diferencias en dicha percepción, y su relación con el tipo sociométrico.

En la Tabla 42 se aprecia que los alumnos que han recibido valoración sociométrica correspondiente al tipo sociométrico Entañable, seguido de aquellos que integran el tipo Popular son los que obtienen puntuaciones más altas en el mencionado cuestionario, y por lo tanto, denota que perciben sus centros educativos como más inclusivos. Por otra parte, los alumnos que recibieron valoración sociométrica en el grupo-clase correspondiente al tipo sociométrico Rechazado u Olvidado son los que obtienen puntuaciones más bajas. Esto indica que estos alumnos perciben sus centros educativos como menos inclusivos.

Tabla 42. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en la percepción del centro educativo por parte de los diferentes grupos sociométricos

TIPO	Media	Desviación estándar	N
Entañable	31, 81	3, 571	447
Olvidado	31, 14	4, 260	212
Popular	31, 77	3, 409	116
Rechazado	30, 89	3, 398	87
Total	31, 54	3, 726	862

Para analizar si los tipos sociométricos diferían significativamente entre sí en relación a la percepción de sus centros educativos se procedió a realizar comparaciones por parejas.

En la Tabla 43 se puede apreciar que los alumnos que integran el tipo sociométrico Entrañable perciben significativamente sus centros educativos como más inclusivos en comparación a los alumnos de los tipos sociométricos Olvidado, y Rechazado. También, se aprecia que la diferencia entre Entrañable - Rechazado es mayor que la diferencia Entrañable-Olvidado en cuanto a la percepción de sus centros educativos como centros inclusivos.

En relación al tipo sociométrico Olvidado, cuando se compara con los otros tipos sociométricos se aprecian (véase Tabla 43) diferencias significativas entre Olvidado y Entrañable. Esta diferencia muestra que los alumnos que integran el tipo sociométrico Olvidado perciben sus centros educativos como menos inclusivos que los alumnos que se encuentran en el tipo sociométrico Entrañable.

En cuanto al Tipo sociométrico Popular, destacar, como se muestra en la Tabla 43, que no se aprecian diferencias significativas respecto a los otros tipos sociométricos en cuanto a la percepción del centro educativo.

Tabla 43. Comparaciones por parejas de los distintos tipos sociométricos en cuanto a la percepción que tienen de sus centros educativos

(I) TIPO	(J) TIPO	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza para diferencia	
					Límite inferior	Límite superior
Entrañable	Olvidado	, 671*	, 310	, 031	, 063	1, 279
	Popular	, 040	, 387	, 917	-, 720	, 800
	Rechazado	, 923*	, 435	, 034	, 068	1, 777
Olvidado	Entrañable	-, 671*	, 310	, 031	-1, 279	-, 063
	Popular	-, 630	, 429	, 142	-1, 473	, 212
	Rechazado	, 252	, 473	, 595	-, 677	1, 180
Popular	Entrañable	-, 040	, 387	, 917	-, 800	, 720
	Olvidado	, 630	, 429	, 142	-, 212	1, 473
	Rechazado	, 882	, 527	, 094	-, 152	1, 917
Rechazado	Entrañable	-, 923*	, 435	, 034	-1, 777	-, 068
	Olvidado	-, 252	, 473	, 595	-1, 180	, 677
	Popular	-, 882	, 527	, 094	-1, 917	, 152

* signif. con $p < 0, 05$.

Para finalizar, al comparar el tipo sociométrico Rechazado con los otros tipos sociométricos, se aprecian diferencias significativas en la comparación Rechazado-Entrañable. Esto indica que los alumnos de tipo sociométrico Rechazado perciben sus

centros educativos como significativamente menos inclusivos que aquellos valorados sociométricamente como Entañables.

DISCUSIÓN

El objetivo general de esta Tesis doctoral ha sido analizar los factores personales y contextuales que potencialmente pueden promover u obstaculizar la inclusión educativa en la etapa de educación primaria. Se ha indagado sobre qué aspectos son los más significativos, así como el impacto entre iguales de la inclusión educativa. Varios objetivos han guiado el estudio empírico realizado. A continuación, se revisan y sintetizan los hallazgos y sus implicaciones, organizándolos en torno a los objetivos planteados.

El **primer objetivo** de la presente tesis fue analizar si existían diferencias entre profesionales y padres en percepción de los centros educativos como centros inclusivos, así como en actitudes, valores y opiniones hacia la inclusión educativa, y la influencia de distintas variables demográficas. Concretamente, la *primera hipótesis* predecía la existencia de diferencias significativas en función del grupo (profesionales y padres) al que se perteneciera. Al respecto, los resultados ofrecen apoyo a dicha hipótesis, ya que muestran diferencias significativas entre profesionales y padres en cuanto a la percepción de cultura inclusiva en el centro, las actitudes que mantienen hacia los alumnos con discapacidad, y valoración que hacen de la inclusión educativa.

Más concretamente, los datos indican que los profesionales manifiestan mayor compromiso en cuanto al factor Relaciones Personales y Sociales, además de actitudes más favorables hacia la inclusión educativa, y menor percepción de obstáculos para la inclusión. En cambio, los padres perciben de un modo más favorable la inclusión en el centro educativo. Además, éstos perciben que tienen mayor conocimiento del centro, manifiestan menor satisfacción con las prácticas inclusivas que se implementan, y comparten en menor medida la visión de la educación inclusiva.

Es importante destacar que los resultados referidos a los padres reflejan cierta discrepancia en cuanto a la valoración, generalmente en términos positivos, que hacen de la cultura inclusiva en los centros educativos con los que tienen relación, y por otra, la valoración menos positiva que hacen acerca de la inclusión educativa, las prácticas inclusivas, y los obstáculos que perciben. No obstante, más allá de las diferencias entre

padres y profesionales en relación a la inclusión educativa, los resultados ponen de manifiesto que los padres perciben de forma más positiva los centros educativos con los que tienen relación que los profesionales.

En relación a este bloque de resultados, es importante señalar que en la literatura se hallan numerosos estudios que analizan las actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa, tanto a nivel nacional (Abellán, 2015; Arias, Arias, Verdugo, Rubia y Jenaro, 2016; Jenaro, Flores, Beltrán, Tomsa y Ruiz, 2014; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015), como internacional. En esta línea, la investigación internacional sobre educación inclusiva ha mostrado resultados diferentes. Por una parte, se han mostrado actitudes positivas del profesor (Scruggs y Mastropieri, 1996; Shevlin y Flynn, 2011, citado en Lee, Tracey, Barker, Fan y Yeung, 2014), y por otra, actitudes neutral o negativa del profesor hacia la inclusión (De Boer, Pijl y Minnaer, 2009, citado en Amr, Al-Natour, Al-Abdallat, y Alkhamra, 2016). Además, la revisión realizada por Avramidis y Norwich (2002) mostró evidencia de actitudes positivas, pero no se obtuvo evidencia de aceptación de una total inclusión o “cero rechazo”. En este sentido, se puede decir que los resultados de este estudio son acordes con los primeros.

Por otra parte, no ha sido hasta más recientemente cuando el punto de vista y las actitudes de los padres de alumnos de desarrollo típico hacia la inclusión educativa de alumnos con NEE ha captado el interés de los investigadores (De Boer, Pijl, y Minnaert, 2010; Buysse, Skinner y Grant, 2001; Gliga y Popa, 2010; Kalyva, Georgiadi y Tsakiris, 2007; Peck et al., 2004; Rafferty, Boettcher y Griffin, 2001; Rafferty y Griffin, 2005; Stoneman, 2001, citado en Vlachou, Karadimou y Koutsogeorgou, 2016). En esta línea, los resultados del estudio realizado difieren de algunos estudios (Purdue, 2006; Stoiber et al., 1998, citado en Sharma y Trory, 2019), que concluían que la actitud de los padres de niños sin necesidades educativas hacia la inclusión educativa es positiva.

Volviendo a las *hipótesis* planteadas, en *segundo* lugar predecíamos la existencia de diferencias significativas en las actitudes hacia la inclusión educativa en función del nivel educativo, escolar o académico, alcanzado e informado por los participantes. Los resultados de este estudio empírico ofrecen apoyo a dicha predicción. Más concretamente, los resultados muestran que los participantes con estudios universitarios muestran actitudes más favorables hacia la inclusión educativa, perciben

menos obstáculos en su implementación, y además manifiestan más acuerdo con la visión de la inclusión educativa. En cambio, las personas con estudios secundarios son las que presentan actitudes menos positivas. Estos resultados son consistentes con estudios previos. Así, Infante y Gómez (2004, citado en Suriá, 2011), mostraron que las actitudes de estudiantes que cursaban diversas carreras universitarias eran más positivas entre los estudiantes del último curso. En esta misma línea, Gughwan y Chow (2001, citado en Suriá, 2011), concluyeron que los estudiantes de postgrado mostraron actitudes más favorables hacia la integración de personas con discapacidad que estudiantes preuniversitarios.

La *tercera hipótesis* del presente estudio planteaba que se encontrarían actitudes más favorables hacia la inclusión educativa por parte de quienes hubieran tenido contacto con personas con discapacidad. Los resultados obtenidos en este estudio ofrecen apoyo a dicha hipótesis. Las personas que informan de contacto previo con personas con discapacidad mantienen actitudes significativamente más positivas hacia la inclusión, que las personas que no mantienen contacto con personas con discapacidad.

Estos resultados son acordes con estudios previos (Bradshaw y Mundia, 2006; Loreman, Forlin y Sharma, 2007, citado en Sharma, Moore y Sonawane, 2009), que concluyeron que el contacto con personas con discapacidad es un factor significativo a la hora de promover actitudes positivas hacia la educación inclusiva. Otros estudios (Beh-Pajoo, 1991; Hastings y Graham, 1995; Parasuram, 2006, citado en Gal, Schreur y Engel-Yeger, 2010), han puesto de manifiesto que las variables que correlacionan más significativamente con las actitudes de los profesores hacia la inclusión son el contacto o experiencia con personas con necesidades educativas especiales, y la cantidad de experiencia en la enseñanza. En esta misma línea, Flórez, Aguado y Alcedo (2009) señalan que el contacto con personas con discapacidad consigue resultados positivos en actitudes cuando dicho contacto tiene lugar en ambientes estructurados.

La *cuarta hipótesis* planteaba que el tipo de contacto se relacionaría con diferencias en actitudes hacia la inclusión educativa. En este estudio empírico se han analizado las posibles diferencias en actitudes en función de si los participantes informaban mantener contacto familiar, laboral, de voluntariado, o de ocio con personas con discapacidad. Así,

y en contra de nuestras predicciones, los resultados revelan que no existen diferencias significativas en actitudes hacia la inclusión educativa cuando el contacto que se mantiene con las personas con discapacidad es de tipo familiar, de voluntariado, y en situaciones de ocio. Sin embargo, sí se obtienen diferencias significativas en actitudes en función de la presencia o ausencia de contacto laboral. Más específicamente, las personas que mantienen contacto laboral con personas con discapacidad denotan mayor sensibilización en relación al factor Relaciones Sociales y Personales, además de presentar actitudes más favorables a la inclusión y percibir menos obstáculos. Por otra parte, los resultados revelan que las personas que no mantienen contacto laboral perciben tener más conocimiento sobre la inclusión en los centros, muestran menor acuerdo con la visión de la inclusión educativa, y manifiestan menos satisfacción con las prácticas inclusivas implementadas.

Estos resultados son similares a los obtenidos en estudios previos. El estudio de Gal, Schreur y Engel-Yeger (2010) reveló que profesores que habían conocido niños con discapacidad en su ambiente cercano mostraban actitudes mixtas. Profesores que tenían amigos con discapacidad en su ambiente cercano mostraban una actitud significativamente más positiva que aquellos sin amigos con discapacidad. Profesores con familiares con discapacidad en su ambiente cercano no diferían significativamente en sus actitudes de aquellos que no tenían familiar con discapacidad.

Acorde con estudios previos (Ammerman, 1997; Díaz-Aguado, Royo y Baraja, 1994; Donaldson, 1987; Evans, 1976; Horne, 1988; Pelechano y García de la Banda, 1996; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, citado en Flórez, Aguado y Alcedo, 2009), parece que es el tipo de contacto o interacción, y las condiciones en las que se produce lo que condiciona el cambio, mantenimiento o empeoramiento de las actitudes hacia las personas con discapacidad. En esta línea, algunos estudios (Newberry y Parish, 1987; Suriá, 2011; Wai y Man, 2006; Yazbeck et al., 2004, citado en Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015), concluyeron que el contacto con personas con discapacidad es la variable que condiciona el nivel y calidad de las respuestas hacia estas personas. Sin embargo, en relación a estos estudios, Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2015) destacan que se carece de estudios que analicen las diferencias en función del tipo de contacto previo

con personas con discapacidad, así como el tipo de discapacidad que tienen las personas con las que se mantuvo contacto previo.

Retomando las *hipótesis*, en *quinto* lugar planteábamos que habría diferencias significativas entre los participantes en función de si tenían o no información sobre discapacidad. Al respecto, en el estudio empírico se han encontrado diferencias significativas en función esta variable. Los participantes que manifiestan no tener suficiente información sobre discapacidad perciben los centros educativos como más inclusivos, y muestran actitudes más positivas hacia el factor Vida Normalizada. También, se perciben con mayor conocimiento de la inclusión educativa, y manifiestan menor satisfacción con las prácticas inclusivas. Por otra parte, las personas que creen tener suficiente información sobre discapacidad son las que mantienen actitudes más positivas hacia la inclusión educativa. Este hallazgo es consistente con los resultados obtenidos en el estudio de Odongo y Davidson (2016), que sugieren una correlación positiva entre la cantidad de formación en discapacidad que un profesor ha recibido y las actitudes positivas hacia la inclusión.

Una vez comentados los resultados más relevantes respecto al primer objetivo, centramos el análisis en el **segundo objetivo** de la presente Tesis doctoral, que es analizar la posible existencia de diferencias en las valoraciones de los profesionales en función de distintas variables demográficas. El planteamiento de este objetivo surge porque es conocido que las actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva ha recibido gran interés en las pasadas décadas, lo que ha originado una línea de investigación para estudiar los efectos de las actitudes del profesor (Lee, Tracey, Barker, Fan y Yeung, 2014). Han sido objeto de estudio distintas variables relacionadas con el profesor, además de otros factores que pueden impactar en la aceptación del profesor de la inclusión educativa (Lee et al., 2014). Sin embargo, entre un amplio rango de factores potenciales no está claro cuáles son los que influyen más al profesorado para adoptar una respuesta positiva o negativa hacia la inclusión. Así pues, se han planteado una serie de hipótesis al respecto.

La *sexta hipótesis* planteaba que existiría una relación significativa e inversa entre el número de años que un profesor lleva en servicio activo o impartiendo docencia y la

satisfacción de enseñar a alumnos con discapacidad o necesidades especiales. Al respecto, los resultados de este estudio confirman dicha hipótesis. Más específicamente, los docentes con menos de cinco años de experiencia presentan actitudes más positivas hacia la inclusión educativa, mientras que los docentes con más de 20 años de experiencia muestran actitudes menos positivas hacia la inclusión educativa. Además, los docentes con menos de cinco años de experiencia perciben menos obstáculos hacia la inclusión educativa, mientras que los docentes con 10 a 20 años de experiencia perciben más obstáculos hacia la inclusión educativa.

Estos resultados son consistentes con estudios previos que mostraban que la edad del profesor, y por lo tanto, el número de años en la enseñanza, se correlacionaba con actitudes menos favorables hacia los niños con discapacidad (Berryman, 1989; Forlin et al., 1996; Heflin y Bullock, 1999; Cook et al., 2000, citado en Romi y Leyser, 2006; Gal, Schreur y Engel-Yeger, 2010). En esta línea, Avramidis y Norwich (2002) concluyeron que los educadores con más de 11 años de experiencia en la enseñanza eran los que presentaban menos aceptación del alumno con discapacidad. Sin embargo, otra línea de investigación ha mostrado en relación a trabajar con niños con NEE, que el número de años de experiencia no importa, pero la formación sí (Syriopoulou-Deli, Cassimos, Tripsianis y Polychronopoulou, 2011, citado en Alfaro, Kupczynski y Mundy, 2015).

En *séptimo* lugar, predecíamos que habría diferencias significativas entre los profesionales de la enseñanza en función de si informaban haber trabajado o no en contextos inclusivos. Los resultados muestran diferencias significativas. En este sentido, los resultados revelan que los docentes que informan haber trabajado en contextos inclusivos muestran más sensibilización hacia los programas de intervención, y perciben menos obstáculos en relación a la inclusión educativa. Por otra parte, los docentes que informan no haber trabajado en contextos inclusivos se perciben con más conocimiento, perciben más obstáculos y muestran menor satisfacción con las prácticas inclusivas implementadas.

En relación a estos resultados es preciso recordar que fue en el año 1985, en el Real Decreto 334/1985 del 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial, el Ministerio de Educación del Estado Español se comprometió a integrar a los niños con discapacidad en los centros ordinarios, públicos y concertados (Verdugo y Rodríguez, 2012). Desde

entonces, han transcurrido más de tres décadas. Los resultados de este estudio empírico parecen reflejar que persiste el enfoque tradicional sobre la concepción de la discapacidad frente a la concepción actual de Necesidades Educativas Especiales. El enfoque tradicional (Crespo, Campo y Verdugo, 2003; Luckasson et al., 1992, 2002; Organización Mundial de la Salud, 2001; Verdugo, 1994, 2003, citado en Verdugo y Rodríguez, 2012), consideraba la discapacidad exclusivamente un problema, trastorno o déficit del alumno. En este sentido, Rose (2001) indicó que un obstáculo a la inclusión es el énfasis que el sistema educativo pone sobre las dificultades presentadas por el niño con necesidades educativas especiales, más que sobre el desarrollo de estrategias y prácticas educativas que permitirían lograr la inclusión.

Continuando con las hipótesis, la *octava* predicción planteaba que habría diferencias significativas entre los profesionales en función de si habían recibido o no formación sobre educación inclusiva. Los hallazgos obtenidos sustentan dicha predicción. Más concretamente, los profesionales que informan haber recibido formación en educación inclusiva muestran actitudes más positivas hacia los Programas de Intervención. Los resultados también muestran que presentan actitudes más positivas hacia la inclusión educativa, y perciben menos obstáculos. Por otra parte, los profesionales que informan no haber recibido formación en educación inclusiva muestran menor acuerdo con las prácticas inclusivas.

Estos resultados son consistentes con estudios previos, en los que se ha concluido que tener cursos de educación inclusiva conduce a cambios en las actitudes de profesores o futuros profesores (Bender et al., 1995; Dickens y Smith, 1995; Avissar, 2000; Avramidis et al., 2000; Temel, 2000; Sarı, 2002; Gözün y Yıkıncı, 2003; Sarı Bozgeyikli, 2003; Burke y Sutherland, 2004; Parasuram, 2006; Babaoğlu y Yılmaz, 2010; Cankaya, 2010 and Orel et al., 2004, citados en Orakçı, 2016). En esta línea, la literatura previa ilustra como los profesores han criticado la preparación inadecuada en educación inclusiva (Ashman, 2010; Symeonidou y Phtiaka, 2009, citado en Goddard y Evans, 2018). Además, Stites, Rakes, Noggle y Sha (2018) enfatizan que un área que aún genera incertidumbre entre los profesores es cómo facilitar las prácticas inclusivas para satisfacer las necesidades de todos los aprendices.

