

## Percepciones de los estudiantes de la especialidad de lengua extranjera - inglés sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria

*Perceptions of EFL trainee teachers about attention to diversity issues in their initial training as Secondary Education teachers*

**Emilio Crisol Moya**

Universidad de Granada

**M.<sup>a</sup> Jesús Caurcel Cara**

Universidad de Granada

**ONOMÁZEIN** | Número especial VI – Investigación en enseñanza de lenguas desde una perspectiva global: 167-188

DOI: 10.7764/onomazein.ne6.09

ISSN: 0718-5758



**Emilio Crisol Moya:** Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada.

| E-mail: [ecrisol@ugr.es](mailto:ecrisol@ugr.es)

**M.<sup>a</sup> Jesús Caurcel Cara:** Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada.

| E-mail: [caurcel@ugr.es](mailto:caurcel@ugr.es)

Fecha de recepción: 13 de julio de 2018

Fecha de aceptación: 26 de diciembre de 2019

## Resumen

Diseñar e implementar prácticas inclusivas se considera como una de las líneas de actuación básicas para la construcción de una educación inclusiva; acciones que dependen en gran parte de las actitudes del profesorado, pudiendo estas verse modificadas por la formación que reciben. En este marco, esta investigación analizó las percepciones de 76 estudiantes de la especialidad de lengua extranjera - inglés acerca de la formación inicial recibida sobre la atención a la diversidad en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) en la Universidad de Granada (UGR) (España), durante el curso académico 2018/2019. Se trata de un estudio descriptivo, correlacional de tipo transversal de las respuestas obtenidas a través del “Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad” (Colmenero Ruiz y Pegalajar Palomino, 2015). De los resultados obtenidos se deduce que, en general, el profesorado en formación posee actitudes favorables hacia la diversidad y el principio de inclusión. Asimismo, se aprecia que los estudiantes de género femenino poseen actitudes ligeramente más positivas que los de género masculino, existiendo también diferencias estadísticamente significativas en la consideración de la diversidad entre aquellos que han tenido contacto con personas con discapacidad o trastornos. Se concluye que resulta apropiado continuar incidiendo sobre el plano actitudinal, en relación a esta temática, en tales titulaciones.

**Palabras clave:** formación de docentes; educación especial; percepción; posgrado.

## Abstract

Designing and implementing inclusive practices is considered one of the basic lines of action for the construction of inclusive education; actions that depend to a great extent on the attitudes of the teachers, which can be modified by the training they receive. Within this framework, this research analysed the perceptions of 76 students in the speciality of Foreign Language - English about the initial training received on attention to diversity in the Master's Degree in Teachers of Obligatory Secondary Education, Vocational Training and Language Teaching (MAES) at the University of Granada (UGR) (Spain), during the academic year 2018/2019. This is a descriptive, correlational, cross-sectional study of the responses obtained through the “Questionnaire for future Secondary Education teachers on perceptions of atten-

tion to diversity” (Colmenero Ruiz and Pegalajar Palomino, 2015). From the results obtained, it can be deduced that, in general, teachers in training have favourable attitudes towards diversity and the principle of inclusion. Likewise, it can be seen that female students have slightly more positive attitudes than male students, and there are also statistically significant differences in the consideration of diversity among those who have had contact with people with disabilities or disorders. It is concluded that it is appropriate to continue to influence on the attitudinal level, in relation to this subject, in such degrees.

**Keywords:** teacher training; special education; perception; postgraduate.

## 1. Introducción

“La variedad de conceptos sobre educación y una búsqueda constante de mejoras del sistema educativo han conducido a reformas en la mayoría de los países, y a la incorporación de los conceptos de calidad y equidad educativa” (Cornejo-Valderrama y otros, 2017: 3), convirtiéndose así en uno de los grandes retos educativos del siglo XXI el de mejorar la calidad de la educación que recibe el alumnado con diferentes capacidades e intereses.

En el contexto de la Educación Secundaria, la educación inclusiva es difícil de implementar (López-Torrijo y Mengual-Andrés, 2015), siendo el docente el agente clave para la construcción de una escuela inclusiva de calidad (Madariaga y otros, 2013), pues no es posible avanzar respecto al cambio del modelo institucional si no es a partir del trabajo sobre las representaciones del profesorado, pues la herramienta más potente para el cambio es desde el profesorado y con el profesorado (Colmenero Ruiz y otros, 2015).

La actitud del docente constituye un factor determinante para el éxito de las políticas inclusivas (Alquraini, 2012). La revisión de la literatura indica cómo la mayoría del profesorado apoya la inclusión, aunque su convencimiento disminuye cuando estos deben implicarse en el proceso. En este sentido, autores como Avramidis y Kalyva (2007) y Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz (2017) ponen de manifiesto cómo los docentes afirman tener actitudes positivas hacia la inclusión aunque prefieren la presencia en el aula del maestro de educación especial o que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) continúe recibiendo servicios en el aula de educación especial.

Atender a la diversidad desde el área de lengua extranjera es una tarea compleja pues, como señalan Medina Sánchez y Pérez Valverde (2017), estudiar una lengua extranjera es arduo para todo el alumnado y muy especialmente para el alumnado con diversidad funcional, exigiendo que el docente sea capaz de responder de manera efectiva a la diversidad de necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje presentes en el aula. En su estudio las profesoras de lengua extranjera - inglés se lamentaban de su falta de preparación y de la base autodidáctica de su conocimiento, concluyendo la necesidad de una profundización en lo que respecta a la formación del profesorado para una consecución de los objetivos en materia de inclusión.

