

opci3n

Revista de Antropologfa, Ciencias de la Comunicaci3n y de la Informaci3n, Filosoffa,
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 38, agosto 2022 N°

98

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1587/ ISSNe: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

© 2022. Universidad del Zulia

ISSN 1012-1587/ ISSNe: 2477-9385

Depósito legal pp. 198402ZU45

Portada: Ya basta, cierra la ventana

Artista: Rodrigo Pirela

Medidas: 120 x 140 cm

Técnica: Mixta sobre tela

Año: 2011

Concepciones docentes sobre educación inclusiva. Diferencias entre etapas educativas

Raúl Tárraga-Mínguez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4458-5763>
raul.tarraga@uv.es

Laura Cebolla-Tudela

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4828-4108>
laucetu@alumni.uv.es

Irene Gómez-Marí

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0452-3293>
irene.gomez@uv.es

Pilar Sanz-Cervera

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6919-6150>
pilar.sanz-cervera@uv.es

Universidad de Valencia (España)

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar y comparar las concepciones sobre la inclusión que tienen los docentes de infantil, primaria y secundaria. 270 docentes cumplimentaron el Cuestionario de Valoración Docente de la Inclusión Educativa (CEFI-R), centrado en evaluar las concepciones docentes sobre la diversidad, la metodología, los apoyos y la participación de la comunidad en la inclusión educativa. Los resultados evidencian que los docentes de educación infantil y primaria presentan unas concepciones más favorables hacia la inclusión en comparación al profesorado de secundaria. Resulta necesario apostar por una mejor formación sobre inclusión para los docentes de educación secundaria.

Palabras clave: Concepciones docentes; educación inclusiva; educación infantil; educación primaria; educación secundaria.

Teachers' concepts on inclusive education. Differences among educational stages

Abstract

This research aims to analyze and compare teachers' concepts on the inclusion in preschool, primary and secondary education stages. 270 early childhood, primary and secondary education teachers answered the *Cuestionario de Valoración Docente de la Inclusión Educativa* (CEFI-R). It focuses on evaluating teachers' concepts on diversity, methodology, support and community participation in educational inclusion. The results show that early childhood and primary teachers have a more favorable willing towards inclusion than secondary school teachers. It is necessary to support teacher training in the field of inclusive education for secondary education teachers.

Key words: Teachers' concepts; inclusive education; early childhood education; primary education; secondary education.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Educación inclusiva

La educación inclusiva es un proceso de cambio continuo que se aplica a todos los alumnos que forman parte del sistema educativo centrándose en la presencia, participación y logro de cada uno de ellos (AINSCOW et al., 2006). La escuela inclusiva persigue la educación integral y el máximo desarrollo social y personal de todos los alumnos, independientemente de sus características cognitivas, físicas, sociales o de cualquier otro tipo (SOLÍS et al., 2019).

Sin embargo, la implantación de la escuela inclusiva es un proceso complejo de conseguir, pues todavía existen barreras pese al largo recorrido realizado durante las dos últimas décadas. Algunas de estas barreras son nítidamente perceptibles, como las barreras arquitectónicas o las barreras sociales e ideológicas que se formulan de manera explícita. Sin embargo, existen también otras barreras cuya existencia es innegable, aunque frecuentemente quedan ocultas en el terreno de las actitudes implícitas, y que pueden percibirse únicamente cuando se analizan con detenimiento e interés las situaciones educativas.

1.2. Rol del docente

La inclusión educativa trae consigo la asunción de nuevos roles por parte del profesorado. Un docente inclusivo es aquel que interpreta la diversidad como fuente de enriquecimiento y se esfuerza por emplear metodologías educativas apropiadas para el conjunto de sus estudiantes (no solo a unos pocos), y diseña programaciones educativas que tienen en cuenta los diferentes ritmos del aula (LAWRENCE-BROWN, 2020).

El papel del docente resulta imprescindible y determinante en este proceso de inclusión: sus actitudes, conocimientos, creencias y falsas creencias, en definitiva, sus percepciones y concepciones sobre la diversidad suponen, en ocasiones, mayores barreras que las que se derivan de la propia situación educativa e influyen inevitablemente en el proceso de inclusión en diversos entornos, como el académico, el social o el laboral (DE BOER et al., 2011; MACFARLANE y WOOLFSON, 2013).

Dada la importancia del rol docente para la inclusión del alumnado con diversidad funcional, resulta imprescindible conocer y analizar sus concepciones acerca de ello, pues estas influyen en la interpretación de las situaciones educativas y en la práctica pedagógica diaria. El hecho de conocer estas concepciones permite a las instituciones replantear los procesos de formación (VÉLEZ-CALVO et al., 2017).

