



03


UV Universidad
Verdad 80

ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES QUE INFLUYEN EN SU CONFIGURACIÓN

Teachers' attitudes towards inclusive education. Analysis of the variables that influence its shaping.

 **Irene Lacruz-Pérez**, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia (España) (irene.lacruz@uv.es) (<https://orcid.org/0000-0003-1560-1952>)

 **Ma Inmaculada Fernández-Andrés †**, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia (España) (m.inmaculada.fernandez@uv.es) (<https://orcid.org/0000-0003-2808-0949>)

 **Raúl Tárraga-Mínguez**, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia (España) (raul.tarraga@uv.es) (<https://orcid.org/0000-0002-4458-5763>)

Resumen

El propósito de este trabajo fue analizar las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva en educación infantil y primaria, y determinar algunos de los factores que influyen en la configuración de estas actitudes. Ciento veintiocho docentes de diferentes escuelas de la Comunidad Valenciana (España) completaron un cuestionario que evalúa las actitudes del profesorado hacia la inclusión. Se analizó mediante un ANOVA la influencia del puesto de trabajo (maestro/a generalista o especialista de educación especial) y del modelo inclusivo de centro educativo donde desarrollaban su trabajo. Asimismo, se realizaron correlaciones entre las actitudes hacia la inclusión, y dos variables sobre la trayectoria de los docentes: su experiencia con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y sus años totales de experiencia docente. Los resultados muestran que estos cuatro factores están estrechamente relacionados con las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva. El artículo concluye con algunas recomendaciones en el ámbito de la formación inicial y continua del profesorado, y además destaca la necesidad de intensificar la formación en materia de inclusión para todos los docentes (no solo para los especialistas en educación especial), y la conveniencia de desarrollar en la formación inicial prácticas escolares en contextos inclusivos.

Abstract

The aim of this study was to analyze the attitudes towards inclusive education of early childhood and primary education teachers and to determine some of the factors that influence the shaping of these attitudes. One hundred and twenty-eight teachers from different schools in the Valencian Community (Spain) filled in a questionnaire that assesses the attitudes of teachers towards inclusion. The influence of the job position (mainstream teacher or special education specialist) and the inclusive model of the school where they worked were analyzed through ANOVA. Likewise, correlations were made between attitudes towards inclusion and two variables on the teachers' trajectory: their experience with students with specific needs of educational support (SNES) and their years of teaching experience. The results show that these four factors were closely related to teachers attitudes towards inclusive education. The paper concludes with some recommendations in the field of initial and continuing teacher training, highlighting the need to intensify training on inclusion for all teachers (not only for specialists in special education), and the convenience of developing school internships in inclusive contexts during the initial teaching training.

Palabras clave

Actitudes, educación inclusiva, formación de profesorado, maestros, necesidades específicas de apoyo educativo.

Keywords

Attitudes, inclusive education, specific needs of educational support, teachers, teacher training.

1.

Introducción y estado de la cuestión

La educación inclusiva se ha convertido, en los últimos años, en un asunto central, común a las reformas de numerosos sistemas educativos de países occidentales, que ha implicado cambios en la formación del profesorado (Cochran-Smith et al., 2016); en la planificación de recursos personales, materiales y organizativos para los centros educativos (Pijl, 2018); y en la construcción de marcos legislativos que propicien prácticas educativas inclusivas (O'Hanlon, 2017).

Además de estos grandes condicionantes necesarios para la consecución de la inclusión educativa, existen otros factores de alcance más concreto, relacionados con las dinámicas y la micropolítica de los propios centros educativos. Entre estos factores destacan las actitudes del profesorado hacia la inclusión, un elemento determinante para las posibilidades de éxito de los procesos educativos inclusivos (Van Mieghem et al., 2020). A partir de las actitudes del profesorado se proyectan las expectativas sobre el alumnado y sobre los beneficios de la propia inclusión (Salovita, 2020^a); se modulan aspectos como la verdadera implicación y participación de todo el estudiantado

en las prácticas de aula (Fyssa et al., 2014); e incluso pueden llegar a erigirse como un poderoso factor de influencia en el comportamiento y la interacción del alumnado de desarrollo típico, con sus compañeros con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) (Rakap et al., 2017).