## 2. Marco teórico

La formación inicial del docente de Educación Secundaria constituye un motivo de preocupación en todos los países de Europa. En España las reformas desarrolladas han ido generando una transformación, haciendo que el profesorado asuma nuevas tareas y responsabilidades que lo involucran en el funcionamiento del centro escolar.

La Universidad de Granada (UGR) (España), contexto objeto de estudio de esta investigación, cuenta con una dilatada experiencia en la formación inicial y permanente del profesorado

de todas las etapas educativas. En concreto, la formación inicial para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se ha organizado en torno al desarrollo de un Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES). En materia de inclusión educativa, el MAES incluye objetivos relacionados tales como desarrollar e implantar métodos didácticos individuales y colectivos adaptados a la diversidad del alumnado, o diseñar y desarrollar entornos de aprendizaje con especial atención a la equidad.

Investigaciones recientes han demostrado que la formación inicial en atención a la diversidad es determinante para el éxito de la educación inclusiva (Avramidis y Norwich, 2002; Sharma y otros, 2006; Carpenter y Cai, 2011). Esta formación mejora las actitudes, la confianza de los futuros profesores, reduce sus preocupaciones hacia la inclusión (Horne y Timmons, 2009; Reyes, 2010; Madariaga y otros, 2013; Flores y Villardón, 2015; López-Torrijo y Mengual-Andrés, 2015) y ayuda a mejorar sus habilidades y la autorreflexión sobre sus propias habilidades para llevar a cabo la atención a la diversidad (Forlin y Chambers, 2011). En este sentido, Reoyo y otros (2012) y Hernández y Carrasco (2012) destacan cómo los futuros docentes perciben la importancia de que el profesorado de Educación Secundaria esté formado tanto en aspectos curriculares como afectivos y habilidades relacionales, y revelan su insatisfacción con el tiempo establecido para su formación didáctica, la vinculación entre teoría y práctica y la coordinación entre el profesorado.

Los estudios de Forlin y Chambers (2011), Sharma y otros (2006) y Da Silva (2013) indican que las actitudes hacia la atención a la diversidad mejoran en los estudiantes de postgrado, con mejores calificaciones y a medida que avanzan en su formación. Un estudio en Honduras con futuros maestros en lengua extranjera - inglés (Flores y Villardón, 2015) muestra una actitud general media hacia la inclusión educativa junto con sentimientos negativos y preocupaciones debido a la falta de formación. El estudio recomienda la incorporación de una formación específica en atención a la diversidad, con la intención de disminuir las preocupaciones hacia la inclusión del alumnado con discapacidad o trastorno en sus aulas, así como fomentar una actitud más favorable hacia estas personas.

En esta línea, otros estudios (Lambe, 2011; Oliveira y Souza, 2011) demuestran la falta de formación en los profesionales de la Educación Secundaria especialmente en la atención al alumnado con bajo rendimiento, la desmotivación hacia el estudio (Pearse-Romera y Ruiz-Cecilia, 2019), los comportamientos antisociales e insalubres o el acoso escolar. Sandoval Mena (2009) encuentra carencias formativas en la identificación de dificultades de aprendizaje, las responsabilidades de los profesores y la cooperación entre ellos. Estas carencias sobre atención a la diversidad pueden provocar sensaciones de desorientación, vulnerabilidad, incapacidad, desinterés e incluso rechazo (Monereo, 2010; Sanahuja y otros, 2018).

Junto con una formación específica, los estudios revelan que el contacto con personas con discapacidad o trastornos aumenta las actitudes positivas hacia las mismas (Seo y Chen, 2009;

García y Hernández, 2011; Suriá-Martínez, 2011; Rodríguez-Martín y Álvarez, 2015). Así, el contacto directo y la información son la base para construir y cambiar creencias y, por tanto, comportamientos (Parasuram, 2006).

La revisión de la literatura también permite identificar la relación entre la atención a la diversidad y determinados rasgos sociodemográficos de docentes en ejercicio y/o futuros docentes. Respecto al género los resultados son inconsistentes, así Alghazo y Naggar (2004) observan unas actitudes menos positivas hacia la inclusión educativa por parte de los docentes varones, mientras que Batsiou y otros (2008) las encuentran más positivas. Por su parte, Opdal y otros (2001) consideran que las profesoras promovían prácticas docentes más inclusivas. Estos resultados entran en contradicción con los de Hodge y otros (2002), Kudláèk y otros (2002), Parasuram (2006) y Flores y Villardón (2015), que no hallan diferencias significativas en la actitud general según el género.

En cuanto a la experiencia docente, los estudios ponen de manifiesto cómo el profesorado con mayor grado de experiencia en las aulas suele presentar actitudes más positivas hacia el desarrollo de prácticas inclusivas que aquellos que no la tienen (Avramidis y Norwich, 2002; Leysner y Kirk, 2004). En cambio, Alghazo y Naggar (2004) revelan que el profesorado con hasta 5 años de experiencia realiza prácticas más positivas hacia la inclusión que aquel que cuenta con 6 o más años de experiencia. En esta misma línea, Glaubman y Lifshitz (2001) han demostrado cómo los docentes con menos años de experiencia en la enseñanza (hasta 10 años) desarrollan prácticas más inclusivas que sus iguales con más antigüedad (más de 11 años). Así, se podría determinar, tal y como apuntan los trabajos de Avramidis y otros (2000) y Hastings y Oakford (2003), que los años de experiencia en la enseñanza parecen no estar relacionados con las actitudes del profesorado.

### **3. Método**

La finalidad de la investigación era conocer las actitudes y percepciones sobre atención a la diversidad de los estudiantes de la especialidad de lengua extranjera - inglés del MAES, así como analizar las diferencias significativas y correlaciones entre las variables estudiadas.

