



Jornades de Foment de la Investigació

LA ESCUELA INCLUSIVA

Autors

Francesc Marc ESTEVE
Oscar RUIZ
Sergio TENA
Ivan ÚBEDA.

1. TÍTULO

La escuela inclusiva

1.1. Autores

Francesc Marc Esteve Mon

Oscar Ruiz Agut

Sergio Tena Benages

Ivan Úbeda Prades

2. RESUMEN - ABSTRACT

Resumen

Para poder llevar a la práctica, de manera efectiva, un modelo educativo que potencie la inclusión consideramos necesario e imprescindible que los docentes compartan o comulguen con los principios que conlleva este movimiento.

La finalidad del estudio es comprobar si las actitudes del profesorado hacia la inclusión se ven reflejadas en las prácticas docentes que se desarrollan en las escuelas. Para ello se han analizado los resultados obtenidos a partir de un cuestionario, pertenecientes a diferentes centros y distintos niveles educativos de la provincia de Castellón, durante el curso escolar 2004/2005.

Abstract

We believe it is essential that teachers follow the principles of this movement, in order to carry out effectively an educational model that promotes inclusion.

The objective of this study is to prove if the teachers' attitudes towards inclusion are reflected in the way they teach at school. In order to achieve this we have analysed the results obtained from a survey, belonging to different centres and educational levels in the province of Castellón, during the school year 2004/2005.

3. INTRODUCCIÓN

Para encontrar los orígenes del movimiento inclusivo deberíamos remontarnos a la ley de 1975 de los Estados Unidos (Education for All Handicapped Children ACT), en la cual se consideraba que el alumnado con algún tipo de deficiencia podía recibir una educación apropiada en ambientes menos restrictivos (clase ordinaria). A partir de la idea de "ambientes menos restrictivos" se originaron dos grandes movimientos: la iniciativa de educación regular (REI) y la escuela inclusiva. El movimiento de la escuela inclusiva se centra en cómo aumentar la participación del alumnado con deficiencias en un aula ordinaria, independientemente de las características y niveles de cada persona.

No existe un consenso entre los autores más representativos de este movimiento (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Dyson, 1999; Stainback & Stainback, 1999) ya que cada uno tiene su propia visión sobre el mismo. Así, por ejemplo, podemos encontrar definiciones tan diferentes y clarificadoras como señala Ainscow (2001, p. 44), “una escuela que no solo acepta la diferencia, sino que aprende de ella”, o como definen Stainback y Stainback (1999, pp. 21-35), “es la que educa a todos los estudiantes en la escuela ordinaria”.

No obstante, a pesar de no encontrar consenso en la definición, si que podemos constatar diferencias entre integración e inclusión, como bien señalan Arnaiz (2003) y Moriña (2002). La escuela integradora se centra en el diagnóstico mientras que la inclusiva focaliza en la resolución de problemas en colaboración. Por otro lado, la escuela integradora tiene como objeto la educación especial y su alcance son los alumnos con n.e.e. mientras que la perspectiva inclusiva abre su objeto a toda la educación general teniendo como alcance todos los alumnos. También constatan que la escuela integradora se centra en los principios de igualdad y competición mientras que esta nueva perspectiva en la equidad, cooperación y solidaridad, fomentando la valoración de las diferencias y entendiendo la diferencia como una oportunidad de enriquecimiento mutuo para todos los agentes de la sociedad.

Para llevar a la práctica en la escuela un modelo que potencie la educación inclusiva es necesario que todo el personal educativo (Ferrer y Martínez, 2005), en especial los profesores, tengan una visión y un actitud positiva acerca de la inclusión (Cardona, Cook, Semmel y Gerber, 1999). Si no se da el caso, el desarrollar dicho modelo será bastante complicado, aunque en la actualidad están proliferando experiencias en contextos próximos (Moriña, 2002; Bonals y Angela, 2005). Por tanto, una de las premisas fundamentales que se deben cumplir para que el modelo se desarrolle de manera adecuada es que se dé una implicación activa del profesorado y la comunidad educativa en general.

3.1. Enunciado del problema

Somos conscientes de que existirán partidarios y detractores del establecimiento del modelo inclusivo en el colegio. Por ello, tal y como hemos señalado anteriormente, consideramos que es muy difícil llevar a la práctica de manera efectiva algo con lo que no se está de acuerdo. Por tanto, lo que pretendemos en esta investigación es comprobar si las actitudes del profesorado hacia la inclusión se reflejan en las prácticas docentes que se desarrollan en la escuela.