La *novena hipótesis* planteaba que habría diferencias significativas entre los profesionales en función de su satisfacción con experiencias previas de inclusión. Los datos ofrecen apoyo a esta hipótesis, y se aprecia además que las diferencias encontradas en función de esta variable se revelan en todos los ámbitos de la inclusión educativa objeto de análisis. Esto es, la percepción del centro educativo, las actitudes hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, y la valoración de la inclusión. Sin embargo, es importante señalar también, que los resultados de este estudio empírico muestran cierta discrepancia en relación a los profesionales que informan de poca satisfacción con experiencias previas en inclusión. Esto es, este grupo de profesionales son los que obtienen puntuaciones más altas en los Factores Valores Inclusivos y Organización del Apoyo en relación a la percepción del centro educativo con el que tienen relación, y ello en términos de cultura inclusiva. Además, muestran una actitud más positiva hacia el factor Vida Independiente. Sin embargo, manifiestan menor acuerdo con las prácticas inclusivas, y menor acuerdo con la visión de la inclusión educativa. Por otra parte, los resultados revelan que los profesionales que informan de mayor satisfacción con su experiencia previa de inclusión mantienen actitudes más positivas hacia la inclusión educativa.

Más allá de las diferencias significativas que se evidencian con estos resultados, se pone una vez más de manifiesto el peso de las actitudes. Este constructo se entiende como una predisposición aprendida para responder consistentemente de modo favorable o desfavorable hacia el objeto de la actitud (Fishbein, 1975, citado en Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015). Según Woodcok y Vialle (2010, citado en Goddard y Evans, 2018), los profesores forman creencias acerca de la enseñanza y la inclusión a través de todos los aspectos de su formación. En otras palabras, en relación al profesorado, la formación de las actitudes es un proceso aprendido influenciado por factores contextuales incluyendo el contacto con alumnos de diversas necesidades, formación educativa previa, y auto-eficacia (Ahsan, Sharma y Deppeler, 2012; Lambe y Bones, 2006; Lassig, 2009, citado en Goddard y Evans, 2018). También, en consonancia con estos resultados es importante destacar cómo estudios más recientes enfatizan que las actitudes y percepciones hacia la discapacidad constituyen uno de los obstáculos más

complejos de superar (Bunch y Valeo, 2004; Suriá et al., 2011, citado en Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015).

Retomando las *hipótesis*, en *décimo* lugar planteábamos que habría diferencias significativas en actitudes entre el profesorado ordinario y el profesorado especialista. Sin embargo, los resultados de este estudio empírico muestran que no existen diferencias entre el profesorado en servicio activo de educación ordinaria y el profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica, y de Audición y Lenguaje en ninguno de los ámbitos objeto de estudio. Esto es, percepción de la cultura inclusiva del centro educativo con el que tienen relación, actitudes hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, y la valoración que hacen de la inclusión educativa. En relación a estos resultados, se puede decir que a pesar de que no revelan diferencias en actitudes entre ambos perfiles profesionales, requieren, al menos, de una reflexión sobre los mismos.

Los resultados de este estudio empírico difieren de resultados de estudios previos. Así, el estudio de Dorcas (2015) mostraba diferencias significativas entre la actitud de los profesores especialistas y los profesores ordinarios hacia los alumnos con necesidades educativas especiales. Las diferencias podían deberse a la formación y asistencia a cursos de educación especial que favorecía el desarrollo de actitudes más positivas. También, Buell, Hallam, Gamel-McCormick y Scheer (1999) encontraron diferencias entre profesores de educación general y especial. Los profesores de educación especial en el mencionado estudio informaban que estaban más seguros y preparados para incluir alumnos con discapacidad en clase de educación general.

Como se ha evidenciado hasta este momento son muchos los factores que promueven u obstaculizan la inclusión educativa, e incluso se puede decir que hay diferentes formas de entender la inclusión educativa. No obstante, los pilares en los que se apoya la inclusión son los profesionales, los padres de alumnos, y los alumnos. En este sentido, no se puede olvidar que uno de los aspectos fundamentales son las relaciones interpersonales que establecen los alumnos con discapacidad con el resto de miembros de la comunidad educativa (Alonso, Navarro y Lidón, 2008; Bueno y Mirambel, 2003; Polo y López, 2005; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, citado en Suriá, 2011). Sin embargo,

hay pocos estudios que analicen el impacto de la inclusión educativa. En esta línea, parece más relevante empíricamente formular una cuestión clave: “¿Hasta qué punto la inclusión es práctica y efectiva?” (Nepi, Fioravanti, Nannini y Peru, 2015, p.321). A pesar de la importancia de esta cuestión, hay pocos datos sobre los efectos de la inclusión en relación a los logros y participación social de alumnos de desarrollo típico y aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Incluso el conjunto de datos disponibles generan cierta controversia (Dyssegaard y Larsen, 2013; Lindsay, 2007; Ruijs y Peetsma, 2009, citado en Nepi et al., 2015).

Para indagar con más detenimiento en estos aspectos, la presente Tesis doctoral se ha planteado como **tercer objetivo**, evaluar el impacto de la inclusión educativa entre iguales en el grupo-clase. Para ello, se analizaron las respuestas de los alumnos al Sociograma, elaborado ad hoc para este estudio, y al Cuestionario sobre los Puntos de Vista de los Niños, extraído del *Index* (Booth, Ainscow y Kingston, 2006), traducido y adaptado al castellano por González-Gil, Gómez-Vela y Jenaro (2007). En relación a este objetivo se formularon las hipótesis que se mencionan a continuación.

Así, la *hipótesis 11* plantea que habría diferencias en el tipo sociométrico predominante de los alumnos en función de la presencia de discapacidad o de necesidades específicas. Al respecto, los resultados de este estudio empírico mostraron diferencias significativas entre los alumnos y la valoración sociométrica que reciben por sus iguales en función de si presentan necesidad específica de apoyo educativo. Más concretamente, los resultados muestran asociación significativa entre presentar Discapacidad Física, Trastorno Grave de Conducta, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, condición personal de Alta Capacidad y obtener valoración sociométrica por sus iguales de *rechazado*. Por otra parte, los alumnos con Discapacidad Intelectual, Trastorno del Lenguaje, Discapacidad Auditiva, Trastorno del Espectro Autista reciben valoración sociométrica de *olvidado*. Además, los resultados muestran que los alumnos con condición personal de Inteligencia Límite, Dificultades de Aprendizaje, y Desfase Curricular obtienen valoración sociométrica por sus iguales de *olvidado* o *rechazado*.

Esto contrasta con los resultados obtenidos en relación a los alumnos de desarrollo típico y sin NEAE. Así, los resultados muestran que estos alumnos reciben valoración sociométrica de *entrañable* o *popular*. Además, los resultados revelan que es poco

probable que obtengan valoración sociométrica de *olvidado* o *rechazado*. Hay que añadir que se encuentra esta misma asociación cuando se contrastan los resultados obtenidos por el grupo de ACNEAE frente al grupo No ACNEAE y la relación con los distintos tipos sociométricos.

Estos resultados son consistentes con estudios previos que concluyeron que los niños con necesidades especiales eran menos aceptados que sus compañeros de clase, alumnos de desarrollo típico (Frostad y Pijl, 2007; Estell et al., 2008, citado en Ruijs y Peetsma, 2009; Kuhne y Wiener, 2000, citado en Nepi, Fioravanti, Nannini y Peru, 2015). También, en otros estudios (Larrivee y Horne, 1991; Vaughn, Elbaum y Schumm, 1996, citado en Avramidis, Strogilos, Aroni y Kantaraki, 2017), se ha informado consistentemente que los alumnos con necesidades educativas especiales son menos aceptados y más rechazados por sus compañeros de clase. Estudios más recientes (Baydik y Bakkaloglu, 2009) muestran hallazgos similares. Los resultados de este estudio mostraron que los estudiantes con NEE son menos frecuentemente aceptados, y más rechazados que sus iguales sin NEE.

Por otra parte, los resultados de este estudio empírico difieren de estudios sociométricos previos que examinaron la variabilidad dentro del grupo y mostraron que no todos los niños con discapacidad del aprendizaje tienen un bajo estatus sociométrico en el grupo (Ochoa y Palmer, 1991; Perlmutter et al., 1983; Sabornie y Kauffman, 1986; Sainato, Zigmond y Strain, 1983, citado en Hector y Olivarez, 1995).

Es importante destacar, que los resultados obtenidos en relación a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, contrastan con estudios previos sobre los efectos de la inclusión educativa sobre los alumnos sin necesidades educativas especiales, y en los que se hallaron efectos positivos (Salend y Garrick, 1999, citado en Ruijs y Peetsma, 2009). Acorde con estudios previos (Hogan, Mclellan y Bauman, 2000; Llewellyn, 2000; Piel, 2007, citado en Flórez, Aguado y Alcedo, 2009), se puede decir que se constata que la inclusión educativa de los niños con discapacidad no está obteniendo los resultados positivos esperados, al menos, en lo relativo a la participación, entendida ésta en su aspecto relacional.

Continuando con las *hipótesis*, la predicción 12 planteaba que habría diferencias en los índices sociométricos en función del tipo de discapacidad o necesidad educativa. Al respecto, los datos confirman dicha hipótesis pues los resultados obtenidos muestran que los alumnos de desarrollo típico obtienen puntuación más alta en los índices Expansividad Positiva, Expansividad Negativa, Elecciones Recíprocas e Índice de Asociación. En cambio, los alumnos que presentan la condición personal de alta capacidad son los que obtienen puntuación más alta en los índices de Popularidad, Antipatía y Rechazo Recíproco. Por otro lado, los alumnos con trastorno grave de conducta obtienen puntuación más baja en los índices sociométricos de Elecciones Recíprocas, Rechazo Recíproco, Popularidad e Índice de Asociación. A su vez los alumnos con discapacidad intelectual obtienen puntuación baja en el índice Expansividad Positiva.

En base a estos resultados se puede decir que los alumnos de desarrollo típico y los alumnos con distinta discapacidad y/o necesidad específica muestran diferencias a nivel relacional. Además, en el caso de los alumnos con discapacidad, estas diferencias están afectadas por la presencia de discapacidad.

Por su parte, la *hipótesis 13* planteaba que habría diferencias significativas entre los distintos índices sociométricos en función de si los alumnos presentan NEAE, o no los presentan. En este sentido, los resultados avalan la hipótesis planteada. Concretamente, los alumnos sin NEAE o de desarrollo típico obtienen puntuaciones más altas en los índices Expansividad Positiva, Expansividad Negativa, Elecciones Recíprocas, Popularidad e Índice de Asociación. En cambio, los alumnos con NEAE obtienen la puntuación más alta en Rechazo Recíproco y Antipatía.

En otras palabras, los alumnos sin NEAE o de desarrollo típico muestran un perfil sociométrico que refleja que realizan más elecciones, y emiten más rechazos entre sus iguales en las condiciones de trabajo y tiempo libre. También, hacen más atribuciones positivas y negativas que reflejan su capacidad de decidir quién muestra una determinada cualidad, positiva o negativa, entre sus iguales del grupo-clase, emiten más elecciones recíprocas, destacan en popularidad, y presentan más capacidad para escogerse entre sí. Este perfil contrasta con el que se obtiene de los alumnos con NEAE. Estos alumnos emiten más Rechazo Recíproco, pero también obtienen la puntuación

más alta en Antipatía, entendida como índice sociométrico que refleja la cantidad de rechazo que reciben.

En relación a los resultados de este trabajo empírico, es preciso destacar, que el dato de ser preferidos, en términos de elecciones recibidas, medido mediante el índice sociométrico de Popularidad y Elecciones Recíprocas coincide con los numerosos trabajos que asocian la preferencia con la amistad (Gifford-Smith y Brownell, 2003, citado en Martín y Muñoz de Bustillo, 2009), en el que las conductas de reciprocidad juegan un papel primordial en la aceptación entre iguales (Díaz-Aguado, 2006; Dodge, Coie, Pettit y Price, 1990, citados en Martín y Muñoz de Bustillo, 2009).

Por su parte, la *hipótesis 14* planteaba que habría diferencias entre los índices sociométricos de los distintos tipos sociométricos. Los resultados confirman esta predicción, y muestran que estas diferencias reflejan diferentes patrones de relación personal entre los alumnos. Así, los alumnos con NEAE obtienen predominantemente valoración sociométrica por sus iguales de Rechazado u Olvidado, frente a los alumnos sin NEAE que obtienen predominantemente valoración sociométrica de Popular o Entrañable. En este sentido, es importante el análisis del perfil sociométrico de los distintos tipos.

El tipo sociométrico Rechazado obtiene significativamente la puntuación más alta en los índices sociométricos Rechazo Recíproco y Antipatía, índice que refleja la cantidad de rechazo que reciben. En relación al tipo sociométrico Olvidado obtiene puntuación más baja y significativamente diferente en los índices sociométricos de Expansividad Positiva, Elecciones Recíprocas, Popularidad, e Índice de Asociación. Además, obtiene la puntuación más baja en Expansividad Negativa, aunque hay que enfatizar que los tipos sociométricos no difieren significativamente entre sí en este índice. Estos resultados reflejan que son el grupo de alumnos que hacen menos elecciones en contexto de trabajo (aula), y tiempo libre (patio), emiten menos atribuciones positivas y negativas hacia sus iguales, participan de menos elecciones recíprocas, presentan baja popularidad, entendida como menos elecciones recibidas, además de mostrar menos capacidad para escogerse entre sus iguales del grupo-clase.

El tipo sociométrico Enrañable obtiene la puntuación más alta en el índice sociométrico Expansividad Negativa, aunque esta diferencia no es estadísticamente significativa, indica que emite más rechazo en los contextos de trabajo y tiempo libre, además de hacer más atribuciones negativas entre sus iguales. Por su parte, el tipo sociométrico Popular obtiene puntuación significativamente más alta en Elecciones Recíprocas, Popularidad e Índice de Asociación. Esto refleja que reciben más elecciones, y a su vez, participan de elecciones recíprocas, y se eligen más entre sus iguales. Además, participan menos del Rechazo Recíproco, y obtienen la puntuación más baja en Antipatía, entendida como índice que refleja el rechazo que reciben.

Es importante destacar que los tipos sociométricos difieren significativamente entre sí en el índice sociométrico Rechazo Recíproco. Los resultados muestran que el tipo sociométrico Popular obtiene significativamente la puntuación más baja, mientras que el tipo sociométrico Rechazado obtiene significativamente la puntuación más alta. Sin embargo, no hay diferencias significativas en el índice Rechazo Recíproco entre los tipos sociométrico Enrañable y Olvidado.

Por lo que se refiere a la *hipótesis 15*, que predecía la existencia de diferencias significativas entre los ACNEAE y No ACNEAE en cuanto al número de elecciones y de rechazos que recibirían en el grupo-clase, se ve confirmada por el hecho de que los alumnos con NEAE son objeto de un número significativamente más alto de rechazos y de rechazos ponderados, mientras que los alumnos sin NEAE son objeto de un número significativamente más alto de elecciones y de elecciones ponderadas. Acorde con esto, los resultados muestran una relación significativa entre tipo sociométrico y estatus de elecciones y de rechazos. El tipo sociométrico Popular obtiene significativamente más elecciones, y elecciones ponderadas. Por otra parte, el tipo sociométrico Rechazado es el que recibe significativamente más rechazos, y rechazos ponderados.

En relación a los resultados de este estudio empírico hay que tener en cuenta la técnica con la que se han obtenido. En este sentido, al hacer referencia a rechazado es preciso destacar que la condición es ser “sociométricamente rechazado”. En este estudio se ha considerado rechazados a aquellos alumnos que obtenían un estatus de rechazo (S_n) superior a la media de la clase, y un estatus de elecciones (S_p) por debajo de la media de la clase. Este criterio ha sido ampliamente utilizado en investigación tanto a nivel

nacional (García-Bacete, 2006; García-Bacete et al., 2013), como internacional (Pijl, Frostad y Flem, 2008, citado en Nepi, Fioravanti, Nannini y Peru, 2015). Desde un punto de vista sociométrico, es decir, lo referido a “ser rechazado por el grupo” (García Bacete, 2007, citado en García-Bacete et al., 2013, p.146), considera que los alumnos rechazados son aquellos que reciben una tasa de nominaciones negativas significativamente alta y de nominaciones positivas por debajo de la media de su clase. Además, como se ha señalado en estudios previos e internacionales (Nepi et al., 2015) mediante la técnica de nominación de iguales basada en el doble análisis (Like to Work and Like to Play), solo los niños que han sido elegidos como compañeros preferidos se puede decir que tienen una buena posición social. En este sentido, el criterio ampliamente aceptado (Pijl, Frostad y Flem, 2008, citado en Nepi et al., 2015), es que se califican como aceptados a aquellos alumnos que recibieron elecciones positivas de más de la mitad de sus compañeros, y como rechazados a aquellos alumnos que recibieron nominaciones negativas de más de la mitad de sus compañeros.

Más allá de los condicionantes para hacer referencia a alumnos sociométricamente rechazados, cabe señalar que la técnica de nominación de iguales permite diferenciar entre percepción subjetiva de rechazo, y la realidad objetiva de rechazo.

De modo complementario, la *hipótesis 16* planteaba que las diferencias antes señaladas estarían presentes con independencia del nivel educativo y edad de los alumnos. Al respecto, los resultados de este estudio muestran que los alumnos sin NEAE, o de desarrollo típico, tienen un estatus de elecciones, y de elecciones ponderadas significativamente más alto, mientras que los ACNEAE tienen un estatus significativamente más alto de rechazos, y de rechazos ponderados. Además, en el caso de alumnos con NEAE se muestra que el rechazo que reciben se incrementa entre aquellos escolarizados en los últimos tres cursos de primaria. En otras palabras, y en relación al tipo sociométrico, los resultados de este estudio muestran que los ACNEAE obtienen valoración sociométrica de Rechazado u Olvidado. Además, este estudio revela resultados similares en todos los niveles educativos y en distintas edades.

Estos resultados son consistentes con estudios previos. Frostad y Pijl (2007, citado en Nepi et al., 2015), informaron de resultados similares. Mostraron que el porcentaje de

alumnos rechazados, tanto los de desarrollo típico como con necesidades especiales aumentaba a medida que la edad de los alumnos se incrementaba. También, Maras y Brown (2000, citado en Ruijs y Peetsma, 2009), mientras estudiaban las actitudes de alumnos de desarrollo típico hacia alumnos con alguna discapacidad y el efecto de generalización de estas actitudes, encontraron que los alumnos con discapacidad eran valorados menos positivamente sobre medidas sociométricas que alumnos sin discapacidad. Por otra parte, Estell et al. (2008, citado en Nepi et al. ,2015), mostraron que los alumnos con NEE eran raramente elegidos como mejor amigos, y eran más probablemente rechazados. En el mencionado estudio longitudinal se mostró que este patrón de elecciones y rechazos era estable a lo largo del tiempo.