#### **3.1. Diseño**

Se ha realizado un estudio descriptivo, correlacional de tipo transversal con el objetivo de evaluar las actitudes y percepciones que sobre atención a la diversidad tienen los estudiantes.

#### **3.2. Participantes**

La población objeto de estudio estaba compuesta por 132 estudiantes, matriculados durante el curso académico 2018/2019 en el MAES de la UGR, en la especialidad de lengua extranjera

- inglés. Para la selección de los participantes se utilizó un muestreo probabilístico aleatorio simple, de forma que se han adscrito a la muestra todos aquellos sujetos que al azar respondieron al cuestionario (n = 76). Ninguno de ellos presentaba discapacidad sensorio perceptiva o motora grave que le impidiera cumplimentar por sí mismo los instrumentos de evaluación. Los participantes cursaron la materia obligatoria “Procesos y contextos educativos” del módulo genérico, impartida por tres profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. El 23,7% (n = 18) la cursó con el profesor A, docente en el MAES por primera vez; el 31,6% (24) con el B, con una experiencia de 6 años como docente en el MAES; y el 44,7% (n = 34) con el C, que llevaba dos años como docente del MAES. En la tabla 1 se presentan los datos sociodemográficos de la muestra.

**TABLA 1**

Datos sociodemográficos de los 76 de estudiantes evaluados

M (DT), mín.-máx.		
Edad (años)	26.13 (6.41), 21-50	
N (%)		
Sexo	Mujeres	48 (63,2)
	Hombres	28 (36,8)
Género	Femenino	48 (63,2)
	Masculino	28 (36,8)
	Otro	0 (0,0)
Discapacidad	No	55 (72,4)
	Sí	21 (27,6)
Tipo de discapacidad	Visual	13 (52,0)
	Emocional	8 (32,0)
	Trastorno Alimentario	3 (12,0)
	Mental	1 (4,0)

Nota: M = Media; DT = desviación típica; mín. = mínimo; máx. = máximo.

### 3.3. Instrumentos

Para evaluar las actitudes y percepciones sobre la atención a la diversidad, se ha utilizado el “Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad” (Colmenero Ruiz y Pegalajar Palomino, 2015). El cuestionario constaba de 43 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos, que oscilaban entre 1 (plenamente de acuerdo) y 4 (totalmente en desacuerdo). Estaba formado por

una escala global y cinco subescalas: “Elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula” (factor I) (17 ítems), “Respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula” (factor II) (8 ítems), “Capacitación docente hacia la diversidad” (factor III) (9 ítems), “Práctica docente formativa en la atención a la diversidad” (factor IV) (5 ítems) y “Percepción docente hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo” (factor V) (4 ítems). La puntuación de cada uno de los factores oscilaba entre 1 y 4, y como criterio de interpretación de los resultados se ha utilizado que los valores menores a 2,5 se consideraban como de acuerdo o más favorable, y los mayores a 2,5, como en desacuerdo o menos favorable. La puntuación global media oscilaba entre 8,5 y 34,4, de tal manera que una menor puntuación se correspondía con una opinión/actitud más favorable hacia la atención a la diversidad. El instrumento poseía unas propiedades psicométricas adecuadas, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,92 para la escala global y que oscilaba entre 0,81 y 0,96 para las dimensiones, siendo de 0,85 para los participantes de este estudio (oscilando entre 0,80 y 0,91 para las dimensiones).

### 3.4. Procedimiento

En primer lugar se obtuvo el visto bueno del estudio por el coordinador del máster. El último día de clase de la materia “Procesos y contextos educativos” los investigadores informaron a los estudiantes sobre los objetivos del estudio y la voluntariedad y anonimato de la participación. Se explicó el procedimiento de acceso al cuestionario *online* —Google Forms— y se entregó por escrito el enlace de acceso y una contraseña numérica de un solo uso. Después, se leyeron las instrucciones de cumplimentación —también disponibles por escrito en el cuestionario— y se aclararon las posibles dudas. Los estudiantes que quisieran rellenar el cuestionario disponían de una semana de plazo.

### 3.5. Análisis de datos

En el análisis de los datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS versión 24.0 para Windows, con un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%. En base a los objetivos planteados para esta investigación, primero se ha realizado un análisis descriptivo (media y desviación típica) y frecuencias para caracterizar a la muestra y sus actitudes y percepciones sobre la atención a la diversidad. En segundo lugar, se aplicaron las pruebas de normalidad y homocedasticidad de la muestra, y, como no se encontraron diferencias significativas, se aplicó la estadística paramétrica. En segundo lugar, se calculó la correlación de Pearson, para conocer la relación existente entre los diferentes factores que miden actitudes y percepciones sobre la atención a la diversidad. Finalmente, para estudiar las comparaciones entre grupos se realizaron la prueba t para muestras independientes y el ANOVA univariado con el test de comparaciones múltiples de Bonferroni, para delimitar entre qué grupos se observan diferencias significativas.

## 4. Resultados

Los resultados descriptivos de las valoraciones de los estudiantes sobre la atención a la diversidad se presentan en la tabla 2. Como puede observarse, los estudiantes estaban más de acuerdo con cuáles eran los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que el docente debe considerar para poder desarrollar una atención a la diversidad de calidad (factor I). En cambio, mostraban un menor grado de acuerdo con en el factor V, relacionado con la percepción que tienen los futuros docentes acerca del alumnado con NEAE, presentando así una actitud favorable hacia la atención a la diversidad.