Por otra parte, no podemos olvidar que el hecho de que el profesorado haya recibido una formación previa sobre la escuela inclusiva, puede ser una variable influyente en el desarrollo de las prácticas docentes.

No cabe duda, que estamos ante una nueva situación o movimiento educativo que requiere ser analizado en su aplicación práctica, derivando así, en un planteamiento del problema que atiende al principio de necesidad. Además, nos encontramos ante un problema de lógica de relación ya que nuestro objetivo es encontrar la influencia entre las variables.

3.2. Objetivos e hipótesis

Como hemos señalado en el apartado anterior, la finalidad principal de nuestra investigación es comprobar si las actitudes del profesorado hacia la inclusión se reflejan en las prácticas docentes que se desarrollan en la escuela. En consecuencia, tratamos de comprobar si las actitudes hacia este modelo de escuela y la formación sobre atención a la diversidad (en caso de que se haya recibido) han tenido efectos sobre las prácticas docentes que se llevan a cabo en los centros educativos. Por tanto, a partir de este propósito nos hemos planteado de forma específica los siguientes objetivos:

- Analizar la actitud del profesorado hacia la inclusión.
- Comprobar la influencia entre la actitud del profesorado y las prácticas docentes.
- Analizar si el profesorado posee formación sobre atención a la diversidad.
- Comprobar si el hecho de haber recibido formación sobre atención a la diversidad influye en las prácticas docentes.

Por otra parte, teniendo en cuenta los objetivos mencionados anteriormente, las hipótesis que guían esta investigación y que se derivan de dichos objetivos se pueden formular en los siguientes términos:

- La actitud favorable hacia la inclusión correlaciona positivamente con las prácticas docentes que atienden a la diversidad. (Nos encontraríamos ante una hipótesis estadística alternativa unidireccional).
- Haber recibido formación sobre atención a la diversidad influye positivamente en el desarrollo de prácticas docentes inclusivas. (Hipótesis estadística alternativa unidireccional).

Las variables a tener en cuenta en nuestro trabajo son las siguientes:

- Las actitudes hacia la inclusión. (Variable independiente).
- La formación sobre atención a la diversidad. (Variable independiente).
- Las prácticas docentes. (Variable dependiente).

Las actitudes hacia la inclusión y la formación sobre atención a la diversidad se consideran variables independientes porque están explicadas por variables ajenas o externas al modelo. De hecho, lo que se intenta es ver qué relación tienen dichas variables con las prácticas docentes que se desarrollan en los centros educativos. En cuanto a las prácticas docentes, se considera variable dependiente porque es explicada por otras variables incluidas en el modelo, es decir, que las prácticas docentes pueden depender de las actitudes hacia la inclusión y/o de la formación sobre atención a la diversidad.

Por otro lado, señalar que se puede dar la existencia de variables ajenas a la investigación pero que pueden ejercer una gran influencia sobre los resultados, como el material disponible, la diversidad del alumnado, el Proyecto Educativo de Centro, etc.

4. METODOLOGÍA

4.1. Participantes

La población de referencia de esta investigación es el profesorado de los centros de la provincia de Castellón, que está en activo, ya figura registrado y no se encuentra en período de excedencia.

A partir de esta población, hemos realizado un muestreo de elección experta a la hora de escoger los centros de estudio, con el fin de que fueran de diferentes tipologías; concretamente, los tipos de centros escogidos para nuestra investigación han sido: centro CAES de Educación Secundaria, centro de Educación Infantil, centro de Educación Primaria público y centro de Educación Primaria concertado. Una vez llevado a cabo este paso, hemos obtenido la muestra, que alude al profesorado de cuatro centros de la provincia de Castellón que han contestado de forma voluntaria y anónima al cuestionario.

Por último, señalar que se trata de un muestreo no probabilístico, ya que los resultados no se pueden generalizar al conjunto de la población. Además, dentro de los no probabilísticos, lo podemos calificar como un muestreo fortuito o accidental, ya que los cuestionarios han sido contestados por el profesorado que se ha ofrecido voluntario o al cual se ha tenido acceso, circunstancia por la que no se pueden inferir conclusiones al respecto.