1.3. Formación docente y cultura de centro en materia de inclusión

La formación acerca de la inclusión y la cultura inclusiva de los centros educativos se encuentran estrechamente relacionadas con unas concepciones proclives hacia una escuela para todos.

Por una parte, algunos autores consideran que la formación inicial y continua de los docentes juegan un papel crucial en materia de inclusión. De hecho, se ha comprobado que la formación anticipa actitudes más positivas hacia la inclusión (LEE et al., 2014; SAVOLAINEN et al., 2020), mientras que una formación insuficiente o bajos niveles de conocimiento sobre la diversidad funcional suelen relacionarse con actitudes negativas hacia la inclusión (CAGRAN Y SCHMIDT, 2011; MORIÑA-DÍEZ et al., 2015).

Por otra parte, el grado de conocimiento, creencias y actitudes de toda la comunidad educativa respecto a la inclusión determina el tipo de

escuela que se construye, y en definitiva su cultura; es decir, si esta camina hacia la inclusión educativa o, por el contrario, sigue anclada en un modelo de integración, en el que los alumnos con diversidad funcional están presentes en el aula, pero no participan ni interaccionan con el resto de personas (MORIÑA-DÍEZ et al., 2015).

Asimismo, el sentimiento de competencia del profesorado frente a la inclusión educativa juega un rol esencial en la percepción del profesorado sobre su propia capacidad para llevar a cabo prácticas inclusivas (DE BOER et al., 2011; TRIVIÑO-AMIGO et al., 2022). En este sentido, la formación también incrementa las actitudes, las competencias, las habilidades y destrezas docentes (PEGALAJAR y COLMENERO, 2017; SAVOLAINEN et al., 2020).

Así, la formación inicial de futuros docentes en el enfoque de la inclusión es clave para el desarrollo de actitudes positivas frente a estos procesos. Por ello, un elemento primordial es reconsiderar el plan de formación de todos los profesionales de la educación.

En el caso de los docentes españoles, existen importantes diferencias en la formación inicial de docentes en materia de inclusión dependiendo de la etapa educativa a la que se enfoca esa formación. A este respecto, LÓPEZ-TORRIJO y MENGUAL-ANDRÉS (2015), plantean claramente cómo los planes de estudio universitarios destinados a la formación de los docentes de la etapa de secundaria no contemplan apenas de manera explícita la atención a la diversidad; mientras que, en la formación de docentes de educación infantil y primaria, aunque todavía sería necesario intensificar esfuerzos en este campo, sí existe una cierta preparación a los docentes en este tipo de contenidos (VÉLEZ-CALVO et al., 2017).

Solís et al. (2019) resaltan la necesidad de llevar a cabo programas de cambio de actitudes y campañas de sensibilización que favorezcan la creación de actitudes más positivas en materia de inclusión. Por tanto, es necesario realizar intervenciones globales formativas sobre las actitudes, valores y creencias de los docentes (DE BOER et al., 2011; MACFARLANE y WOOLFSON, 2013), puesto que cuantos más factores negativos afecten a las prácticas pedagógicas de un profesor, existirá una menor probabilidad de que el mismo muestre una mejor actitud hacia la inclusión educativa (DU PLESSIS, 2019). En definitiva, su propia concepción sobre la inclusión está

estrechamente relacionada con la formación recibida (PEGALAJAR y COLMENERO, 2017; SOLÍS et al., 2019; ROJO-RAMOS et al., 2021).

Por otra parte, uno de los factores que puede determinar cómo son las concepciones docentes sobre la diversidad es la cultura inclusiva del centro donde cada profesional desempeña su función educativa, pues las concepciones más positivas hacia la diversidad funcional y la educación inclusiva también se ven influenciadas por la cultura inclusiva de los centros en los que los docentes trabajan.

La cultura inclusiva de un centro educativo se construye como una forma de actuar que comparten todos los miembros de la comunidad, lo cual conduce a que se perciba, piense y reaccione de una determinada manera en contextos diferentes y ante situaciones diversas (FUTABA, 2016). Así, cada centro educativo desarrolla suposiciones, creencias, conocimientos y normas que dirigen el comportamiento cotidiano de los diferentes agentes para diferentes contextos, y que, de manera inconsciente, conforman la visión de los profesionales de un centro hacia la inclusión: en definitiva, la cultura de un centro contribuye notablemente a la construcción las concepciones docentes hacia la diversidad (BENOMIR et al., 2016).

En este sentido, si bien cada centro tiene una cultura hacia la inclusión diferente, algunos estudios han demostrado cierta tendencia inclusiva en centros educativos de etapas más bajas, comparado con centros educativos que imparten enseñanzas superiores (ALMQVIST y CHRISTOPHERSEN, 2017).