El patrón de resultados obtenido en este estudio es similar a otros estudios sobre el estatus sociométrico de niños con discapacidades del aprendizaje. De acuerdo a Hector y Olivarez (1995) estos alumnos tienen un estatus sociométrico más bajo cuando se comparan con sus iguales no discapacitados. Además de baja aceptación sociométrica que ocurre en todos los niveles y en diferentes contextos (trabajo y juego) (Ochoa y Palmer, 1991; Romano y Bellack, 1983, citado en Hector y Olivarez, 1995). También, mostraron que el bajo estatus de los alumnos con discapacidad del aprendizaje parece ser estable a través del tiempo y con diferentes compañeros (Bryan, 1976, citado en Hector y Olivarez, 1995).

En línea con las hipótesis precedentes, la *hipótesis 17* planteaba que el estatus de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo como grupo respecto a sus iguales sería predominantemente de *rechazo*. Esta predicción se ha visto confirmada. Los resultados de este estudio son consistentes y similares en cuanto a hallazgos negativos con muchos otros implementados en distintas partes del mundo (se citan en Avramidis, Strogilos, Aroni y Kantaraki , 2017).

La *hipótesis 18* predecía que habría diferencias en el número de nominaciones positivas y negativas hacia los alumnos que presentan NEAE, y los alumnos que no presentan NEAE. Los resultados de este estudio empírico muestran que predominan las nominaciones positivas, emitidas tanto por ACNEAE como por alumnos sin NEAE, hacia los alumnos sin NEAE, y que incluso son ligeramente superiores en promedio por parte de los alumnos que no presentan NEAE, mientras que las nominaciones negativas hacia

alumnos sin NEAE proceden principalmente de este mismo grupo. Por otra parte, las nominaciones positivas y negativas emitidas hacia los alumnos con NEAE proceden principalmente de alumnos con NEAE.

En relación a estos resultados hay que considerar las aportaciones de estudios previos. De acuerdo a Monjas, Sureda y García-Bacete (2008) los niños se eligen utilizando distintos criterios. El primero se refiere a la *similitud o semejanzas* entre el niño elector y el niño elegido, de forma que se tiende a evaluar positivamente lo que se nos parece, y negativamente lo que vemos como diferente (Haselager, Hartup, van Lieshout y RiksenWalraven, 1998; Ladd, 2005; Morry, 2005, citado en Monjas et al., 2008). Los alumnos prefieren a aquellos compañeros con los que comparten algunas características, incluyendo las demográficas como el género o la edad, las biológicas como la maduración física y el atractivo facial y las conductuales como el logro académico, los intereses y actividades en común, y la conducta agresiva (Gifford-Smith y Brownell, 2003, citado en Monjas et al., 2008). Otro criterio importante es *el bienestar, la diversión y la satisfacción* en la relación. Así, los niños, en este caso los alumnos, simpatizan con aquellos que les recompensan y les aprecian, y no estiman a quienes les hacen pasarlo mal (Lafontana y Cillessen, 2002; Morry, 2005, citado en Monjas et al., 2008). Otro criterio es la *proximidad y la familiaridad*. Esto es, es más probable que se elija a los compañeros con los que se tiene relación, es decir, niños con los que ya se han compartido actividades y espacios.

Por su parte, la *hipótesis 19* predecía que habría diferencias significativas entre el tipo sociométrico de los alumnos y cómo perciben éstos sus centros educativos, aspecto que se ha visto confirmado en el presente estudio. Así, los alumnos que reciben valoración sociométrica por sus iguales en el grupo-clase de *Entrañable*, seguido de aquellos que integran el tipo *Popular* son los que perciben sus centros educativos como más inclusivos. Por otra parte, los alumnos que reciben valoración sociométrica de *Rechazado* u *Olvidado* perciben sus centros educativos como menos inclusivos. Pero además, los resultados muestran que los alumnos de distintos tipos sociométricos difieren significativamente entre sí en relación a la percepción de sus centros educativos.

Los resultados de este estudio constatan que la percepción que los alumnos tienen de sus centros educativos está mediada significativamente por la valoración sociométrica en términos de elecciones y rechazos que obtienen por sus iguales en el grupo-clase. En la explicación de estos resultados hay que tener en cuenta la contribución de algunos investigadores del rechazo entre iguales en el ámbito escolar. Así, García-Bacete, Sureda, y Casares (2010) explican el rechazo en base a la propuesta de perfil ecológico, que anticipa la idea que el rechazo entre iguales, más que una característica del individuo, hay que entenderlo en su contexto interpersonal. Como señala Bierman (2004, citado en García Bacete et al., 2010), la mayoría de las situaciones de rechazo, tienen su origen en los procesos que activan los iguales. De acuerdo a García-Bacete et al. (2013) el rechazo tiene su origen en la expresión de un “no me gustas” por un número significativo de compañeros, que conlleva que se le ignore, evite o excluya de las oportunidades de aprendizaje y de diversión con los iguales. En esta línea, Echeita (2009, citado en Flórez, Aguado y Alcedo, 2009), precisaba que los alumnos en ámbitos de inclusión educativa se enfrentan a mayor riesgo de rechazo y manifiestan no estar satisfechos con sus experiencias y vivencias en los centros a los que acuden.

CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio empírico se pueden extraer varias conclusiones.

En primer lugar y respecto a la visión de profesionales y padres de la inclusión educativa, y sobre la influencia de distintas variables demográficas, es posible concluir que:

1. *“Los padres perciben más positivamente, en cuanto a cultura inclusiva, los centros educativos con los que tienen relación, en comparación con la percepción que tienen los profesionales de esos mismos centros. Sin embargo, muestran menor acuerdo con la inclusión educativa, las prácticas inclusivas, y perciben más obstáculos para la inclusión”.*
2. *“Las personas con estudios universitarios muestran actitudes más favorables hacia la inclusión educativa, comparten más la visión de la inclusión, y perciben menos obstáculos para su implementación”.*
3. *“Quienes mantienen contacto con personas con discapacidad muestran actitudes más favorables hacia la inclusión educativa; mientras que las personas que no tienen contacto con personas con discapacidad se perciben con más conocimiento sobre inclusión, pero comparten menos la visión de la inclusión”.*
4. *“Las personas que mantienen contacto con personas con discapacidad muestran actitudes más positivas hacia la inclusión, y perciben menos obstáculos para su implementación. Por otra parte, aquellos que no mantienen contacto laboral con personas con discapacidad, creen tener mayor conocimiento sobre inclusión, muestran más insatisfacción con las prácticas inclusivas, y manifiestan menor acuerdo con la inclusión”.*
5. *“Las personas que manifiestan tener suficiente información sobre discapacidad mantienen actitudes más positivas hacia la inclusión educativa; sin embargo, las personas que manifiestan no tener suficiente información sobre discapacidad creen tener más conocimiento sobre inclusión, y muestran menos satisfacción con las prácticas inclusivas”.*

En segundo lugar y respecto al peso de diferentes variables sociodemográficas en las valoraciones ofrecidas por los profesionales, es posible concluir lo siguiente:

1. *“En la etapa de educación primaria los docentes con más de veinte años en ejercicio presentan actitudes menos favorables hacia la inclusión educativa, y perciben más obstáculos para su implementación; mientras que docentes con menos de cinco años de ejercicio profesional presentan actitudes más positivas hacia la inclusión educativa, y perciben menos obstáculos para la inclusión”.*
2. *“Los docentes que han trabajado en contextos inclusivos están más sensibilizados hacia los programas de intervención, y perciben menos obstáculos hacia la inclusión educativa”.*
3. *“Los docentes que han recibido formación en educación inclusiva se muestran más sensibilizados hacia los programas de intervención, manifiestan actitudes más positivas hacia la inclusión, y perciben menos obstáculos para su implementación”.*
4. *“Los docentes que informan de mayor satisfacción en sus experiencias previas de inclusión son los que mantienen actitudes más favorables hacia la inclusión; mientras que aquellos que informan de poca satisfacción comparten menos la visión de la inclusión, y manifiestan menor satisfacción con las prácticas inclusivas”.*
5. *“En el desempeño de su práctica profesional, en la etapa de educación primaria en centros ordinarios, no hay diferencias en actitudes, valores y opiniones sobre la inclusión educativa, entre el profesorado de educación ordinaria y el profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica, y Audición y Lenguaje”.*

En tercer lugar y respecto al impacto de la inclusión educativa entre iguales en el grupo-clase, los resultados obtenidos nos permiten concluir lo siguiente:

1. *“Los alumnos de desarrollo típico o sin NEAE reciben predominantemente valoración sociométrica de Popular o Entrañable; mientras que los alumnos con NEAE reciben predominantemente valoración sociométrica de Rechazado u Olvidado. La valoración sociométrica o estatus social de los alumnos con NEAE está significativamente afectada por la presencia de discapacidad y/o necesidad específica”.*

2. *“Los alumnos de desarrollo típico y los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo difieren entre sí en los distintos índices sociométricos valorados. Esto refleja diferencias en su posición social en el grupo-clase, y también, a nivel relacional, que en el caso de los alumnos con discapacidad está afectado por la presencia de discapacidad”.*
3. *“Los alumnos con NEAE y sin NEAE o de desarrollo típico difieren significativamente en el perfil sociométrico que presentan. Los alumnos de desarrollo típico muestran un perfil sociométrico que se caracteriza porque hacen más elecciones, y también emiten más rechazos, manifiestan más atribuciones positivas y negativas, participan de más elecciones recíprocas, y muestran más capacidad para elegirse entre sí. Además, son más altos en popularidad, entendida como índice sociométrico que refleja la cantidad de elecciones que reciben. Por otra parte, los alumnos con NEAE participan más del rechazo recíproco, y obtienen puntuaciones más altas en antipatía, entendida como índice sociométrico que refleja la cantidad de rechazo que reciben”.*
4. *“Las diferencias entre los índices sociométricos en los distintos tipos sociométricos reflejan diferencias relacionales entre los alumnos. El perfil sociométrico de Rechazado se caracteriza por alto rechazo recíproco, y alta antipatía, entendida como cantidad de rechazo recibido. Sin embargo, el rechazo recíproco también aparece en los tipos sociométricos Entrañable y Olvidado”.*
5. *“Los alumnos de desarrollo típico o sin NEAE son objeto de más elecciones por sus iguales en el grupo-clase, mientras que los alumnos con NEAE son objeto de más rechazo”.*
6. *“El estatus o posición social de los ACNEAE de Rechazado u Olvidado se mantiene en los distintos niveles educativos y a distintas edades; pero además, el rechazo tiende a aumentar en los últimos cursos de primaria”.*
7. *“El estatus de los ACNEAE como grupo es prioritariamente de rechazo”.*
8. *“Las nominaciones positivas y negativas hacia los alumnos de desarrollo típico son emitidas principalmente por alumnos de desarrollo típico; mientras que las nominaciones positivas y negativas hacia alumnos con NEAE son emitidas principalmente por alumnos con NEAE”.*

9. *“La percepción que los alumnos tienen de sus centros educativos está mediada significativamente por las elecciones y rechazos que reciben de sus iguales en el grupo-clase”.*
10. *“Los alumnos de desarrollo típico y sin NEAE son objeto de más elecciones por sus iguales, y perciben sus centros educativos significativamente más inclusivos; mientras que los alumnos con NEAE, que son objeto de más rechazo por sus iguales en el grupo-clase, perciben sus centros educativos significativamente como menos inclusivos”.*

7.1 Limitaciones y sugerencias de mejora

En cuanto a las limitaciones halladas en relación a este trabajo empírico señalar las relativas al muestreo, las derivadas del autoinforme, las implícitas al dossier de evaluación utilizado, y la escasez de respuesta del profesorado al Cuestionario de Evaluación de Factores Facilitadores y Obstaculizadores de la Inclusión Educativa. Además, de algunos aspectos a considerar sobre la metodología transversal, y el método de nominación de iguales.

En cuanto al muestreo realizado para este estudio empírico fue no probabilístico, sino por conveniencia. Sin embargo, respecto a la representatividad de la muestra, conviene tener en cuenta que para los objetivos de este estudio interesaba no solo la representatividad estadística, sino también la estructural. Aunque pueda parecer una limitación el tipo de muestreo realizado, se considera que la muestra obtenida es representativa del espacio geográfico y del sistema estructural enmarcado en dicho espacio, ya que comparte un mismo componente cultural e histórico, y todo ello bajo el paraguas de una misma Administración. De este modo, se podría decir que el bagaje cultural que emana de los participantes es similar. Todo esto permite contextualizar el funcionamiento de las comunidades educativas participantes.

Otra limitación a citar son las derivadas del autoinforme. Es conocido, que en instrumentos de este tipo, el participante puede sesgar sus respuestas en base a la deseabilidad social. En este sentido, hay que destacar que todos los participantes en el estudio lo hicieron de forma voluntaria, sin percibir ningún incentivo, y en el caso de los

profesionales participantes sin estar mediado por ningún encargo o mandato institucional.

En relación al cuestionario de evaluación utilizado, durante el trabajo de campo se detectó que la extensión del mismo (141 ítems) podía influir en el número de respuestas que se obtenían. Por lo tanto, un factor a tener en cuenta para otros trabajos de investigación es la extensión del mismo, o bien, que al utilizar formato online, éste permita que las respuestas sean autoguardables para facilitar el proceso de respuesta de los participantes.

Otra limitación es la referida a la escasa participación del profesorado y que se refleja en la relativa escasez de respuestas obtenidas al cuestionario utilizado en este estudio. Es llamativo el elevado número de profesionales que no respondieron al cuestionario de evaluación, si se tiene en cuenta que se hizo llegar a la totalidad del profesorado de 33 colegios de educación infantil y primaria.

Además, es frecuente en investigación contrastar la idoneidad de los estudios longitudinales frente a los estudios transversales. En relación a este estudio empírico, y en concreto, a la parte de evaluación del impacto de la inclusión educativa entre iguales, se puede decir que la metodología transversal permitió recabar datos de alumnos de diferentes niveles educativos y edades, sin precisar estudios longitudinales en los que la composición del grupo-clase puede variar a lo largo del tiempo.

Para finalizar, señalar que la técnica sociométrica de nominación de iguales no está exenta de críticas. En esta línea, García-Bacete (2006) señala que se emplean procedimientos diferentes bajo la misma denominación, y se nombra de la misma forma a tipos sociométricos que han sido identificados con técnicas diferentes. Entre estas críticas, también se menciona la ambigüedad de la clasificación del estatus social de los alumnos debido a lo que consideran unas reglas arbitrarias de asignación a los diferentes tipos sociométricos. Sin embargo, frente a estos argumentos que señalan distintos aspectos a mejorar de la técnica sociométrica, la realidad es que el test sociométrico permite distinguir entre percepción subjetiva de rechazo, y realidad objetiva de rechazo. Sin olvidar que aspectos como la denominación de los tipos sociométricos o las reglas

de asignación dependen de la población y los objetivos del estudio (Kulawiak y Wilbert, 2019).

7.2 Implicaciones

Los resultados de esta Tesis sugieren diferentes implicaciones teóricas y educativas. De entre todas ellas, a nivel teórico, la que parece más relevante, y se desprende de los resultados obtenidos son las diferentes visiones sobre la inclusión educativa. Esto es, las diferencias en el grado de acuerdo que los participantes, maestros y padres-madres de alumnos, manifiestan con la educación inclusiva. Entre las implicaciones educativas cabe destacar como más relevante las derivadas del rechazo de los alumnos con NEAE por parte de sus iguales en los centros educativos.

Antes de detallar algunas de estas implicaciones, es pertinente matizar, que aunque la concepción más difundida y aceptada de la educación inclusiva hace referencia a todos los alumnos en situación de desventaja, incluidos grupos étnicos y en desventaja socioeconómica (Ainscow et al., 2002, citado en Vizer-Karni y Reiter, 2014), este trabajo se ha centrado en aquellos que presentan necesidad específica educativa por discapacidad o condiciones personales.

7.2.1 Implicaciones teóricas

Desde una perspectiva teórica, los resultados de este estudio llevan a reconocer que existen diferentes visiones sobre la educación inclusiva y proporcionan apoyo a la reflexión de Rieser (2013, citado en Ramos y Huete, 2016) sobre la carencia de una noción conceptual homologada para definir la educación inclusiva, que permita al personal docente entender con claridad a qué se refiere la educación inclusiva. De acuerdo a Ramos y Huete (2016), esto se debe, en parte, a la falta de criterios unificados en la literatura, así como a la necesidad de un análisis sobre en qué medida se ha incorporado la filosofía de la inclusión dentro del sistema de enseñanza, más allá de la mera promulgación normativa. Esto evidencia la necesidad e importancia de aportar significado concreto a la noción de educación inclusiva, para que no se trate de un término más que aparece en la jerga educativa.

Por lo tanto, de los resultados obtenidos emana la sugerencia de definir un modelo de escuela inclusiva que se apoya sobre los mismos principios, pero que gire en torno a un constructo definido, que permita unificar criterios de actuación e intervención.

7.2.2 Implicaciones educativas

Se hace evidente a partir de los resultados de este trabajo, que los alumnos con NEAE escolarizados en la etapa de educación primaria son significativamente objeto de rechazo por parte de sus iguales sin NEAE. Esto tiene un claro impacto sobre estos alumnos a nivel afectivo, emocional, social y relacional, pero además, es un claro indicador de que la inclusión educativa no está obteniendo los resultados deseables, o al menos, los esperables. Al mismo tiempo, permite reflexionar sobre si la educación inclusiva se ha incorporado a los principios de la enseñanza. Por lo tanto, se puede decir, que de estos resultados se desprende una clara consigna, que es superar la situación actual, y mejorar la inclusión de los alumnos con NEAE.

A pesar de que la escolarización de los alumnos con NEAE aumenta de día en día en la educación ordinaria, los resultados de este trabajo ponen de manifiesto que los profesionales de la enseñanza en la etapa de educación primaria perciben obstáculos a la inclusión educativa, concretamente, aquellos que informan no haber trabajado en contextos inclusivos o no haber recibido formación en inclusión educativa. Por otra parte, los resultados también evidencian la necesidad de formación del profesorado en educación inclusiva, ya que se relaciona con actitudes más favorables hacia la inclusión. En este sentido, los resultados de este estudio llevan a recomendar que la formación del profesorado *en educación inclusiva* se incluya en la agenda institucional de la Administración educativa, y en los planes de formación del profesorado en la Universidad.

El interés por la inclusión educativa ha generado las *buenas prácticas inclusivas*, que comprenden una serie de iniciativas, estrategias y prácticas como la creación de materiales inclusivos y plataformas virtuales para promover la inclusión en los centros ordinarios. Sin embargo, los resultados de este trabajo muestran que el estatus de los alumnos con NEAE como grupo es prioritariamente de rechazo por parte de sus iguales

en los centros educativos. Esto parece sugerir que se precisan otras intervenciones que complementen a las anteriores.