4.2. Instrumento

Toda la información necesaria para llevar a cabo este estudio la hemos recogido mediante un cuestionario de elaboración propia. Este instrumento está formado por tres partes: la primera parte se compone de un formulario en el cual se recoge información referida a datos de identificación del centro y del docente a través de preguntas concretas a lo largo de 14 ítems de escala alternativa. De igual modo, la segunda parte del instrumento está formada por dos cuestionarios de valoración, uno referente a prácticas docentes y el otro referente a actitudes hacia la inclusión. Compuestos por un total de 35 ítems, 10 de ellos referentes a actitudes docentes y 25 relacionados con prácticas docentes, cuyas opciones de respuesta no se encuentran prefijadas sino que se valoran en una escala tipo Likert graduada de 1 a 5.

4.3. Procedimiento

Nuestra investigación se puede tipificar como un estudio descriptivo, ya que se respeta la situación natural del objeto de estudio, de manera que ni se ha producido aleatorización ni se ha manipulado. Además, lo podemos considerar de los denominados estudios de encuesta, ya que obtenemos la información necesaria para nuestro trabajo a través de cuestionarios contestados por los docentes que han colaborado en el estudio.

Primeramente se elaboró y se pasó el cuestionario al profesorado que compone la muestra escogida, con el fin de obtener toda la información necesaria que nos permita realizar la investigación. Seguidamente pasamos a la codificación de los datos, empleando para ello el paquete estadístico informático SPSS. Tras realizarse la codificación de los datos procedimos a la extracción de los resultados utilizando estadísticos descriptivos

(medidas de tendencia central [media] y de dispersión [desviación típica y coeficiente de variación]) con el objetivo de llevar a cabo un análisis global de la muestra.

Finalmente, hemos llevado a cabo una regresión múltiple con el fin de obtener la asociación entre las actitudes y formación con las prácticas docentes. Esta asociación no es en términos de causa-efecto, sino a través de técnicas predictivas que posibiliten analizar la influencia de unas variables sobre otras.

5. RESULTADOS

5.1. Resultados descriptivos

En primer lugar utilizamos un análisis con estadísticos univariados con el fin de:

- describir la muestra obtenida a partir del formulario (frecuencias y porcentajes).
- describir los resultados de las respuestas tanto del formulario como de los cuestionarios referentes a prácticas docentes inclusivas (mediante medidas de tendencia central como la media, y mediante medidas de dispersión como la desviación típica y el coeficiente de variación).

Tabla de descriptivos sobre el formulario:

	Subvariables	Formación NO			Formación SI			TOTALES		
		N	Frecuencia	Porcentaje	N	Frecuencia	Porcentaje	N	Frecuencia	Porcentaje
titularidad del centro	público	18	15	83,3	50	41	82	70	58	82,9
	concertado		3	16,7		9	18		12	17,1
tipo de centro	infantil y primaria	18	5	27,8	50	11	22	70	17	24,3
	infantil, primaria y ESO		3	16,7		9	18		12	17,1
	Educación especial		3	16,7		10	20		13	18,6
	ESO		7	38,9		20	40		28	40,0
edad	25-34	18	4	22,2	50	12	24	70	17	24,25
	35-44		9	50		24	48		34	48,6
	45-44		4	22,2		13	26		17	24,25
	55-64		1	5,6		1	2		2	2,9
sexo	Hombre	18	3	16,7	50	16	32	70	20	28,6
	Mujer		15	83,3		34	68		50	71,4
etapa educativa en la que imparte la docencia	Primaria	18	9	50	50	25	50	70	35	50,0
	Secundaria		9	50		25	50		35	50,0

Con los resultados obtenidos a partir de esta tabla, segmentada en función de la formación, pudimos conocer la muestra de sujetos a los que les habíamos administrado el cuestionario. En este caso nos encontrábamos

ante una muestra caracterizada por:

- “haber recibido formación” (un 71,42% de la muestra había recibido formación sobre atención a la diversidad)
- “ejercer la docencia en centros públicos (82,9%)”.
- “pertenecer a centros exclusivos de Educación Secundaria (40%)”.
- “tener entre 35 y 44 años (40%)”.
- “ser mujeres (71,4%)”.
- “impartir docencia tanto en Primaria como en Secundaria (50%)”.