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. Estudios previos sobre análisis de las concepciones sobre inclusión

Existe una notable variabilidad en los instrumentos empleados para medir las concepciones, de los docentes hacia la educación inclusiva. En esta investigación, nos centraremos en el análisis de la concepción de la inclusión educativa en tres etapas educativas: educación infantil, primaria y secundaria. Para ello, empleamos como instrumento el CEFI-R (GONZÁLEZ-GIL et al., 2017). Este instrumento fue empleado por ROJO-RAMOS et al. (2020), para evaluar la formación y las actitudes de 245 futuros docentes de educación infantil y primaria. Entre sus conclusiones se afirma que los futuros docentes cuentan con un concepto

de inclusión positivo y un adecuado nivel de formación en materia de inclusión.

Al margen de este citado estudio, existen gran cantidad de investigaciones que, sin emplear el mismo instrumento, sí analizan variables incluidas en el CEFI-R. Las dimensiones contempladas concretamente en el CEFI-R son la concepción de la diversidad, metodología, apoyos y participación de la comunidad. En investigaciones previas sobre estas variables, URBINA et al. (2011) encontraron una relación entre la percepción de los docentes de que reciben apoyo externo en materia de inclusión y una mejora en las concepciones hacia la atención de alumnos con diversidad funcional. Asimismo, aquellos docentes con una mayor predisposición hacia la innovación metodológica, presentan mejores valores de autoeficacia y, por ende, actitudes y concepciones más positivas hacia la diversidad (BRADY y WOOLFSON, 2008; TSCHANNEN-MORAN y WOOLFOLK HOY, 2004).

De la misma manera, los docentes también muestran concepciones proclives hacia la inclusión, en el caso en el que sienten la colaboración familiar para la educación de los alumnos con diversidad funcional. De hecho, algunos docentes relacionan el apoyo paternal con el éxito académico de estos estudiantes. Muchos maestros y profesores buscan maneras para que las familias puedan estar presentes en el proceso educativo del alumnado con diversidad funcional (STRASSFELD, 2019).

Con relación a la etapa educativa, son varios los estudios que han analizado cómo son las concepciones hacia la inclusión de docentes de la etapa de infantil y la educación obligatoria, primaria y secundaria.

Los resultados de estos estudios sugieren que, en comparación con los docentes de secundaria, los maestros de educación infantil y primaria poseen actitudes más proclives hacia la inclusión (GARZÓN et al., 2016; LACRUZ-PÉREZ et al., 2021; MACÍAS et al., 2019; SOLÍS et al., 2019), habilidades más positivas y buenos apoyos para gestionar la diversidad (CHINER y CARDONA, 2013), y una mejor concepción hacia la diversidad (GONZÁLEZ et al., 2016).

Estas diferencias en las concepciones hacia la inclusión se atribuyen a los diferentes modelos de formación inicial del profesorado de las diferentes etapas (CHINER y CARDONA, 2013; PEGALAJAR y COLMENERO, 2017).

2.2. Objetivo

Tomando en consideración la literatura científica y las diferencias en las propuestas formativas para los docentes según la etapa en la que trabajan, el presente estudio persigue analizar y comparar las concepciones sobre la inclusión que tienen los docentes de infantil, primaria y secundaria. El interés principal de este estudio radica en que no solo se analizará la variable “concepción de la diversidad”, sino que también se aporta información sobre variables hasta la fecha estudiadas en menor medida, como la percepción de los docentes sobre los apoyos que reciben, las metodologías que emplean y la participación de la comunidad.

Además, el estudio profundiza en la comparación de las concepciones sobre la inclusión de docentes de diferentes etapas, una comparación que puede aportar información de interés que contribuya a tomar decisiones sobre la formación inicial y continua del profesorado.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

En el presente estudio participaron 270 docentes: 26 hombres (9.6%) y 244 mujeres (90.4%). La mayoría de los participantes (39.6%) tenían edades comprendidas entre 41 y 50 años; el 23.3% era menor de 30; el 22.2% tenía edades comprendidas entre 31 y 40 años; y el 14.8% tenía más de 50 años. Noventa y nueve docentes (36.67%) trabajaban en educación infantil; 114 (42.22%) en educación primaria; y 57 (21.11%) en educación secundaria.

3.2. Instrumento

Se empleó el *Cuestionario de Valoración Docente de la Inclusión Educativa* (CEFI-R; GONZÁLEZ-GIL et al., 2017) para medir las actitudes, competencias, habilidades y destrezas docentes en relación con la inclusión educativa. Este cuestionario consta de 16 ítems tipo *Likert* con 4 opciones de respuesta (“totalmente de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”).