Para modificar la realidad que ha desvelado este estudio hay que tener en cuenta que es en el contexto de grupo-clase en el que se producen las relaciones de los alumnos con NEAE con sus iguales, además de algunas reflexiones referidas a las medidas específicas de apoyo educativo, y al uso de los recursos. En relación a las dos primeras, contexto de grupo-clase y medidas específicas de apoyo educativo, es importante destacar que la dimensión social es una cuestión clave en la educación inclusiva. Se ha mostrado que el carácter diferenciado de las medidas de apoyo en pequeños grupos o clases de apoyo excluyen y aíslan a los alumnos de oportunidades de participación (Isaksson, Lindqvist y Bergström, 2010). La participación social durante la enseñanza tiene un impacto directo sobre la aceptación social percibida y la calidad en las relaciones con los iguales. Por esta razón, cabe acentuar la importancia de convertir los compañeros en acompañantes, y cómplices para la inclusión. Para que un niño sea incluido en un colegio, y su contexto, tiene que estar con su grupo. La relación de apoyo natural en la que los niños se ayudan unos a otros como compañeros o amigos son tareas tan importantes como las que realiza un profesional (Soldevilla, Naranjo, y Muntaner, 2017). Por ello, se sugiere recurrir a estrategias de enseñanza alternativas a las tradicionales como la co-enseñanza, que se define como una relación entre profesor de educación general y profesor de educación especial con el propósito de proporcionar instrucción a un grupo diverso de alumnos, incluyendo aquellos con discapacidad, dentro de un espacio, normalmente, la clase de educación general. Una explicación más detallada de las diferentes estrategias de co-enseñanza se halla en Arseneau (2012).

Por otra parte, los resultados obtenidos merecen al menos una reflexión sobre los recursos, que pueden parecer que son realmente necesarios, pero depende de cuáles son y cómo se usan. La tendencia al trabajo clínico y al diagnóstico promueve segregación, y el uso segregado de los recursos. Un recurso es inclusivo cuando se utiliza en el contexto de clase ordinaria. No se debe olvidar que los emplazamientos inclusivos de alumnos con discapacidad incorporan lo mejor de la educación general y especial ofreciendo a los alumnos acceso al curriculum de educación general mientras proporcionan apoyos y servicios individualizados (Arseneau, 2012). Es conocido que,

cuando la responsabilidad de los alumnos con NEAE recaer sobre otros, como los profesores de educación especial o incluso cuidadores, esto, finalmente, resulta en una forma de ocultar la exclusión en la escuela (Amr, Al-Natour, Al-Abdallat y Alkhamra, 2016).

El rechazo del que son objeto los alumnos con NEAE en la etapa de educación primaria puede ser la expresión de actitudes negativas asociadas a la falta de oportunidades de participación social como a distintos factores. Las actitudes negativas pueden ser tan obstructivas como las barreras físicas. En este sentido, los resultados de este estudio llevan a sugerir la implementación de programas de cambios de actitudes en horario lectivo e insertos en el currículo para modificar las actitudes o mejorarlas en lo posible. La investigación ha mostrado que las intervenciones consideradas fáciles de implementar, intensivas, es decir, que requieren menos tiempo y compatibles con el ambiente son implementadas consistentemente, y con fidelidad (Landrum, Tankersley y Kauffman, 2003; Niesyn, 2009, citado en Arseneau, 2012). En la literatura especializada se recoge un importante número de programas de cambio de actitudes (citado en Aguado et al., 2004), implementados principalmente en entornos escolares, que se basan en la aplicación de diferentes técnicas para impulsar el cambio de actitudes, y que han demostrado ser altamente eficaces.

Para finalizar este apartado de implicaciones, y a tenor de los resultados obtenidos, se sugiere la valoración periódica de la inclusión educativa en los centros de educación infantil y primaria como indicador de calidad educativa, al igual que la valoración prescriptiva, que ya se hace, de las competencias adquiridas. Sabemos que la calidad se acompaña de la Evaluación como instrumento para cambiar o innovar desde los centros educativos. De este modo, apoyando la inclusión se previene la exclusión en otros ámbitos de la vida comunitaria.

8.REFERENCIAS

- Abellán, J. (2015). Actitudes hacia la discapacidad mostradas por los futuros maestros de educación física. *Sportis Scientific Technical Journal*, 1 (3), 207-219. <https://doi.org/10.17979/sportis.2015.1.3.1414>
- Adams, D., Harris, A., y Jones, M.S (2016). Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom: Success for every child. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4 (3), 58-74. Recuperado de: <https://mojes.um.edu.my/article/view/12657/8148>
- Adams, D., y Sukbunpant S. (2013). The comparison of special education between Thailand and the United States: Inclusion and support for children with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Special Education*, 28 (1), 120-134.
- Agbenyega, J. S., y Klibthong, S. (2015). Transforming Thai preschool teachers' knowledge on inclusive practice: A collaborative inquiry. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (7), 57-70. doi: 10.14221/ajte.2015v40n7.5
- Aguado, A. L., Flórez, M.A., y Alcedo, M.A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16 (4), 667-673.
- Ajuwon, P., Laman, E., y Earle, J. (2014). Preservice teachers' attitudes toward inclusive education policy in the United States. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 5-26. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134855.pdf>
- Ajuwon, P., Sarraj, H., Griffin-Shirley, N., Lechtenberger, D., y Zhou, L. (2015). Including students who are visually impaired in the classroom: Attitudes of preservice teachers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 109 (2), 131-140. doi: 10.1177/0145482X1510900208
- Akalin, S., y Sucuoglu, B. (2015). Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student diads in inclusive classroom. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15 (3), 739-758. doi:10.12738/estp.2015.3.2543
- Akmese, P., y Kayhan, N. (2016). Special education practice at elementary level in European Union Countries and Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (9), 2134-2143. doi:10.13189/ujer.2016.040926
- Alegre, O., y Villar, L. (2009). Master's Degree "Educating in Diversity" (MECD): Toward inclusion education quality. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22 (1), 42-54. Recuperado de: <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE697.pdf>
- Alfaro, V., Kupczynski, L., y Mundy, M.A. (2015). The relationship between teacher knowledge and skills and teacher attitudes towards students with disabilities among elementary, middle and high school teachers in rural Texas schools. *Journal of Instructional Pedagogies*, 16, 1-8.
- Alkahtani, M.A. (2016). Review of the literature on children with special educational needs. *Journal of Education and Practice*, 7 (35), 70-83.

- Amr, M., Al-Natour, M., Al-Abdallat, B., y Alkhamra, H. (2016). Primary school teachers' knowledge, attitudes and views on barriers to inclusion in Jordan. *International Journal of Special Education*, 31 (1), 67-77. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099989.pdf>
- Arias, V., Arias, B., Verdugo, M. A., Rubia, M., y Jenaro, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 47 (2), nº 258, 7-41. doi: 10.14201/scero2016472741
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio S. XXI*, 30 (1), 25-44.
- Arnaiz, P., De Haro, R., y Azorín, C.M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49. doi:10.30827/profesorado.v22i2.7713
- Arnaiz, P., De Haro, R., Maldonado, R.M. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1),18-24. doi: 10.7821/naer.2019.1.321
- Arnaiz, P., y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 45-101. doi: 10.6018/reifop.18.1.214341
- Arseneau, N. (2012). Factors that affect the success of students with emotional and behavioral disorders in inclusive placements. *Journal of the American Academy of Special Educational Professionals*, 1-27
- At-Turki, J., Ali, H., y Al Maitah, K. (2012). Requirements for the success of the integration program of disabled students in the regular schools from the perspective of the teachers of the learning resources rooms. *International Education Studies*, 5 (1), 108-131. doi:10.5539/ies.v5n1p108
- Avcıoğlu, H. (2017). Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17, 463-492. doi: 10.12738/estp.2017.2.0034
- Ávila, M. (2017). Calidad y equidad educativa: La educación inclusiva como derecho. Relatividad y retos, Artículo 5580e72e-5835-4b33-8e4a-2a6437a8304d/
- 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), 191-212. doi: 10.1080/713663717
- 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. doi:10.1080/08856250210129056
- Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K., y Kantaraki, C. T. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: some methodological

- considerations. *Educational Research Review*, 20, 68-80. doi: 10.1016/j.edurev.2016.11.004
- Azorín-Abellán C.M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1043-1060. doi: 10.5209/RCED.51343
- Azorín-Abellán, C.M. (2018). The journey towards inclusion: Exploring the response of Teachers to Challenge of Diversity in Schools. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 39-58.
- Bailey, J. (2004). The validation of a scale to measure school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in regular schools. *Australian Psychologist*, 39 (1), 76-87. doi:10.1080/00050060410001660371
- Barnet, C., y Monda-Amaya, L. (1998). Principals' knowledge of and attitudes toward inclusion. *Remedial and Special Education*, 18 (3), 181-192. doi: 10.1177/074193259801900306
- Barr, J. (2016). Developing a positive classroom climate. *IDEA Paper*, 61, 1-9. Recuperado de: https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA_61.pdf
- Barton, A., Lunsford, L., y Suddeth, S. (2016). University- community partnerships in teacher preparation: Changing attitudes about students with disabilities. *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, 6, 4-20. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1123802.pdf>
- Baydik, B., y Bakkaloglu, H. (2009). Predictors of sociometric status for low socioeconomic status elementary mainstreamed students with and without special needs. *Educational Science: Theory and Practice*, 9 (2), 435-447.
- Bhargava, S., y Narumanchi, A. (2011). Perceptions of parents of typical children towards inclusive education. *Disability, CBR and Inclusive Development*, 22 (1), 120-129. doi:10.5463/dcid.v22i1.10
- Biamba, C. (2016). Inclusion and classroom practices in a Swedish school: A case study of a school in Stockholm. *Journal of Education and Practice*, 7 (3), 119-124. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089787.pdf>
- Bicehouse, V., y Faieta, J. (2017). IDEA at age forty: weathering common core standards and data driven decision making. *Cotemporary Issues in Education Research*, 10 (1), 33-44. doi: 10.19030/cier.v10i1.9878 ISSN:1940-5847
- Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D. (2006). Index for Inclusion: developing play, learning, and participation in early years and childcare. Traducido y adaptado al castellano por González-Gil, F., Gómez-Vela, M., y Jenaro, C. (2007). Reino Unido : Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. REICE. *Revista Iberoamericana*

- sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13 (3), 5-19. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2780/2995>
- Buell, M., Hallam, R., y Gamel-McCormick, M. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46 (2), 143-156. doi:10.1080/103491299100597
- Campbell, J., Gilmore, L., y Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379. doi:10.1080/13668250310001616407
- Cannon, J., Swoszowski, N., Gallagher, P., y Easterbrooks, S. (2012). A program evaluation of an inclusive model for training pre-service general education teachers to work with students with special needs. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 34-46. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135618.pdf>
- Carroll, A., Forlin, C., y Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30 (3), 65-79.
- Castaño, R., Jenaro, C., y Flores, N. (2014). Adquisición de competencias a través de los practicum de maestro: valoración de estudiantes y maestros-tutores e implicaciones de mejora. En: M.P. García Sanz y M. L. Belmonte Almagro (eds.), *Retos educativos actuales en la formación del profesorado* (pp. 101-111). Murcia: AUFOP (Asociación Universitaria de Formación del Profesorado).
- Castaño, R., Jenaro, C., Pérez, M., y Pérez, S. (2016). La inclusión educativa en el marco de la actividad física y del deporte. Actitudes, valores y normas. *Congreso Virtual Internacional de Educación, Innovación y TIC* (pp. 413-422). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5794117.pdf>
- Castaño, R., Poy, R., Flores, N., y Jenaro, C. (2015): Pre-service teacher's performance from teachers' perspective and viceversa: behaviors, attitudes and other associated variables. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(7), 1-16. doi: 10.1080/13540602.2014.995487
- Ceylan, R., y Neriman, A. (2016). The opinions of mothers of children with special needs regarding inclusive education. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (9), 154-161. doi:10.11114/jets.v4i9.1589
- Chávez, R. (1984). The use of high –inference measures to study classroom climates: a review. *Review of Educational Research*, 54 (2), 237-261. doi: 10.3102/00346543054002237
- Ching, C., Forlin, C., y Lan, A. (2007). The Influence of an Inclusive Education Course on Attitude Change of Pre-service Secondary Teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35 (2), 161-179. doi:10.1080/13598660701268585
- Cockburn, L., Hashemi, G., Noumi, C., Ritchie, A., y Skead, K. (2017). Realizing the educational rights of children with disabilities: an overview of inclusive education in Cameroon. *Journal of Educational and Practice*, 8 (6), 1-11. Recuperado de: <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/35478/37334>

- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/235420504_School_Climate_Research_Policy_Teacher_Education_and_Practice
- Collier, M., Keefe, E., y Hirrel, L. (2015). Preparing special education teachers to collaborate with families. *School Community Journal*, 25 (1), 117-136. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066210.pdf>
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2014). *Derechos Humanos y Discapacidad. Informe España 2014*, 1-176. Recuperado de: https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/coleccion_ONU_n_12.pdf
- Consortio Universitario para la Educación Inclusiva. Centros Educativos Inclusivos. Recuperado de: <http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/centros-escolares-inclusivos/>
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T., y Mastropieri, M. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and special education*, 19 (6), 350-356. doi: 10.1177/074193259801900605
- Das, A., Kuyini, A., y Desai, I. (2013). Inclusive education in India: Are the teachers prepared? *International Journal of Special Education*, 28 (1), 27-36.
- Day, T., y Prunty, A. (2015). Responding to the challenges of inclusion in Irish schools. *European Journal of Special Needs*, 30 (2), 237-252. doi:10.1080/08856257.2015.1009701
- De Boer, A., Pijl, S., Minnaert, A., y Post, W. (2014). Evaluating the effectiveness of an intervention program to influence attitudes of students towards peers with disabilities. *Journal Autism and Development Disorder*, 44, 572-583. doi: 10.1007/s10803-013-1908-6
- Dorcas, F. (2015). Inclusive education setting in Southwestern Nigeria: Myth or reality? *Universal Journal of Educational Research*, 3(6), 368-374. doi: 10.13189/ujer.2015.030603
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C., y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado Español. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 464-467. <http://hdl.handle.net/10486/660873>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160202.pdf>
- Echeita, G. (2010). Alejandra L.S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En Arnaiz, P., Hurtado, M^a.D., y Soto, F.J. (Coords.) *Años de Integración Escolar en*

- España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario.* Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de: <https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/gecheita.pdf>
- 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. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>
- Echeita, G., y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y L. Cayo Pérez Bueno (coords.), *Tratado sobre Discapacidad* (pp. 1103-1134). Madrid: Thomson y Aranzadi. Recuperado de: https://www.academia.edu/14185558/La_contribuci%C3%B3n_de_la_educaci%C3%B3n_escolar_a_la_calidad_de_vida_de_las_personas_con_discapacidad._Ante_el_desaf%C3%ADo_de_su_inclusi%C3%B3n_social
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo I., y González-Gil, F.(2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178. Recuperado de: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re349/re349_08.pdf
- Egilson, S.T., y Traustadottir, R. (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: promoting inclusion or creating dependency? *European Journal of Special Needs Education*, 24 (1), 21-36. doi:10.1080/08856250802596766
- Ergül, C., Baydik, B., y Demir, S. (2013). Opinions of in-service and pre-service special education teachers on the competencies of the undergraduate special education programs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13 (1), 518-522. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016666.pdf>
- Erhard, R., y Umansky, T. (2005). School Counsellors' Involvement in the process of inclusion in Israel. *International Journal of Disabilities, Development and Education*, 52 (3), 175-194. doi:10.1080/10349120500252783
- Eriks-Brophy, A., y Whittingham, J. (2013). Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. *American Annals of the Deaf*, 158 (1), 63-97. doi:10.1353/aad.2013.0009
- Escalante, N., Goñi, E., Fernández-Zabala, A., Izar de la Fuente, I. (2020). Diseño y Estructura Factorial del Cuestionario Percepción del Alumnado sobre el Clima Escolar(PACE). *European Journal of Education and Psychology*, 13 (1), 81-95. doi: 10.30552/ejep.v13i1.289
- Escudero, J., y Martínez, B. (2011). Educación Inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educação*, 55 (5), 85-105. doi: 10.35362/rie550526
- Eskay, M., Eskay, O., y Uma, E. (2012). Educating people with special needs in Nigeria: Present and future perspectives. *US-China Education Review*, 10, 898-906. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537995.pdf>
- Evans, I., Harvey, S., Buckley, L., y Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Journal of Social Sciences Online*, 4 (2), 131- 146. doi:10.1080/1177083X.2009.9522449

- Felipe, C., y Garoz, I. (2014). Actividad físico-deportiva en programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en edad escolar: Una revisión de la literatura. *CCD* 27, 10 (9), 199-210. doi: 10.12800/ccd.v9i27.462
- Finke, E.H., McNaughton, D.B., y Drager, K. (2009). "All children can and should have the opportunity to learn": General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(2), 110-122. doi:10.1080/07434610902886206
- Flórez, M.A., Aguado, A.L., y Alcedo, M.A. (2009). Revisión y análisis de los programas de actitudes. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85-98. Recuperado de: http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_5_esp_85-98.pdf
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43 (3), 235-246. doi: 10.1080/00131880110081017
- Forlin, C., y Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (1), 17-32. doi:10.1080/1359866x.2010.540850
- Frostad, P., y Pijl, S. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (1), 15-30. doi: 10.1080/08856250601082224
- Fyssa, A., Vlachou, A., y Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237. doi: 10.1080/09669760.2014.909309
- Gaad, E., y Thabet, R. (2015) Behaviour support training for parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Education and Learning*, 5 (1), 133-153. doi:10.5539/jel.v5n1p133
- Gal, E., Schreur, N., y Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25 (2), 89-99. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890588.pdf>
- García Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (4), 437-451. doi: 10.1174/021037006778849585
- García Bacete, F.J., Jiménez, I., Monjas, M.I., Sureda, I., Ferrá, P., Martín, L., Marande, G., y Sánchez, M.L. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 145-154. Recuperado de: <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/download/317/291>
- García-Bacete, F. J., Sureda, I., y Casares, M.I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general, *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/167/16713758015.pdf>

- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M., y Schwab, S. (2013). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (7), 663-681. doi: 10.1080/13603116.2012.706321
- Gibb, G.S., Young, J.R., Allred, K.W., Taylor, T., Winston, M., e Ingram C. (1997). A team-based junior high inclusion program. Parent perceptions and feedback. *Remedial and Special Education*, 18(4), 243-249. doi: 10.1177/074193259701800406
- Ghaith, G., Shaaban, K., y Harkous, S. (2007). An investigation of the relationship between forms of positive interdependence, social support, and selected aspects of classroom climate. *System*, 35, 229-240. doi:10.1016/j.system.2006.11.003
- Gilmore, G. (2012). What`s so inclusive about an inclusion room? Staff perspectives on students participation, diversity and equality in an English secondary school. *British Journal of Special Education*, 39 (1), 39-48. doi:10.1111/j.1467-8578.2012.00534.x
- Goddard, C., y Evans, D. (2018). Primary Pre-Service Teachers' Attitudes Towards Inclusion Across the Training Years. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 122-142. doi: 10.14221/ajte.2018v43n6.8
- Gökdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12 (4), 2800-2806.
- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 82-99. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5443/5881>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., y Gómez-Vela M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3 (2), 125-135. doi: 10.30552/ejihpe.v3i2.41
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., y Gómez-Vela, M. (2013). Teaching learning and inclusive education: the challenge of teachers' training for inclusion. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 93, 783-788. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.09.279
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 11-24. doi: 10.6018/reifop.19.3.219321
- Gray, C. (2005). Inclusion, Impact and Need: Young Children with a Visual Impairment. *Child Care in Practice*, 11 (2), 179-190. doi: 10.1080/13575270500053126
- Greenberg, J. H., y Greenberg, J. C. (2014). It takes two to tango: Inclusive schooling in Hong Kong. *Global Education Review*, 1 (1), 44-55. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055219.pdf>
- Guner, N. (2015). Teacher and Student Behaviors in Inclusive Classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 177-184. doi: 10.12738/estp.2015.1.2155

- Gunnþórsdóttir, H., y Bjarnason, D. (2014). Conflicts in teachers' professional practices and perspectives about inclusion in Icelandic compulsory schools. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (4), 491-504. doi: 10.1080/08856257.2014.933543
- Gutiérrez, M., Martín, M.V., y Jenaro, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7 (3), 186-201.
- Haberman, S. J. (1973). The analysis of residuals in cross-classified tables. *Biometrics*, 29 (1), 205-220. doi: 10.2307/2529686
- Hall, J. (2002). Narrowing the breach: can disability culture and full educational inclusion be reconciled? *Journal of Disability Policy Studies*, 13 (3), 144-152. doi: 10.1177/10442073020130030201
- Hamaidi, D., Homidi, M., y Reyes, L. (2012). International views of inclusive education: a comparative study of early childhood educator's perceptions in Jordan, United Arab Emirates, and the United States of America. *International Journal of Special Education*, 27 (2), 94-101. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982864.pdf>
- Hamre, B., y Pianta, R. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76 (5), 949-967. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference. What is the research evidence? *Building Teacher Quality: What does the research tell us? Australian Council for Educational Research (ACER). ACEReSearch*, 1-18. Recuperado de: http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Hebel, O., y Persitz, S. (2014). Parental involvement in the individual educational program for Israeli students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 29 (3), 58-68. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045957.pdf>
- Hector, S., y Olivarez, A. (1995). A meta-analysis of peer rating sociometric studies with pupils with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 29 (1), 1-19. doi: 10.1177/002246699502900101
- Hilbert, D. (2014). Perceptions of parents of Young children with and without disabilities attending inclusive preschool programs. *Journal of Education and Learning*, 3 (4), 49-60. doi:10.5539/jel.v3n4p49
- Hong Hong Special Administrative Government. (2008). *Catering for Students Differences. Indicators for Inclusion*. Education Bureau. Recuperado de: http://www.edb.gov.hk/FileManager/EN/Content_187/Indicators-082008_E.pdf
- Horrocks, J., White, G., y Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal Autism Development Disorder*, 38, 1462-1473. doi: 10.1007/s10803-007-0522-x
- Humphrey, N., y Lewis, S. (2008). What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic

- spectrum in mainstream secondary schools? *Journal of Research in Special Education Needs*, 8 (3), 132-140. doi: 10.1111/j.1471-3802.2008.00115.x
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. *Remedial and Special Education*, 27 (2), 77-94. doi: 10.1177/07419325060270020601
- Isaksson, J., Lindqvist, R., y Bergström, E. (2010). Struggling for recognition and inclusion parents' and pupils' experiences of special support measures in school. *International Journal of Qualitative Studies on Health Well-being*, 5, 4646, 1-11. doi: 10.3402/qhw.v5i1.4646
- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., y Foy, L. (2010). 'Just like you': A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13 (5), 360-368. doi: 10.3109/17518423.2010.496764
- Jelas, Z. (2000). Perceptions of inclusive practices: the malaysian perspectives. *Educational Review*, 52 (2), 187-196. doi: 10.1080/713664037
- Jenaro, C., Flores, N., Beltrán, M., Tomsa, R., y Ruiz, M.I. (2014). Necesidades educativas e inclusión escolar: El peso de las actitudes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1 (4), 605-612. doi: 10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.836
- Jenaro, C., Flores, N., y Castaño, R. (2014). Actitudes hacia la diversidad: el papel del género y la formación. *Cuestiones de Género: de la Igualdad y la Diferencia*, 9, 50-62. doi: 10.18002/cg.v0i9.1148
- Jennings, P., y Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525. doi: 10.3102/0034654308325693
- Kalyva, E., Georgiadi, M., y Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (3), 295-305. doi:10.1080/08856250701430869
- Karal, M., y Riccomini, P. (2016). Comparative investigation of differences between special and general education teacher's perceptions about students with Autism in Turkey. *International Journal of Special Education*, 31 (1), 23-31.
- Khaliq, I., Hashmi, S. y Khanum, N. (2017). Inclusive Education in Government Primary Schools: Teachers Perceptions. *Journal of Education and Educational Development*, 4 (1), 32-47. doi: 10.22555/joeed.v4i1.1331
- Koster, M., Pijl, S., Nakken, H., y Van, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57 (1), 59-75. doi: 10.1080/10349120903537905
- Koth, C., Bradshaw, C., y Leaf, P. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: the effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 96-104. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.96

- Koutrouba, K., Vamvakari, M., y Stelliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (4), 381-394. doi:10.1080/08856250600956162
- Krampač, A., y Kolak, A (2018). Peer relations in inclusive classes. *Research in Pedagogy*, 8 (1), 17-35. doi: 10.17810/2015.68
- Kulawiak, P., y Wilbert, J. (2019). Introduction of a new method for representing the sociometric status within the peer group: the example of sociometrically neglected children. *International Journal of Research and Method in Education*, 1-21. doi:10. 10.1080/1743727X.2019.1621830
- Kumar, A. (2016). Exploring the teachers' attitudes towards inclusive education system: a study of Indian teachers. *Journal of Education and Practice*, 7(34), 1-4. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126676.pdf>
- Lambe, J., y Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (2), 167-186. doi:10.1080/08856250600600828
- Lee, F., Tracey, D., Barker, K., Fan, J., y Yeung, A. (2014). What predict teachers' acceptance of students with special education needs in Kindergarten? *Australian Journal of Educational and Developmental*, 14, 60-70. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1041676.pdf>
- Li, C., y Keng, C. (2013). Effect of Exposure to Special Olympic Games on Attitudes of Volunteers towards Inclusion of People with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26, 515-521. doi: 10.1111/jar.12053
- Lifshitz, H., y Glaubman, R. (2002). Religious and secular students' sense of self-efficacy and attitudes towards inclusion of pupils with intellectual disability and other types of needs. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46 (5), 405-418. doi: 10.1046/j.1365-2788.2002.00424.x
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., y Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60 (4), 347-362. doi: 10.1080/1034912X.2013.846470
- López, M. (1997). La formación del maestro y la atención de las necesidades educativas especiales en una escuela para todos. (Reflexiones en torno a la materia de bases psicopedagógicas en la educación especial en el currículum de magisterio). *Tendencias Pedagógicas*, 3, 85-98. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/4948>
- López, L., Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Sandoval, M., y Moratalla, S. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, 1-128. Recuperado de: https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO21426/guia_para_la_evaluacion_y_mejora.pdf

- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15 (1), 1-20. doi: 10.7203/relieve.15.1.4183
- Lledó, A., y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 96-109. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4729/5163>
- Male, D. (2011). The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *Support for Learning*, 26 (4), 182-186. doi: 10.1111/j.1467-9604.2011.01500.x
- Marks, P., Babcock, B., Van den Berg, Y., y Cillessen, A. (2018). Effects of including versus excluding non participants as potential nominees in peer nomination measures. *International Journal of Behavioral Development. Methods and Measures*, 1-8. doi: 10.1177/0165025418798504
- Marom, M., Cohen, D., y Naon, D. (2007). Changing disability-related attitudes and self-efficacy of Israeli children via the Partners to Inclusion Programme. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), 113-127. doi:10.1080/10349120601149821
- Marshall, M. L. (2004). *Examining school climate: defining factors and educational influences*. Center for Research on the School Safety, School Climate and Classroom Management. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.562.8722&rep=rep1&type=pdf>
- Martín, M., y Muñoz de Bustillo, C. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*, 21 (3), 439- 445. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3651.pdf>
- Martín, E., Muñoz de Bustillo, M.C., y Pérez, N.(2011). Las relaciones de amistad en la escuela de los menores en acogimiento residencial. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (2), 351-366. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17518828005.pdf>
- Martínez, R., De Haro, R., y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la escuela inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), 149-164. Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-9.pdf>
- Melekoglu, M. (2013). Examining the impact of interaction project with students with special needs on development of positive attitude and awareness of general education teachers towards inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13 (2), 1067-1074.
- Mergler, A., Carrington, S., Kimber, M., y Bland, D. (2016). Inclusive values: Exploring the perspectives of preservice teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4), 20-38. doi: 10.14221/ajte.2016v41n4.2

- Miles, S., y Singal, N. (2010). The Education for all and inclusive education debate: Conflicto, contradicción or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 1-15. doi: 10.1080/13603110802265125
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Informe sobre el estado del sistema educativo. Curso 2010-2011*. Recuperado de: i2012cee-pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2012-2013*. doi:10.4438/i14cee
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2013-2014*. doi: 10.4438/i15cee
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Informe sobre el estado del sistema educativo. Curso 2013-2014. Anexo Políticas Educativas de las Comunidades Autónomas*. doi:10.4438/i15cee.anexo
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2014-2015*. doi: 10.4438/i16cee
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2015-2016*. doi:10.4438/i17cee
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *Informe 2018 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2016-2017*. doi:10.4438/i18cee
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2017-18*. doi:10.4438/i19cee
- Monjas, M.I., Sureda, M.I., y García-Bacete, F. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan?. *Cultura y Educación*, 20 (4), 479-492.
- Moriña, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 21, 199-216.
- Moriña, D., y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/66853/CRITERIOS%20PARA%20LA%20FORMACION%20PERMANENTE%20DEL%20PROFESORADO%20EN%20EL%20MARCO%20DE%20LA%20EDUCACION%20INCLUSIVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., y Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 1 (1), 84-107. doi: 10.1177/1356336X05049826
- Negrín, M.A., y Marrero, J.J. (2018). Evolución en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo español: conceptualización, síntesis histórica y papel de la Inspección Educativa. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 29, 1-34. doi: 10.23824/ase.v0i29.596

- Nepi, L.D., Fioravanti, J., Nannini, P., y Peru, A. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: a comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, 42 (3), 320-337. doi: 10.1111/1467-8578.12096
- Nketsia, W., Saloviita, T. y Gyimah, E.K. (2016). Teacher educators' views on inclusive education and teacher preparation in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 12 (2), 1-18. Recuperado de: http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/articles/12-2%20Nkjetsia,%20Salovitta,%20&%20Gyimah.pdf
- Odongo, G., y Davidson, R. (2016). Examining the attitudes and concerns of the Kenyan teachers toward the inclusion of children with disabilities in the general education classroom: A Mixed Methods Study. *International Journal of Special Education*, 31 (2), 1-30. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111087.pdf>
- Orakci, S., Aktan, O., Toraman, C., y Çevik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9 (2), 107-122. doi:10.12973/iji2016.928a
- Papaioannou, C., Evaggelinou, C., y Block, M. (2014). The effect of a disability camp program on attitudes towards the inclusion of children with disabilities in a summer sport and leisure activity camp. *International Journal of Special Education*, 19 (1), 121-129.
- Pit-ten, I, Markova, M, Krischler, M., y Krolak-Schwerdt, S (2018). Promoting inclusive education: the role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15 (1), 49-63.
- Pivik, J., y Mccomas J. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Council for Exceptional children*, 69 (1), 97-107. doi: 10.1177/001440290206900107
- Prainsner, C.L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Council for Exceptional Children*, 69 (2), 135-145. doi:10.1177/001440290306900201
- Preece, D., y Timmis, P. (2004). Consulting with students: evaluating a mainstream inclusion centre. *Support for Learning*, 19 (1), 24-30. doi:10.1111/j.0268-2141.2004.00314.x
- Pujolás, P., Lago, J.R., y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 207-218. Recuperado de: http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/2013_AC_practicas_inclusivas.pdf
- Ramos, C., y Huete, G. (2016). La educación inclusiva, ¿Un bien necesario o una asignatura pendiente, *Prisma Social*, 16, 251-277. IS+D Fundación para la Investigación Social Avanzada

- Reyes, M., Brackett, M., Rivers, S., White, M., y Salovey, P. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104, 700-712. doi: 10.1037/a0027268
- Rillotta, F., y Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32 (1), 19-27. doi: 10.1080/13668250701194042
- Rodríguez-Martín, A., y Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37 (147), 86-102. doi: 10.1016/j.pe.2014.09.001
- Romi, S., y Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105. doi:10.1080/08856250500491880
- Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs, *Educational Review*, 53 (2), doi:10.1080/00131910120055570
- Rose, R., y Shevlin, M. (2017). A sense of belonging: Children's views of acceptance in "inclusive" mainstream schools. *International Journal of Whole Schooling, Special Issue*, 65-80. doi: <http://nectar.northampton.ac.uk/11949/>
- Ruijs, N., y Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79. doi:10.1016/j.edurev.2009.02.002
- Sakiz, H., y Woods, Ch. (2014). From thinking to practice: school staff views on disability inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (2), 135-152. doi:10.1080/08856257.2014.882058
- Saloviita, T.(2020).Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Journal of Educational Research*,64(2),270-282. doi: 10.1080/00313831.2018.1541819
- Savolainen, H., Malinen, O., y Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. doi: 10.1080/13603116.2020.1752826
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S., y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, (2), 169-178. doi: 10.4067/S0718-07052008000200010
- Sari, H. (2007). The Influence of an In-service Teacher Training (INSET) Programme on Attitudes towards Inclusion by Regular Classroom Teachers who Teach Deaf Students in Primary Schools in Turkey. *Deafness and Educational International*, 9 (3), 131-146. doi:10.1002/dei.220
- Sari, H., Çeliköz, N., y Seçer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 24 (3), 29-44. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ877918.pdf>

- Schmidt, M., y Cagran, S. (2006). Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies*, 32 (4), 361-372. doi:10.1080/03055690600850123
- Schultz, E., y Simpson, C. (2013). Factors influencing teacher behavior with students with diverse learning and behavioral needs. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 118-131.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Ederer-Fick, E., y Gasteiger, B. (2012). An examination of public opinion in Austria towards inclusion. Development of the attitudes towards inclusion scale – ATIS. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 355-371. doi:10.1080/08856257.2012.691231
- Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M., y Hessels, M. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning Disabilities: A contemporary Journal*, 13(2), 237-254. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/285913029_Teaching_practices_and_beliefs_about_inclusion_of_general_and_special_needs_teachers_in_Austria
- Seçer, Z. (2010). An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Early Years Education*, 18 (1), 43-53. doi:10.1080/09669761003693959
- Sharma, U., Moore, D., y Sonawane, S., (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37 (3), 319-331. doi:10.1080/13598660903050328
- Sharma, U., Simi, J., y Forlin, C. (2015). Preparedness of preservice teachers for inclusive education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (5), 103-116. doi: 10.14221/ajte.2015v40n5.6
- Sharma, J., y Trory, H. (2019). Parents' attitudes to inclusive education: A study conducted in early years settings in inclusive mainstream schools in Bangkok, Thailand. *International Journal of Special Education*, 33 (4), 877-893. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1219309.pdf>
- Serajuhl, F., y Mundia, L. (2012). Comparison of Brunei preservice student teachers' attitudes to inclusive education and specific disabilities: Implications for teacher education. *The Journal of Education Research*, 105, 366-374. doi:10.1080/00220671.2011.627399
- Siperstein, G.N., Parker, R.C., Norins, J., y Widaman, K.F. (2011). A national study of Chinese youths' attitudes towards students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55 (4), 370-384. doi:10.1111/j.1365-2788.2011.01382.x
- Soldevilla, J., Naranjo, M., y Muntaner, J.J (2017). Inclusive practices: The role of the support teacher. *Aula Abierta*, 46, 49-56. doi: 10.17811/rifie.46.2017.49-56
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., y McCulley, L.(2012). Collaborative models of instruction: the empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49 (5), 498-510. doi:10.1002/pits.21606

- Sosa, A. (2019). Buenas Prácticas en Educación Inclusiva Universitaria. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán. Facultad de Educación, Maestría en Innovación Educativa.
- Soukakou, E., Winton P., y West, T. (2012). The Inclusive Classroom Profile (ICP): Report on preliminary findings of demonstration study in North Carolina. Chapel Hill, NC: NPDCI, FPG *Child Development Institute*. Recuperado de: <http://npdci.fpg.unc.edu>
- Stites, M., Rakes, C., Noggle, A., y Sha, S. (2018). Preservice teacher perceptions of preparedness to teach in inclusive settings as an indicator of teacher preparation program effectiveness. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9 (2), 21-39. doi: 10.2478/dcse-2018-0012
- Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 197-216. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122834010.pdf>
- Suriá, R. (2014). Actitudes integradoras en el contexto educativo de los estudiantes con discapacidad según la percepción de sus progenitores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (3), 96-109. doi:10.13042/Bordon.2014.66410
- Susinos, T., y Rodríguez-Hoyos (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 15-30. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147002.pdf>
- Taylor, R., y Ringlaben, R. (2012). Impacting pre-service teachers attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2 (3), 16-23. doi: 10.5539/hes.v2n3p16
- Thomas, D., Bierman, K., y Powers, C. (2011) The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive-disruptive behavior. *Child Development*, 82 (3), 751-757. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01586.x.
- Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: Políticas y prácticas. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1), 269-297.
- Townsend, M., y Hassall, J. (2007). Mainstream students' attitudes to possible inclusion in unified sports with students who have an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20, 265-273. doi: 10.1111/j.1468-3148.2006.00329.x
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., De la Morena, Infante, L., y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272-277. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3209.pdf>
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R, y Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, 10 (8): e0137002. doi: 10.1371/journal.pone.0137002