Tabla de descriptivos sobre el cuestionario de “prácticas” y “actitudes”:

	Formación NO			Formación SI			TOTALES		
	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv.típ.
item1	18	4,0400	,75485	50	3,6111	1,09216	70	3,9000	,87062
item2	17	4,0200	,89191	50	3,7647	1,03256	69	3,9130	,98128
item3	18	3,7800	,73651	50	3,8333	1,04319	70	3,8143	,82168
item4	15	4,3673	,66752	49	4,2000	,86189	65	4,3077	,72722
item5	18	3,0408	,97808	49	3,1111	,96338	69	3,0725	,95976
item6	18	3,7800	,78999	50	3,7222	,75190	70	3,7571	,76964
item7	18	4,5800	,60911	50	4,3889	,77754	70	4,5286	,65323
item8	18	4,3600	,63116	50	4,1111	,75840	70	4,2857	,66251
item9	18	2,8400	,99714	50	2,8333	1,04319	69	2,8551	1,00404
item10	18	4,0200	,79514	50	4,0000	,90749	70	4,0286	,81599
item11	18	4,0000	,85714	50	3,7778	,94281	70	3,9429	,86620
item12	18	3,4898	,98155	49	3,2778	1,27443	69	3,4058	1,06161
item13	18	4,2400	,77090	50	4,0556	,87260	70	4,1857	,80385
item14	18	3,3673	1,14916	49	3,5000	1,09813	68	3,3676	1,15777
item15	18	3,4000	,92582	50	3,1111	1,02262	69	3,3188	,94702
item16	18	3,0200	1,05926	50	3,0000	1,13759	70	2,9857	1,08338
item17	18	2,4800	1,16479	50	2,6111	1,09216	70	2,4857	1,13881
item18	18	4,1000	,90914	50	3,7778	1,26284	70	4,0429	1,01347
item19	17	3,7292	,89299	48	3,8824	,92752	67	3,7313	,94680
item20	18	4,1837	,78192	49	4,1111	,83235	68	4,1618	,78437
item21	17	3,7143	,91287	49	3,3529	1,05719	68	3,5735	,98217
item22	16	3,2653	,90773	49	2,9375	1,06262	66	3,2121	,96898
item23	17	3,4583	1,05100	48	3,7647	1,14725	67	3,5522	1,07708
item24	18	3,3400	1,23899	50	3,2222	1,55509	69	3,3043	1,30952
item25	18	3,1020	,82272	49	2,8889	,83235	69	3,0145	,83124
item26	18	2,8367	1,32833	49	2,6111	1,03690	69	2,7391	1,25619
item27	18	3,4490	1,29198	49	2,7778	,87820	69	3,2754	1,21127
item28	18	4,1633	,89784	49	4,2222	,80845	68	4,1618	,87435
item29	18	3,6531	1,09070	49	3,1111	1,23140	69	3,4493	1,18242
item30	17	3,2041	1,11765	49	3,0588	1,29762	68	3,1618	1,15397
item31	18	4,2653	,56919	49	4,1111	,75840	69	4,1884	,67028
item32	18	4,3333	,51914	48	4,1667	,61835	68	4,2647	,56298
item33	17	4,2449	,66240	49	4,5294	,51450	68	4,3235	,63343
item34	18	2,7551	1,12788	49	3,1667	1,15045	69	2,8696	1,13647
item35	17	3,7917	1,11008	48	3,7059	1,04670	67	3,7463	1,09189

Los resultados obtenidos a partir de las medidas de tendencia central y las medidas de dispersión aplicadas, nos aportaron información detallada sobre las puntuaciones medias de cada uno de los ítems de los dos cuestionarios (el cuestionario de prácticas y el cuestionario de actitudes). Para nuestra investigación, decidimos destacar únicamente el ítem con puntuación media más alta y el ítem con puntuación media más baja de cada uno de los dos cuestionarios.

Como vemos en la tabla anterior, el ítem que obtuvo una puntuación media mayor referente al apartado de prácticas docentes fue el ítem 7, con una media de 4,52: “¿Reconoce el esfuerzo que algunos estudiantes hacen para completar las tareas debido a una discapacidad o porque aprenden una segunda lengua?”. El ítem que obtuvo una puntuación media más baja fue el ítem 17, con una media de 2,48: “¿Utiliza a las familias y otros medios de la comunidad como recurso de apoyo en el aula?”

Referente al apartado de actitudes hacia la inclusión, el ítem con una puntuación media mayor puntuación fue el ítem 33, con una media de 4,32: “Puedo favorecer la atención a la diversidad variando la manera de agrupar al alumnado dentro del aula”. El ítem que obtuvo una puntuación media más baja fue el ítem 26, con una media de 2,73: “Prefiero trabajar en aulas con alumnado homogéneo”. (Hay que señalar que este ítem fue categorizado de manera invertida, por lo que a la hora de codificarlo se cambió el orden de las puntuaciones).