Los 16 ítems se agrupaban en 4 dimensiones que explican un 61.4% de la varianza. Las dimensiones son: la concepción de la diversidad (compuesto por 4 ítems que explican el 11.56% de la varianza); la

metodología (compuesto por 5 ítems que explican el 25.21% de la varianza); los apoyos (compuesto por 4 ítems que explican el 16.96% de la varianza); y la participación de la comunidad (compuesto por 3 ítems que explican el 8.63% de la varianza). González-Gil et al. (2017) describen cada una de las dimensiones de la siguiente manera:

- Concepción de la diversidad: se refiere a la interpretación individual de la educación inclusiva, es decir, a la valoración personal que cada docente hace hacia la diversidad y la escolarización del alumnado con diversidad funcional, así como la política educativa en la que se sustentan las prácticas de centro.
- Metodología: se refiere a los elementos necesarios para implantar en el aula el currículo educativo, como las estrategias, los recursos, los materiales, las técnicas de evaluación, etc., y cómo los estudiantes pueden acceder a este marco curricular.
- Apoyos: se trata de la concepción sobre el trabajo cooperativo necesario para apoyar las necesidades de los alumnos con diversidad funcional.
- Participación de la comunidad: hace referencia al trabajo colaborativo entre el centro y el resto de agentes que conforman la comunidad educativa.

3.3. Técnicas y procedimiento de recogida de datos

La selección de participantes se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. El cuestionario se difundió tanto por redes sociales como a través del envío de correos electrónicos a centros educativos. Los participantes que accedieron a participar en el estudio respondieron el cuestionario a través de la plataforma *Google Forms*.

3.4. Tipo de análisis estadístico empleado

Las respuestas de los participantes se volcaron y codificaron en el paquete estadístico SPSS.26. Para poder comparar las puntuaciones de las diferentes dimensiones, dado que cada una de ellas estaba compuesta por diferente número de ítems, se calculó la media y desviación típica de cada una de las escalas (a través de las puntuaciones de sus respectivos ítems), así como de la puntuación total del cuestionario. Las puntuaciones en todos los casos oscilan entre 1 y 4, de manera que las puntuaciones más

bajas indican concepciones más negativas sobre la educación inclusiva; y las puntuaciones más altas indican concepciones más cercanas a la idea de plena inclusión.

Para analizar si existían diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de los docentes de educación infantil, primaria y secundaria se realizó un análisis multivariante de la varianza (MANOVA).

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1. Análisis global de los resultados

El análisis global de los resultados del conjunto de participantes sugiere la existencia de una concepción positiva sobre la educación inclusiva. Las puntuaciones de las 4 dimensiones (que recordemos oscilan entre 1 y 4), son superiores a 3 en todas las escalas, tal y como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. *Análisis descriptivos de las 4 dimensiones del CEFI-R*

Ítems	Media (DT)
Concepción de la diversidad	3.07 (.23)
Metodología	3.08 (.08)
Apoyos	3.24 (.40)
Participación de la comunidad	3.49 (.16)

Nota. Fuente: elaboración propia.

La dimensión en que se obtuvieron peores resultados fue la de concepción de la diversidad, que incluye ítems relacionados con la interacción del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y el resto de sus compañeros, además de la carga de trabajo. En esta línea de estudio, los resultados mostraron que una parte de los docentes (66.6%) desmintió la sobrecarga laboral, mientras que el resto defendió que su trabajo aumenta con la inclusión en las aulas ordinarias.

Las dimensiones de metodología y apoyos obtuvieron resultados ligeramente mejores que la anterior dimensión, lo que sugiere que los docentes poseen conocimientos y capacidades sobre estas dimensiones, aunque no se sienten preparados para mostrarse totalmente de acuerdo con las afirmaciones. Los docentes consideran necesario el trabajo

cooperativo entre los profesionales del centro para ofrecer una atención personalizada, donde los apoyos se proporcionen de manera inclusiva y efectiva.

Finalmente, la dimensión de participación de la comunidad fue la que obtuvo mejores resultados. Esta dimensión engloba la participación de todos los agentes de la escuela, como son la familia, diferentes centros de la ciudad y consejo escolar en la inclusión del alumnado, y por este motivo se desprende un sentimiento de cooperación para conseguir dicho objetivo. En este sentido, la gran mayoría de los participantes (88.1%) defendió la necesidad de trabajar conjuntamente familia y escuela, ya que los padres y madres de los alumnos son un agente esencial para garantizar la consecución de las prácticas educativas inclusivas fuera del aula.

Además del análisis de estas dimensiones, se analizaron los ítems del formulario de manera individual. La tabla 2 reúne los tres ítems en los que se muestra una tendencia más positiva hacia la inclusión: dos referentes a la dimensión de la participación de la comunidad, y uno a la dimensión de apoyos (ítem 10).