Dada su importancia, el tópico de las actitudes del profesorado hacia la inclusión se ha convertido en un tema de gran interés en la investigación educativa, que ha generado en los últimos años una elevada cantidad de investigaciones. Pueden consultarse, por ejemplo, algunas revisiones sobre el tema, desarrolladas a nivel internacional (Avamidis y Norwich, 2002; De Boer et al., 2011), o que revisan trabajos desarrollados específicamente en España (Lacruz-Pérez et al., 2021). Estos trabajos han contribuido a aumentar el conocimiento de algunos de los condicionantes de las actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa.

El panorama que se dibuja a partir de las diferentes investigaciones desarrolladas a nivel internacional, es que, aunque la tendencia general de los docentes se orienta hacia la inclusión, no se comparte una idea de “inclusión total” (De Boer et al., 2011). Por el contrario, la visión del profesorado respecto de los estudiantes con NEAE parece estar todavía anclada en una visión “integradora” y no tanto “inclusiva” (Fyssa et al., 2014).

En cuanto a las investigaciones desarrolladas en el contexto del sistema educativo español, Lacruz-Pérez et al. (2021), llevaron a cabo una revisión sistemática en la que sintetizan los resultados de 34 investigaciones desarrolladas en España, publicadas entre 2010 y 2019. El análisis conjunto de los resultados de los estudios revisados conduce a la conclusión de que las actitudes de los docentes hacia la inclusión son generalmente positivas, aunque en algunos estudios se han hallado actitudes más bien ambiguas,

lo que supone un predictor negativo en cuanto al éxito de los procesos educativos inclusivos. En la revisión se encontró, además, que la formación específica en materia de inclusión y la experiencia previa en la educación de niños con NEAE son factores que influyen notablemente en las actitudes hacia la inclusión.

Los resultados de las investigaciones que han analizado qué variables relacionadas con las políticas educativas influyen en la configuración de actitudes hacia la inclusión, sugieren que la cantidad y la calidad de los recursos personales y organizativos disponibles en las escuelas son elementos que influyen en parte en las condiciones en que los docentes desarrollan su trabajo, y que parecen estar determinando, de manera directa o indirecta, las actitudes de los docentes hacia la inclusión (Eklund et al., 2020; Gaines y Barnes, 2017; Meijer y Watkins, 2019).

En cuanto a las investigaciones que se han aventurado a analizar las variables de carácter más individual, que influyen en la configuración de actitudes hacia la educación inclusiva, han estudiado la importancia de elementos como la formación y experiencia del profesorado en el campo de la inclusión, o si se trata de profesorado de ámbito generalista o especialista en educación especial.

Respecto de la formación del profesorado, numerosas investigaciones han encontrado que, cuando se llevan a cabo experiencias de formación específicamente centradas en educación inclusiva, es posible generar efectos positivos en las actitudes de los docentes (Rakap et al., 2017; Tárraga-Mínguez et al., 2013). Esta formación es especialmente necesaria en el caso de los docentes generalistas, dada su tendencia a asumir que la inclusión del alumnado con NEAE es responsabilidad de los especialistas de educación especial (Fyssa et al., 2014; Saloviita, 2020b). Precisamente a este respecto, varias investigaciones (Tárraga-Mínguez et al., 2013; Paju et al., 2016; Saloviita, 2020b) corroboran que los docentes de educación especial tienen una visión más positiva que los generalistas respecto de la inclusión y las capacidades del alumnado que presenta NEAE. Además, se ha hallado que tienen un sentimiento de autoeficacia mayor al trabajar con este estudiantado (Paju et al., 2016; Saloviita, 2020b), lo que probablemente responde a una mayor formación y experiencia en atención a la diversidad que el profesorado generalista.