- Verdugo M.A., y Arias, B. (1991). Evaluación y modificación de las actitudes hacia los minusválidos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44 (1), 95-102. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2798983.pdf>
- Verdugo, M.A., y Parrilla, A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 15-22. Recuperado de: <https://sid.usal.es/idocs/F8/ART12861/presentacion.pdf>
- Verdugo, M.A., y Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39 (3) 228, 5-25. Recuperado de: https://sid.usal.es/idocs/F8/ART10955/valoracion_inclusion_educativa.pdf
- Verdugo, M.A., y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-086
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., y Coley, N., Navarro, F., Grandjean, M., Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51, 473-479. doi:10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x
- Visser, J., y Stokes, S. (2003) . Is education ready for the inclusion of pupils with emotional and behavioural difficulties: a right perspective. *Educational Review*, 55 (1), 65-75. doi:10.1080/00131910303252
- Vizer-Karni, N., y Reiter, S. (2014). Organizational conditions and school culture fostering inclusive education- findings of research among Israeli Arab teachers. *International Journal of Developmental Disabilities*, 60 (4), 205-214. doi:10.1179/2047387713y.0000000018
- Vlachou, A., Karadimou, S., y Koutsogeorgou, E. (2016). Exploring the views and beliefs of parents of typically developing children about inclusion and inclusive education, *Educational Research*, 58 (4), 384-399. doi: 10.1080/00131881.2016.1232918
- Voight, A., y Hanson, T. (2017). How are middle school climate and academic performance related across schools and over time? (REL 2017–212). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, *Regional Educational Laboratory*.
- Wall, R. (2002). Teachers' exposure to people with visual impairments and the effect on attitudes toward inclusion. *RE:view*, 34 (3), 111-119.
- Westling, M. (2002). A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support. *Learning Enviroments Research*, 5, 253-274. doi: 10.1023/A:1021972206111
- Whitehurst, T., y Howells, A. (2006). When something is different people fear it: children's perceptions of an arts-based inclusion Project. *Support for Learning*, 21 (1), 40-44. doi:10.1111/j.1467-9604.2006.00399.x
- Winter, E. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support*

-
- for Learning*, 21 (2), 85-91. doi:10.1111/j.1467-9604.2006.00409.x
- Woodcok, S. (2013). Trainee Teachers' Attitudes Towards Students with specific learning disabilities . *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (8), 16-30. doi: 10.14221/ajte.2013v38n8.6
- Worrell, J., y Taber, M. (2009). Special education practices in China and the United States: What is to come next? *International Journal of Special Education*, 24 (3), 132-142.
- Xu, X., y Malinen, O. (2015). Teacher views of support for inclusive education in Beijing, China. *International Journal of Special Education*, 30 (3), 150-159. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094968.pdf>
- Yasar, P., y Cronin, K. (2014). Perspectives of college of education students in Turkey on Autism Spectrum Disorders. *International Journal of Special Education*, 29 (1), 61-75. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034080.pdf>
- Yssel, N., Engelbrecht, P., Oswald, M.M., Eloff, I., y Swart, S. (2007). Views of Inclusion. A comparative study of parents' perceptions in South Africa and the United States. *Remedial and Special Education*, 28 (6), 356-365. doi:10.1177/07419325070280060501
- Zambelli, F., y Bonni, R. (2004). Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: a Q-sort analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (3), 351-366. doi:10.1080/0885625042000262505

ANEXOS

8.1 Ítems y Factores del Cuestionario Percepción del Centro Educativo

Ítems	Factores
1. Todo el mundo se siente bienvenido	Construir comunidad (CC)
2. Los niños se ayudan unos a otros	Construir comunidad (CC)
3. Los profesionales trabajan bien juntos	Construir comunidad (CC)
4. Los profesionales y lo niños se tratan con respeto unos a otros	Construir comunidad (CC)
5. Los profesionales y los padres / cuidadores colaboran	Construir comunidad (CC)
6. Los profesionales asocian lo que sucede en el centro con las vivencias de los niños en el hogar	Construir comunidad (CC)
7. Los profesionales y el equipo directivo trabajan bien juntos	Construir comunidad (CC)
8. Todos los grupos e instituciones locales están implicadas en el centro	Construir comunidad (CC)
9. Todos en el centro comparten un compromiso con la inclusión	Establecer valores inclusivos (VI)
10. Las expectativas son elevadas para todos los niños	Establecer valores inclusivos (VI)
11. Todos los niños son tratados por igual	Establecer valores inclusivos (VI)
12. El centro ayuda a los niños a sentirse bien consigo mismos	Establecer valores inclusivos (VI)
13. El centro ayuda a los padres / cuidadores a sentirse bien consigo mismos	Establecer valores inclusivos (VI)
14. Los profesionales son tratados con justicia en el empleo y oportunidades de promoción	Crear un centro para todos (CPT)
15. Todos los nuevos profesionales reciben ayuda para la adaptación inicial	Crear un centro para todos (CPT)
16. Todos lo niños de la zona son animados a formar parte del centro	Crear un centro para todos (CPT)
17. El centro es físicamente accesible a todas las personas	Crear un centro para todos (CPT)
18. Se ayuda a todos los niños en su adaptación inicial	Crear un centro para todos (CPT)
19. Los profesionales preparan a los niños adecuadamente para pasar a otros centros	Crear un centro para todos (CPT)
20. Todas las formas de apoyo se coordinan	Organizar el apoyo a la diversidad(OA)
21. Las actividades de formación continua ayudan a los profesionales s responder a la diversidad de niños y jóvenes	Organizar el apoyo a la diversidad(OA)
22. La política de "necesidades educativas especiales" es inclusiva	Organizar el apoyo a la diversidad(OA)
23. La normativa vigente sobre necesidades educativas especiales se utiliza para reducir las barreras para el juego, aprendizaje y participación de todos los niños	Organizar el apoyo a la diversidad(OA)
24. El apoyo para aquellos cuya lengua materna es diferente al castellano, beneficia a todos los niños	Organizar el apoyo a la diversidad(OA)
25. Las normas de conducta hacen que el centro funcione mejor	Organizar el apoyo a la diversidad(OA)
26. Existen pocas presiones para excluir a los niños considerados disruptivos	Organizar el apoyo a la diversidad(OA)
27. Existen pocas barreras para la asistencia	Organizar el apoyo a la diversidad(OA)
28. Se intenta eliminar el bullying (acoso escolar)	Organizar el apoyo a la diversidad(OA)
29. Las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos lo niños	Organizar el juego y el aprendizaje (JYA)
30. Las actividades fomentan la comunicación entre todos los niños	Organizar el juego y el aprendizaje (JYA)

Items	Factores
31. Las actividades fomentan la participación de todos lo niños	Organizar el juego y el aprendizaje (JYA)
32. Las actividades sirven para comprender mejor de las diferencias entre las personas	Organizar el juego y el aprendizaje (JYA)
33. Las actividades evitan los estereotipos	Organizar el juego y el aprendizaje (JYA)
34. Se implica activamente a los niños en el juego y aprendizaje	Organizar el juego y el aprendizaje (JYA)
35. Los niños cooperan en el juego y aprendizaje	Organizar el juego y el aprendizaje (JYA)
36. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los niños	Organizar el juego y el aprendizaje (JYA)
37. Los profesionales fomentan una atmósfera tranquila basada en el respeto	Organizar el juego y el aprendizaje (JYA)
38. Los profesionales planifican, revisan y se implican en actividades de colaboración	Organizar el juego y el aprendizaje (JYA)
39. Los profesores de apoyo apoyan el juego, aprendizaje y participación de todos los niños	Organizar el juego y el aprendizaje (JYA)
40. Todos los niños participan cuando se desarrollan actividades especiales	Organizar el juego y el aprendizaje (JYA)
41. El lugar se organiza para fomentar el juego, aprendizaje y participación	Movilizar recursos (MR)
42. Los recursos se distribuyen de un modo justo	Movilizar recursos (MR)
43. Se utilizan las diferencias entre los niños como recursos para apoyar el juego, aprendizaje y participación	Movilizar recursos (MR)
44. Se utiliza plenamente la experiencia de los profesionales	Movilizar recursos (MR)
45. Los profesionales desarrollan recursos compartidos para apoyar el juego, aprendizaje y participación	Movilizar recursos (MR)
46. Se conocen y utilizan los recursos del entorno	Movilizar recursos (MR)

8.2 Ítems y Factores de la Escala de Actitudes hacia Personas con Discapacidad

	Ítems	Factores
01	Los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales pueden sentirse tan satisfechos de sí mismos como cualquier persona.	VN
02	Los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier persona.	VN
03	Los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales en un futuro serán menos productivos en su lugar de trabajo que las personas sin discapacidad.	VN
04	Debería hacerse algo para conseguir una mayor integración de los alumnos con discapacidad o necesidad educativa especial, por ejemplo facilitándoles el acceso a los lugares públicos.	PI
05	Los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales deberían ser emplazados en centros especiales.	PI
06	En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales.	RS
07	Los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales son tan valiosos como cualquiera.	VN
08	En general me siento a disgusto en compañía de alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales.	RS
09	Me preocuparía lo que la gente pudiera pensar si me vieran con personas con discapacidad o necesidades educativas especiales.	RS
10	Los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales son capaces de adaptarse a una vida independiente.	VN
11	Si tuviera un familiar cercano con discapacidad o necesidades educativas especiales, evitaría comentarlo con otras personas.	RS
12	Los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales deberían poder divertirse con el resto de las personas.	VN
13	Los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales pueden disfrutar del deporte tanto como cualquier otra persona.	VN
14	Creo que me resultaría fácil relacionarme con un alumno con discapacidad o necesidades educativas especiales.	RS
15	Si tuviera que hablar con un alumno con discapacidad o necesidades educativas especiales, me preocuparía no saber cómo comportarme.	RS
16	Puedo interactuar con un alumno con discapacidad o necesidades educativas especiales con la misma facilidad que con cualquier otro.	RS
17	Los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales pueden alcanzar un elevado nivel de autodeterminación e independencia.	VN
18	Me gustaría que mi hijo se relacionara con alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales.	RS
19	Los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales deberían tener los mismos derechos que los que no tienen tales necesidades.	VN
20	Los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales tienen los mismos derechos que el resto de las personas.	VN
21	Evitaría ir con alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales a sitios donde me conocieran.	RS
22	El comportamiento de los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales en general es irritante.	RS
23	Los programas de rehabilitación para alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales son excesivamente costosos para lo poco que se consigue.	PI
24	Los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales deberían acudir a los mismos colegios que los demás niños.	VN
25	No me importaría tener como amiga a una persona con discapacidad o necesidades educativas especiales.	RS
26	Los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales pueden tener una personalidad tan equilibrada como las personas sin tales necesidades.	VN
27	Los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales son tan amistosos como cualquier otra persona.	VN
28	Encontrarme con una persona con discapacidad o necesidades educativas especiales me produce tensión o nerviosismo.	RS
29	Si tuviera como compañero de trabajo a alguien con discapacidad o necesidades educativas especiales, me limitaría a mantener con él una relación superficial.	RS
30	Debería gastarse más dinero en suprimir las barreras físicas que siguen dificultando la vida a las personas con discapacidad o necesidades educativas especiales.	PI

	Ítems	Factores
31	El dinero que se gasta en atender a alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales debería destinarse a problemas sociales más urgentes.	PI

8.3 Ítems y Factores del Cuestionario de Valores y Opiniones sobre la Inclusión

Ítems	Factor
01. La educación inclusiva es para mí una prioridad	Visión
02. La educación inclusiva es un tema secundario para este centro	Actitudes negat
03. La educación inclusiva es una amenaza para la excelencia académica	Actitudes negat
04. La educación inclusiva es una utopía irrealizable	Actitudes negat
05. La educación inclusiva es una obligación	Visión
06. La educación inclusiva es un derecho social	Visión
07. La cultura institucional de este centro destaca por aprender de sí misma, superarse y mejorar continuamente	Prácticas
08. La cultura institucional de este centro destaca por la innovación educativa	Prácticas
09. La cultura institucional de este centro destaca por cultivar el desarrollo de la inclusión educativa	Prácticas
10. La cultura institucional de este centro destaca por la comunicación democrática y el trabajo en equipo	Prácticas
11. No tengo una opinión clara sobre cómo es la cultura institucional de este centro	Desconocimiento
12. Sé que este centro está apoyando la formación del profesorado en enseñanza inclusiva	Prácticas
13. Sé que este centro está apoyando el desarrollo de la enseñanza inclusiva	Prácticas
14. Sé que este centro está apoyando proyectos de innovación o mejora de la enseñanza inclusiva	Prácticas
15. Sé que este centro está apoyando investigaciones sobre educación inclusiva	Prácticas
16. Sé que este centro está favoreciendo procesos para hacerlo más democrático y accesible a su entorno social	Prácticas
17. Sé que este centro está apoyando procesos para vincular a docentes con discapacidad	Prácticas
18. Sé que este centro está favoreciendo procesos para vincular a otro personal no docente con discapacidad	Prácticas
19. No tengo una opinión clara sobre si este centro está apoyando formación, procesos o proyectos inclusivos	Desconocimiento
20. Creo que la enseñanza inclusiva en este centro podría desarrollarse más a través de Proyectos de innovación	Visión
21. Creo que la enseñanza inclusiva en este centro podría desarrollarse más a través de la formación de profesores sobre el tema	Visión
22. Creo que la enseñanza inclusiva en este centro podría desarrollarse más a través de la formación de directivos sobre el tema	Visión
23. Creo que la enseñanza inclusiva en este centro podría desarrollarse más a través de la sensibilización de alumnos sobre el tema	Visión
24. Creo que la enseñanza inclusiva en este centro podría desarrollarse más a través de proyectos de investigación	Visión
25. Creo que la enseñanza inclusiva en este centro podría desarrollarse más potenciando una cultura inclusiva en la institución	Visión
26. No sé cómo podría desarrollarse más la enseñanza inclusiva en este centro	Desconocimiento
27. En este centro la calidad de la enseñanza se define por los resultados académicos	Visión
28. En este centro la calidad de la enseñanza se define por la formación de alumnos vulnerables	Prácticas
29. En este centro la calidad de la enseñanza se define por la formación de todos los alumnos	Prácticas
30. No sé cómo se define en este centro la calidad de la enseñanza	Desconocimiento
31. Los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales dificultan el trabajo docente	Actitudes negat
32. Los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales no alcanzarán el mismo nivel de competencias que los demás	Actitudes negat
33. Los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales serán peores profesionales que los alumnos normales	Actitudes negat
34. Los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales perjudican la formación de los demás en el aula	Actitudes negat
35. Los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales enriquecen la formación de todos en el aula	Visión

Ítems	Factor
36.Los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales requerirán de una evaluación menos exigente para aprobar	Actitudes negat
37.Los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales dan cuenta de una realidad urgente que hay que abordar	Visión
38.Los estudiantes con necesidades educativas especiales dan cuenta de una cultura más democrática	Visión
39.No sé los efectos que producen en el aula estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales	Desconocimiento
40. En las clases donde hay estudiantes con discapacidad se suelen proponer actividades flexibles que puedan realizar todos los alumnos	Prácticas
41.Dudo que existan otras posibilidades metodológicas para desarrollar una enseñanza inclusiva	Actitudes negat
42.En las clases donde hay estudiantes con discapacidad los alumnos sin necesidades especiales les han ayudado en su aprendizaje	Prácticas
43.En las clases donde hay estudiantes con discapacidad hay personal de apoyo con el alumno vulnerable en el aula	Prácticas
44.En las clases donde hay estudiantes con discapacidad se recurre al trabajo colaborativo entre alumnos	Prácticas
45.No sé cómo se actúa en las clases donde hay alumnos con necesidades educativas especiales	Desconocimiento
46. Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en este centro son la escasa formación didáctica de los profesores	Obstáculos
47.Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en este centro es el poco tiempo destinado a la formación didáctica de los profesores	Obstáculos
48.Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en este centro es la escasa preparación de los alumnos	Obstáculos
49.Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en este centro es la actitud excluyente de algunos alumnos	Obstáculos
50.Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en este centro son los sistemas de evaluación	Obstáculos
51.Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en este centro es la exigencia de los estudios	Obstáculos
52.Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en este centro es la falta de recursos didácticos	Obstáculos
53.Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en este centro es el exceso de trabajo o de horas de clase	Obstáculos
54.Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en este centro es la falta de personal de apoyo calificado	Obstáculos
55.Los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en este centro es la actitud excluyente de algunos profesores	Obstáculos
56.No sé cuáles son los principales obstáculos para una enseñanza inclusiva en este centro	Desconocimiento
57. La enseñanza inclusiva en este centro podría desarrollarse fortaleciendo políticas institucionales favorables	Visión
58.La enseñanza inclusiva en este centro podría desarrollarse fortaleciendo la colaboración de toda la comunidad educativa	Visión
59.La enseñanza inclusiva en este centro podría desarrollarse fortaleciendo la formación didáctica de los profesores en enseñanza inclusiva	Visión
60.La enseñanza inclusiva en este centro podría desarrollarse fortaleciendo el trabajo en equipo entre el profesorado	Visión
61.La enseñanza inclusiva en este centro podría desarrollarse fortaleciendo la participación y apoyo de los alumnos	Visión
62.La enseñanza inclusiva en este centro podría desarrollarse fortaleciendo profesores de apoyo que en el aula ayuden a los alumnos vulnerables	Visión
63.La enseñanza inclusiva en este centro podría desarrollarse fortaleciendo un menor grado de ocupación en tareas no docentes	Visión
64.No sé cómo podría desarrollarse la enseñanza inclusiva en este centro	Desconocimiento
Adaptado de: Alejandra Sosa Farfán (2019). "Buenas prácticas en educación inclusiva universitaria". Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán. Facultad de Educación, Maestría en Innovación Educativa	

8.4 Ítems del Cuestionario sobre el Punto de Vista de los Niños

1. Me gusta venir a este colegio.
2. Me gusta jugar aquí con mis amigos.
3. A mis amigos les gusta jugar conmigo aquí.
4. A mis profesores les gusta escucharme.
5. A mis profesores les gusta ayudarme.
6. Me gusta ayudar a mis profesores cuando tienen cosas que hacer.
7. Algunos niños insultan a otros.
8. A veces los niños no son muy amables conmigo.
9. Cuando me siento triste siempre hay algún adulto que me presta atención.
10. Cuando los niños se pelean el profesor sabe cómo arreglarlo.
11. Me siento satisfecho de mis logros cuando consigo algo.
12. A mis profesores les gusta que les cuente lo que hago en casa.
13. Mi familia piensa que éste es un buen colegio.

8.5 Sociograma

NOMBRE Y APELLIDOS.....

COLEGIO..... CURSO.....

INSTRUCCIONES

- 1) Las preguntas que vas a contestar nos ayudarán a conocernos mejor.
- 2) Tus respuestas solo las vamos a saber tú y yo, que corrijo el cuestionario
- 3) Como máximo escoge tres nombres de entre tus compañeros/as, para cada una de las preguntas, aunque las puedes dejar en blanco, contestar solo un nombre o dos nombres.
- 4) Contesta sinceramente.

1. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta hacer un trabajo?

2. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta hacer un trabajo?

3. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre (estar en los recreos)?

4. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre (estar en los recreos)?

5. ¿Te gustan las adivinanzas?

Adivina, ¿Quién es el chico o chica de tu clase que destaca por?

- Tener muchos amigos/as:
- Tener pocos amigos/as:
- Participar en todas las actividades:
- Participar en pocas actividades:
- Saber mucho:
- Saber poco:
- Necesitar mucha ayuda de los profesores:
- Necesitar poca ayuda de los profesores:
- Portarse como una persona madura:
- Portarse como un niño más pequeño:
- El que más molesta a los demás:
- El que menos molesta a los demás:

8.6 Análisis post hoc Duncan

El análisis multivariado reveló diferencias significativas (Lambda de Wilks=0, 189; $F_{21, 2493}=93, 336$; $p<0, 001$) entre los tipos sociométricos en los diferentes índices sociométricos. Se determinó que existían diferencias entre las medias, por lo tanto, se procedió al análisis post hoc Duncan para realizar comparaciones por parejas, y determinar qué medias diferían. En la aplicación de esta prueba se asumen varianzas homogéneas. A continuación se presentan los resultados obtenidos:

Pruebas univariadas									
Variable dependiente		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^a
Ep	Contraste	180,938	3	60,313	10,550	,000	,035	31,650	,999
	Error	4996,479	874	5,717					
En	Contraste	82,801	3	27,600	2,842	,037	,010	8,527	,683
	Error	8487,190	874	9,711					
Rp	Contraste	475,749	3	158,583	170,840	,000	,370	512,519	1,000
	Error	811,296	874	,928					
Rn	Contraste	173,681	3	57,894	86,351	,000	,229	259,052	1,000
	Error	585,972	874	,670					
Pop	Contraste	13,155	3	4,385	470,879	,000	,618	1412,638	1,000
	Error	8,139	874	,009					
Ant	Contraste	20,685	3	6,895	326,153	,000	,528	978,460	1,000
	Error	18,477	874	,021					
IA	Contraste	13,111	3	4,370	170,610	,000	,369	511,831	1,000
	Error	22,388	874	,026					

F prueba el efecto de TIPO. Esta prueba se basa en las comparaciones por parejas linealmente independientes entre las medias marginales estimadas.

a. Se ha calculado utilizando alpha = ,05

EXPANSIVIDAD POSITIVA (Ep)

Duncan ^{a,b,c}				
TIPO	N	Subconjunto		
		1	2	3
Olvidado	221	9,68		
Rechazado	88	10,11	10,11	
Popular	118		10,46	10,46
Entrañable	451			10,76
Sig.		,115	,212	,272

EXPANSIVIDAD NEGATIVA (En)

Duncan ^{a,b,c}		
TIPO	N	Subconjunto
		1
Olvidado	221	9,46
Popular	118	9,87
Rechazado	88	10,05
Entrañable	451	10,20
Sig.		,059

ELECCIONES RECÍPROCAS (Rp)

Duncan ^{a,b,c}					
TIPO	N	Subconjunto			
		1	2	3	4
Olvidado	221	,50			
Rechazado	88		,73		
Entrañable	451			1,92	
Popular	118				2,52
Sig.		1,000	1,000	1,000	1,000

RECHAZO RECÍPROCO (Rn)

Duncan ^{a,b,c}				
TIPO	N	Subconjunto		
		1	2	3
Popular	118	,22		
Entrañable	451		,44	
Olvidado	221		,59	
Rechazado	88			1,89
Sig.		1,000	,125	1,000

POPULARIDAD (Pop)

Duncan ^{a,b,c}					
TIPO	N	Subconjunto			
		1	2	3	4
Olvidado	221	,0603597866			
Rechazado	88		,0991019818		
Entrañable	451			,2435986128	
Popular	118				,4467603217
Sig.		1,000	1,000	1,000	1,000

ANTIPATÍA (Ant)

Duncan ^{a,b,c}					
TIPO	N	Subconjunto			
		1	2	3	4
Popular	118	,0619563234			
Entrañable	451		,1086552960		
Olvidado	221			,1892866923	
Rechazado	88				,6164423079
Sig.		1,000	1,000	1,000	1,000

ÍNDICE DE ASOCIACIÓN (IA)

Duncan ^{a,b,c}					
TIPO	N	Subconjunto			
		1	2	3	4
Olvidado	221	,0841779797			
Rechazado	88		,1217045461		
Entrañable	451			,3204730255	
Popular	118				,4187853153
Sig.		1,000	1,000	1,000	1,000

8.7 Pruebas de contraste de la normalidad de las distribuciones y homogeneidad de varianzas

Se presentan los estadísticos descriptivos y las pruebas de normalidad de las distribuciones, para los dos grupos evaluados. Se puede apreciar cómo los datos no se distribuyen normalmente, aunque las desviaciones no son muy elevadas, lo que se puede observar por la diferencia entre las puntuaciones medias y medianas, así como por la distribución gráfica de las puntuaciones.

Tabla 44. Estadísticos descriptivos y test de normalidad (Shapiro-Wilk) para el total de la muestra y grupos de padres y profesionales

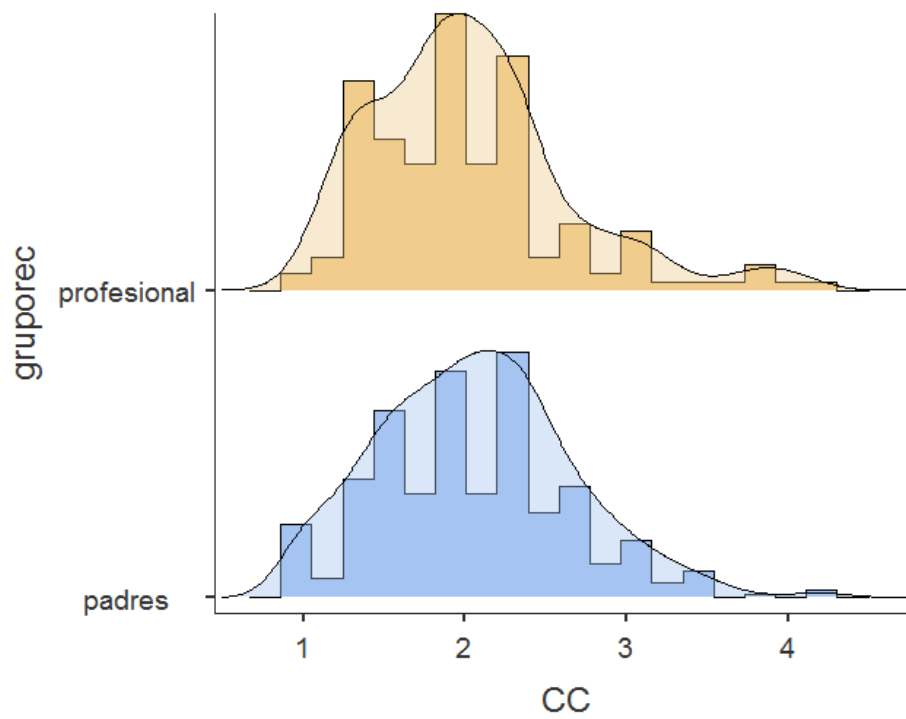
	W	p	Media		Mediana		Shapiro-Wilk p	
			profesional	padres	profesional	padres	profesional	padres
CC	0.973	< .001	2.03	2.06	2.00	2.00	< .001	< .001
VI	0.962	< .001	2.05	2.15	2.00	2.20	< .001	< .001
CPT	0.979	< .001	1.99	2.22	1.83	2.33	< .001	< .001
OA	0.987	< .001	2.09	2.27	2.00	2.33	< .001	< .001
JYA	0.931	< .001	1.76	1.92	1.58	2.00	< .001	< .001
MR	0.960	< .001	1.95	2.11	2.00	2.00	< .001	< .001
VN	0.779	< .001	1.62	1.69	1.54	1.46	< .001	< .001
RS	0.766	< .001	2.99	2.91	3.00	3.00	< .001	< .001
PI	0.896	< .001	2.57	2.58	2.60	2.60	< .001	< .001
ACTITNEG	0.948	< .001	3.88	3.65	3.89	3.78	< .001	< .001
CONOCIM	0.974	< .001	2.28	2.87	2.38	2.88	0.011	< .001
OBSTAC	0.961	< .001	3.39	3.13	3.30	3.00	0.015	< .001
PRACTS	0.985	< .001	2.12	2.32	2.12	2.41	< .001	< .001
VISION	0.983	< .001	1.94	2.18	1.90	2.25	0.005	< .001

Tabla 45. Test de igualdad de varianzas (Levene) para las distintas variables y grupos de padres y profesores

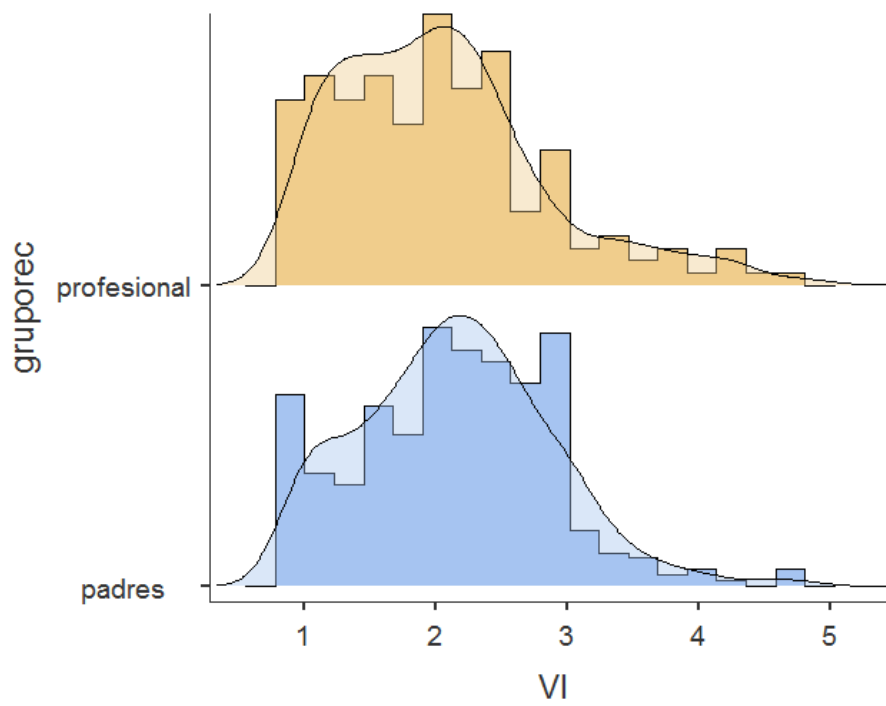
Variables	F	df1	df2	p
CC	0.0724	1	537	0.788
VI	0.8475	1	537	0.358
CPT	0.3872	1	537	0.534
OA	15.373	1	537	0.216
JYA	0.7993	1	537	0.372
MR	20.252	1	537	0.155
VN	190.419	1	537	< .001
RS	158.176	1	537	< .001
PI	72.196	1	537	0.007
ACTITNEG	69.731	1	537	0.009
CONOCIM	25.624	1	537	0.110
OBSTAC	0.1412	1	537	0.707
PRACTS	10.961	1	537	0.296
VISION	29.809	1	537	0.085

En las páginas siguientes se incluyen los gráficos de distribución de las puntuaciones en las diferentes subescalas, para los grupos de profesores y de padres.

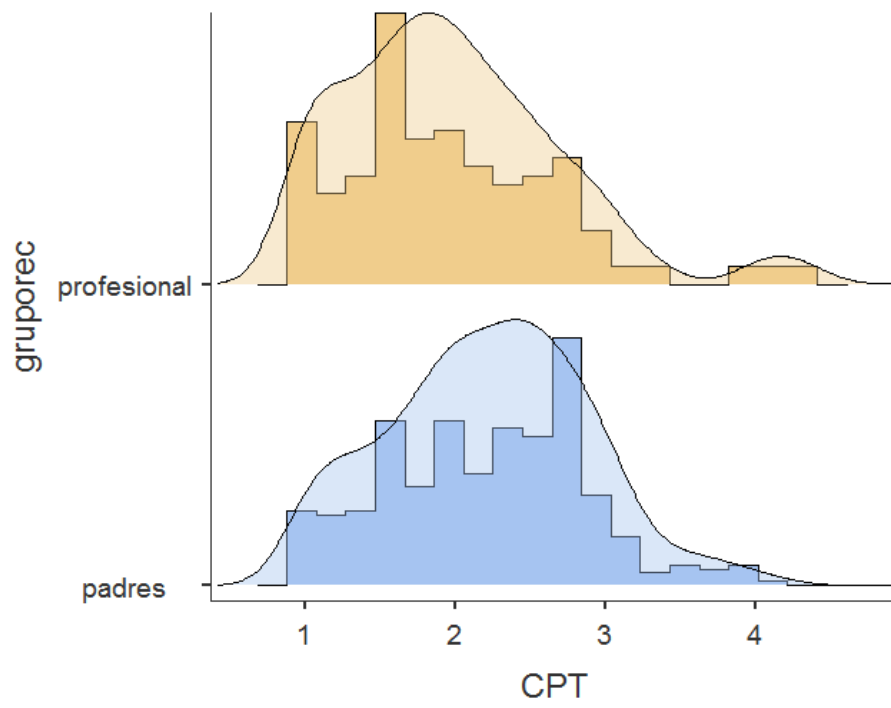
CC



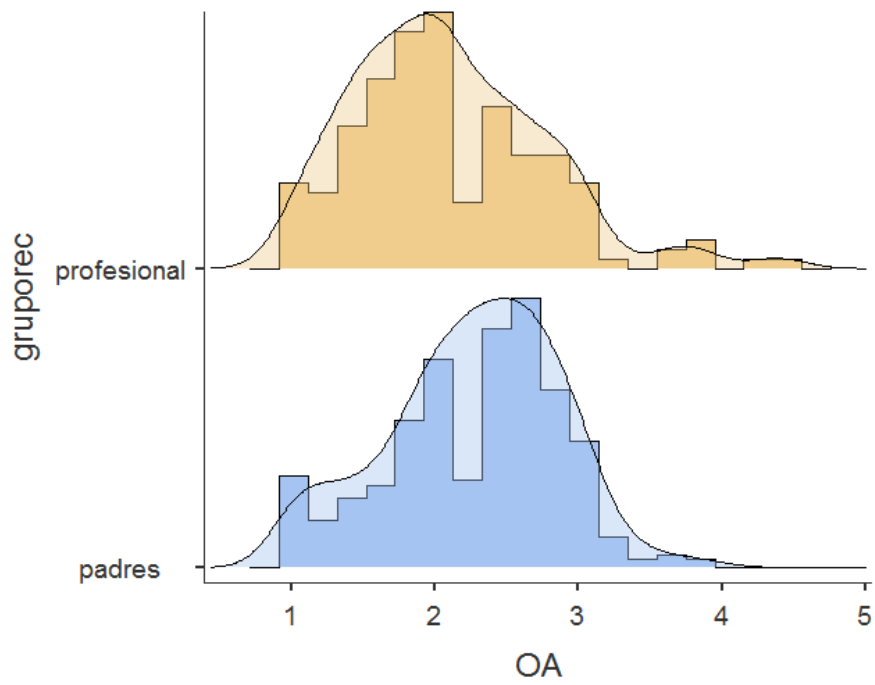
VI



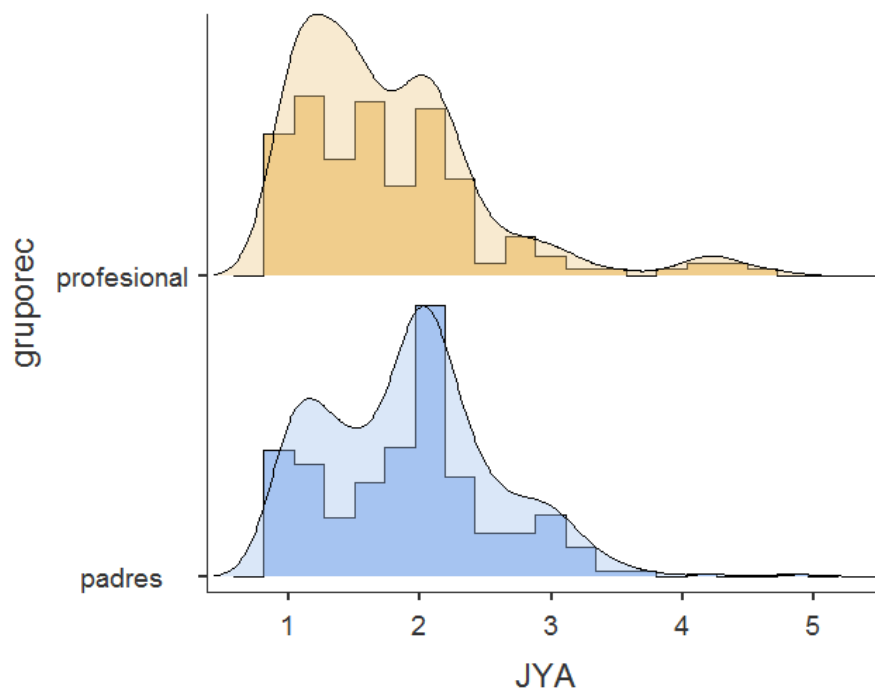
CPT



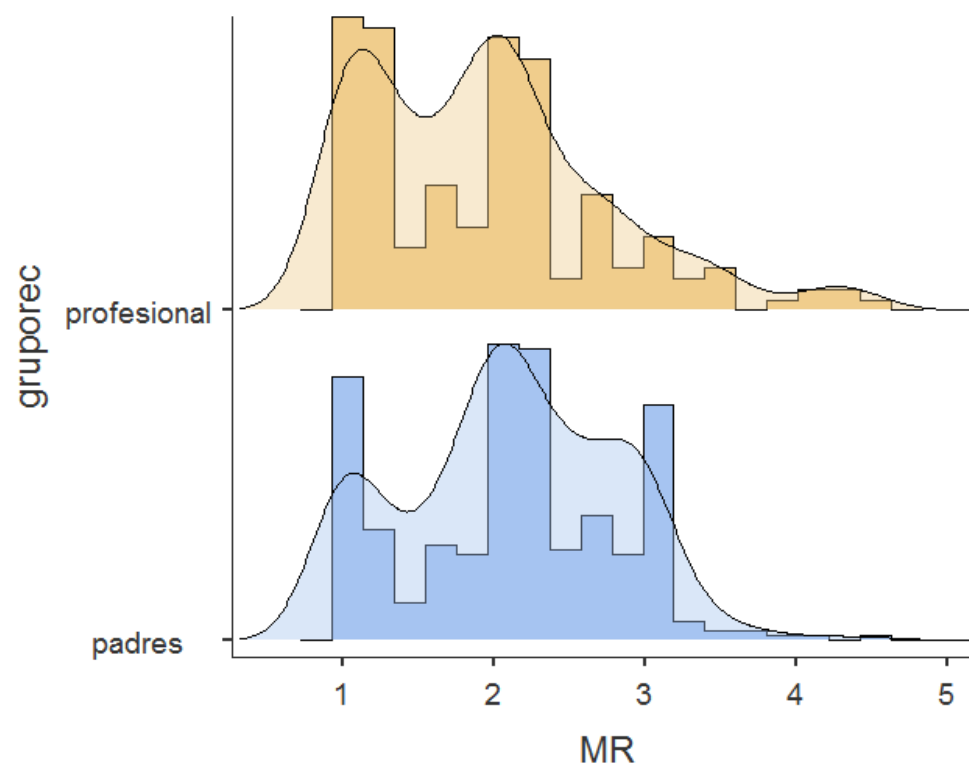
OA



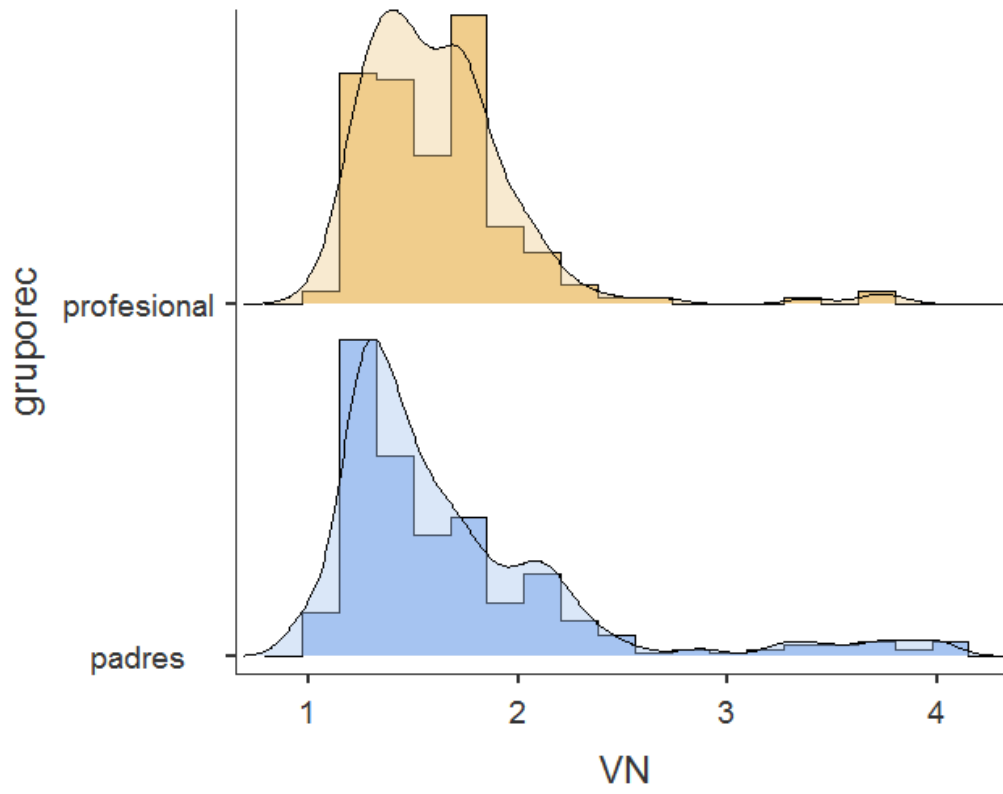
JYA



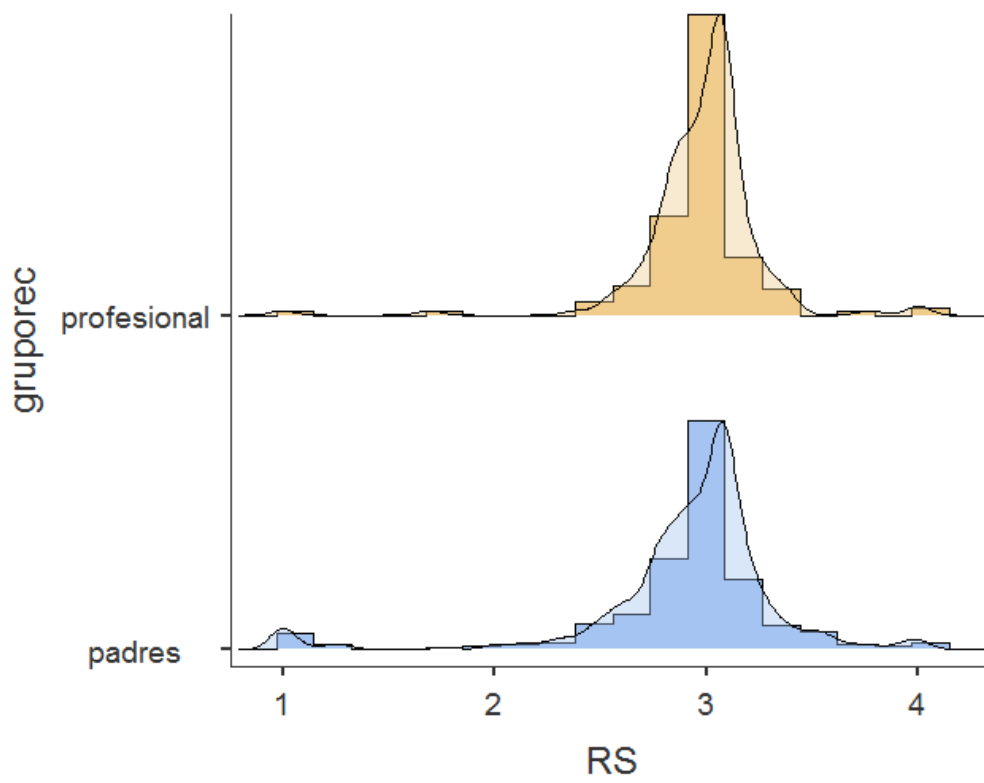
MR



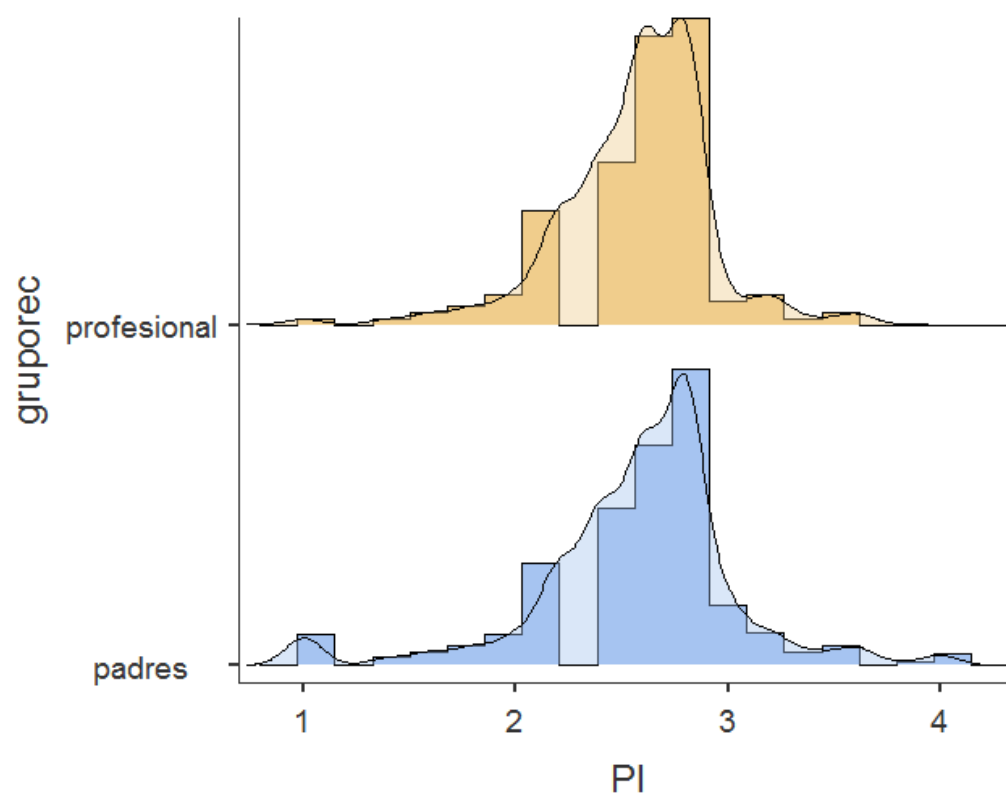
VN



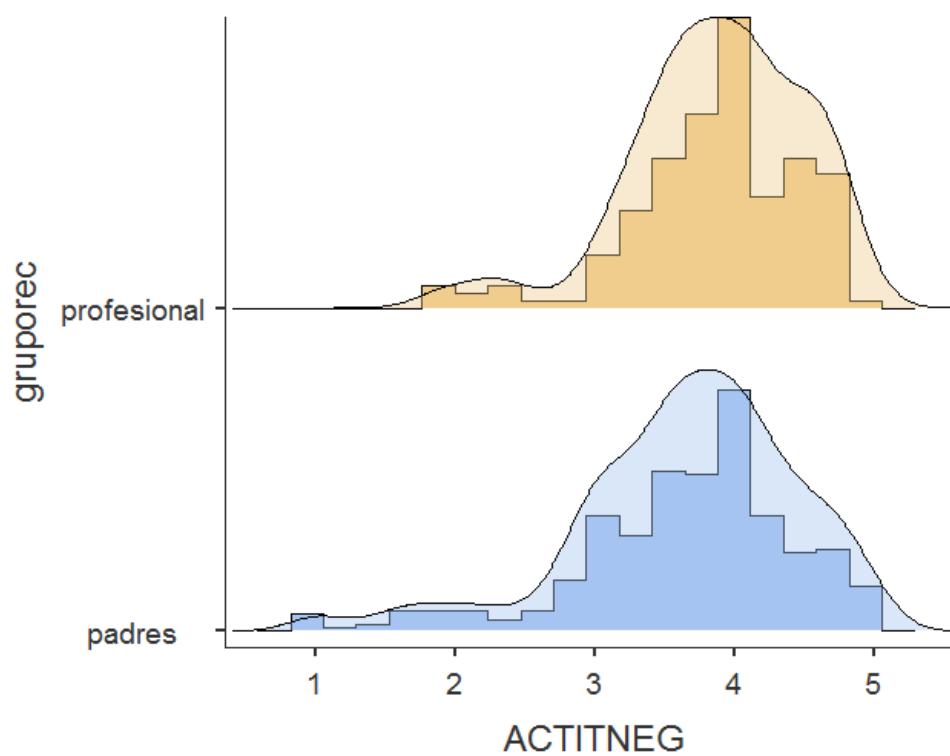
RS



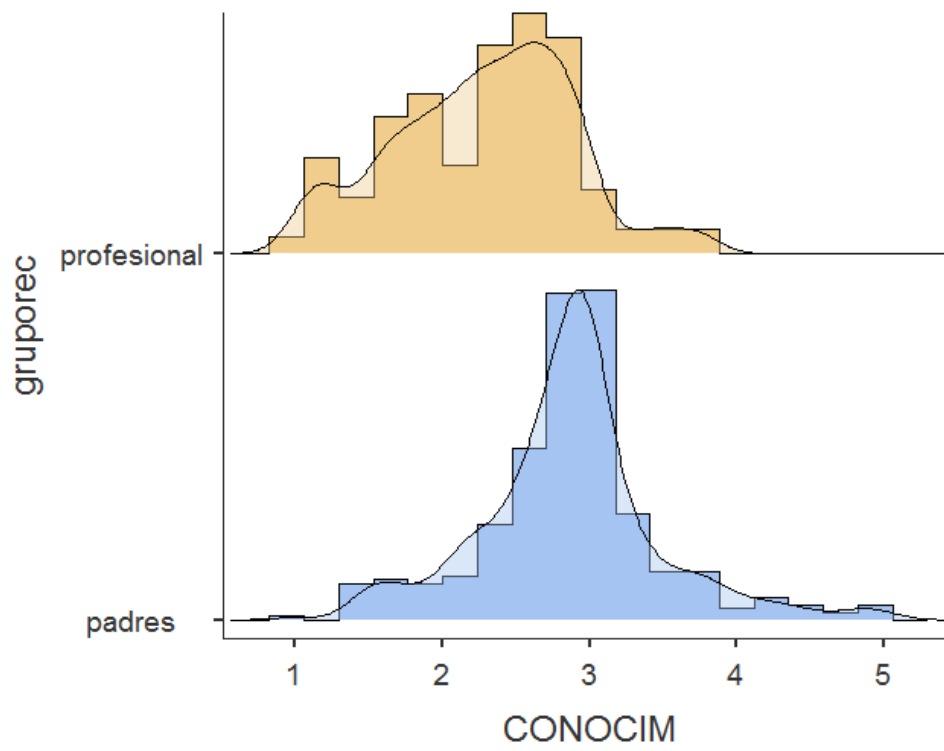
PI



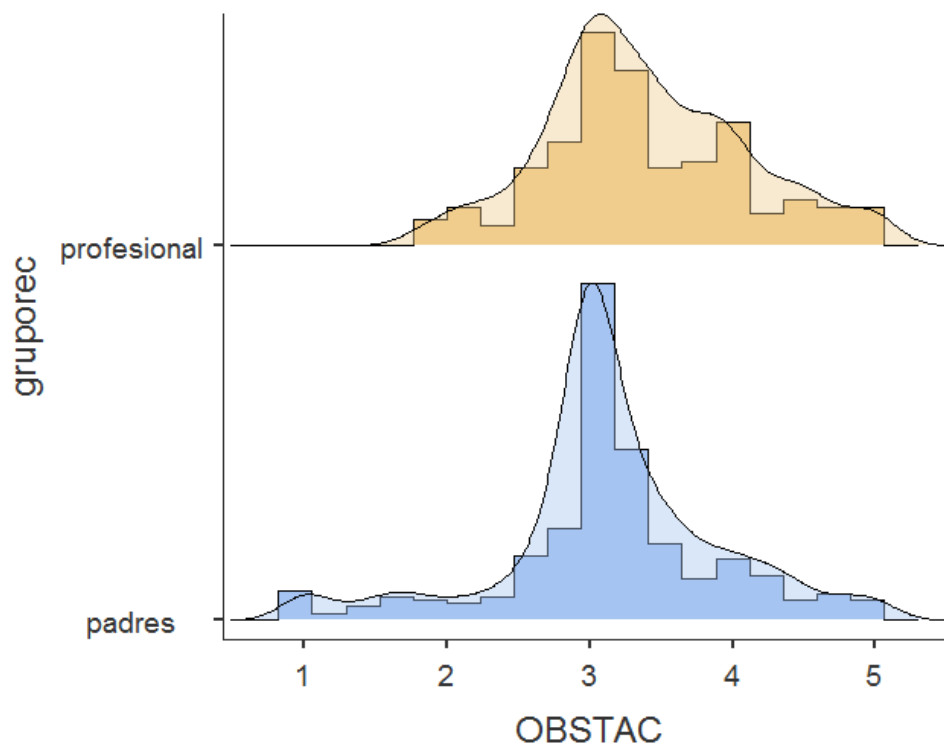
ACTITNEG



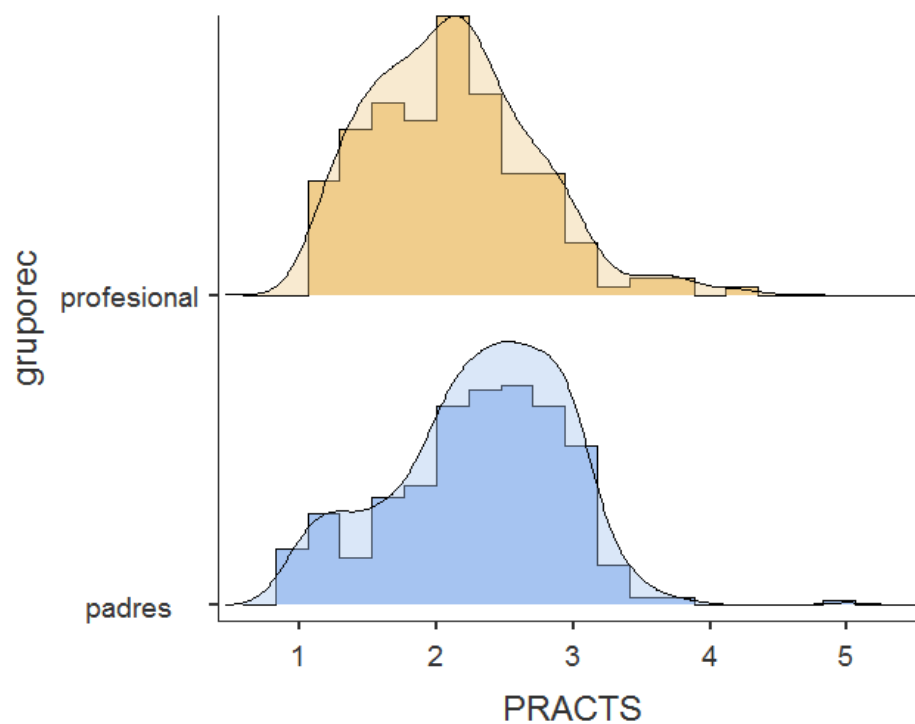
CONOCIM



OBSTAC



PRACTS



VISIÓN

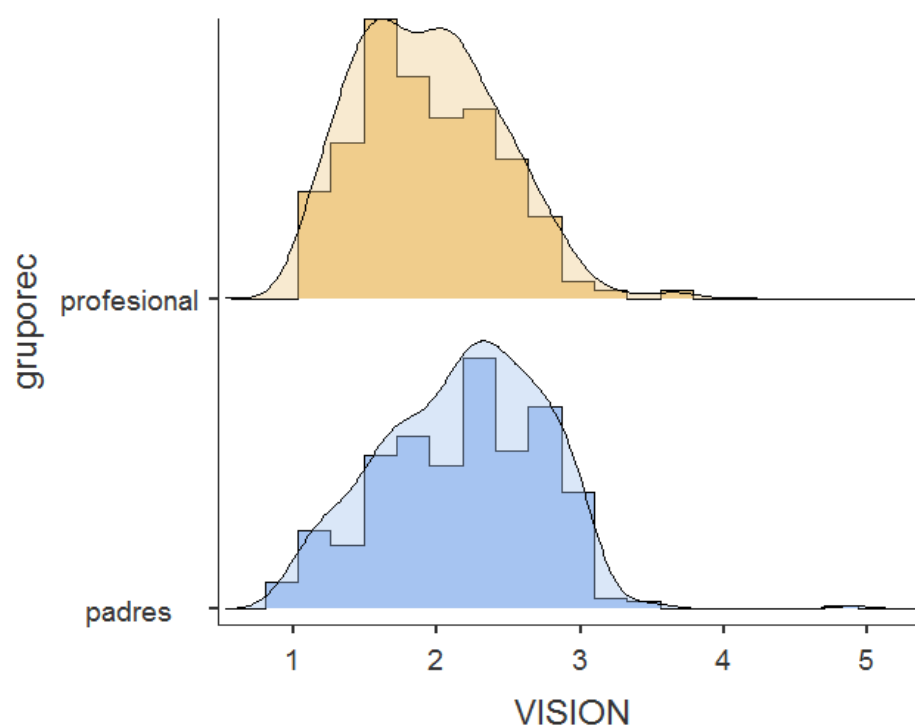


Figura 16. Gráficos de distribuciones de las variables **VISIÓN** en los grupos de padres y profesionales