Tabla 2. *Ítems en los que los docentes indican una tendencia más proclive hacia la inclusión*

Ítems	Media (DT)
16. El centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios...).	3.64 (.53)
10. La planificación conjunta profesor-profesor de apoyo facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula.	3.63 (.60)
15. Es fundamental que haya una relación estrecha entre el profesorado y el resto de los agentes educativos (AMPA, asociación de vecinos, consejo escolar, ...).	3.51 (.60)

Nota. Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 se incluyen aquellos ítems en que los docentes mostraban una concepción menos favorable a la inclusión. Estos ítems se enmarcan bajo la dimensión de concepción hacia la diversidad.

Tabla 3. Ítems en los que los docentes indican una tendencia menos proclive hacia la inclusión

Ítems	Media (DT)
12. La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula.	2.69 (.97)
3. Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo no pueden seguir el día a día del currículum.	2.79 (.75)
4. Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase.	2.97 (.93)

Nota. Fuente: elaboración propia.

4.2. Comparación de los resultados por etapas educativas

Se realizó un MANOVA para comparar los resultados del cuestionario para los docentes de educación infantil, de educación primaria y de educación secundaria. El resultado global de este análisis reveló diferencias estadísticamente significativas en la concepciones acerca de la educación inclusiva entre los docentes de estas tres etapas (Lambda de Wilks (λ)=.866, $F_{(10,526)}=3.927$, $p<.001$, $\eta_p^2=.069$). Posteriormente se llevó a cabo una comparación múltiple entre las diferentes etapas teniendo en cuenta cada dimensión, con la finalidad de observar aquellas dimensiones en las que se presentaba una disparidad significativa y concretar entre qué grupos ocurría.

Los resultados, recogidos en la tabla 4, revelaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de concepción de la diversidad, apoyos y participación de la comunidad. Los maestros de infantil y primaria demostraron una concepción global más favorable hacia la inclusión que los docentes de secundaria, quienes obtuvieron resultados bajos para todas las dimensiones.

Tabla 4. Diferencias para cada etapa según la dimensión estudiada

Dimensiones de CEFI-R	Etapas						Diferencias entre grupos	
	EI (n = 99)	EP (n = 114)	ES (n = 57)	$F_{(2,2267)}$	p	η_p^2		
CONC	M	3.15	3.12	2.82	6.277	.002	.045	EI, EP > ES

	DT	.49	.63	.71				
MET	M	3.09	3.15	2.94	2.570	.078	.019	-
	DT	.46	.56	.70				
APO	M	3.38	3.30	2.86	16.573	<.001	.110	EI, EP > ES
	DT	.49	.61	.63				
PART	M	3.46	3.44	3.13	7.743	.001	.055	EI, EP > ES
	DT	.51	.53	.57				
Total	M	3.26	3.25	2.97	11.317	<.001	.034	EI, EP > ES
	T	31	42	47				

Nota. Fuente: elaboración propia. CONC: Concepción de la diversidad; MET: Metodologías; APO: Apoyos; PART: Participación de la comunidad; EI: educación infantil; EP: educación primaria; ES: educación secundaria

4.3. Comparación de los resultados con la literatura previa

El presente estudio tenía como objetivo analizar y comparar las concepciones sobre la inclusión que tienen los docentes de infantil, primaria y secundaria. Globalmente, los resultados del estudio apuntan a que los docentes han conformado unas concepciones sobre la educación razonablemente en la línea propuesta por el movimiento de la educación inclusiva.

Sin embargo, la comparación entre las concepciones de los docentes de educación infantil, primaria y secundaria, evidencia que en la etapa de secundaria las concepciones son significativamente menos cercanas a la inclusión que en las dos etapas anteriores. Este resultado se alinea con las conclusiones obtenidas en estudios previos (CHINER y CARDONA, 2013; GARZÓN et al., 2016; GONZÁLEZ et al., 2016; LACRUZ-PÉREZ et al., 2021; MACÍAS et al., 2019; SOLÍS et al., 2019), lo que parece confirmar una tendencia que viene observándose desde hace ya casi una década en estudios realizados con docentes en España.

Los docentes de educación infantil conforman el grupo que obtiene puntuaciones más altas en tres de las cuatro dimensiones: concepción de la diversidad, apoyos y participación, mientras que los docentes de primaria son quienes puntúan más alto en la dimensión de metodología (aunque estas diferencias entre infantil y primaria no son estadísticamente significativas en ninguna dimensión). Los docentes de educación secundaria muestran resultados más bajos respecto a los otros dos grupos en todas las dimensiones, alcanzando el nivel de significación estadística en las dimensiones de concepción de la diversidad y participación de la comunidad (con tamaños del efecto moderados); y en la escala de apoyos (aunque con un tamaño del efecto débil).

Esta buena concepción hacia la diversidad por parte de los maestros de educación infantil y primaria (distinguiéndose de los de secundaria) puede explicarse por las diferencias en la formación docente inicial (CAGRAN y SCHMIDT, 2011; LEE et al., 2014; VÉLEZ-CALVO et al., 2017); y por las diferentes culturas del centro, que generalmente suelen más propicias para la inclusión en las primeras etapas educativas (MORIÑA-DÍEZ et al., 2015).