Tabla de descriptivos univariados:

	N	Media	Desv. típ.	CV
formación sobre atención a la diversidad	68	,7353	,44446	0,60446076
Act_glob	69	3,6119	,43928	0,1216202
pract_glob	70	3,6263	,48391	0,13344456
N válido (según lista)	67			

Para optimizar el análisis de los datos decidimos crear dos variables que englobaran a los ítems del cuestionario. La primera recogía todos los ítems referentes a prácticas docentes (pract_glob) y la segunda los ítems que hacían referencia a actitudes hacia la inclusión (Act_glob).

5.2. Análisis de la influencia

Seguidamente, realizamos una regresión múltiple, motivado por la tipología que presentaban las hipótesis que nos planteamos, basadas en correlaciones múltiples (queremos ver la influencia de las dos variables independientes sobre la variable dependiente). Hay que mencionar que hicimos la regresión con dos métodos distintos: un método exploratorio, como es el método introducir; y un método confirmatorio, como es el método de pasos sucesivos.

Con el primer método, “introducir”, pretendíamos explorar los datos viendo cómo influían las dos variables independientes sobre la variable dependiente, es decir, ver el comportamiento o grado de importancia de las variables “actitudes hacia la inclusión” (utilizamos la variable creada Act_glob, correspondiente a la media global de dicha variable) y “formación” sobre la variable “prácticas” (utilizamos la variable creada

pract_glob, correspondiente a la media global de dicha variable). Mientras que con el segundo método, “pasos sucesivos”, pretendíamos confirmar qué variables optimizaban el modelo.

Resultados obtenidos tras realizar la regresión con el método introducir:

Coefficientes de correlación sobre las variables “formación” y “actitudes”:

modelo	coeficientes no estandarizados		coeficientes estandarizados		1	Sig.	Correlaciones			Beta (B) x Correlación (orden cero)
	B	Error tip.	B	Error tip.	Beta	Orden cero	Parcial	Semiparcial		
1 (Constante)	1,125	,411	2,735	,008						
formación sobre atención a la diversidad	,025	,108	,228	,280	,023	,106	,029	,023	0,0024	
Act_glob	,683	,113	,024	,000	,604	,607	,602	,598	0,3666	

a Variable dependiente:pract_glob

En la tabla podemos apreciar como la variable actitudes es la que más correlacionaba con las prácticas docentes, explicando un 36,6% de la varianza total. El otro dato que cabe señalar es que variable formación, atendiendo a los datos proporcionados por la tabla, parecía no influir en la variable dependiente, ya que solamente explicaba un 0,2% de la varianza total. Las dos variables juntas, actitudes y formación, acumulaban un porcentaje total de varianza de 36,8%, quedando un 63,2% de la varianza por explicar por otras variables que no se tuvieron en cuenta en esta investigación, y por lo tanto eran variables desconocidas.

Ante este dato referente a la variable formación, decidimos elaborar una gráfica con las respuestas obtenidas en los ítems referentes a la variable prácticas, con la intención de constatar gráficamente si se cumplía la información anterior.



En dicha gráfica se podía observar como, aparentemente, “no existían diferencias significativas entre el grupo de docentes que había recibido formación sobre atención a la diversidad y el grupo que no había recibido ningún tipo de formación”, puesto que las líneas son prácticamente similares, llegando en algunos casos a superponerse. Incluso, si la observábamos de manera más detallada, se podía afirmar que las puntuaciones eran mayores a favor del grupo que no había recibido formación sobre atención a la diversidad. Dicha información venía dada por el hecho de que sólo en 6 de los 25 ítems habían puntuaciones más elevadas por parte grupo que había recibido formación sobre atención a la diversidad que sobre el grupo que no la había recibido (ítems 3, 5, 14, 17, 19 y 23). Mientras que en 16 de los 25 ítems habían puntuaciones más elevadas por parte del grupo que no había recibido formación sobre atención a la diversidad que sobre el grupo que la había recibido (ítems 1, 2, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 18, 20, 21, 22, 24, 25).

Puesto que se observó que la variable formación tenía muy poca influencia, y que la variable que más influía era la variable actitudes, se optó por realizar otra regresión múltiple con los dos métodos utilizados anteriormente (introducir y pasos sucesivos), pero esta vez con todos los ítems referentes a la variable actitudes de los docentes (10 ítems), con el fin de averiguar, mediante un método exploratorio como es el método de “introducir”, el grado de importancia de cada uno de los 10 ítems que conformaban el cuestionario referente a dicha variable y, mediante un método confirmatorio como es el método de “pasos sucesivos”, que ítems optimizaban el modelo.

En la siguiente tabla se muestran los resultados que se obtuvieron tras realizar la regresión mediante el método de introducir:

Coefficientes de correlación sobre los ítems referentes a la variable “actitudes”

modelo	coeficientes no estandarizados		coeficientes estandarizados	1	Sig.	Correlaciones			Beta (B) x Correlación (orden cero)
	B	Error tip.				Beta	Orden cero	Parcial	
1 (Constante)	1,005	,570		1,764	,083				
ITEM 26*	,114	,046	,314	2,473	,017	,421	,319	,237	0,132194
ITEM 27*	-,018	,048	-,047	-,373	,711	,248	-,051	-,036	-0,011656
ITEM 28*	,020	,057	,038	,350	,728	,051	,048	,034	0,001938
ITEM 29*	,038	,048	,095	,807	,423	,350	,109	,077	0,03325
ITEM 30*	,093	,050	,227	1,859	,069	,448	,245	,178	0,101696
ITEM 31*	-,008	,101	-,010	-,083	,934	,392	-,011	-,008	-0,0392
ITEM 32*	,276	,108	,320	2,550	,014	,530	,328	,244	0,1696
ITEM 33*	,165	,083	,225	1,989	,052	,399	,261	,190	0,089775
ITEM 34*	-,017	,042	-,042	-,406	,686	,066	-,055	-,039	-0,002772
ITEM 35	,015	,049	,034	,305	,761	-,137	,042	0,29	-0,004658

a Variable dependiente: PRACT_GLOB

*ítems inversos

Esta tabla nos resultó de mucha utilidad ya que en ella no sólo se podían ver los ítems que explicaban una mayor varianza (ítems 26, 30, 32 y 33) sino también aquellos ítems que nos indicaban solapamiento de información, concretamente los ítems 27, 31, 34 y 35, lo cual perjudicaba a la optimización de la variable prácticas. Los ítems 28 y 29, según los resultados, parecían no tener suficiente significatividad como para explicar suficiente varianza.

En la segunda regresión, realizada mediante el métodos de pasos sucesivos, pudimos ver como se confirmaban los pronósticos vistos en la anterior regresión, ya que volvían a salir los ítems 26, 30, 32 y 33 como los ítems que mayor porcentaje de varianza explicaban, concretamente un 49,4%. El 50,6% de la varianza restante quedaría explicada por variables desconocidas o no tenidas en cuenta en esta investigación.

El hecho de que variara el porcentaje de varianza explicada, se debía a que al realizar la segunda regresión introduciendo un menor número de elementos, concretamente los 10 ítems referentes a actitudes, se podía obtener una información mucho más detallada y fina, ya que el modelo cogía la información a partir las medias individuales de cada uno de los ítems (uno a uno).

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tip. de la estimación	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig del cambio e F
1	,530(a)	,281	,269	,40140	,281	24,604	1	63	,000
2	,625(b)	,391	,371	,37242	,110	11,184	1	62	,001
3	,671(c)	,450	,423	,35668	,059	6,595	1	61	,013
4	,703(d)	,494	,460	,34507	0,44	5,173	1	60	,027

a Variables predictoras: (Constante), ítem 32

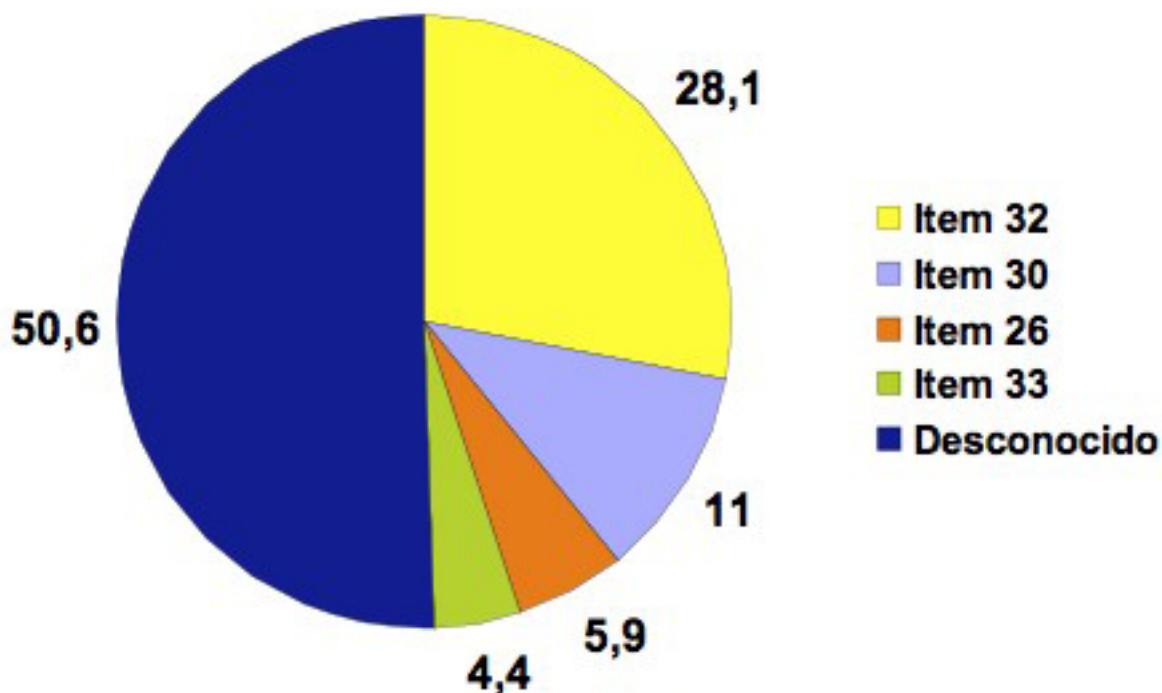
b Variables predictoras: (Constante), ítem 32, ítem 30

c Variables predictoras: (Constante), ítem 32, ítem 30, ítem 26

d Variables predictoras: (Constante), ítem 32, ítem 30, ítem 26, ítem 33

En esta tabla se podía observar lo que habíamos explicado anteriormente, así como los respectivos porcentajes de varianza de cada uno de los ítems considerados como significativos. El ítem 32 (“puedo favorecer la atención a la diversidad variando la manera de agrupar al alumnado dentro del aula”) parecía ser el ítem con un mayor porcentaje de varianza de todos ellos, explicando un 28,1% de la varianza total. El siguiente ítem con un mayor porcentaje de varianza era el ítem 26 (“prefiero trabajar en aulas con alumnado homogéneo”, aunque en este caso sería “alumnado heterogéneo” ya que se trataba de un ítem inverso) con un 11% de varianza. El siguiente ítem era el ítem 30 “en una clase heterogénea el/la maestro/a puede dar una respuesta educativa a cada alumno/a”) con un 5,9% de varianza. El último de los cuatro ítems sería el ítem 33 (“debería programar actividades en las que puedan participar todos los alumnos/as”) con un 4,4% de varianza.

En el siguiente gráfico se puede ver lo que se acaba de explicar:



A partir de esta información aportada por los resultados de las regresiones, surgió la idea de intentar aprovechar la representatividad mostrada por cada uno de los cuatro ítems referentes a actitudes con el fin de ofrecer respuestas educativas para la mejora.

6. DISCUSIÓN

En primer lugar, observamos, como conclusiones a nivel general de nuestra investigación, que la mayoría de los docentes dicen haber recibido formación sobre atención a la diversidad (71,4 %). Otro dato importante es que las prácticas inclusivas y las actitudes hacia la inclusión han resultado elevadas, con una media de 3,62 en las primeras y 3,61 en las segundas en una escala de tipo Likert graduada de 1 a 5.

En referencia a nuestras hipótesis hemos constatado:

- La variable actitudes parece influir de forma significativa en las prácticas docentes inclusivas (Se cumple nuestra hipótesis).
- La variable formación parece tener una mínima influencia en las prácticas docentes inclusivas (No se cumple nuestra hipótesis).

Analizando estas conclusiones, creemos necesario que exista una mayor formación en actitudes hacia la inclusión por parte del profesorado, ya que es la variable más influyente en relación a las prácticas docentes. Si reflexionamos sobre los ítems de actitudes que explican un mayor porcentaje de la varianza total, y por tanto serán más relevantes, proponemos una serie de medidas educativas que podrían utilizarse como eje principal de la formación:

- El ítem 32 hace referencia a las diversas maneras de agrupar al alumnado. Para este apartado proponemos una actitud positiva a trabajar con grupos cooperativos, grupos flexibles multinivel o trabajo individual. Una correcta combinación de las diversas formas de agrupar al alumnado, nos llevará a unas prácticas de aula más inclusivas como señala Pujolàs (2002).
- El ítem 30 señala una actitud positiva hacia la heterogeneidad, que se podría concretar educativamente con la personalización de la enseñanza. En esta propuesta podríamos incluir los planes de trabajo, los contratos didácticos o el modelo por cartas.
- El ítem 26 hace referencia a las ventajas que podemos encontrar al trabajar con alumnado heterogéneo. Recordamos que una de las premisas básicas de la escuela inclusiva es aprovechar la diversidad para el enriquecimiento mutuo; por tanto, los alumnos deberán aprender y trabajar de forma interactiva con el fin de que aprendan unos de los otros.
- El ítem 33 valora la actitud de los docentes para fomentar la participación en el aula. Es necesario que los alumnos participen activamente en el desarrollo de sus clases, aunque para ello debemos ajustar los contenidos al nivel correspondiente mediante adaptaciones curriculares. Un material importante de apoyo podría ser el libro de González Manjón (1995).

Finalmente, señalamos las posibles líneas a seguir tras nuestra investigación. La más relevante sería analizar el tipo de formación que reciben los docentes sobre atención a la diversidad, ya que era una variable clave en nuestro estudio. Nuestra hipótesis de trabajo no se ha cumplido (la formación parece no influir en las prácticas docentes) pero siempre desde la cautela, ya que solo respondían sí o no en la pregunta de nuestro instrumento. Por tanto, analizaríamos si existe una formación inicial, el número de horas de esa formación, si está homologado por la Administración, si han realizado algún tipo de prácticas o se quedaron en un marco teórico. Otra posible futura investigación sería el análisis del contexto institucional del centro. En nuestro instrumento se recoge información sobre prácticas inclusivas y actitudes hacia la inclusión pero solo desde el ámbito del aula. Sería conveniente analizar la influencia que tendría el grupo-clase en un centro dónde se lleve a cabo una política inclusiva y en otro que no lo haga. Para ello, podríamos revisar el PEC, las Programaciones de Aula y/o la participación en programas innovadores de inclusión.

7. REFERENCIAS

- AINSCOW, M. (2001). *Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia*. Cuadernos de pedagogía, 307.
- ARNAIZ, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Archidona Aljibe.
- BASSEDAS, E. (2006). *Col·laboració de professionals al voltant de l'alumnat amb discapacitat. Un camí cap a l'escola inclusiva*. Àmbits de psicopedagogia, 16, 39-47.
- BONALS, J. Y ANGELA, S. (2005). *Una experiència d'educació inclusiva a la comarca del Berguedà*. Àmbits de psicopedagogia, 15, 21-26.
- CARDONA, M.C., COOK, B.G., SEMMEL, M.I., Y GERBER, M.M. (1999). *Attitudes of Principals and Special Education Teachers Toward the Inclusion of Students with Mild Disabilities Critical Differences of Opinion*. Remedial & Special Education, 20, (4), 1999.
- CARDONA, M.C. (2003). *Inclusión i canvis en el aula via adaptacions instructives*. Revista de investigació educativa, 21 (2), 465-488.
- DINNEBEIL, L. A., MCINERNEY, W., FOX, C., Y JUCHARTZ-PENDRY, K. (1998). *An Analysis of the Perceptions and Characteristics of Childcare Personnel Regarding Inclusion of Young Children with Special Needs in Community-Based Programs*. Topics in early childhood special education, 18(2), 118.
- DYSON, A. (1999). *L'equitat com al camí a l'excel·lència. Possibilitats i reptes en l'educació inclusiva*. Aloma, 5, 91-96.
- FERRER, G. Y MARTINEZ, S. (2005). *Formació de les famílies en el marc de l'escola inclusiva: Un repte per a les comunitats d'aprenentatge*. Revista Educar (35), 71-85.
- González Manjón, D. (1995) *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.
- MOLINER, O. Y SALES, A. (2002). *Educamos actitudes positivas hacia la diversidad en la formación inicial del profesorado*. Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'educació, 3(26), 45-50.
- MORIÑA, A. (2002). *El camino hacia la inclusión en España. Una revisión de las estadísticas de Educación Especial*. Revista de Educación, 327, 395-414.
- MORIÑA, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Archidona. Aljibe.
- PUJOLÀS, P. (2002). *Enseñar juntos a alumnos diversos es posible*. Cuadernos de pedagogía, 317, 84-87.
- PUJOLÀS, P. (2002). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe
- PUJOLÀS, P. (2005). *Inclusió escolar; La. Principis i estratègies per fer –la possible*. Àmbits de psicopedagogia, 15, 14-20.
- STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

8. NOTAS DEL AUTOR

Esta investigación ha sido elaborada bajo la supervisión de la Dra. Reina Fernández Barrueco y la Dra. Odet Moliner García, profesoras del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I.