Otra variable que ha sido estudiada como influyente en la perspectiva del profesorado sobre la inclusión son los años de experiencia docente. En algunos casos se ha concluido que esta variable no es determinante en la configuración de actitudes (Tárraga-Mínguez et al., 2020); mientras que en otros estudios se han encontrado evidencias de que los maestros y las maestras más jóvenes y con menos años de experiencia presentan actitudes más favorables (Avramidis y Norwich, 2002; De Boer et al., 2011). Más específicamente, el volumen de experiencia con estudiantes con NEAE también se ha propuesto como un poderoso predictor de las actitudes hacia la inclusión, encontrando que cuanto mayor es esta experiencia, mayor es el sentimiento de autoeficacia del profesorado y más positivas son sus actitudes (Kurniawaiti et al., 2017; Tárraga-Mínguez et al., 2020). Sin embargo, en otros estudios (Rakap et al., 2017), se ha concluido que aquellos sin experiencia son ligeramente más positivos respecto de la inclusión.

Dada la importancia de este tópico, en la presente investigación, planteamos, como objetivo general, analizar algunos de los factores relacionados con las actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa de estudiantes con NEAE, en centros educativos ordinarios de educación infantil y primaria.

Para este propósito planteamos cuatro objetivos específicos. Por una parte, determinar si existen diferencias en las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva a partir de dos variables: 1) el puesto de trabajo (generalista o especialista de educación especial); y 2) el tipo de centro educativo (centro ordinario, centro ordinario con aula de comunicación y lenguaje, centro ordinario con unidad de educación especial y centro específico de educación especial). Asimismo, se pretende analizar la relación entre las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva y: 3) los años de experiencia docente; 4) la cantidad de experiencia con estudiantes con NEAE.

2.

Métodos

2.1. Participantes

En el presente estudio participaron 128 maestros y maestras de centros de educación infantil y primaria de la Comunidad Valenciana (España). En la tabla 1 se sintetizan los datos demográficos de los participantes.

Tabla 1

Datos demográficos de los docentes

Demografía	Docentes (N=128)
Sexo	
Masculino	22 (17.19%)
Femenino	106 (82.81%)
Puesto de trabajo	
Generalistas	66 (51.56%)
Especialistas en educación especial	62 (48.44%)
Tipo de centro educativo	
Centro ordinario	52 (40.63%)
Centro ordinario con unidad de comunicación y lenguaje (CyL)	27 (21.09%)
Centro ordinario con unidad de educación especial (UEE)	40 (31.25%)
Centro específico educación especial	9 (7.03%)
Nivel de estudios	
Grado/Diplomatura/Licenciatura	103 (80.47%)
Máster/Doctorado	25 (19.53%)
Años de experiencia docente (M)	10.5
Formación extra en E. especial	
Sí	102 (79.69%)
No	26 (20.31%)

2.2. Instrumentos

El instrumento utilizado para la recogida de datos es un cuestionario diseñado específicamente para este estudio. Para su elaboración se tomó como referencia el instrumento utilizado por Tárraga-Mínguez et al. (2013) en su investigación.

El cuestionario cuenta con una parte introductoria en la que, entre otros aspectos, se clarifica a qué estudiantes se refieren las cuestiones relativas al “alumnado con NEAE”. Bajo este término se incluye al estudiantado con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad o de trastornos graves de conducta; trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH); dificultades específicas de aprendizaje; altas capacidades intelectuales; de incorporación tardía al sistema educativo; o con condiciones personales o de historia escolar (Ley Orgánica 8/2013, 2013).

El cuestionario recoge la información demográfica de los docentes, reflejada en la tabla 1. Posteriormente, los participantes deben manifestar su grado de acuerdo respecto a veinte ítem tipo Likert con una escala de 5 puntos (1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= neutro; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo).

Del total de ítems, once son de sentido directo, ya que la respuesta *totalmente de acuerdo* indica una actitud positiva hacia la inclusión, y los nueve restantes son de sentido inverso, ya que es la respuesta *totalmente en desacuerdo* la que indica una perspectiva más favorable hacia la inclusión.

Una vez eliminados los ítem que no se correlacionaban internamente con el resto de elementos de la prueba, se realizó un análisis factorial que arrojó la siguiente estructura:

- Factor 1. Optimización de la educación inclusiva (7 ítems).

Ejemplo: “Ítem 9. Los tutores generalistas deben tener los conocimientos necesarios para trabajar con el alumnado con NEAE dentro de su aula”.

- Factor 2. Implicaciones negativas de la educación inclusiva (4 ítems).

Ejemplo: “Ítem 1. La escolarización del alumnado con NEAE en el aula ordinaria puede afectar al rendimiento académico del resto de alumnado”.

- Factor 3. Beneficios de la educación inclusiva (3 ítems).

Ejemplo: “Ítem 3. La escolarización del alumnado con NEAE en el aula ordinaria favorece positivamente al desarrollo personal y social del alumnado de desarrollo típico”.

El resultado del análisis exploratorio permitió la configuración de un instrumento final con 14 ítems, con tres factores, que fue respondido por 128 sujetos (lo que representa una media de 9,2 sujetos por ítem), un valor ajustado a las recomendaciones de Thorndike (1982). Se analizó la fiabilidad de los factores mediante el análisis estadístico Alfa de Cronbach, y se obtuvo, en todos los casos, valores superiores a .7, lo que indica una consistencia interna de la escala aceptable (Nunnally, 1978).

2.3. Procedimiento

Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo no probabilístico, por conveniencia. Los cuestionarios se administraron en formato escrito y digital en un total de treinta y dos centros educativos de la Comunidad Valenciana (España). Dos escuelas eran centros específicos de educación especial, en los que se escolariza únicamente a estudiantes con NEAE graves y permanentes (por lo que la práctica totalidad de su profesorado es especialista en educación especial); otras dos escuelas eran centros de educación infantil y primaria en los que había un aula de comunicación y lenguaje (aulas con una ratio de entre 7 y 10 estudiantes, generalmente con diagnóstico de trastorno del espectro autista); tres escuelas eran centros de educación infantil y primaria en los que había un aula específica de educación especial (un aula también con una ratio reducida en la que se escolariza estudiantes con NEAE graves que dificultan su escolarización plena en aulas ordinarias); y finalmente las veinticinco escuelas restantes eran centros de educación infantil y primaria, sin ninguna de las aulas específicas mencionadas anteriormente.

La recogida de información se prolongó durante seis semanas. Los cuestionarios en formato escrito fue-

ron entregados en mano a los autores del estudio, y las respuestas a los cuestionarios en formato digital, mediante la plataforma Google Forms fueron llegando a la aplicación automáticamente a medida que se iban cumplimentando.

Para el análisis de datos se utilizó el SPSS 26.0. Se realizaron ANOVAS para los objetivos 1 y 2, y análisis de correlaciones para los objetivos 3 y 4.

3.

Resultados

3.1. Influencia del grado de especialización en educación especial

Se realizaron ANOVAs independientes en los tres factores, entre el grupo de profesorado generalista y el de especialistas de educación especial. Los resultados de este análisis se muestran en la tabla 2.

El ANOVA del factor 1 mostró diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($F_{(1,126)} = 5.79$; $p = .018$; $\eta^2_p = .044$), de manera que el grupo de especialistas en educación especial obtuvo puntuaciones superiores (es decir, actitudes más favorables hacia la inclusión), en comparación con el grupo de docentes generalistas.

El ANOVA del factor 2 no mostró diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($F_{(1,126)} = .463$; $p = .498$; $\eta^2_p = .004$).

Finalmente, en el factor 3, el ANOVA realizado tampoco indicó diferencias estadísticamente significativas entre docentes generalistas y especialistas en educación especial ($F_{(1,126)} = 1.48$; $p = .226$; $\eta^2_p = .012$).