En este sentido, si atendemos a la formación de los maestros de infantil y primaria, en la mayoría de los planes de estudio españoles se dedica al menos alguna asignatura a la diversidad funcional e inclusión (TOYE et al., 2019), con opción a especializarse en el grado, de manera optativa (VÉLEZ-CALVO et al., 2017), mientras que la formación inicial de los docentes de secundaria consiste en un grado universitario ajeno a la educación, y la realización de un máster profesionalizante (generalmente de un curso de duración), dedicado a la capacitación pedagógica docente, en el que formación en el área de la educación inclusiva apenas tiene presencia (LÓPEZ-TORRIJO y MENGUAL-ANDRÉS, 2015; MAYO-PAÍS et al., 2020).

Asimismo, la cultura del centro también podría contribuir a la explicación de las diferencias significativas entre las concepciones de los maestros de infantil y primaria con los de los profesores de secundaria, si bien esta se conforma gracias a la formación en diversidad que hayan recibido, entre otros miembros, los profesionales de la comunidad educativa (FUTABA, 2016).

Si analizamos los resultados globales de todos los participantes y comparamos las puntuaciones de las diferentes dimensiones, encontramos también algunos resultados interesantes. La dimensión de participación de la comunidad fue la que obtuvo los mejores resultados.

A este respecto, la gran mayoría de docentes perciben que familia y centro educativo reman en una misma dirección, tal y como han señalado algunos trabajos previos al respecto (STRASSFELD, 2019).

Las dimensiones de metodología y concepción de la diversidad fueron las que se relacionaron con respuestas menos acordes a los principios de la educación inclusiva. Estos resultados coinciden con los obtenidos por MARÍN (2014), ya que los docentes sienten que no están altamente formados con lo que respecta a metodologías, herramientas y recursos para ofrecer una enseñanza de calidad al alumnado con diversidad funcional, tal y como TRIVIÑO-AMIGO et al. (2022) o ROJO-RAMOS et al. (2021) concluyen; y coinciden también con el estudio de CHINER y CARDONA (2013), en el que se destaca que los docentes españoles continúan reclamando un mayor número de materiales y medios para poder abastecer las diferentes realidades que conviven en un aula.

4.4. Limitaciones del estudio

El estudio presenta algunas limitaciones que deberían ser contempladas para interpretar correctamente los resultados obtenidos o llevar a cabo futuras investigaciones que analicen una temática similar. Por una parte, la muestra del estudio ha sido seleccionada por conveniencia, por lo que aporta resultados de interés, aunque no podemos extrapolarlos al conjunto de la población, dada la ausencia de aleatorización en la selección de participantes. Por otra parte, el cuestionario empleado presenta formato de autoinforme, por lo que los resultados pueden verse influenciados por el sesgo de deseabilidad social, ya que las respuestas ofrecidas por los participantes pueden estar ligadas a la creencia de que existen respuestas que pueden ser consideradas más políticamente correctas y apropiadas para un docente.

4.5. Futuras líneas de investigación

Consideramos que tras la obtención de estos resultados se abren algunas nuevas vías que convendría explorar en el futuro. Los resultados han evidenciado la existencia de concepciones poco favorables hacia la inclusión en docentes de educación secundaria, un resultado de interés dada la importancia de la adquisición de valores durante la etapa de la adolescencia. Sin embargo, el análisis caso a caso de los resultados de los participantes revela que sí hubo docentes de secundaria que a nivel

individual parecían presentar concepciones acordes a los principios de la inclusión. Por ello, sería interesante llevar a cabo estudios que traten de analizar los factores que se relacionan con estas concepciones más positivas (como la formación o experiencia previa).

Además, sería interesante también la realización de estudios en los que se exploren mecanismos que traten de mejorar las prácticas inclusivas en educación secundaria mediante la implementación de programas formativos del profesorado de secundaria, o el aumento de recursos personales y organizativos que faciliten a los docentes de educación secundaria llevar a cabo su tarea docente en mejores condiciones.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio sugieren que los docentes de educación infantil, primaria y secundaria presentan concepciones favorables a los principios de la educación inclusiva. Sin embargo, esto no es así en todas las etapas: los resultados del MANOVA muestran claramente que estas concepciones se tornan significativamente menos proclives a la inclusión en educación secundaria, un resultado que viene a confirmar una línea ya apuntada previamente por otros estudios. Este resultado puede ser de interés en la toma de decisiones respecto a la formación inicial y continua del profesorado de secundaria, una formación que debe plantearse como objetivo mejorar las concepciones, predisposiciones, actitudes, estrategias, habilidades y destrezas de los docentes para hacer frente a los retos que nos plantea la inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, Mel, BOOTH, Tony y DYSON, Alan. 2006. **Improving schools, developing inclusion**. Ed. Routledge, Londres (Reino Unido).
- BENOMIR, Aisha, NICOLSON, Roderick y BEAIL, Nigel. 2016. "Attitudes towards people with intellectual disability in the UK and Libya: A cross-cultural comparison". **Research in Developmental Disabilities**. Vol. 51-52, No.: 1: 1-9. Ed. Elsevier, Ámsterdam (Países Bajos).
- BRADY, Katy y WOOLFSON, Lisa. 2008. "What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning?" **British Journal of Educational Psychology**. Vol. 78, No.: 4:

- 527-544. Ed. University College de Londres, Londres (Reino Unido).
- CAGRAN, Branka y SCHMIDT, Majda. 2011. "Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school". **Educational Studies**. Vol. 37: 171–195. Ed. Taylor & Francis, Londres (Reino Unido).
- CHINER, Esther. y CARDONA, Maria Cristina. 2013. "Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?". **International Journal of Inclusive Education**. Vol. 17, No.: 5: 526-541. Ed. Taylor & Francis, Londres (Reino Unido).
- DE BOER, Anke, PIJL, Sip Jan y MINNAERT, Alexander. 2011. "Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature". **International Journal of Inclusive Education**. Vol. 15, No.: 3: 331–353. Ed. Taylor & Francis, Londres (Reino Unido).
- DU PLESSIS, Anna Elizabeth. 2019. "Barriers to effective management of diversity in classroom contexts: The out-of-field teaching phenomenon". **International Journal of Educational Research**. Vol. 93: 136-152. Ed. Elsevier, Ámsterdam (Países Bajos).
- FUTABA, Yasuko. 2016. "Inclusive education under collectivistic culture". **Journal of Research in Special Educational Needs**. Vol. 16, No.: 1: 649-652. Ed. John Wiley & Sons, Nueva York (Estados Unidos).
- GARZÓN, Paula, CALVO, María Isabel y ORGAZ, María Begoña. 2016. "Inclusive education. Attitudes and strategies of teachers". **Revista Española de Discapacidad**. Vol. 4, No.: 2: 25-45. Ed. Centro Español de Documentación sobre Discapacidad, Madrid (España).
- GONZÁLEZ-GIL, Francisca, MARTÍN-PASTOR, Elena y ORGAZ, Begoña. 2017. "¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación". **Aula Abierta**, Vol. 46, No.: 2: 33-40. Ed. Universidad de Oviedo, Oviedo (España).
- GONZÁLEZ, Raúl, MEDINA, María del Castañar y DOMÍNGUEZ, María. 2016. "Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: Perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo". **Enseñanza & Teaching**. Vol.34, No.: 2: 131–148. Ed. Universidad de Salamanca, Salamanca (España).

- LACRUZ-PÉREZ, Irene, SANZ-CERVERA, Pilar, TÁRRAGA-MÍNGUEZ, Raúl. 2021. "Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review". **Education Sciences**. Vol.11; No.: 2: 58. Ed. Molecular Diversity Preservation International, Basel (Suiza).
- LAWRENCE-BROWN, Diana. 2020. "Differentiated instruction and inclusive schooling". **Oxford Research Encyclopedia of Education**. 1223. Ed. Oxford University Press, Oxford (Inglaterra). Disponible en: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1223>. Consultado el 10.10.2021.
- LEE, Frances Lai
Mui, TRACEY, Danielle, BARKER, Katrina, FAN, Jesmond C.M. y YEUNG, Alexander. 2014. "What predicts teachers' acceptance of students with special educational needs in kindergarten?" **Australian Journal of Educational & Developmental Psychology**. Vol.14: 60-70. Ed. The University of Newcastle, Newcastle (Australia).
- LÓPEZ-TORRIJO, Manuel y MENGUAL-ANDRÉS, Santiago. 2015. "An attack on inclusive education in Secondary Education. Limitations in initial teacher training in Spain". **Journal of New Approaches in Educational Research**. Vol. 4, No.: 1: 9-17. Ed. Universidad de Alicante, Alicante (España).
- MACFARLANE, Kate y WOOLFSON, Lisa. 2013. "Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior". **Teaching and Teacher Education**. Vol. 29: 46-52. Ed. Elsevier, Ámsterdam (Países Bajos).
- MACÍAS, María Escolástica, AGUILERA, José Luis, RODRÍGUEZ, Manuel y GIL, Soledad. 2019. "Un estudio transversal sobre las actitudes de los estudiantes de pregrado y máster en ciencias de la educación hacia las personas con discapacidad". **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Vol. 22: 225-240. Ed. Universidad de Murcia & MIDE, Murcia (España).
- MARÍN, Elena. 2014. "Are Today's General Education Teachers Prepared to Face Inclusion in the Classroom?" **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. Vol. 142: 702-707. Ed. Elsevier, Ámsterdam (Países Bajos).

