

Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca

Ruth Clavijo, Claudio López, Cristina Cedillo, Catalina Mora, William Ortiz

Facultad de Psicología, Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.

Autora para correspondencia: ruth.clavijo@ucuenca.edu.ec

Fecha de recepción: 20 de octubre 2015 - Fecha de aceptación: 17 de marzo 2016

RESUMEN

La definición de educación inclusiva durante años ha sufrido importantes cambios, los cuales finalmente llevaron a visualizar que la educación es un *derecho* para todos. El presente estudio analizó actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva en escuelas primarias públicas y privadas de la ciudad de Cuenca. La metodología fue de tipo transversal cuantitativa, utilizando una adaptación del cuestionario de Tárraga *et al.* (2013). Esta versión modificada fue aplicada para estudiar una población de 650 docentes, seleccionados en base al método probabilístico estratificado. Después de un análisis preliminar de la confiabilidad y dimensionalidad del cuestionario, la escala se redujo de veinte y cinco a quince ítems, y de cuatro a tres componentes. Los resultados revelaron que los profesores en general tienen una actitud indiferente tendiendo a favorable hacia la educación inclusiva. Se encontró que actitudes más positivas están asociadas a docentes jóvenes con pocos años de servicio. No se encontró una relación significativa entre actitud y sexo, pero se encontró una asociación con la capacitación, su nivel de educación y experiencia previa con niños de educación inclusiva y el apoyo institucional (público o privado). Sin embargo, los grupos de comparación fueron desiguales en tamaño, posiblemente los resultados no podrían ser generalizados.

Palabras clave: Educación inclusiva, actitudes, sexo, edad, capacitación, años de servicio.

ABSTRACT

The definition of inclusive education underwent over the years important changes, which finally led to the denotation that education is a *right* for everyone. The research, presented in this paper, examined teachers' attitudes towards inclusive education in public and private elementary schools in the city of Cuenca. The methodology consisted of a cross-sectional quantitative observational survey using the questionnaire of Tárraga *et al.* (2013). A modified version of this questionnaire was subjected to a study population of 650 docents, selected on the basis of a stratified probabilistic method. After a preliminary analysis of the reliability and the structural scale of the questionnaire, the item scale and components of the questionnaire were reduced respectively from twenty to fifteen, and from four to three. Results revealed that teachers in general have a nonchalant, tending to favorable, attitude towards inclusive education. It was found that the more positive attitude is associated with the younger generation of docents with few years of service. No significant relationship between attitude and sex of teachers was found; but an association with the training area of the docents, their educational level, and previous experience with inclusive child education and institutional support (public or private) was found. However, given the groups were of unequal size, results presumably not generalize to a wide range of similar situations.

Keywords: Inclusive education, attitudes, sex, age, training, years of teaching.

1. INTRODUCCIÓN

Un aspecto relevante de la educación es que ha pasado de ser un privilegio de pocos a un derecho de todas las personas. La razón es sencilla, la educación nos hace mejores, actualiza las potencialidades

que todo ser humano tiene; personas educadas crean mejores sociedades. La búsqueda de una educación sin exclusiones es un imperativo ético, y a la vez un continuo proceso. Demandar una educación para todas y todos sin exclusiones de ningún tipo es parte de la lucha por una sociedad más equitativa, y en ese proceso la educación inclusiva constituye un pilar fundamental de la inclusión social (Ainscow & Miles, 2008; Barton, 2011; Echeita, 2004; Echeita & Sandoval, 2002; Opertti & Belalcázar, 2008; Parrilla, 2002).

La educación inclusiva no se concretiza simplemente porque se encuentre en la normativa internacional y marco legal de cada país, son los docentes quienes lo hacen posible. Una destacada línea de investigación tiene que ver con las actitudes, creencias o percepciones de los docentes (Cardona, 2001). Esta línea ha sido abordada desde diferentes marcos teóricos y con diferentes terminologías (Álvarez *et al.*, 2005; Center & Ward, 1987; Chiner, 2011; Damm, 2014; Hastings & Oakford, 2003; Padeliadu & Lampropoulou, 1997). En términos generales podríamos decir que existen dos modelos, con nombres diferentes de acuerdo con los autores, alrededor de los cuales gira la terminología de la educación inclusiva: el modelo del *déficit* o médico y el modelo *social* o de los derechos (Barton, 2011). El modelo del déficit abarcaría las tres primeras etapas: *exclusión*, *segregación* e *integración*, planteadas por Parrilla (2002). El modelo de los derechos correspondería a la etapa de la reestructuración, es decir, de la educación inclusiva, propuesta por la misma autora.

Para el presente estudio la concepción de actitud es considerada desde una perspectiva general. En este sentido la actitud se define como un punto de vista individual o la disposición hacia un objeto en particular que puede ser una persona, una cosa, una idea, etc. (Gall *et al.*, 1996, citado en de Boer *et al.*, 2011). Además la actitud estaría integrada por tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual (Eagly & Chaiken, 1993 & Triandis, 1971, citado en de Boer *et al.*, 2011). En el componente cognitivo se encuentran las creencias sobre un objeto particular; a las creencias les subyace una carga emotiva; las creencias y las emociones llevan a una conducta concreta que visualizan a la actitud. Las actitudes se forman a lo largo de la vida, en la adultez es mucho más difícil cambiar actitudes, es por eso que si desde la niñez aprendemos a convivir con la diferencia, la aceptación de los otros será más fácil.

Los artículos de Avramidis & Norwich (2004) y de Boer *et al.* (2010) revisan la literatura sobre investigaciones de actitudes docentes hacia la integración y la educación inclusiva, de estos dos análisis se pueden extraer importantes conclusiones respecto a las actitudes de los docentes frente al proceso de inclusión educativa. Por ejemplo, Avramidis & Norwich (2004) sostienen que los docentes se muestran positivos hacia la filosofía de la educación inclusiva pero no comparten la idea de una inclusión total, es decir, las actitudes varían de acuerdo al tipo de necesidad de sus estudiantes, con lo cual se concluye que mientras más complejas son las necesidades de los estudiantes hay más actitudes negativas para implementar la inclusión. La revisión de literatura realizada por de Boer *et al.* (2010), recoge los hallazgos de 26 investigaciones y entre los resultados más sobresalientes anotan que la mayoría del profesorado tiene una actitud indecisa o negativa sobre sus creencias hacia la inclusión educativa. Los docentes consideran que están poco capacitados para educar a niños con necesidades educativas especiales; seis estudios revisados por los mismos autores demuestran que los docentes no se sienten competentes y confiados para enseñar a estudiantes con estas características.

La actitud de los docentes ante un proceso de inclusión en el sistema educativo puede estar condicionado por varios factores, según Granada *et al.* (2013) se debe considerar: la experiencia de los docentes, las características de los estudiantes, el tiempo y recursos de apoyo y la formación docente y capacitación. Entre las conclusiones a las que llegan las autoras se destacan, que los años de servicio del profesorado no garantiza una actitud más favorable a la educación inclusiva mientras que las experiencias previas con la atención a la diversidad sí es factor determinante para una actitud más favorable hacia la inclusión. En cuanto a la formación y capacitación las mismas autoras concluyen que las oportunidades de capacitación permanente son claves en la actitud hacia la inclusión educativa, la falta de capacitación genera sentimientos de desagrado hacia la enseñanza de los niños con necesidades educativas especiales. Así mismo, en alusión a la formación inicial es clave para enfrentar un proceso inclusivo. Granada *et al.* (2013) consideran que los docentes deben contar con una formación de base que proporcione las competencias necesarias para desenvolverse en contextos más inclusivos.

Este estudio describió las actitudes, hacia la educación inclusiva, de los docentes de las instituciones educativas que laboran del segundo al séptimo año de educación general básica de la ciudad de Cuenca. Se desarrolló con un enfoque cuantitativo, a nivel descriptivo y alcance correlacional.

2. MATERIALES Y MÉTODO

2.1. Muestra de la población

Docentes de las escuelas de la zona urbana y de expansión urbana de Cuenca, maestros del segundo al séptimo año de educación general básica: un total de 4005 docentes, 1915 del Distrito 1 (varones 501, mujeres 1414) y 2090 del Distrito 2 (varones 590, mujeres 1500) (Fuente: AMIE 2012-2013, Zona 6). Se trabajó con un total de 650 maestros de 130 instituciones fiscales (incluyeron planteles fiscomisionales) y particulares (laicas y religiosas) de la zona urbana y expansión urbana de la ciudad; seleccionados por método aleatorio estratificado con afijación proporcional. La Tabla 1 presenta el número y el porcentaje de docentes, hombres y mujeres, seleccionadas según el tipo de escuela (fiscal y particular).

Tabla 1. Estratificación de la muestra por sostenimiento de las instituciones y sexo de los docentes.

Sostenimiento	Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Fiscales	99	15%	258	39%	357	54%
Particulares	43	7%	250	39%	293	46%
Total	142	22%	508	78%	650	100%

La muestra se calculó con un error muestral del 3.5%, un nivel de confianza del 95% y una probabilidad de ocurrencia y no ocurrencia de 0.5. El tamaño de la muestra corresponde al rango de unidades muestrales empleadas en estudios a nivel regional en el área de actitudes (Hernández *et al.*, 2014).

2.2. Recolección de datos

Para la recolección de información se empleó un cuestionario que incluyó: datos sociodemográficos y la escala de actitudes docentes sobre la educación inclusiva. La escala de actitudes fue una adaptación del cuestionario de Tárraga *et al.* (2013). Básicamente la adaptación consistió en reemplazar el término “necesidades educativas especiales” por “inclusión”, en respuesta al marco teórico que se manejó en la investigación, considerando que el estudio visualiza la educación inclusiva desde el enfoque de los derechos y no únicamente en términos de discapacidad o Necesidades Educativas Especiales (NEE). Los 25 ítems originales, se redujeron a 15, debido a que en el pilotaje se encontró saturaciones inferiores a 0.3 en diez ítems; situación que modificó las dimensiones del cuestionario de cinco a tres componentes. La escala de respuestas corresponde a una tipo Likert; puntajes bajos indican actitudes desfavorables hacia la inclusión, mientras que puntajes altos revelan una actitud más favorable a la inclusión; 2 de los 15 ítems se tomaron en sentido directo y 13 en sentido inverso (ver Anexo).

Para garantizar la validez de contenido del instrumento se sometió a juicio de expertos y revisión de pares académicos, se aplicó una prueba piloto para determinar el grado de consistencia interna en la que se determinó un Alpha de Cronbach de 0.767. La aplicación final arrojó un Alpha de Cronbach de 0.804, valor que otorgó confiabilidad al instrumento, frente al 0.82 reportado en el cuestionario de Tárraga *et al.* (2013). Finalmente, se realizó el test de adecuación muestral Keiser-Meyer-Olkin y prueba de esfericidad de Bartlett, para determinar la idoneidad de los datos y probar la homogeneidad de varianzas, los valores obtenidos fueron: KMO=0.875; $\chi^2=2150.88$; $p=0.000$; valores que posibilitaron el análisis factorial (validez de constructo), el cual se realizó mediante el análisis de componentes principales con rotación Varimax. Se obtuvieron tres componentes que explican conjuntamente el 47.17% de la varianza total. En el Anexo se incluye la distribución factorial de los 15

ítems de la escala de actitudes que identifica tres dimensiones; creencias: 9 ítems (25.8% de la varianza); predisposición para actuar: 4 ítems (12.1% de la varianza); y sentimientos: 2 ítems (9.27% de la varianza). La escala de medición de las actitudes oscila entre un $V_{min}=15$ y un $V_{max}=75$, se distinguieron tres niveles de actitud: desfavorable (entre 15 y 34 puntos), indiferente (entre 35 y 55 puntos) y favorable (entre 56 y 75 puntos). Los valores altos implican actitudes favorables.

Se gestionaron las autorizaciones con la Coordinación de Educación Zona 6, se envió la autorización y las cartas informativas a los directores de cada institución solicitando la participación de los docentes; paralelamente se realizó un proceso de inducción a los encuestadores sobre la aplicación del instrumento. Concertadas las fechas de aplicación, cada encuestador llegó a los centros educativos y explicó a los docentes involucrados los objetivos de la encuesta, se optó por una auto-aplicación del cuestionario.

2.3. *Análisis de datos*

El procesamiento de los datos se realizó con el programa estadístico SPSS versión 20. El análisis univariado se realizó mediante medidas de frecuencia absoluta, frecuencia porcentual, medidas de tendencia central, variabilidad, posición y forma. La comparación de grupos se realizó mediante U Mann de Whitney y el análisis relacional con el coeficiente de correlación de Pearson (r). Las decisiones se tomaron considerando un nivel de significancia menor al 5% ($p<0.05$).

3. RESULTADOS

Aproximadamente las 3/4 partes del personal docente de la muestra estuvo integrado por mujeres (78%; Tabla 1). Del total del personal encuestado el 87.5% fueron profesores de aula, el 9.7% profesores especiales y solo el 1.8% autoridades. Un 55% de docentes que señalaron ser profesionales de la educación, seguidos de un 10.5% de profesionales en el área de la psicología, el 3.4% en otras áreas y el 30.6% de no respuestas. El 70.8% de maestros manifiestan tener estudios universitarios concluidos y un 8.5% con nivel de postgrado.

Para el año 2014, la edad media de los maestros fue de 40.19 años ($DT=11.3$), con una edad mínima de 21 años y un máximo de 66 años. La distribución de edades (Figura 1) corresponde a una distribución con sesgo positivo (asimetría=0.291). Se destacaron cuatro rangos de edad de casi un cuartil cada uno (Tabla 2). La distribución de los años de trabajo docente mostró un 40% de maestros que han desempeñado su labor entre 1 y 9 años, los porcentajes disminuyen a medida que aumenta el número de años de servicio, generando una distribución con sesgo positivo (asimetría=0.57) (Figura 2). Se registró una media de 15.31 años de servicio, con una alta dispersión ($DT=11.63$ años); un mínimo de 1 año y un máximo de más de 40 años (Tabla 3). El porcentaje de participación de maestros, por año de educación básica en el que se desempeña, estuvo entre el 13 y 15%. El 57.8% del total de participantes mencionaron haber trabajado con niños de inclusión en los últimos 2 años; el 34.2% en los últimos 5 años; el 9.4 y el 14.2% desde el inicio de su labor docente.

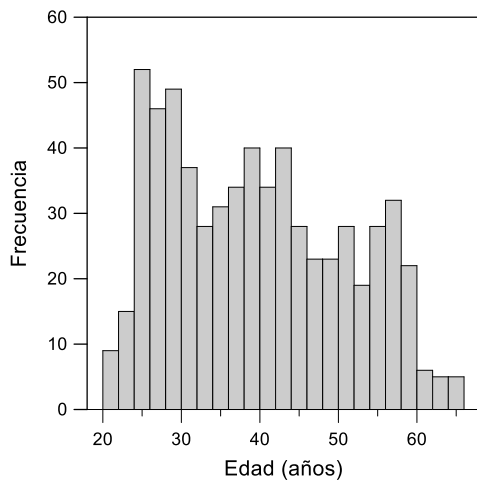


Figura 1. Distribución de edad planta docente.

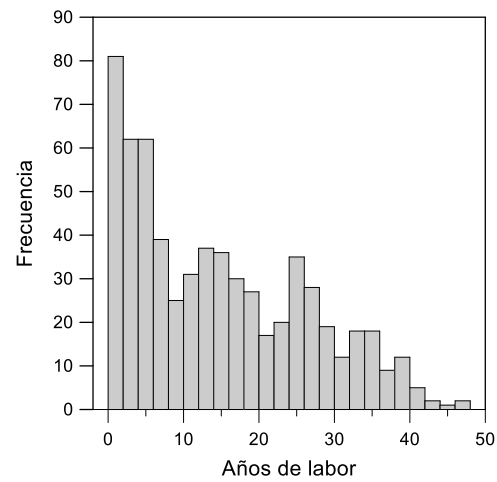


Figura 2. Distribución años de servicio planta docente.

Tabla 2. Distribución de edad.

Años	n	%
Entre 21 y 29	145	22.3
Entre 30 y 39	173	26.6
Entre 40 y 49	157	24.2
Entre 50 y 59	132	20.3
Más de 60	27	4.2
NC	16	2.5
Total	650	100

Tabla 3. Años de labor como docente.

Rango	n	%
Entre 1 y 9	252	38.8
Entre 10 y 19	159	24.5
Entre 20 y 29	128	19.7
Entre 30 y 39	74	11.4
Más de 40	15	2.3
NC	22	3.4
Total	650	100

3.1. Actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva

La distribución del puntaje total correspondiente a las respuestas sobre la actitud docente no mostró una distribución normal ($K-S=1.86$; $p=0.002$) (Figura 3). En la muestra se registró una media de 48.41 ($DT=9.01$) lo cual se traduce en una actitud indiferente; el 59.2% de los maestros manifestaron este tipo de actitud. Se registró además un sesgo negativo (asimetría=-0.328) lo que implica una ligera tendencia hacia las actitudes favorables.

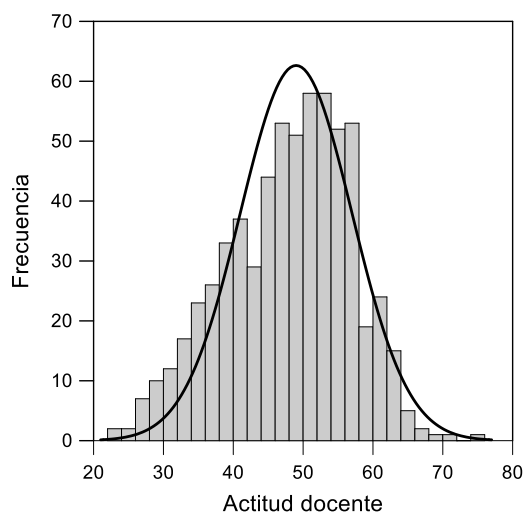


Figura 3. Distribución de puntajes: Actitud docente.

3.2. Actitud hacia la inclusión educativa y características de los docentes

No se encontró relación significativa entre las actitudes hacia la educación inclusiva y el sexo de los maestros (Tabla 4). Sin embargo, se evidenció que la actitud hacia la inclusión educativa es diferente en los docentes que laboraban en escuelas fiscales y los que laboraban en planteles particulares, también la actitud docente hacia la educación inclusiva es diferente en maestros que señalaron haber trabajado con niños de inclusión y los que no han trabajado con ellos ($p < 0.05$). También se encontró diferencia entre la actitud de los maestros con y sin estudios superiores y el área de formación.

Se determinó una relación inversa baja, $r = -0.173$, $p = 0.000$, entre la actitud hacia la educación inclusiva y la edad (Figura 4). Las actitudes favorables se asocian a los maestros más jóvenes (menos de 40 años). También, se evidenció que la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva difiere según los años de trabajo docente; los docentes con menos años de servicio (menos de 16 años) manifestaron una actitud más favorable; se encontró una relación inversa baja, $r = -0.138$, $p = 0.001$ (Figura 5).

Tabla 4. Variables de segmentación y actitud docente hacia la inclusión educativa.

		Desfavorable		Indiferente		Favorable		p
		n	%	n	%	n	%	
Sexo	Hombre	16	11.7	78	56.9	43	31.4	0.497
	Mujer	47	9.5	320	64.5	129	26	
Sostenimiento	Fiscal	44	12.5	223	63.5	84	23.9	0.006*
	Particular	19	6.7	176	62.0	89	31.3	
Estudios universitarios	Si	38	8.5	282	62.8	129	28.7	0.028*
	No	24	13.7	112	64	39	22.3	
Formación	Educación	38	8.5	282	62.8	129	28.7	0.036*
	Otra área	24	13.6	112	63.6	40	22.7	
Ha trabajado con niños de inclusión	Si	27	7.4	218	59.7	120	32.9	0.000*
	No	35	13.3	179	67.8	50	18.9	

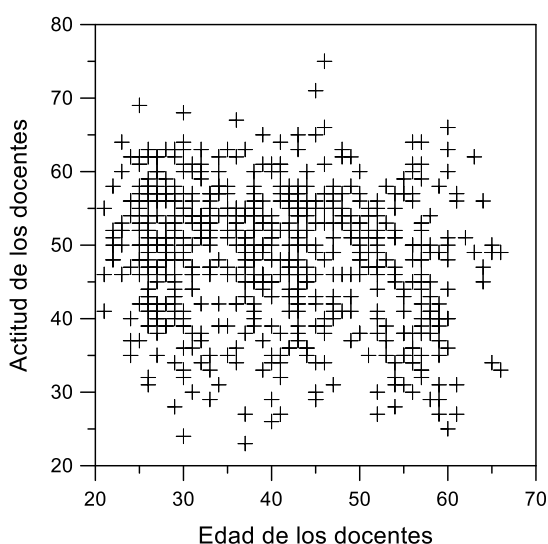


Figura 4. Actitud y edad.

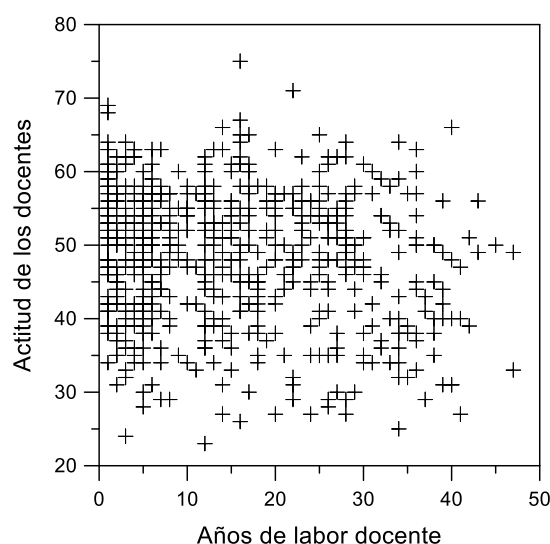


Figura 5. Actitud y años de labor docente.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La actitud de los docentes de las escuelas de la ciudad de Cuenca hacia la educación inclusiva es indiferente (59.2%), lo cual se asemeja a los resultados de varios estudios similares revisados por de Boer *et al.* (2010) en los que se indica que la actitud de los docentes se ubica entre negativa y neutral. Sin embargo, existen otros estudios (Avramidis & Norwich, 2004) en los que se evidencia actitudes positivas de los maestros pero no una aceptación plena de la inclusión.

En cuanto a las actitudes hacia la educación inclusiva y el sexo, en la muestra de estudio se encontró que no existe una relación estadísticamente significativa; sin embargo, el resultado no puede considerarse como definitivo debido a la sub representación del grupo de hombres (n=142), frente al de mujeres (n=508). Otros estudios, plantean que a pesar que los datos no son consistentes existe cierta tendencia marginal de la mujeres a tener mejores actitudes hacia la educación inclusiva (Avramidis & Norwich, 2004; de Boer *et al.*, 2010).

En la investigación se encontró relación entre la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva y el tipo de institución, en la revisión de literatura no se registró resultados de referencia en este ámbito. Respecto a la formación docente parece ser que los docentes que se han formado y entrenado en educación inclusiva tienen predisposición a tener mejores actitudes hacia la educación inclusiva (Avramidis & Norwich, 2004; de Boer *et al.*, 2010), situación que no pudo ser confirmada en la muestra de estudio, por la diferencia de tamaños de los grupos comparados (449 formados en educación y 176 en otra área), igual situación ocurre con tener o no formación universitaria. Finalmente se encontró que haber trabajado con niños de inclusión se relaciona con la presencia de actitudes favorables hacia la inclusión educativa, es decir las experiencias previas con niños de inclusión son un factor determinante para una actitud más favorable hacia la inclusión (Granada *et al.*, 2013), pero la diferencia en los grupos (con experiencia 365 y sin experiencia 175) pudo haber influenciado.

En las revisiones de Boer *et al.* (2010) y Avramidis & Norwich (2004) se plantea que los docentes que tienen menos de 5 ó 6 años tienen mejor actitud que los que tienen 6 a 11 años, o los que tienen 11 ó 12 años o más de experiencia; en el estudio se encontró una situación similar, los docentes con menos años de experiencia, entre 12 y 16 años, manifestaron una actitud más favorable. Finalmente, se determinó una tendencia similar entre la actitud y la edad, los docentes de menor edad, 35 y 40 años, registraron mayor aceptación hacia la educación inclusiva que los docentes de edades superiores, lo que confirma que las actitudes se forman a lo largo de la vida; en la adultez es mucho más difícil cambiar actitudes.

Limitaciones del estudio

No se contó con un cuestionario sobre actitudes hacia la educación inclusiva probado en otros estudios y fundamentado en el enfoque de derechos, por lo que fue necesario adaptar un cuestionario que originalmente se sustenta en el modelo del déficit. Se hace necesario crear instrumentos de recolección de información que respondan al contexto local, que considere el significado que hoy se asigna a la educación inclusiva. Además la consolidación de la nueva visión en el ámbito de la educación inclusiva exige dar paso a investigaciones longitudinales e incluso cuasi experimentales.

Por otro lado, se requieren estudios que puedan establecer la relación entre formación docente y actitudes favorables hacia la educación inclusiva que permitan la generalización de resultados.

AGRADECIMIENTO

Un agradecimiento especial a la Universidad de Cuenca y al Dr. Jaime Bojorque director de la DIUC por generar espacios que impulsan la investigación que permite conocer el contexto local. El equipo de autores reconoce el apoyo recibido por las autoridades y personal administrativo de la Facultad de Psicología. Finalmente, nuestro agradecimiento a las autoridades de la Coordinación de Educación Zona

6 que autorizaron la realización de la investigación, a los directores y docentes de las escuelas de la ciudad de Cuenca por participar en el proyecto.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., S. Miles, 2008. Por una educación para todos que sea inclusiva: Hacia dónde vamos ahora. *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Álvarez, M., P. Castro, M.Á. Campo-Mon, E. Álvarez-Martino, 2005. Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Avramidis, E., B. Norwich, 2004. Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual*, 25, 25-44.
- Barton, L., 2011. La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(70), 63-76.
- Cardona, M., 2001. *Líneas de investigación en educación inclusiva*. Elx. Regidoria d'Educació. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/24895>, 12 pp.
- Center, Y., J. Ward, 1987. Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 34(1), 41-56.
- Chiner Sanz, E., 2011. *Las perspectivas y actitudes del profesorado frente a las integraciones de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común*. Disponible en: <http://www.repositoriocrd.net:8080/handle/123456789/78>.
- Damm, X., 2009. Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 25-35.
- de Boer, A., S.J. Pijl, A. Minnaert, 2010. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Eagly, A.H., S. Chaiken, 1993. *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Echeita, G., 2004. ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 2(2), 30-42.
- Echeita, G., M. Sandoval, 2002. *Educación inclusiva o educación sin exclusiones*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270310520.pdf?documentId=0901e72b812598aa>, 8 pp.
- Granada, M., M. Pomés, S. Sanhueza, 2013. Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59. Disponible en: <http://www.ucm.cl/1200.html>.
- Hastings, R., S. Oakford, 2003. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- Henríquez, S., M. Azcárraga, L. Cópola, 2012. Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42, 884-889.
- Hernández, R., C. Fernández, P. Baptista, 2014. *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw Hill, 188pp.
- Opertti, R., C. Belalcázar, 2008. Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. *Perspectivas*, 38(1), 149-179.
- Padiadiu, S., V. Lampropoulou, 1997. Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 173-183.

- Parrilla Latas, Á., 2002. Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29.
- Tárraga, R., C. Grau, J. Peirats, 2013. Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Profesorado*, 16(1), 55-72.

ANEXO: Cuestionario y análisis factorial.

Cuestionario de actitudes					Componentes		
Ítem	Enunciado	Clave ¹	M	DT	Creencias	Predisposición para actuar	Sentimientos
					Saturación		
B1	Creo que la atención "extra" que requieren los estudiantes incluidos repercute negativamente en los demás estudiantes del aula.	I	3.44	1.24	0.513		
B3	Considero que los estudiantes de inclusión muestran problemas de conducta en clases.	I	2.97	1.30	0.594		
B4	Considero que es más difícil mantener el orden en un aula con estudiantes de inclusión que en un aula sin estudiantes de inclusión.	I	3.18	1.27	0.600		
B6	Considero que la conducta de los estudiantes de inclusión es un mal ejemplo para sus compañeros/as de aula.	I	4.01	1.13	0.653		
B7	Pienso que la educación inclusiva frena la independencia social de los estudiantes incluidos.	I	3.72	1.07	0.662		
B8	Pienso que los estudiantes de inclusión monopolizan el tiempo que el profesor del aula dedica a sus estudiantes.	I	3.37	1.16	0.761		
B9	Considero que la presencia de los estudiantes de inclusión genera confusión en el aula.	I	3.72	1.06	0.737		
B10	Sostengo que la inclusión tiene un efecto negativo en el desarrollo emocional de los demás estudiantes del aula.	I	3.91	1.06	0.633		
B14	Considero que separar en aulas especializadas tiene un efecto positivo en el desarrollo emocional de los estudiantes incluidos.	I	3.02	1.32	0.618		
B5	Considero que la inclusión de estudiantes requiere cambios significativos en la metodología de trabajo en el aula.	I	1.76	1.02		0.607	
B11	Siempre es necesario proporcionar a los estudiantes de inclusión la oportunidad de integrarse en aulas ordinarias.	D	4.06	1.08		0.604	
B12	Opino que la conducta en clase de un estudiante de inclusión exige más paciencia por parte del profesor comparada con la conducta de los demás estudiantes.	I	1.96	1.13		0.590	
B13	Creo que el profesor especializado atiende mejor a los estudiantes de inclusión que el profesor regular.	I	2.02	1.22		0.481	
B2	Considero que la mayoría de estudiantes de inclusión realizan los esfuerzos necesarios para concluir sus tareas escolares.	D	3.78	1.08			0.550
B15	Pienso que los estudiantes de inclusión están socialmente aislados en las aulas ordinarias.	I	3.50	1.18			0.452

¹ I=ítem inverso, D=ítem directo