Tabla 2

Medias, desviación típica y valores de F obtenidos en la comparación de perspectivas, según el puesto de trabajo.

	Educación especial	Generalista	$F_{(1,126)}$	p	η^2_p
	(N= 62)	(N= 66)			
	M (DS)	M (DS)			
Factor 1. Optimización de la educación inclusiva	31.71 (3.80)	30.12 (3.66)	5.79	.018	.044
Factor 2. Implicaciones negativas de la educación inclusiva	14.80 (3.09)	14.45 (2.76)	.463	.498	.004
Factor 3. Beneficios de la educación inclusiva	12.50 (1.88)	12.05 (2.3)	1.48	.226	.012

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Influencia del tipo de centro educativo

Se realizaron ANOVAs independientes en los tres factores entre los participantes agrupados, según el tipo de centro en el que desarrollaban su labor educativa (véase tabla 3).

El ANOVA del factor 1 mostró diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes tipos de centros ($F_{(3,124)} = 6.05$; $p = .001$; $\eta^2_p = .128$). Las diferencias fueron más notables entre el centro ordinario con UEE y el resto, siendo los participantes que trabajan en centros con UEE los que obtuvieron una puntuación más baja. A este grupo le seguía el centro ordinario, posteriormente el centro ordinario con unidad CyL y finalmente, el grupo que mayor puntuación tenía era el centro específico de educación especial.

En el ANOVA del factor 2 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los centros ($F_{(3,124)} = 2.24$; $p = .087$; $\eta^2_p = .051$).

En el ANOVA del factor 3 se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre centros ($F_{(3,124)} = 3.225$; $p = .024$; $\eta^2_p = .073$), siendo el grupo de centro ordinario con aula CyL el que mayor media tenía, seguido del centro ordinario, el centro ordinario con UEE y, por último, el centro específico.

Tabla 3

Medias, desviación típica y valores de *F* obtenidos en la comparación de perspectivas según el tipo de centro educativo.

	Ordinario (N= 52)	Ordinario+ CyL (N= 27)	Ordinario + UEE (N= 40)	Específico (N= 9)			
	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)	<i>F</i> _(3,124)	<i>p</i>	η^2_p
Factor 1. Optimización de la educación inclusiva	31.19 (2.70)	32.40 (2.92)	29.05 (4.91)	32.78 (2.86)	6.05	.001	.128
Factor 2. Implicaciones negativas de la educación inclusiva	14.21 (3.10)	15.56 (2.74)	14.23 (2.73)	16.00 (2.74)	2.24	.087	.051
Factor 3. Beneficios de la educación inclusiva	12.42 (1.85)	12.74 (1.48)	12.23 (2.50)	12.33 (2.40)	3.225	.024	.073

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Relación con los años de experiencia docente

Respecto a los años de experiencia docente, las respuestas de los participantes oscilaron entre los 0 y los 39 años, siendo el valor medio 10.5 años.

Para la consecución del tercer objetivo se realizó un análisis de correlación de Pearson, con el fin de comprobar si existe una relación estadísticamente significativa entre los años de experiencia docente del profesorado y su perspectiva sobre la educación inclusiva. Los resultados recogidos en la tabla 4 muestran que existe una correlación inversa entre las dos variables para los tres factores, aunque el índice de correlación únicamente alcanza la significación estadística en los factores 1 y 2. De este modo, se podría decir que cuantos más años de experiencia docente, menos favorable es la actitud hacia la inclusión educativa en los aspectos evaluados por los factores 1 y 2.

3.4. Relación con la cantidad de experiencia con estudiantes con NEAE

Finalmente, para acometer el cuarto objetivo, también se realizó un análisis de correlación de Pearson, donde los resultados mostraron que existe una relación estadísticamente significativa entre la cantidad de experiencia con estudiantes con NEAE de los docentes con sus actitudes hacia la educación inclusiva. Esto es así para los factores 1 y 2, pero no lo es para el factor 3 (véase tabla 4). En general, los resultados muestran que cuanto más experiencia se tiene con el alumnado con NEAE, más favorables son las actitudes hacia la inclusión.

Tabla 4.

Correlación entre los años de experiencia docente, cantidad de experiencia con alumnado con NEAE y las actitudes hacia la educación inclusiva

Variables	Factor 1.	Factor 2.	Factor 3.
	Optimización de la educación inclusiva	Implicaciones negativas de la educación inclusiva	Beneficios de la educación inclusiva
Años de experiencia	-.240**	-.210*	-.088
Experiencia con alumnado con NEAE	.302**	.201*	.121

***La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).*

**La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).*

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

En el presente estudio se pretendía analizar si el puesto de trabajo del profesorado (generalista o especialista de educación especial), el tipo de centro en el que desarrollan su trabajo y su experiencia docente en general y con estudiantes con NEAE en particular, están relacionados con sus actitudes hacia la educación inclusiva.

El análisis de los resultados permite concluir que los especialistas de educación especial presentan unas actitudes más positivas acerca de la educación inclusiva, que los maestros y las maestras generalistas. Aunque no existen diferencias importantes en sus perspectivas sobre los beneficios de la inclusión, sí que las hay en lo que consideran necesario para que la inclusión educativa se lleve a cabo con éxito. Este resultado coincide con los hallazgos de numerosos estudios previos (Paju et al., 2016; Saloviita, 2020^b; Tárrega-Mínguez et al., 2013).

La existencia de actitudes más favorables hacia la inclusión en los especialistas puede explicarse por diferentes motivos. Al tratarse de especialistas de educación especial, han recibido una formación mucho más centrada en contenidos relacionados con la inclusión. Esta formación, probablemente estará relacionada con una mayor percepción de autoeficacia para hacer frente a los desafíos que supone la inclusión; es decir, los docentes especialistas se verán a sí mismos más capacitados que los generalistas en esta tarea, por lo que verán más probable desarrollar prácticas educativas que alcancen estándares adecuados de inclusión, lo que algunas investigaciones previas han relacionado con la existencia de actitudes más favorables hacia la inclusión (Wilson et al., 2020).

Respecto al tipo de centro educativo en el que se ejerce la docencia, se han encontrado diferencias importantes entre los cuatro tipos de escuela incluidos en el estudio. El profesorado de centros específicos y de centros educativos con unidades CyL presentan actitudes más proclives a la inclusión que el profesorado de centros educativos ordinarios. En el caso de los centros específicos de educación especial, la mayoría de los docentes que forman parte de sus claustros son especialistas en educación especial, por lo que, tal y como se ha comentado anteriormente, es razonablemente esperable que presenten actitudes marcadamente favorables hacia la inclusión. En el caso de los centros educativos con aula CyL, la existencia de actitudes favorables hacia la inclusión es un resultado que ha supuesto una agradable sorpresa, ya que se trata de escuelas en que la mayoría de los docentes son generalistas, y muy pocos son especialistas en educación especial.

El recorrido de las aulas CyL en la Comunidad Valenciana se inició con la puesta en marcha de una única aula experimental en el curso 2004/2005. Desde entonces, el número de aulas ha ido creciendo de manera constante, hasta situarse en cerca de ochenta aulas en toda la Comunidad Valenciana actualmente. El proyecto de las aulas CyL supuso, desde sus inicios, una apuesta decidida por la educación inclusiva, ya que implicaba la escolarización en centros ordinarios de estudiantes que, si no existieran estas aulas, probablemente serían escolarizados en centros específicos de educación especial. Aunque hasta el momento se han realizado pocas investigaciones sobre su impacto en las prácticas inclusivas, algunos estudios muestran resultados prometedores (Peirats y Cortés, 2016) que los hallazgos del presente estudio parecen corroborar. En cualquier caso, creemos que es necesario realizar mayores esfuerzos de investigación en este ámbito para lograr determinar con mayor certeza el grado de consecución de los objetivos relacionados con la inclusión que se plantean en estas aulas.

Continuando con el análisis de los resultados en función del tipo de centro, contrariamente a lo esperado, los maestros y las maestras de centros ordinarios con UEE presentan actitudes menos inclusivas en comparación con el resto de docentes. Este es un resultado interesante puesto que esta modalidad de escolarización, junto a las escuelas que cuentan con una unidad CyL, son las que se podrían calificar

como más coincidentes con los principios de la inclusión, ya que se trata de centros ordinarios en los que se ubican unidades específicas de educación especial, que pasan a formar parte de la vida del centro, contando tanto con los recursos propios del centro ordinario como con los recursos de un centro de educación especial. Además, entre estos dos tipos de escuela se ha encontrado una diferencia notable (3.35 puntos de diferencia en sus medias), siendo que ambas funcionan de forma similar. Es posible que esto se deba a que a las aulas CyL acuden normalmente solo el alumnado con trastornos del espectro autista (TEA) con niveles de afectación más leves, mientras que en las UEE la variedad de tipos de necesidades de los estudiantes es mucho más amplia, por lo que los docentes de estos centros perciben la inclusión como algo complejo de alcanzar. De esto ser así, coincidiría con lo concluido en investigaciones anteriores, recogidas en las revisiones sobre la temática (Avramidis y Norwich, 2002; De Boer et al., 2011), donde se explica que el tipo de NEAE del estudiante influye en la perspectiva del profesorado, siendo más aceptado el alumnado cuyas NEAE presentan menos desafíos a la labor docente.

En lo relativo a la cantidad de años trabajados como docentes, se ha hallado que el profesorado con más años de experiencia se muestra menos favorable hacia la inclusión educativa que los docentes que han trabajado menos tiempo. Este resultado podría explicarse porque el profesorado que ha trabajado una mayor cantidad de años ha podido experimentar más situaciones complicadas relacionadas con la inclusión, durante su práctica docente. Por otro lado, es posible que la formación inicial del profesorado con menos experiencia sea más reciente, por lo que muy probablemente ya se habrá basado en el paradigma inclusivo; mientras que la formación inicial del profesorado con más experiencia es probable que se basara en el paradigma integrador.

Este hallazgo concuerda con las conclusiones obtenidas en varios estudios previos (Avramidis y Norwich, 2002; De Boer et al., 2011), pero no con otras investigaciones en las que no se confirma la relación entre los años trabajados y la perspectiva sobre la educación inclusiva (Hastings y Oakford, 2003; Ravenscroft et al., 2019; Tárraga-Mínguez et al., 2020).

Otro de los resultados que se ha obtenido es que la experiencia con alumnado con NEAE influye posi-

vamente en la visión del profesorado sobre la educación inclusiva. Esto puede deberse a los éxitos que hayan obtenido durante sus intervenciones con estudiantes con NEAE, después de poner en práctica sus conocimientos y habilidades, lo cual incrementa su sentimiento de autoeficacia y sus expectativas hacia este alumnado. Este resultado tiene una implicación optimista respecto de las metas de la educación inclusiva, ya que evidencia que los profesionales que realmente han tenido la ocasión de contar en sus aulas con estudiantes con NEAE, son quienes más confían en que los objetivos de la inclusión son posibles. Los resultados de investigaciones anteriores respecto de este tema son mixtos, por lo que este estudio coincide con algunos que afirman que la interacción con alumnado con NEAE influye en que el profesorado tenga una visión más favorable sobre la educación inclusiva (Kurniawaiti, 2017; Tárraga-Mínguez et al., 2020) y contradice a los que concluyen lo contrario (Avramidis y Norwich, 2002; Rakap et al., 2017).

El análisis conjunto de los resultados obtenidos en este estudio nos lleva a subrayar la necesidad de implementar acciones en la formación inicial de los maestros y las maestras, para tratar de generar actitudes positivas hacia la inclusión por parte del profesorado generalista, ya que en la práctica representan un agente crucial para posibilitar la inclusión, al ser los profesionales que más horas lectivas pasan con el alumnado con NEAE.

De igual forma, creemos que esta formación inicial del profesorado no debe centrarse únicamente en aspectos teóricos, sino que se debería tratar de complementar la teoría con el estudio o vivencia de casos prácticos y experiencias reales con estudiantes con NEAE, ya que esto ha resultado ser un factor relevante para la configuración de actitudes en los estudios que han tratado de intervenir, de manera específica, en la mejora de actitudes hacia la inclusión del profesorado (Lautenbach y Heyder, 2019).

El presente estudio presenta algunas limitaciones que nos invitan a interpretar, con cautela, los resultados, siendo la más destacable el hecho de que únicamente se ha empleado un instrumento de carácter cuantitativo, que puede estar sujeto a la influencia del sesgo de deseabilidad social (Lüke y Grosche, 2018). Sin embargo, creemos que el estudio presenta, como principal punto fuerte, el haber podido encontrar diferencias en las actitudes hacia la inclusión en escue-

las que tienen diferentes modelos de aproximación a la inclusión, un aspecto que hasta el momento había sido escasamente estudiado.

Con la conclusión de este trabajo se abren algunas posibles futuras vías de investigación que podrían contribuir a mejorar esta área de estudio. A este respecto, sería interesante hacer un seguimiento longitudinal de algunos de los participantes en el presente estudio. Con ello, se podría analizar la forma en la que evoluciona la configuración de actitudes hacia la inclusión, en un mismo participante, a lo largo del tiempo, conforme avanza su experiencia docente, su experiencia con estudiantes con NEAE y eventualmente su formación en este ámbito. De este modo, se podrían conocer con más exactitud cómo influyen estas variables en la concepción de la inclusión del profesorado.

5. Financiación

Este estudio ha recibido financiación de recursos humanos por parte de la Universidad de Valencia (UV-INV-PREDOC19F1-1010132).

Referencias

- 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.
<https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M., y Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*, 57, 67-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.006>
- De Boer, A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
<https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M., y Toppinen, H. (2020). A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 729-742.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>
- 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.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
- Gaines, T., y Barnes, M. (2017). Perceptions and attitudes about inclusion: Findings across all grade levels and years of teaching experience. *Cogent Education*, 4(1), 1313561.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1313561>
- Hastings, R. P., y Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>
- Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., y Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), 287-297.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125>
- Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P., y Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. *Education Sciences*, 11(2), 58.
<https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- Lautenbach, F., y Heyder, A. (2019). Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: a systematic review. *Educational Research*, 61(2), 231-253.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596035>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Lüke, T., y Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 38-53.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548>
- Meijer, C. J., y Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education—from Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 705-721.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623330>

- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2nded.). McGraw-Hill.
- O'Hanlon, C. (2017). *Inclusive education in Europe*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203730409>
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., y Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801-815.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>
- Peirats, J., y Cortés, S. (2016). El proceso de inclusión en un aula de comunicación y lenguaje. Percepciones de la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 91-102.
<https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267271>
- Pijl, S. J. (2018). The resources for regular schools with special needs students: An international perspective. En C. Clark, A. Dyson y A. Millward (Eds.). *Towards Inclusive Schools?* (pp. 54-62). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429469084-5>
- Rakap, S., Cig, O., y Parlak-Rakap, A. (2017). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: Impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 98-109.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12116>
- Ravenscroft, J., Davis, J., Bilgin, M., y Wazni, K. (2019). Factors that influence elementary school teachers' attitudes towards inclusion of visually impaired children in Turkey. *Disability & Society*, 34(4), 629-656.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1561355>
- Saloviita, T. (2020^a). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64-73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Saloviita, T. (2020b). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Tárraga-Mínguez, R. Grau-Rubio, C., y Peirats-Chacón, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72.
<https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441>
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., y Fernández-Andrés, M. I. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46, e229504. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229504>
- Thorndike, R.L. (1982). *Applied Psychometrics*. Houghton Mifflin.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., y Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Wilson, C., Marks Woolfson, L., y Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218-234.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901>