- MAYO-PAÍS, Emma, FERNÁNDEZ DE LA IGLESIA, Josefa del Carmen y ROGET SALGADO, Felipe. 2020. “La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad”. **Contextos educativos. Revista de educación**. Vol. 25: 257-27. ED. Universidad de La Rioja, La Rioja (España).
- MORIÑA-DÍEZ, Anabel, CORTÉS-VEGA, María Dolores y MOLINA-ROMO, Víctor Manuel. 2015. “Educación inclusiva en la enseñanza superior: Soñando al profesorado ideal”. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. Vol. 9: 161–175. Ed. Universidad de Sevilla, Sevilla (España).
- PEGALAJAR, María del Carmen y COLMENERO, María de Jesús. 2017. “Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria”. **Revista electrónica de investigación educativa**. Vol.19, No.: 1: 84-97. Ed. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada (California).
- ROJO-RAMOS, Jorge, FERRERA-GRANADOS, Carlos, FERNÁNDEZ-GUERRERO, Manuel, MANZANO-REDONDO, Fernando, GARCÍA-GORDILLO, Miguel Ángel, POLERO, Patricia y ADSUAR, José Carmelo. 2020. “A Descriptive Study on the Training and Attitude of Future Teachers towards Educational Inclusion”. **Sustainability**. Vol.12, No.: 19. Ed. Molecular Diversity Preservation International, Basel (Suiza).
- ROJO-RAMOS, Jorge, MANZANO-REDONDO, Fernando, BARRIOS-FERNÁNDEZ, Sabina, GARCÍA-GORDILLO, Miguel Ángel, POLERO, Patricia y ADSUAR, José Carmelo. 2021. “A Descriptive Study of Specialist and Non-Specialist Teachers' Preparation towards Educational Inclusion”. **International journal of environmental research and public health**. Vol.18, No.:14. 7428. Ed. Molecular Diversity Preservation International, Basel (Suiza).
- SAVOLAINEN, Hannu, MALINEN, Olli-Pekka y SCHWAB, Susanne. 2020. “Teacher efficacy predicts teachers’ attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis”. **International Journal of Inclusive Education**. Ed. Taylor & Francis, Londres (Reino Unido). Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>. Consultado el: 05.10.2021

- SOLÍS, Patricia, PEDROSA, Ignacio y MATEOS, y Luz María. 2019. "Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad". **Cultura y Educación**. No.: 31: 589-604. Ed. Taylor & Francis, Londres (Reino Unido).
- STRASSFELD, Natasha M. (2019). "Preparing Pre-Service Special Education Teachers to Facilitate Parent Involvement, Knowledge, and Advocacy: **Considerations for Curriculum**". **Teacher Education and Special Education**. Vol.: 42, No.: 4: 283-296.
- TOYE, Martin, WILSON, Claire y WARDLE, Georgina. 2019. "Education professionals' attitudes towards the inclusion of children with ADHD: the role of knowledge and stigma". **Journal of Research in Special Educational Needs**. Vol. 19, No.: 3: 184-196. Ed. John Wiley & Sons, Nueva York (Estados Unidos).
- TRIVIÑO-AMIGO, Natalia, BARRIOS-FERNÁNDEZ, Sabina, MAÑANAS-IGLESIAS, Carlos, CARLOS-VIVAS, Jorge, ADSUAR, José Carmelo, ACEVEDO-DUQUE, Ángel, & ROJO-RAMOS, Jorge. 2022. "Differences among Male and Female Spanish Teachers on Their Self-Perceived Preparation for Inclusive Education". **International journal of environmental research and public health**. Vol. 19, No.: 6, 3647. Ed. Molecular Diversity Preservation International, Basel (Suiza).
- TSCHENNAN-MORAN, Megan. 2004. Trust matters: Leadership for successful schools. Ed. Jossey-Bass, Hoboken (Estados Unidos).
- URBINA, Carolina, SIMÓN, Cecilia y ECHEITA, Gerardo. 2011. "Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo". **Infancia y Aprendizaje**. Vol. 34, No.: 2: 205-217. Ed. Taylor & Francis, Londres (Reino Unido).
- VÉLEZ-CALVO, Ximena, TÁRRAGA-MÍNGUEZ, Raúl, FERNÁNDEZ-ANDRÉS, María Inmaculada, y SANZ-CERVERA, Pilar. 2017. "Formación inicial de maestros en **Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España**". **Revista de Educación Inclusiva**. Vol. 9, No.: 3: 75-94. Ed. Enfoques Educativos, Jaén (España).



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 38, N° 98 (2022)

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia. Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve