

<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/3>
<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>
<http://revistas.um.es/reifop>

Fecha de recepción: 28 de enero de 2013
Fecha de revisión: 30 de enero de 2013
Fecha de aceptación: 1 de marzo de 2013

Tarraga, R., Grau, C., & Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441>

Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa

Raúl Tárraga Mínguez, Claudia Grau Rubio, José Peirats Chacón
Universidad de Valencia

Resumen

El objetivo de este trabajo fue analizar la actitud hacia la inclusión educativa de los futuros docentes. Doscientos setenta y cuatro estudiantes del Grado de Magisterio de Infantil y Primaria y del Máster de Educación Especial de la Universitat de València cumplimentaron una adaptación de la escala ORI (Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale). Se analizó la fiabilidad y estructura factorial del cuestionario. Se comparó la puntuación en la escala entre los estudiantes de grado y de máster; entre los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Infantil y el de Educación Primaria; y entre los estudiantes de grado antes y después de cursar la asignatura Necesidades Educativas Especiales. Todos los estudiantes mostraron una actitud favorable hacia la inclusión educativa. La actitud fue mejor en los estudiantes de la titulación de Educación Infantil que en los de Primaria. Existió una mejora significativa en la actitud de los estudiantes de Grado tras cursar la materia “Necesidades Educativas Especiales”. La actitud fue significativamente más favorable en los alumnos de Máster que en los alumnos de Grado. Los veinticinco ítems originales de la escala ORI se redujeron a veintitrés en nuestra adaptación, y los cuatro factores iniciales se incrementaron a cinco.

Palabras clave

Educación inclusiva; actitudes de los estudiantes; necesidades educativas especiales; formación inicial del profesorado.

Contacto

Raúl Tárraga Mínguez, Raul.Tarraga@uv.es, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad Magisterio (Universidad de Valencia). Campus del Tarongers. Avda./ dels Tarongers, s/n 46022

Attitudes of students of the Faculty of Education and the Masters' degree in Special Education towards an educational inclusion

Abstract

The aim of this paper was to analyze the attitude towards inclusive education of pre-service teachers. Two hundred seventy-four students coursing degrees in Preschool Teacher Education and Elementary Teacher Education and master in Special Education at the University of Valencia (Spain) completed an adaptation of the scale ORI (Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale). We analyzed the reliability and factorial structure of the scale. We compared the scale scores between undergraduate and master students; between students of Degree in Early Childhood Education and Elementary Education; and between undergraduate students before and after completing the course "Special Educational Needs". All students had a favorable attitude towards inclusive education. The attitude was better in Early Childhood Education students than in Primary Education Teacher students. There was a significant improvement in the attitude of students after completing course "Special Education Needs". The attitude was significantly more favorable in master students than in grade students. The twenty-five original items of the scale were reduced to twenty-three in our adaptation, and the four initial factors were increased to five.

Key words

Inclusive education; student attitudes; special education needs; teacher training.

Introducción

El éxito de la inclusión educativa depende de numerosos factores, tales como el marco legislativo, la experiencia en prácticas inclusivas, los recursos disponibles, y la formación, creencias y actitudes de los diferentes profesionales de la educación (Boer, Pijl, y Minnaert, 2011).

La actitud hacia la integración, y más recientemente la inclusión educativa, ha sido muy estudiada como una variable importante en el éxito de la educación inclusiva en profesores en activo (Struggs y Mastropieri, 1996; Avramidis y Norwick, 2000; Marchesi, Martín, Echeita, y Pérez, 2005; Boer, Pijl, y Minnaert, 2011); igualmente, aunque en menor medida, esta actitud también ha sido estudiada en estudiantes de Magisterio (Avramidis, Bayliss, y Burden, 2000; Sales, Moliner, y Sánchez, 2001; Anneware, Forlin, y Jobling, 2003; Sze, 2009; Symeonidou, y Phtiaka, 2009; Cardona, Florian, Rouse, y Stough, 2010; Lambe, 2011; Ji-Ryun, 2011; Kuyini y Mangope, 2011; Beacham y Rouse, 2012).

Definimos la actitud como un punto de vista del individuo o disposición hacia un objeto particular (persona, pensamiento o idea).

Las actitudes tienen tres componentes: cognitivo (creencias y/o conocimiento), afectivo (sentimientos), y conductual (predisposición a actuar) (Eagly y Chaining, 1993). Los estudios sobre actitudes de los profesores hacia la inclusión se centran fundamentalmente en los aspectos cognitivos de la actitud, y en menor medida, en los componentes afectivos y conductuales (Boer et al., 2011); pocos han estudiado los tres componentes (Avramidis et al., 2002).

Los instrumentos de investigación más utilizados son los cuestionarios tipo Lickert; mientras que otras técnicas como las observaciones sobre el comportamiento del maestro en el aula y sobre las relaciones que mantienen con los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), y/o cualitativas como las historias de vida narrativas o autobiográficas de los maestros y entrevistas, no han sido apenas utilizadas. Estas últimas nos permiten medir los aspectos conductuales de la actitud, establecer las relaciones entre las actitudes y la práctica profesional, y entender las complejas

relaciones entre las experiencias de los maestros, y sus actitudes y práctica profesional (Avramidis y Norwick, 2000; Boer et al., 2011).

Entre los medios más utilizados en las investigaciones sobre actitudes encontramos tres grupos de instrumentos:

- a) Cuestionarios que miden el componente cognitivo de las actitudes: TASI: Teachers' Attitude Scale on Inclusion (Green y Stoneman, 1989); ATIS: Attitude toward Inclusive Education Scale (Wilczensky, 1992); ORI: Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (Antonack y Larrive, 1995), versión actualizada y revisada de la escala ORM: Opinions Relative to Mainstreaming (Larrive y Cook, 1974); MAS: Mainstream Attitude Survey (Bender, Vail, y Scott, 1995); MTAI: My Thinking about Inclusion' Questionnaire (Stoiber, Gettinger, y Goetz, 1998); PES: Principals' Expectations Scales, cuestionario basado en Plannet Behaviour Theory; así como diferentes formatos de entrevista (Freire y César, 2003).
- b) Instrumentos que miden el componente afectivo de las actitudes: The Regular Education Initiative Questionnaire (Gemmel-Crosby y Hanszlik, 1994) y las Escalas de diferenciales semánticos, consistentes en adjetivos bipolares: ansioso/relajado, preocupado/seguro, negativo/positivo (Avramidis et al., 2000).
- c) Instrumentos que miden el componente conductual de las actitudes. Se han utilizado dos tipos:
 - a) las nominaciones (Cook, Tankersley, Cook, y Landrum, 2000), en las que los maestros nombran a tres de sus estudiantes que representan la mejor respuesta a cuatro categorías de actitudes: apego, preocupación, indiferencia y rechazo; y cuestionarios basados en Plannet Behaviour Theory (Batsiou, Bebetos, Panteli, y Antoniou, 2008).

Actitudes de los docentes

Existen varias revisiones de las investigaciones realizadas sobre las actitudes de los profesores hacia la integración/inclusión. Destacamos la realizada por Struggs y Mastropieri (1996), que revisa los trabajos indexados en ERIC, Psychological Abstracts, Current Index to Journals in Education y Exceptional Children Education Resources publicados entre 1958 y 1995; la elaborada por Avramidis y Norwick (2000), que comprende los trabajos indexados en ERIC, BEI y PsychINFO publicados entre 1984 y 2000; y finalmente la revisión de Boer et al. (2011), que incluye los trabajos indexados en ERIC, Medline, Psycarticles, PsychINFO y SocINDEX publicados entre 1998 y 2008. La primera revisión incluye investigaciones realizadas en EE.UU., Canadá y Australia. Las dos últimas incluyen investigaciones internacionales de todos los continentes.

De los resultados obtenidos resaltamos:

- a) No existe unanimidad clara sobre si los maestros tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa del alumnado con NEE. Las actitudes varían en función del tipo de discapacidad, de la edad, del sexo, de la formación, de los años de experiencia profesional en general y en prácticas inclusivas, del nivel educativo en el que trabajan, y de los recursos disponibles en el sistema educativo.
- b) Algunas investigaciones consideran que los maestros tienen una actitud positiva hacia la filosofía de la inclusión de los alumnos con NEE (Struggs y Mastropieri, 1996; Avramidis y Norwich, 2002; Marchesi et al.; 2005; Khochen y Radford, 2012). Los porcentajes pueden oscilar entre un 65% (Struggs y Mastropieri, 1996) y un 50% (Memisevic y Saudin, 2011), o 40% (Hwang y Evans, 2011). Sin embargo, aunque tengan una actitud positiva hacia la inclusión, muchos profesores no comparten la idea de la inclusión total en las aulas (Avramidis y Norwich, 2002) y la actitud se vuelve más negativa cuando se plantean cuestiones prácticas (Hadjikakou y Mnasonos, 2012). Una pequeña mayoría de profesores está dispuesta a incluir a los alumnos con NEE en sus aulas, variando sus respuestas en función del tipo de discapacidad y por consiguiente de la dedicación docente que implica. Pocos consideran que disponen del tiempo, de las habilidades, de las competencias y de los recursos necesarios para la conseguir la integración/inclusión. La actitud más positiva la tienen los profesionales que tienen menos responsabilidad directa con la práctica educativa (Struggs y Mastropieri, 1996).

- c) Otros autores son menos optimistas que los anteriores al considerar que los maestros tienen una actitud negativa o indecisa hacia la inclusión educativa: no se consideran formados, ni competentes, ni seguros para enseñar a los estudiantes con NEE, y suelen rechazar a estos estudiantes en mayor grado que a sus compañeros de clase sin NEE (Boer et al., 2011).
- d) Los profesores poseen diferentes actitudes sobre la modalidad de escolarización, fundamentalmente basadas en la naturaleza del diagnóstico de los alumnos. Son más proclives a la inclusión de estudiantes con discapacidades físicas o sensoriales que con diagnósticos más graves. Incluso algunos de los estudios sugieren una actitud negativa hacia la inclusión de alumnos con problemas de conducta y retraso mental grave (Struggs y Mastropieri, 1996; Avramidis y Norwich, 2002; Marchesi et al., 2005; Boer et al., 2011; Gal, Schreur, y Engel-Yeger, 2010; Cagran y Schmidt, 2011; Klochen y Radford, 2012).
- e) Variables como el sexo, los años de experiencia, el grado o nivel educativo que imparten, la experiencia en estudiantes con NEE, la formación, o las creencias y enfoques sociopolíticos de los profesores tienen una clara influencia sobre sus actitudes. Las actitudes más positivas se presentan cuando los docentes son mujeres, de menor edad y con menos experiencia docente; cuando menor es el nivel educativo en el que trabajan (los de infantil tienen una actitud más positiva que los de primaria y ambos más positiva que los de secundaria); cuando más experiencia tienen en programas inclusivos y más formación sobre prácticas inclusivas; y cuando dan más importancia al contexto que a las variables individuales (Avramidis y Norwich, 2002; Marchesi et al., 2005; Boer et al., 2011).
- f) Los maestros con menos años de experiencia tienen una actitud más positiva hacia la inclusión que los que tienen más años; sin embargo, los que tienen mayor experiencia y entrenamiento en prácticas inclusivas tienen una actitud más positiva (Boer et al., 2011; Marchesi et al., 2005). La actitud del profesorado suele ser reticente cuando se inician en experiencias de innovación y esta actitud suele remitir a medida que adquiere las habilidades necesarias para atender correctamente a los estudiantes con NEE; asimismo, la actitud es más favorable cuando los centros escolares están dotados de recursos y apoyos adicionales (Avramidis y Norwich, 2002).
- g) Los programas de formación y de desarrollo profesional tienen una incidencia en la mejora de las actitudes hacia la inclusión (Anneware et al., 2003; Sze, 2009; Male 2011) y tanto su contenido como su organización son factores predictores de las actitudes de los maestros (Sharma, Forlin, y Loreman, 2008).
- h) Las actitudes no varían en función de la localización geográfica y fecha de publicación de los trabajos en las investigaciones realizadas en EE.UU., Canadá y Australia (Struggs y Mastropieri, 1996). Sin embargo, en investigaciones más recientes realizadas en países de diferentes continentes se encuentran diferencias significativas; por ejemplo, los maestros suecos son más favorables a la inclusión que los de Sudáfrica (Helldin et al., 2011). Asimismo, en un estudio llevado a cabo por Symeonidou y Phtiaka, (2009) en Chipre, se constató que las creencias de los profesores relacionadas con la educación de alumnos con NEE reflejan todavía reminiscencias del modelo médico o de una concepción caritativa de la educación especial. Además, éstos se mostraban convencidos de que los alumnos con NEE graves y permanentes debían ser escolarizados en centros específicos, y que la meta principal de la escolarización de estos alumnos en centros ordinarios es la socialización.
- i) Ninguna investigación ha estudiado si existe una relación entre las actitudes de los maestros y la participación social de los alumnos con NEE en las aulas ordinarias (Boer et al., 2011).

Actitudes de los estudiantes de Magisterio

Las investigaciones sobre las actitudes de los estudiantes de Magisterio o Educación tampoco muestran unanimidad, así:

- a) Algunos autores consideran que estos estudiantes tienen una actitud positiva hacia el concepto de inclusión (Avramidis et al., 2000; Lambe, 2011); pero no de la inclusión total (Ward y Le Dean, 1996; Winzer, 1884).

- b) Otros consideran que las actitudes son negativas y de rechazo hacia la inclusión en centros ordinarios (Sales et al., 2001), o son neutras (Kuyini y Manpore, 2011). Los estudiantes manifiestan que no tienen una adecuada formación para llevar a cabo la inclusión educativa del alumnado con NEE (Curtis, 1985; Leyser y Abrams, 1986), y que la inclusión puede ser perjudicial para el aprendizaje, no sólo para alumnado con NEE sino también para sus compañeros (Sales et al., 2001; Wilczenski, 1991).
- c) No tienen confianza en poder realizar las adaptaciones curriculares que requiere el alumnado con NEE, y solicitan más recursos humanos y materiales, asistentes en las clases, especialistas, diferentes estrategias didácticas, apoyo para la audición, lectura y lenguaje, eliminación de barreras arquitectónicas y ratios más pequeñas (Avramidis et al., 2000).
- d) Las actitudes son diferentes en función del sexo, periodo de formación, tipo de discapacidad y estudios. Pero, también la cultura, religión, orientación sexual, e ideología política son determinantes para entender las diferentes actitudes hacia la diversidad (Cardona et al., 2010).
- e) Las mujeres tienen una actitud más positiva que los hombres (Avramidis et al., 2000) y las actitudes son más favorables durante el periodo de formación (Wilczenski, 1991). También son diferentes según el tipo de discapacidad, los alumnos con dificultades emocionales y conductuales son los que causan más estrés (Ward y Le Dean, 1996). Los futuros profesores de ciencias tienen una actitud más negativa que los de letras y existe una relación entre las percepciones que tienen sobre sus habilidades y su actitud hacia la inclusión (Avramidis et al., 2000).
- f) Los cursos de postgrado y de formación previa a la incorporación al trabajo y las prácticas asociadas a estos cursos pueden producir un cambio en las actitudes de los estudiantes de Magisterio y Educación (Swain, Nordness, y Leader-Janssen, 2012). En un estudio reciente sobre el cambio de actitudes de los estudiantes a profesores que han obtenido el diploma de postgrado (PGDE), de un año de duración, de la Universidad de Aberdeen, se constató que éstos tienen actitudes y creencias más positivas hacia la inclusión después de la obtención del diploma, pero, su actitud es más negativa cuando inician sus prácticas en la escuela. Tienen dudas acerca de si agrupar a los alumnos por capacidad, y escolarizar a algunos fuera de las escuelas ordinarias; asimismo, consideran imprescindibles a los especialistas de apoyo, sobre todo si están en educación secundaria. Al principio del curso no hay diferencias entre los profesores de primaria y secundaria, diferencias que surgen después del curso y de las prácticas (Beacham y Rouse, 2012). Asimismo, los alumnos que han asistido a cursos en que los profesores de educación general y especial se han formado conjuntamente tienen una actitud más positiva hacia la inclusión que los que han participado en programas de formación separados (Ji-Ryun, 2011).

Metodología

Objetivos de la investigación

Nuestra investigación se centró en las actitudes hacia la inclusión educativa del alumnado con NEE de los estudiantes de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria, y del Postgrado de Educación Especial de la Universitat de València. Los objetivos fueron:

- 1) Adaptar, validar y confirmar la estructura factorial de la escala ORI: Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale (Antonak y Larrivee, 1995).
- 2) Analizar las diferencias entre la actitud de los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria, antes y después de cursar la asignatura “Necesidades Educativas Especiales” del 2º curso del grado en Magisterio.
- 3) Analizar las diferencias entre la actitud de los estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Infantil y el Grado de Magisterio en Educación Primaria.
- 4) Analizar las diferencias en la actitud de un grupo de estudiantes de Magisterio de 2º curso (una fase de la formación del maestro/a en la que el alumno no ha tomado ninguna decisión sobre en

qué área especializarse), y un grupo de estudiantes matriculados en estudios de especialización en educación especial, compuesto por estudiantes de 3^{er} curso de Magisterio de Primaria matriculados en la especialidad de “Educación inclusiva” y del Postgrado de Educación Especial.

Participantes

En el presente estudio participaron 274 estudiantes distribuidos en 3 grupos:

- Grupo 1. Estudiantes de 2º curso de Magisterio, matriculados en la asignatura troncal “Necesidades Educativas Especiales” (N = 112).
- Grupo 2. Estudiantes de 3^{er} curso de Magisterio, matriculados en la asignatura optativa “Intervención Psicoeducativa en Discapacidad Intelectual y Altas Capacidades”, correspondientes a la especialización en “Educación Inclusiva” del título de Maestro en Educación Primaria (N = 44).
- Grupo 3. Estudiantes de la asignatura troncal “Intervención en Discapacidad Intelectual” del Máster en Educación Especial (N = 59).

La tabla 1 resume las características de sexo, edad y especialidad de cada uno de estos grupos.

Tabla 1. Características demográficas de la muestra

Grupo		NEE (N = 112)	Educación Inclusiva (N = 44)	Máster (N = 59)	Total (N = 274)
Edad	Media	21.14	20.60	24.93	22.16
	DT	(3.50)	(3.69)	(5.52)	(4.31)
Sexo	Hombres	15 (13.4 %)	0	5 (8.5 %)	20 (9.4 %)
	Mujeres	97 (86.6 %)	44 (100 %)	53 (89.8 %)	194 (91.5 %)
Especialidad	Infantil	34 (30.4 %)	0	-	34 (21.8 %)
	Primaria	69 (61.6 %)	44 (100 %)	-	113 (72.4 %)

Instrumento

La escala de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con NEE utilizada en la presente investigación fue una adaptación de la escala ORI: Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale (Antonak y Larrivee, 1995), empleado en numerosas investigaciones, tanto en el extranjero (Cook, 2002; Monsen y Frederickson, 2004; Sari, 2007), como en nuestro país a través de diferentes adaptaciones (García y Alonso, 1985; Sales et al., 2001).

El ORI es el resultado de la adaptación del ORM: Opinions Relative to Mainstreaming (Larrivee y Cook, 1979). El ORM estaba compuesto inicialmente por 30 ítems agrupados en 5 factores: filosofía general de la integración, conducta en el aula de los estudiantes con NEE, habilidad percibida para enseñar a estudiantes con NEE, manejo del comportamiento en el aula de los estudiantes con NEE y aprendizaje académico y social de los estudiantes con NEE.

En la revisión de la escala de Antonak y Larrivee (1995), los 30 ítems iniciales del ORM se redujeron a 25 ítems, y la estructura factorial de la escala se modificó sensiblemente, quedando reducida a 4 factores: beneficios de la integración, habilidad autopercebida para enseñar a estudiantes con discapacidad, manejo de la integración en el aula y educación especial vs integración en educación general.

En la versión empleada en nuestra investigación se sustituyeron algunas expresiones del ORI, y se adecuaron a la terminología empleada actualmente. Además, las referencias al concepto de

“integración” fueron sustituidas por el concepto más actual de “inclusión”. Los 25 ítems que componen la adaptación de la escala son de tipo Likert y contienen 5 opciones de respuesta: “1 = muy de acuerdo”, “2 = de acuerdo”, “3 = indiferente”, “4 = en desacuerdo” y “5 = muy en desacuerdo”. Trece de los ítems son de sentido “directo”, en tanto que la respuesta “muy de acuerdo” implica una actitud positiva hacia la integración, mientras que los 12 ítems restantes son de sentido “inverso”, ya que era la respuesta “muy en desacuerdo” la que indicaba una actitud más favorable a la inclusión.

El cuestionario ofrece una puntuación global hacia la inclusión educativa, así como una puntuación para cada uno de los factores que lo componen. Las puntuaciones de los ítems inversos fueron transformadas de modo que todos los ítems puntuaran en un mismo sentido. Una menor puntuación indica una actitud más favorable hacia la inclusión, mientras que una mayor puntuación en la escala indica una actitud más contraria a la inclusión.

Procedimiento

La escala se aplicó a:

- a) Cuatro grupos de estudiantes de 2º curso de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Magisterio en Educación Primaria, antes (pretest) y después (postest) de cursar la asignatura de NEE, una asignatura troncal de 6 créditos ECTS, común a los dos grados de magisterio, que se imparte conjuntamente en grupos compuestos por estudiantes de ambos grados. Los contenidos de esta asignatura hacen referencia, de una forma básica, a la historia, normativa, y a las medidas organizativas y curriculares para atender a la diversidad de los alumnos, así como a la intervención psicoeducativa en alumnos con dificultades de aprendizaje, con problemas de autorregulación y de conducta, con discapacidad intelectual, motora, y sensorial, con trastornos generalizados de conducta, y con altas capacidades.

Es importante remarcar que estos estudiantes provienen de niveles de enseñanzas no universitarias formados en el espíritu de la LOGSE y, por tanto, concedores del modelo basado en los servicios de apoyo al sistema educativo. Es la primera asignatura que cursan con contenidos referidos a las NEE y su experiencia en el Practicum es reducida (15 días de prácticas en primer curso de grado).

- b) Un grupo de 3º curso de Magisterio de “Educación Primaria” matriculados en el itinerario de especialización en “Educación Inclusiva”, antes de cursar las dos materias específicas de dicha especialización. Este grupo de estudiantes ha cursado ya la asignatura de NEE, y tiene mayor experiencia en el Practicum, (15 días en primer curso, y dos meses en el primer cuatrimestre de tercer curso).
- c) Dos grupos del Máster de Educación Especial, antes de cursar el módulo de “Intervención psicoeducativa en discapacidad cognitiva” y después de haber cursado la asignatura de “Paradigmas y discursos en Educación Inclusiva”. Son estudiantes que provienen de diferentes titulaciones de grado: maestros, logopedas, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, educadores sociales y trabajadores sociales; algunos de ellos con experiencia profesional en centros de educación infantil y primaria, en gabinetes psicopedagógicos y de logopedia, en ayuntamientos (actividades de ocio para personas con discapacidad y orientación escolar), y en centros de atención a la discapacidad de personas dependientes.

Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó con el paquete estadístico IBM-SPSS Statistics-19. Se comprobó la distribución normal de los resultados del cuestionario mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Para la consecución del objetivo 1 se llevaron a cabo diferentes análisis relacionados con las propiedades psicométricas de la escala:

- El análisis de ítems se realizó mediante el índice de homogeneidad corregido entre el ítem y la puntuación total en la escala.

- Para el análisis de la fiabilidad, se emplearon el índice Alfa de Cronbach y el coeficiente de Spearman Brown de correlación entre dos mitades.

La validez de constructo se analizó mediante análisis factorial de componentes principales utilizando rotación Varimax. Previamente se realizaron el test de esfericidad de Bartlett y el test de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO), para comprobar la viabilidad del análisis factorial.

Para la consecución del objetivo 2 se realizó un análisis de varianza entre las puntuaciones obtenidas por el grupo 1 en la primera y segunda aplicación del cuestionario.

Para la consecución del objetivo 3 se realizó un análisis de varianza de las puntuaciones obtenidas por los participantes del grupo 1, diferenciando entre los estudiantes matriculados en el Grado de Maestro en Educación Infantil, y los matriculados en el Grado de Maestro en Educación Primaria.

Para la consecución del objetivo 4 se realizó un análisis de varianza de las puntuaciones obtenidas por los grupos 1, 2 y 3 en el cuestionario. Igualmente, se realizó la prueba HSD de Tukey, para determinar entre qué grupos se daban las diferencias estadísticamente significativas.

Resultados

Objetivo 1. Adaptar, validar y confirmar la estructura factorial de la escala ORI: Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale (Antonak y Larrivee, 1995).

Análisis preliminares

El análisis preliminar de los ítems produjo la eliminación de los ítems 2 y 11 de la escala original ORI, debido a que su eliminación suponía un aumento significativo del índice Alfa de Cronbach, mientras que mantener estos ítems en la escala suponía que el índice Alfa de Cronbach se situara por debajo de .80.

Todos los resultados ofrecidos a continuación se calcularon tras eliminar del instrumento los ítems 2 y 11, por lo que el cuestionario quedó finalmente compuesto por 23 ítems.

El resultado de la prueba Kolmogorov-Smirnov corroboró la distribución normal de los datos ($KS = 0.72, p = .00$). La media de la puntuación del cuestionario, es decir, la suma de la puntuación de todos los ítems (que oscila entre 23 y 115) para toda la muestra fue de 66.0 ($DT = 9.38$).

Análisis de fiabilidad

El análisis de los ítems resumido en la tabla 2, muestra que todos los ítems incluidos en la escala presentaban características psicométricas apropiadas. La media corregida de las correlaciones entre ítem y total de la escala fue de .48 (rango entre .36 y .62). El valor del coeficiente de Spearman Brown de correlación entre dos mitades fue de .87. El valor del índice Alfa de Cronbach fue de .82.

Análisis factorial

Se realizaron tanto el test de adecuación muestral KMO como la prueba de esfericidad de Bartlett, para determinar la posibilidad de realizar el análisis factorial. En ambos casos los valores obtenidos permiten la realización de dicho análisis: $KMO = 0.88; \chi^2_{(253)} = 2282.154, p < .001$. El análisis factorial se llevó a cabo mediante el análisis de componentes principales, con rotación Varimax. Se obtuvieron 5 factores que explicaban conjuntamente el 55.12% de la varianza total. La tabla 2 muestra la distribución factorial de los 23 ítems de la escala.

El primer factor, que explica el 28.53% de la varianza, comprende 9 ítems. El factor se definió como “beneficios de la inclusión”, ya que lo conforman ítems cuyo contenido hace referencia directa a los beneficios que la inclusión reporta tanto para los estudiantes con NEE, como para el resto de participantes de la vida escolar.

El segundo, que explica el 9.78% de la varianza, comprende 4 ítems. El factor se definió como “atención generalista vs atención especialista”, ya que incluye ítems que hacen referencia directa a la comparación entre estos dos enfoques de intervención.

El tercer factor, que explica el 7.19% de la varianza, comprende también 4 ítems. El factor se definió como “metodología y manejo de la conducta en el aula”, ya que incluye enunciados directamente relacionados con estas cuestiones.

El cuarto, que explica el 5.04% de la varianza, se definió como “esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con NEE”, ya que los 3 enunciados del factor hacen referencia precisamente a la valoración del esfuerzo que requiere a los maestros la inclusión en sus aulas de estudiantes con NEE.

Finalmente, el quinto factor, que explica el 4.58% de la varianza, se definió como “formación y competencia del profesorado”, ya que los 3 enunciados adscritos a este factor hacen referencia al análisis de la formación requerida por el profesorado para la atención a estudiantes con NEE.

Tabla 2. Distribución factorial de los 23 ítems de la escala

Ítem		Clave	Media	DT	r	Saturación factorial					
						I	II	III	IV	V	
20	La inclusión probablemente tiene un efecto negativo en el desarrollo emocional de los estudiantes sin NEE.	I	1.80	1.02	.62	.80					
12	La conducta de los estudiantes con NEE es un mal ejemplo para sus compañeros/as sin NEE.	I	1.65	1.01	.52	.78					
21	Se debería proporcionar a los estudiantes con NEE la oportunidad de integrarse en aulas generalistas siempre que fuera posible.	D	1.57	0.93	.59	.77					
3	La inclusión de estudiantes con NEE facilita las interacciones entre estudiantes con y sin NEE y fomenta la comprensión y aceptación de diferencias entre estudiantes.	D	1.53	1.04	.58	.76					
17	La inclusión de estudiantes con NEE puede ser beneficiosa para los estudiantes sin NEE.	D	1.74	1.02	.52	.68					
14	La inclusión de estudiantes con NEE no promueve su independencia social.	I	1.98	1.03	.58	.68					
6	La atención “extra” que requieren los estudiantes con NEE repercute negativamente en el resto de estudiantes del aula.	I	2.13	1.00	.61	.58					
18	Es probable que los estudiantes con NEE creen confusión en un aula generalista.	I	2.52	1.02	.53	.51					
1	La mayoría de estudiantes con NEE realizan los esfuerzos necesarios para realizar sus tareas escolares.	D	2.27	0.85	.41	.38					
13	Los estudiantes con NEE probablemente desarrollarán habilidades académicas más rápidamente en un aula generalista que en un aula específica.	D	2.62	0.87	.36		.79				
7	El reto de estar en un aula generalista fomenta el progreso académico de los estudiantes con NEE.	D	2.08	0.93	.55		.69				
5	La mejor opción para los estudiantes con NEE es ser incluidos en aulas generalistas.	D	2.11	1.03	.56		.61				
24	La separación en aulas específicas tiene un efecto positivo en el desarrollo emocional de los estudiantes con NEE.	I	2.23	0.92	.46		.53				
4	Es probable que los estudiantes con NEE exhiban problemas de conducta en clases generalistas.	I	3.18	0.95	.40			.74			
9	El aumento de libertad en un aula generalista crea demasiada confusión para los estudiantes con NEE.	I	2.68	0.85	.44			.56			
25	Los estudiantes con NEE no están socialmente aislados en las aulas generalistas.	D	2.72	1.09	.43			.41			
8	La inclusión de estudiantes con NEE requiere cambios significativos en la metodología del aula generalista.	I	3.68	1.12	.42			.38			
22	La conducta en clase de un estudiante con NEE generalmente no requiere más paciencia por parte del profesor si la comparamos con la conducta de estudiantes sin NEE.	D	2.99	1.04	.36				.80		

16	Los estudiantes con NEE no monopolizan el tiempo que el profesor generalista dedica a sus estudiantes.	D	2.56	0.87	.46		.60
15	No es más difícil mantener el orden en un aula con un estudiante con NEE que en un aula sin estudiantes con NEE.	D	2.66	1.10	.44		.57
10	Los maestros/as generalistas tienen la suficiente competencia profesional para trabajar con estudiantes con NEE.	D	3.75	0.99	.41		.86
19	Los profesores generalistas tienen suficiente formación para enseñar a estudiantes con NEE.	D	3.86	0.96	.37		.61
23	El profesorado especialista atiende mejor a los estudiantes con NEE que el profesorado generalista.	I	3.72	1.03	.36		.33

D = Ítem directo (la respuesta "Muy de acuerdo" indica una actitud favorable a la inclusión educativa; mientras que la respuesta "Muy en desacuerdo" indica una actitud contraria a la inclusión educativa).

I = Ítem inverso (la respuesta "Muy de acuerdo" indica una actitud contraria a la inclusión educativa; mientras que la respuesta "Muy en desacuerdo" indica una actitud favorable a la inclusión educativa).

Objetivo 2. Analizar las diferencias en la actitud de los estudiantes de Magisterio hacia la atención a la diversidad antes y después de cursar la asignatura NEE del 2º curso del grado en Magisterio.

Para acometer el objetivo 2, se realizó un análisis de varianza de los resultados obtenidos en el pretest y posttest de la escala por el grupo 1 de participantes (estudiantes de 2º de magisterio que cursaban la asignatura de NEE). Para facilitar la comparación entre factores, en todos los análisis posteriores las puntuaciones se han normalizado en una escala de 1 a 5, dividiendo la puntuación de la escala entre el número de ítems que la componen (23), y la puntuación de cada factor entre el número de ítems que componen dicho factor. Tanto para la puntuación global de la escala, como para la de los factores, las puntuaciones más bajas indican una mejor actitud hacia la inclusión, y las puntuaciones más altas indican una peor actitud hacia la inclusión.

La tabla 3 recoge las medias, desviaciones típicas y resultado del análisis de varianza de la puntuación general de la escala, así como de las puntuaciones de los 5 factores.

Tabla 3. Análisis de varianza de la comparación entre puntuaciones en pretest y posttest del grupo 1

	Pretest	Posttest	F	Significación
	Media (Desviación típica)	Media (Desviación típica)		
Puntuación total de la escala	2.58 (0.41)	2.48 (0.42)	3.20	.075
Factor 1. Beneficios de la inclusión	2.17 (0.56)	1.96 (0.49)	8.91	.003**
Factor 2. Atención generalista vs atención especialista	2.41 (0.66)	2.38 (0.63)	0.11	.746
Factor 3. Metodología y manejo de la conducta en el aula	2.89 (0.57)	2.72 (0.60)	4.11	.044*
Factor 4. Esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con NEE	2.73 (0.74)	2.70 (0.72)	0.10	.753
Factor 5. Formación y competencia del profesorado	3.77 (0.88)	4.08 (2.12)	2.01	.158

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

La comparación entre medias en las puntuaciones en el pretest y posttest muestra que la puntuación global de la escala, así como las puntuaciones de los factores 1 a 4 experimenta un descenso de las puntuaciones en el posttest con respecto al pretest. Por el contrario, el factor 5 (formación y

competencia del profesorado), presenta un aumento de la puntuación en el postest con respecto al pretest.

El resultado del análisis de varianza muestra que las diferencias entre las puntuaciones en el pretest y postest fueron estadísticamente significativas únicamente en los factores 1 y 3. En ambos casos se produjo una disminución de las puntuaciones, lo que sugiere una mejora de la actitud de los participantes tras cursar la asignatura de NEE.

Objetivo 3. Analizar las diferencias en la actitud de los estudiantes de Magisterio hacia la atención a la diversidad entre estudiantes matriculados en el título de Maestro, Educación Infantil y el título de Maestro, Educación Primaria.

Para la consecución de este objetivo se realizó un análisis de varianza de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes del grupo 1 matriculados en el título de Maestro, Educación Infantil ($N = 34$) y el título de Maestro, Educación Primaria ($N = 69$). La tabla 4 recoge las medias, desviaciones típicas y resultado del análisis de varianza de la puntuación general de la escala, así como de las puntuaciones de los 5 factores.

Tabla 4. Medias, desviaciones típicas y resultado del análisis de varianza de la puntuación general de la escala y puntuaciones de los 5 factores

	Magisterio, Educación Infantil	Magisterio, Educación Primaria	F	Significación
	Media (Desviación típica)	Media (Desviación típica)		
Puntuación total de la escala	2.39 (0.41)	2.64 (0.42)	8.00	.006**
Factor 1. Beneficios de la inclusión	1.74 (0.51)	2.05 (0.70)	4.92	.029*
Factor 2. Atención generalista vs atención especialista	2.32 (.64)	2.49 (0.69)	1.31	.255
Factor 3. Metodología y manejo de la conducta en el aula	2.91 (0.60)	3.09 (0.69)	1.51	.222
Factor 4. Esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con NEE	2.44 (0.74)	2.78 (0.72)	4.955	.028*
Factor 5. Formación y competencia del profesorado	3.64 (0.99)	3.87 (.77)	1.55	.216

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

Los resultados muestran una puntuación más baja en todos los casos en el grupo de estudiantes de Educación Infantil, lo que indica una mejor actitud de este grupo. Los resultados alcanzaron la significación estadística en la puntuación global de la escala ($F = 8.00$, $p = .006$), el factor 1 ($F = 4.92$, $p = .029$), y el factor 4 ($F = 4.955$, $p = .028$).

Objetivo 4. Analizar las diferencias en la actitud hacia la atención a la diversidad del grupo de estudiantes de Magisterio en 2º curso, el grupo de estudiantes matriculados en estudios de especialización en educación especial compuesto por estudiantes de 3º curso de Magisterio, y el grupo de estudiantes de máster de educación especial.

Finalmente, para la consecución del cuarto objetivo se realizó un análisis de varianza de los resultados obtenidos por los 3 grupos participantes en la investigación en la puntuación global de la escala, así como en los 5 factores que la componen. La tabla 5 recoge la comparación entre los 3 grupos estas puntuaciones.

El análisis de varianza muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la puntuación general de la escala, así como en los factores 1 y 2. Para determinar entre qué grupos se produjeron estas diferencias estadísticamente significativas se realizó la prueba HSD de Tukey. Los resultados muestran que tanto en la puntuación general de la escala, como en la puntuación de los factores 1 y 2, los participantes del grupo 3 (estudiantes de máster), obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas que los restantes dos grupos, lo que indicaría una mejor actitud hacia la inclusión educativa en los estudiantes de máster. Además, el análisis de la prueba HSD de Tukey mostró que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de los grupos 1 y 2 (estudiantes de 2º curso de grado y estudiantes de especialización en educación inclusiva) en ninguna de las puntuaciones analizadas. El resultado de este análisis se muestra en la tabla 6.

Tabla 5. Análisis de varianza de la comparación entre puntuaciones de los grupos 1, 2 y 3

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	F	Significación
	Media (Desviación típica)	Media (Desviación típica)	Media (Desviación típica)		
Puntuación total de la escala	2.58 (0.41)	2.62 (0.46)	2.35 (0.43)	6.82	.001***
Factor 1. Beneficios de la inclusión	2.17 (0.56)	2.23 (0.73)	1.82 (0.59)	8.09	.000***
Factor 2. Atención generalista vs atención especialista	2.41 (0.66)	2.34 (0.66)	1.89 (0.64)	12.44	.000***
Factor 3. Metodología y manejo de la conducta en el aula	2.89 (0.57)	2.83 (0.55)	2.91 (0.58)	0.247	.781
Factor 4. Esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con NEE	2.73 (0.74)	2.94 (0.67)	2.60 (0.90)	2.408	.092
Factor 5. Formación y competencia del profesorado	3.77 (0.88)	3.91 (0.97)	3.88 (0.87)	0.478	.621

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

Tabla 6. Resultado de la prueba HSD de Tukey

	Grupo (I)	Grupo J	Diferencia entre medias (I-J)	Error típico	Significación
Puntuación total	Máster	2º grado	-.227	.069	.003
		E. Inclusiva	-.270	.086	.005
Factor 1	Máster	2º grado	-.350	.097	.001
		E. Inclusiva	-.413	.121	.002
Factor 2	Máster	2º grado	-.516	.106	.000
		E. Inclusiva	-.451	.131	.002
Factor 3	Máster	2º grado	.027	.092	.953
		E. Inclusiva	.080	.114	.765
Factor 4	Máster	2º grado	-.130	.124	.548
		E. Inclusiva	-.338	.154	.075
Factor 5	Máster	2º grado	.107	.144	.741
		E. Inclusiva	-.028	.179	.987

Tabla 7. Evolución de la estructura factorial

	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V
ORM (Larrivee y Cook, 1979)	Filosofía general de la integración	Conducta en el aula de estudiantes con NEE	Habilidad de autopercebida para enseñar a estudiantes con NEE	Manejo del comportamiento en el aula	Mejora Social y Académica de estudiantes con NEE
Nº de ítems	8	6	4	4	4
% de varianza explicada	(32%)	(7%)	(6%)	(4%)	(3%)

ORI (Antonak y Larrivee, 1995)	Beneficios de la integración	Manejo del comportamiento en el aula	Habilidad autopercebida para enseñar a estudiantes con NEE	Educación especial vs Educación integrada	
Nº de ítems	8	10	3	4	
% de varianza explicada	(27%)	(7%)	(4%)	(3%)	
EANEE (presente investigación)	Beneficios de la inclusión	Atención generalista vs atención especialista	Metodología y manejo de la conducta en el aula	Esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con NEE	Formación y competencia del profesorado
Nº de ítems	9	4	4	3	3
% de varianza explicada	(28.5%)	(9.78%)	(7.19%)	(5.09%)	(4.58%)

Discusión y conclusiones

El primer objetivo está dirigido a adaptar y validar la escala de actitudes hacia las necesidades educativas especiales. El análisis psicométrico de los ítems nos llevó a suprimir dos de los ítems de la escala. Una vez eliminados, los indicadores psicométricos de fiabilidad fueron adecuados, tanto en el coeficiente de Spearman Brown de correlación entre dos mitades (.87), e índice Alfa de Cronbach (.82), como en la media corregida de las correlaciones entre ítem y total de la escala (.48).

En sucesivas investigaciones, este instrumento ha sufrido modificaciones tanto en los ítems que lo componen como en su estructura factorial. La estructura factorial obtenida en nuestra investigación es diferente de la que presentaron versiones anteriores de la escala.

El instrumento inicial, ORM estaba formado por 30 ítems y 5 factores diferentes (Larrivee y Cook, 1979). La adaptación ORI quedó conformada por 25 ítems y 4 factores (Antonak y Larrivee, 1995). Finalmente, en nuestra investigación, la escala quedó conformada por 23 ítems y 5 factores.

La tabla 7 presenta de manera conjunta la evolución de la estructura factorial de la escala en estas tres investigaciones.

El segundo objetivo analiza las posibles variaciones de actitud en los estudiantes del Grado de Maestro antes y después de cursar la asignatura “Necesidades Educativas Especiales”.

Los resultados son concordantes con los de investigaciones más recientes, en cuanto que la formación favorece una actitud más positiva hacia la inclusión educativa (Sharma et al., 2008; Male, 2011; Swain et al., 2012; Beacham y Rouse, 2012). Tanto la puntuación global de la escala como la de sus 4 primeros factores indicaron una mejora de la actitud de los estudiantes de Grado de Maestro (de Educación Infantil y Primaria), tras cursar la asignatura de NEE. Esta mejora fue estadísticamente significativa en los factores 1 y 3 de la escala: beneficios de la inclusión y metodología y manejo de la conducta en el aula, ($F = 8.91, p = .003$; y $F = 4.11, p = .044$, respectivamente), lo que indica que un aumento en el conocimiento y formación afecta de una manera positiva a la actitud de estos estudiantes hacia la inclusión educativa.

Sin embargo, el resultado de la escala que hace referencia a la formación y competencia del profesorado indicó que la actitud de los participantes en esta cuestión empeoró, de manera no significativa, ($F = 2.01, p = .158$), tras cursar la asignatura de NEE. La justificación de este resultado podría explicarse por el contenido de la asignatura, que es básico e introductorio. Sin embargo, al conocer las características de los estudiantes con NEE abordadas en la asignatura, los futuros maestros consideran que su formación es insuficiente y que cursar sólo una asignatura relacionada con la educación especial en su formación inicial es insuficiente para hacer frente a la inclusión educativa.

El tercer objetivo trata de comparar la actitud de los estudiantes del Grado de Magisterio, Educación Infantil con los del de Primaria. Nuestros resultados concuerdan con los de numerosas

investigaciones que consideran que cuanto menor es el nivel educativo en el que trabajan los profesores mejor es su actitud (Avramidis y Norwich, 2002; Marchesi et al., 2005; Boer et al., 2011; Beacham y Rouse, 2012). Así, la puntuación global de la escala indicó una actitud más favorable en los estudiantes del Grado de Educación Infantil que en los de Primaria ($F = 8.00, p = .006$).

Esta mejor actitud puede explicarse por las características de la educación infantil, que es una etapa en la que la exigencia curricular es menor; en la que se prioriza la socialización; en la que la estructura de las clases y la organización horaria son más flexibles; y en la que sus estrategias educativas con similares a las de la educación especial.

Finalmente, los resultados del *cuarto objetivo* nos demuestran que existe una diferencia significativa entre las actitudes de los estudiantes que cursan el máster y los de Grado de Magisterio, tanto en la puntuación global de la escala como en los factores “beneficios de la inclusión”, y “atención generalista vs atención especialista”. Los alumnos del máster tienen una actitud más positiva, debido probablemente a que muchos, además de la formación adquirida en sus respectivas titulaciones, tienen experiencia en alumnos con NEE, y están más motivados, puesto que están cursando estudios no obligatorios dirigidos específicamente a esta área (Sharma et al., 2008; Male, 2011; Beacham y Rouse, 2012; Swain et al., 2012). Por otra parte, el que los estudiantes de la especialización en “Educación Inclusiva” tengan la actitud menos positiva de los tres grupos (aunque con una diferencia estadísticamente no significativa respecto a los estudiantes de segundo curso), quizás se deba a que en el momento en que cumplieron el cuestionario terminaban de realizar sus prácticas (Practicum II) en los centros escolares, con lo que tenían reciente la experiencia directa con estudiantes con NEE, y tuvieron que adoptar decisiones prácticas (Beacham y Rouse, 2012).

Como *conclusión general* destacamos tres principales apartados:

- a) Los estudiantes de grado y los de postgrado tienen una actitud positiva respecto a la inclusión educativa (beneficios, escolarización en aulas ordinarias, manejo de conductas y dedicación del profesorado), pero son negativas en cuanto a la formación del profesorado.
- b) Los resultados concuerdan con las investigaciones más optimistas (Struggs y Mastropieri, 1996; Avramidis et al., 2000; Avramidis y Norwich, 2002; Marchesi et al., 2005; Lambe, 2011; Khochen y Radford, 2012) y difieren de las que obtienen resultados más pesimistas (Sales et al., 2001; Symeonidou y Phtiaka, 2009; Boer et al., 2011).

Asimismo, concuerdan con las investigaciones que indican que los maestros y estudiantes no se sienten formados, ni competentes para llevar a cabo la inclusión, aunque tengan una actitud positiva (Curtis, 1985; Leyser y Abrams, 1986; Struggs y Mastropieri, 1996; Boer et al., 2011); y que la formación es un factor importante en el desarrollo de actitudes favorables (Anneware et al., 2003; Sharma et al., 2008; Sze, 2009; Ji-Ryun, 2011; Male 2011; Swain, Nordness, y Leader-Janssen, 2012; Beacham y Rouse, 2012).

- c) Destacamos que los participantes que han elegido formarse en un máster de Educación Especial, que no forma parte de su formación obligatoria de grado, tienen una actitud más favorable que los que no han elegido esta opción, un resultado que se sitúa también en la línea de los hallados en investigaciones previas (Avramidis y Norwich, 2002; Marchesi et al., 2005; Boer et al., 2011).

Esta investigación supone un avance respecto a la literatura existente en dos aspectos fundamentales: 1) hemos realizado la adaptación, validación y análisis factorial en muestra española de la escala ORI, por lo que en el futuro esta escala podrá emplearse para investigaciones en contexto español; y 2) hemos comparado la actitud hacia la inclusión educativa de estudiantes de magisterio en 3 fases diferentes de su formación: en una inicial en la que tienen su primer contacto con las NEE (2º curso de grado), en una fase en que inician su especialización en NEE (3º de grado, de la especialización de educación inclusiva), y en la final de su especialización (máster de educación especial), con lo que hemos podido analizar la evolución de la actitud hacia la inclusión en todos los niveles formativos.

Bibliografía

- Antonack, R.F. y Larrive, B. (1995). Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-149.
- Anneware, C., Forlin, Ch. y Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators toward people with disabilities. *Teachers Education Quarterly*, 30(3), 65-79.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P., y Burden, R. (2000). Student Teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., y Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers toward teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 201-219.
- Beachman, N., y Rouse, M. (2012). Student teachers' Attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 3-11.
- Bender, W.N., Vail, C.O., y Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94.
- Boer, A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteacher' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
- Cagran, B., y Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195.
- Cardona, M^a.C., Florian, L., Rouse, M., y Stough, L. (2010). Attitudes to Diversity: A cross-Cultural Study of Education Students in Spain, England and the United States. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 245-264.
- Cook, B.G., Tankersley, M., Cook, L., y Landrum, T.J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children* 67, 115-35.
- Cook, B.G. (2002). Inclusive Attitudes, Strengths, and Weaknesses of Pre-service General Educators Enrolled in a Curriculum Infusion Teacher Preparation Program. *Teacher Education and Special Education*, 25, 262-277.
- Curtis, C.K. (1985). Are education students being prepared for mainstreaming? *Education Canada* 25(2), 28-31.
- Eagly, A. H., y Chaiken, S. (1993). The nature of attitudes. En A.H. Eagly, Chaiken, S. *The psychology of attitudes*: Fort Worth, TX: Harcourt Brace College, 1-21.
- Freire, S., y Cesar, M. (2003). Inclusive ideal/inclusive practices: How far is dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 341-354.
- 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.
- García, J. N., y Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 51-68.
- Green, A.L., y Stoneman, Z. (1989). Attitudes of mothers and fathers of no handicapped children. *Journal of Early Intervention*, 13, 294-304.
- Gemmel-Crosby, S., y Hanszlic, J.R. (1994). Preschool teacher's perceptions of including pupils with disabilities. *Education and Training in Mentally Retarded and Developmental Disabilities*, 29, 279-290.

- Hadjikakou, K., y Mnasonos, M. (2012). Investigating the attitudes of head teachers of Chipriot primary schools towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 66-81. Doi: 10.1111/j.147-382.2010.01195.x.
- Helldin, R., Backman, O., Dwyer, H., Skarling, A., Hugo, A.J., Nel, N., y Müller, H. (2011). Opportunities for a democratic pedagogy: a comparative study of South African and Swedish teachers' attitudes to inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(2), 107-119.
- Hwang, Y.S., y Evans, D. (2011). Attitudes toward inclusion: gap between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26, 136-146.
- Ji-Ryun, K. (2011). Influency of Teacher Preparation Programmes on Pre-service Teacher' attitudes toward Inclusion. *International journal of inclusive education*, 15(3), 355-377.
- Khochen, M., y Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 139-153.
- Kuyini, A. B., y Manpore, B. (2011). Student teachers' attitude and concens about inclusive education in Ghana and Botswana. *International Journal of whole schooling*, 7(1), 20-37.
- Lambe, J. (2011). Pre-service education and attitudes towards inclusion: The role of the teacher educator within a permeated teaching model. *Journal of Inclusive Education*, 15(9), 975-999.
- Larrive, B., y Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*, 13, 315-324.
- Leyser, Y., y Abrams, P. (1986) Perceived training needs of regular and special education student teachers in the area of mainstreaming. *Exceptional children* 33(3), 173-180.
- Male, D.B. (2011). The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *British Journal of Learning Support*, 26(4), 182-186.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., y Pérez, E. (2005). Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 357-374.
- Memisevick, H., y Saudin, H. (2011). Teachers' Attitudes towards inclusion of students with Intellectual Disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699-710.
- Monsen, J. J., y Frederikson, N. (2004). Teacher's attitudes towards mainstreaming and their pupil's perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7, 129-42.
- Sales, A., Moliner, O., y Sánchez, M^a. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2). Consultado el 26 de noviembre de 2011 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/01v4n2.asp>
- 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 Education International*, 9, 131-147.
- Sharma, U., Forlin, C., y Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teacher' attitudes and concerns and inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785.
- Struggs, T. E., y Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research Synthesis. *Exceptional children*, 63, 59-74.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., y Goetz, D.(1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioner's beliefs about Inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 107-124.

- Swain, K., Nordness, P., y Leader-Janssen, E. (2012). Changes in pre-service teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 56(2), 75-81.
- Symeonidou, S., y Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25, 543-550.
- Sze, S. (2009). A literature review: pre-service teacher's attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130(1), 53- 56.
- Ward, J., y Le Dean, L.(1996). Student teacher's attitudes towards special education provision. *Educational Psychology*, 16(2), 207-218.
- Winzer, M. (1984). Mainstreaming the handicapped child: attitudes teachers and non-teachers. *Canadian Journal for Exceptional Children*, 1 (1), 23- 26.
- Wilczensky F.L. (1992). Measuring attitudes towards inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29, 306-312.

Autores

Raúl Tárraga Mínguez

Es profesor en el Depto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Sus líneas de investigación actuales giran en torno a la intervención psicopedagógica en estudiantes con necesidades educativas especiales, a las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación y a la formación del profesorado

Claudia Grau Rubio

Es Profesora Titular del Depto. de Didáctica y Organización Escolar y miembro del Instituto de Investigación “Polibienestar” de la Universidad de Valencia. Sus investigaciones están relacionadas con la intervención psicoeducativa del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de enfermedad crónica, daño cerebral y discapacidad intelectual, y con la formación del profesorado

José Peirats Chacón

Es profesor en el Depto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Sus investigaciones están relacionadas con la intervención psicopedagógica en estudiantes con necesidades educativas especiales, con las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación y con la formación del profesorado