**TABLA 2**

Mínimo, máximo, media y desviación típica de las actitudes y percepciones hacia la atención a la diversidad por parte de los estudiantes (N = 76)

VARIABLES	RANGO	MÍNIMO	MÁXIMO	M	DT
Factor I	1-4	1,00	2,53	1,37	0,25
Factor II	1-4	1,13	4,00	2,40	0,58
Factor III	1-4	1,33	3,56	2,33	0,48
Factor IV	1-4	1,80	3,60	2,55	0,40
Factor V	1-4	1,50	3,75	2,65	0,49
Total	8,5-34,4	12,60	23,00	17,35	2,18

Nota: M = Media, DT = desviación típica

El análisis de correlaciones (tabla 3) mostró que existía una asociación entre la respuesta organizativa y curricular a la diversidad (factor II) y la capacitación docente adquirida durante el máster sobre los procesos de atención a la diversidad (factor III). Igualmente, la respuesta organizativa (factor II) se relacionaba con la formación recibida para responder a los intereses e inquietudes del alumnado con NEAE (factor IV). También se encontró una relación entre la formación docente (factor IV) recibida en el máster y la capacitación docente (factor III) en materia de atención a la diversidad.

En función del sexo y el género de los estudiantes (tabla 4), se constataron diferencias estadísticamente significativas en los factores I:  $t(74) = 3,124$ ;  $p < 0.001$ ; II:  $t(74) = 2,399$ ;  $p < 0.05$ ; y en el total:  $t(74) = 2.889$ ;  $p < 0.001$ ; en todos los casos, los hombres —identificados con el género masculino— mostraron un menor grado de acuerdo con las afirmaciones del cuestionario en materia de atención a la diversidad y con la formación recibida.

En cuanto a la incidencia de las variables sociodemográficas, edad (tabla 5) y tener una discapacidad (tabla 6), no se han observado diferencias estadísticamente significativas ni en las actitudes ni en la percepción sobre la atención a la diversidad.

**TABLA 3**

Análisis de correlación de Pearson entre los factores

	1	2	3	4	5	6
1.Factor I	1					
2.Factor II	,08	1				
3.Factor III	,21	,50**	1			
4.Factor IV	,05	,43**	,60**	1		
5.Factor V	-,01	,07	,09	,00	1	
6.Total	,51**	,75**	,82**	,63**	,20*	1

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas)

\* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas)

**TABLA 4**

Media y desviación típica en las actitudes y percepciones hacia la atención a la diversidad en función del sexo y el género

VARIABLES	HOMBRE/MASCULINO (N = 28)		MUJER/FEMENINO (N = 48)	
	M	DT	M	DT
Factor I	1,48	0,23	1,30	0,24
Factor II	2,61	0,53	2,28	0,59
Factor III	2,41	0,41	2,28	0,51
Factor IV	2,54	0,40	2,55	0,41
Factor V	2,72	0,49	2,60	0,49
Total	18,26	2,19	16,83	1,89

Nota: M = Media, DT = desviación típica

**TABLA 5**

Resultados del ANOVA en función de la edad

VARIABLES	GRUPO DE EDAD	N	M	DT	F	P
Factor I	G1	22	1,46	0,34	2,154	,123
	G2	27	1,33	0,23		
	G3	27	1,33	0,16		
Factor II	G1	22	2,35	0,51	,343	,711
	G2	27	2,38	0,64		
	G3	27	2,48	0,59		

Factor III	G1	22	2,34	0,51	,802	,453
	G2	27	2,40	0,45		
	G3	27	2,24	0,48		
Factor IV	G1	22	2,65	0,43	,910	,407
	G2	27	2,53	0,39		
	G3	27	2,50	0,39		
Factor V	G1	22	2,60	0,46	1,493	,231
	G2	27	2,56	0,52		
	G3	27	2,78	0,47		
Total	G1	22	17,65	2,31	,273	,762
	G2	27	17,24	2,31		
	G3	27	17,23	2,00		

Nota: G1 = 21-22 años; G2 = 23-24 años; G3= 25 años en adelante; M = Media, DT = desviación típica

**TABLA 6**

Resultados de la prueba t de Student en función de tener o no una discapacidad

VARIABLES	DISCAPACIDAD				t	gl	P
	NO (N = 55)		SÍ (N = 21)				
	M	DT	M	DT			
Factor I	1,39	0,28	1,32	0,145	,940	74	,350
Factor II	2,43	0,61	2,34	0,52	,530	74	,598
Factor III	2,35	0,49	2,27	0,45	,629	74	,532
Factor IV	2,56	0,40	2,53	0,41	,222	74	,825
Factor V	2,69	0,47	2,56	0,54	,969	74	,336
Total	17,52	2,35	16,92	1,63	1,058	74	,293

Nota: M = Media, DT = desviación típica, gl = grados de libertad

Teniendo en cuenta en qué grupo recibieron la docencia los estudiantes, hubo diferencias estadísticamente significativas en el factor III,  $F(2, 73) = 3,789$ ,  $p < 0.05$ ,  $\eta^2 = .094$ , y en el total,  $F(2, 73) = 4,431$ ,  $p < 0.05$ ,  $\eta^2 = .108$ . Los estudiantes del profesor A, en comparación con los del B y C, estaban más en desacuerdo con la capacitación docente hacia la diversidad adquirida en el máster, además presentaban una actitud más desfavorable hacia las personas con discapacidad (tabla 7).

**TABLA 7**

Media y desviación típica en las actitudes y percepciones hacia la atención a la diversidad en función del profesor

VARIABLES	GRUPO DE EDAD	N	M	DT
Factor I	Profesor A	18	1,47	0,26
	Profesor B	24	1,36	0,30
	Profesor C	34	1,32	0,19
Factor II	Profesor A	18	2,60	0,52
	Profesor B	24	2,22	0,65
	Profesor C	34	2,43	0,54
Factor III	Profesor A	18	2,59	0,52
	Profesor B	24	2,27	0,50
	Profesor C	34	2,23	0,40
Factor IV	Profesor A	18	2,63	0,41
	Profesor B	24	2,56	0,44
	Profesor C	34	2,50	0,38
Factor V	Profesor A	18	2,72	0,59
	Profesor B	24	2,52	0,40
	Profesor C	34	2,70	0,49
Total	Profesor A	18	18,62	1,92
	Profesor B	24	16,82	2,31
	Profesor C	34	17,05	2,02

Nota: M = Media, DT = desviación típica

Tomando en consideración el contacto con personas con discapacidad o trastornos (tabla 8), se constatan diferencias estadísticamente significativas en los factores I:  $t(43, 71) = 2,830$ ;  $p < 0.05$ ; y III:  $t(74) = 1,977$ ;  $p < 0.05$ . Los estudiantes que tuvieron contacto con personas con discapacidad o trastornos se mostraron más de acuerdo con los elementos condicionantes que conforman los procesos de atención a la diversidad en el aula. Por su parte, los estudiantes sin contacto valoraron de forma más negativa la formación recibida en el máster sobre educación especial.

La frecuencia del contacto produjo diferencias estadísticamente significativas únicamente en el factor III,  $F(3, 43) = 2,927$ ,  $p < 0.05$ ,  $\eta^2 = ,075$ , siendo los estudiantes con contacto casi nulo los que valoraron de forma más negativa la formación recibida en el máster sobre educación especial (tabla 9).

**TABLA 8**

Media y desviación típica en las actitudes y percepciones hacia la atención a la diversidad en función del contacto

VARIABLES	CONTACTO			
	NO (N = 33)		SÍ (N = 43)	
	M	DT	M	DT
Factor I	1,46	0,31	1,30	0,15
Factor II	2,28	0,61	2,50	0,55
Factor III	2,45	0,47	2,23	0,47
Factor IV	2,54	0,43	2,56	0,39
Factor V	2,63	0,46	2,66	0,52
Total	17,77	2,41	17,10	1,98

Nota: M = Media, DT = desviación típica

**TABLA 9**

Media y desviación típica en las actitudes y percepciones hacia la atención a la diversidad en función de la frecuencia del contacto

VARIABLES	FRECUENCIA							
	CN (N = 5)		PF (N = 15)		F (N = 21)		MF (N = 6)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Factor I	1,42	0,27	1,29	0,18	1,32	0,14	1,21	0,12
Factor II	2,38	0,95	2,49	0,52	2,45	0,51	2,52	0,72
Factor III	2,80	0,30	2,16	0,30	2,21	0,48	2,37	0,67
Factor IV	2,72	0,30	2,51	0,34	2,49	0,34	2,90	0,55
Factor V	2,55	,481	2,63	0,51	2,73	0,59	2,50	0,32
Total	18,44	2,88	16,88	1,52	17,04	2,03	17,30	2,70

Nota: CN = Casi nulo, PF = Poco frecuente, F = Frecuentemente, MF= Muy frecuente, M = Media, DT = desviación típica

Finalmente, la calidad del contacto no generó diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los factores (tabla 10).

## 5. Discusión e implicaciones pedagógicas

A la luz de los resultados obtenidos, de manera generalizada, se puede afirmar que las percepciones de los estudiantes en la especialidad de lengua extranjera - inglés, con respecto a

**TABLA 10**

Resultados del ANOVA en función de la calidad del contacto

VARIABLES	CALIDAD								F	p
	NEGATIVO (N = 4)		NEUTRAL (N = 8)		POSITIVO (N = 20)		MUY POSITIVO (N = 14)			
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Factor I	1,40	0,19	1,34	0,18	1,29	0,18	1,26	0,11	,852	,473
Factor II	2,63	0,59	2,69	0,69	2,32	0,62	2,52	0,44	,912	,443
Factor III	2,44	0,33	2,47	0,47	2,14	0,36	2,29	0,63	1,135	,346
Factor IV	2,70	0,20	2,73	0,35	2,45	0,33	2,61	0,49	1,311	,283
Factor V	2,38	0,25	2,44	0,42	2,74	0,55	2,77	0,54	1,289	,291
Total	17,95	1,61	17,95	2,69	16,62	1,91	17,27	2,01	1,048	,381

Nota: Ningún participante marcó la opción "Muy negativo", M = Media, DT = desviación típica

la atención a la diversidad, son favorables. Concretamente los estudiantes se manifiestan de acuerdo respecto a las afirmaciones referidas en el factor I: *Elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula*, en el factor II: *Respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula* y en el factor III: *Capacitación docente hacia la diversidad*, siendo por el contrario sus manifestaciones en desacuerdo sobre las afirmaciones planteadas en el factor IV: *Práctica docente formativa en la atención a la diversidad* y en el factor V: *Percepción docente hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. De este modo, y de manera generalizada, se evidencia su buena predisposición hacia el desarrollo de un proceso de atención a la diversidad de calidad, capaz de lograr la plena inclusión del alumnado con NEAE, resultado contrario al hallado por Flores y Villardón (2015), donde los futuros docentes de lengua extranjera - inglés muestran una actitud general media y sentimientos negativos con respecto a la discapacidad.

La inclusión del alumnado NEAE en el actual sistema educativo es un desafío urgente que ha provocado, y continúa haciéndolo, múltiples cuestionamientos y tropiezo con diversas dificultades (Ainscow y Miles, 2009; Colmenero Ruiz y Pegalajar Palomino, 2014; González-Gil y otros, 2019). En este sentido, los estudiantes de la especialidad de lengua extranjera - inglés sostienen que la atención a la diversidad supone un trabajo añadido para el profesor, debiendo ser esta responsabilidad tanto del profesor de apoyo a la integración como del profesor tutor. Esta percepción no coincide con la manifestada por los estudiantes en el estudio de Flores y Villardón (2015), a quienes no les preocupaba la carga de trabajo relacionada con la atención a la diversidad.

Para poder alcanzar una inclusión de calidad en los centros educativos, la atención a la diversidad debe considerarse como un proceso que busca la identificación y eliminación de

barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la participación y el éxito de todo el alumnado, independientemente de sus características individuales. Para ello, es necesario que el docente sea capaz de atenderlo, debiendo recibir una formación sobre las características del alumnado con NEAE y sobre la mejor manera de incluir a todo el alumnado en el aula (Toboso, 2012; Medina Sánchez y Pérez Valverde, 2017).

De manera mayoritaria, los participantes estaban de acuerdo en que como futuros docentes, para desarrollar un proceso de atención a la diversidad de calidad en el aula, el centro educativo debe atender a todo el alumnado, ocupando en este sentido la atención a la diversidad un papel importante en su práctica docente, aunque son conscientes de que el hecho de conseguir una adecuada atención a la diversidad en Educación Secundaria puede llegar a resultar algo utópico. A pesar de considerar difícil la puesta en práctica de los planteamientos sobre atención a la diversidad propuestos en las actuales leyes educativas, prestan especial atención a la actitud favorable de los padres hacia la educación de sus hijos, ya que consideran que el hecho de desarrollar una atención a la diversidad de calidad enriquece a toda la comunidad educativa (Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz, 2017).

Además de lo indicado, los estudiantes se mostraron de acuerdo con la determinación de una serie de aspectos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula tales como: trabajo colaborativo entre profesionales, motivación docente, actitud de la familia, apoyo de los órganos de dirección, adecuada ratio profesor-alumno, etc. El MAES se concibe, desde este punto de vista, como una nueva oportunidad formativa para el futuro profesorado de Educación Secundaria (Avramidis y Norwich, 2002; Carpenter y Cai, 2011; Sharma y otros, 2006) que lo puede llevar a la adquisición de unos conocimientos didácticos y psicopedagógicos más profundos que lo capaciten para su futuro ejercicio profesional en el aula (Buendía y otros, 2011). Aunque, como indican Forlin y Chambers (2011), Sharma y otros (2006) y Da Silva (2013), el docente, antes de su práctica diaria en el aula, ya parte de prejuicios, creencias e ideas que pueden llegar a dificultar dicho proceso. Este aspecto es destacable, ya que, como afirman Hernández y Carrasco (2012) y Reoyo y otros (2012), resulta de vital importancia que el docente esté formado tanto en aspectos curriculares como afectivos y habilidades relacionales.

No obstante, los futuros profesores del área de lengua extranjera - inglés consideran que la formación recibida sobre aspectos curriculares y organizativos hacia la diversidad no es del todo adecuada en cuestiones vinculadas al agrupamiento del alumnado, selección y adaptación de objetivos, contenidos y competencias básicas, medidas y programas de atención a la diversidad ofrecidos desde el sistema educativo español, organización espacio-temporal, estrategias metodológicas y diseño de actividades y su posterior evaluación, resultados relacionados con los aportados por Flores y Villardón (2015). Estos demuestran el desconocimiento de los futuros docentes de Educación Secundaria acerca del concepto de atención a la diversidad, estrategias y recursos de integración e inclusión, competencias metodológicas y entornos de comunidad de aprendizaje. A pesar de ello, los estudiantes han manifestado

estar de acuerdo con los conocimientos sobre educación inclusiva adquiridos durante su proceso de formación inicial, manifestando que a través del MAES no solo adquieren suficientes conocimientos sobre atención a la diversidad, sino que las actividades o ejemplos prácticos planteados y desarrollados en clase mejoran sus conocimientos sobre atención a la diversidad. Hecho que conlleva a destacarlos como factores fundamentales para el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con NEAE (Horne y Timmons, 2009; Reyes, 2010; Madariaga y otros, 2013).

En este sentido, la intencionalidad del MAES se vincula con un aumento de la formación y sensibilización docente hacia la atención a la diversidad, aunque ello no contribuya o ayude al estudiantado a aumentar su interés hacia la atención a la diversidad, o sirva para afianzar la elección del estudiante hacia el ámbito de la docencia.

Estudios como el de Reyes (2010) señalan el factor docente como elemento clave de la transformación educativa, reclamando una mejor preparación y desarrollo profesional del docente en el ámbito de la atención a la diversidad, capaz de superar los retos diarios que se le plantean en su actividad en el aula (Buendía y otros, 2011). Por ello, resulta imprescindible, entre otras muchas acciones, fomentar e implementar políticas que posibiliten su desarrollo profesional y la mejora de las condiciones laborales del profesorado, así como revisar los sistemas de formación y las claves de la profesión según los nuevos escenarios sociales y culturales.

Además de lo planteado, los estudiantes manifiestan que cursar el módulo genérico “Procesos y contextos educativos” les ha permitido alcanzar conocimientos acerca de las necesidades educativas del alumnado, recursos y servicios prestados, legislación, así como aspectos básicos de este campo de estudio. Estas percepciones positivas se contradicen con los resultados de distintas investigaciones (Avramidis y Norwich, 2002; Sharma y otros 2006; Carpenter y Cai, 2011; Flores y Villardón, 2015), en las que se concluye la falta de formación inicial demandada por los futuros docentes de Educación Secundaria en relación a los contenidos planteados.

En esta investigación se pone de manifiesto que los contenidos del MAES y la formación adquirida en el mismo guardan una estrecha relación con los conocimientos adquiridos para organizar la respuesta a la diversidad en las aulas, deduciéndose así que contiene elementos que nos permiten ser esperanzadores en relación con una formación de más calidad en la atención a la diversidad. A este hecho se une que de forma mayoritaria se considere la formación a la diversidad como muy importante en la futura práctica docente y el alumnado se sienta preparado tanto por los conocimientos adquiridos como por la mejora en su capacidad para ser docente, así como la sensibilidad hacia la diversidad. Datos que concuerdan parcialmente con los ya expuestos por Forlin y Chambers (2011).

En cuanto a las variables sociodemográficas que influyen en las percepciones de los futuros docentes de lengua extranjera - inglés, se ha de subrayar cómo las estudiantes, identificadas con el género femenino, mostraron actitudes y conocimientos más favorables hacia la edu-

cación inclusiva que los estudiantes hombres, identificados con el género masculino, datos coincidentes con los de Opdal y otros (2001).

Los estudiantes han mostrado diferentes actitudes y necesidades formativas hacia la educación inclusiva en función del docente del MAES, siendo los estudiantes del profesor con mayor experiencia los que manifestaron mayor capacitación docente y una actitud más favorable hacia la atención a la diversidad. Estos resultados van en la línea de autores como Avramidis y Norwich (2002) y Lifshitz y Kirk (2004).

Finalmente, cabe destacar la importancia de que los futuros docentes posean actitudes y percepciones positivas hacia la educación inclusiva, e incluso experiencias con el colectivo con diversidad funcional, ya que los estudiantes que han tenido contacto con personas con discapacidad o trastornos no solo manifestaban estar más de acuerdo con cuáles son los elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula, sino que además son los que valoraban más positivamente la formación recibida en el MAES, en detrimento de los que nunca han tenido contacto con el colectivo con diversidad funcional. El contacto con discapacitados aumenta las actitudes positivas hacia estas personas; así lo revelan diversos estudios (Parasuram, 2006; Seo y Chen, 2009; García y Hernández, 2011; Suriá-Martínez, 2011; Rodríguez-Martín y Álvarez, 2015), indicando que los estudiantes que tienen esta experiencia muestran actitudes más favorables, en concreto, respecto a la valoración de sus capacidades, el grado de implicación personal y la calificación general que hacen de las personas discapacitadas. Así pues, sería de gran interés que durante su formación los docentes entren en contacto con personas con discapacidad bien a través de prácticas de campo, voluntariado o durante el prácticum.

## 6. Conclusiones

Con este trabajo se ha pretendido analizar las actitudes y percepciones de los estudiantes de lengua extranjera - inglés del MAES acerca de la formación inicial recibida sobre la atención a la diversidad. Las principales conclusiones extraídas son:

- Los estudiantes presentan una actitud favorable hacia la atención a la diversidad.
- Los estudiantes relacionan la formación recibida en el MAES con su capacitación docente en materia de atención a la diversidad y con sus intereses e inquietudes hacia el alumnado con NEAE.
- El género de los participantes, la experiencia docente del profesorado del MAES, el contacto de los participantes con personas con discapacidad y trastornos y la frecuencia del mismo inciden en las actitudes y en la percepción sobre la atención a la diversidad.
- La edad, la presencia de discapacidad de los participantes y la calidad del contacto de los participantes con personas con discapacidad y trastornos no influyen ni en las actitudes ni en la percepción sobre la atención a la diversidad.

Remarcamos finalmente que la formación docente (inicial y permanente) ha de ser considerada como un instrumento capaz de mejorar la atención educativa prestada por el docente de lengua extranjera - inglés al alumnado con NEAE tal y como recomiendan Flores y Villardón (2015) y Medina Sánchez y Pérez Valverde (2017). Por eso, el MAES se concibe como una nueva oportunidad formativa para el futuro profesorado de Educación Secundaria en materia de atención a la diversidad. Esto significa que es probable que los estudiantes, cuando desarrollen su tarea como docentes, apoyen más la educación inclusiva si han recibido formación específica basada en ejemplos prácticos planteados y desarrollados en las clases que los que no la han recibido, mostrándose además más positivos en cuanto a la inclusión, con un mayor nivel de eficacia personal y menores niveles de preocupación (O'Toole y Burke, 2013; Flores y Villardón, 2015). A esto debe contribuir la administración educativa, favoreciendo los procesos de perfeccionamiento y actualización docente, dando respuesta así a las necesidades e inquietudes del docente en activo en pro de garantizar la inclusión escolar.

## 7. Bibliografía citada

AINSCOW, Mel, y Susie MILES, 2009: "Desarrollando sistemas de Educación Inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?" en Climent GINÉ (coord.): *La Educación Inclusiva. De la exclusión a la participación de todo el alumnado*, Barcelona: Horsor, 161-170.

ALGHAZO, Emad, y Eman NAGGAR, 2004: "General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities", *British Journal of Special Education* 31, 94-99.

ALQURAINI, Turki, 2012: "Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi", *Journal of Research in Special Education Needs* 12 (3), 170-182.

AVRAMIDIS, Elias, y Efrosini KALYVA, 2007: "The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion", *European Journal of Special Needs Education* 22, 367-289.

AVRAMIDIS, Elias, Phil BAYLISS y Robert BURDEN, 2000: "A survey of mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority", *Educational Psychology* 20 (2), 193-213.

AVRAMIDIS, Elias, y Brahm NORWICH, 2002: "Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature", *European Journal of Special Needs Education* 17 (2), 129-147.

BATSIU, Sophia, Evangelos BEBETSOS, Panagiota PANTELI y Panagiotis ANTONIOU, 2008: "Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils

with special educational needs in mainstream schools”, *International Journal of Inclusive Education* 12, 201-219.

BUENDÍA, LEONOR, EMILIO BERROCAL, EVA OLMEDO, MARCIANA PEGALAJAR, MARÍA RUIZ y MARÍA TOMÉ, 2011: “Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas”, *Bordón. Revista de Pedagogía* 63 (3), 57-74.

CARPENTER, CHRIS, y SEAN CAI, 2011: “Effect of clinic experience on pre-service professionals perceptions of applied special needs services”, *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano* 13 (2), 145-149.

COLMENERO RUIZ, MARÍA JESÚS, y MARÍA DEL CARMEN PEGALAJAR PALOMINO, 2015: “Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento”, *Estudios sobre Educación* 29, 165-189.

COLMENERO RUIZ, MARÍA JESÚS, y MARÍA DEL CARMEN PEGALAJAR PALOMINO, 2014: “Capacitación Docente para la Atención a la Diversidad en Futuros Docentes de Educación Secundaria”, *Revista de Ciències de l’Educació* 1, 83-96.

COLMENERO RUIZ, MARÍA JESÚS, ANTONIO PANTOJA VALLEJO y MARÍA DEL CARMEN PEGALAJAR PALOMINO, 2015: “Percepciones del alumnado sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria”, *Revista Complutense de Educación* 26 (1), 101-120.

CORNEJO-VALDERRAMA, CAROLINA, EDUARDO OLIVERA-RIVERA, NANCY LEPE-MARTÍNEZ y RUBÉN VIDAL-ESPIÑOZA, 2017: “Percepción de los agentes educativos respecto de la atención a la diversidad en establecimientos educativos”, *Revista Electrónica Educare* 21 (3), 1-24.

DA SILVA, MOE, 2013: “Research Data in Education and in Visual Arts: contribution for the construction of the Inclusive School”, *Revista Lusófona de Educação* 25, 177-192.

FLORES, LIRIO, y LOURDES VILLARDÓN, 2015: “Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 9 (1), 63-75.

FORLIN, CHRIS, y DIANNE CHAMBERS, 2011: “Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns”, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 39 (1), 17-32.

GARCÍA, GERMÁN ALEJANDRO, y SOLEDAD HERNÁNDEZ, 2011: “Actitudes hacia la discapacidad de jóvenes y adultos de Chiapas”, *Universitas Psychologica* 10 (3), 817-827.

GLAUBMAN, RIVKA, y HEFZIVA LIFSHITZ, 2001: “Ultra-orthodox Jewish teachers’ self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs”, *European Journal of Special Needs Education* 16, 207-223.

GONZÁLEZ-GIL, Francisca, Elena MARTÍN-PASTOR y Raquel POY, 2019: “Educación Inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 23 (1), 243-263.

HASTINGS, Richard, y Suzanna OAKFORD, 2003: “Student teachers attitudes towards the inclusion of children with special needs”, *Educational Psychology* 23 (1), 87-94.

HERNÁNDEZ, María José, y Vicente CARRASCO, 2012: “Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo”, *Enseñanza & Teaching* 30 (2), 127-152.

HODGE, Samuel, Ronal DAVIS, Rebecca WOODARD y Claudine SHERRILL, 2002: “Comparison of practicum types in changing preservice teacher’s attitudes and perceived competence”, *Adapted Physical Activity Quarterly* 19 (2), 155-171.

HORNE, Phyllis, y Vianne TIMMONS, 2009: “Making it work: teachers’ perspectives on inclusion”, *International Journal of Inclusive Education* 13 (3), 273-286.

KUDLÁČEK, Martin, Hana VALKOVÁ, Claudine SHERRILL, Bettye MYERS y Rom FRENCH, 2002: “An inclusion instrument based on planned behavior theory for prospective physical educators”, *Adapted Physical Activity Quarterly* 19 (3), 280-299.

LAMBE, Jackie, 2011: “Pre-service education and attitudes towards inclusion: The role of the teacher educator within a permeated teaching model”, *International Journal of Inclusive Education* 15 (9), 975-99.

LEYSER, Yona, y Rea KIRK, 2004: “Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives”, *International Journal of Disability Development and Education* 51, 271-285.

LÓPEZ-TORRIJO, Manuel, y Santiago MENGUAL-ANDRÉS, 2015: “An Attack on Inclusive Education in Secondary Education. Limitations in Initial Teacher Training in Spain”, *New Approaches in Educational Research* 4 (1), 9-17.

MEDINA SÁNCHEZ, Leopoldo, y Cristina PÉREZ VALVERDE, 2017: “Adaptaciones Metodológicas en el Aula de Lengua Extranjera para el Alumnado con Discapacidad Intelectual Leve: Estudio de Caso”, *Porta Linguarum*, Monográfico II, 267-282.

MADARIAGA, José María, Ángel HUGUET y Cecilio LAPRESTA, 2013: “Actitud, presión social y Educación Inclusiva en aulas con diversidad lingüística y cultural”, *Educación XXI* 16 (1), 305-328.

MONEREO, Carles, 2010: “La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos”, *Revista Iberoamericana de Educación* 52, 149-178.

O'TOOLE, Catriona, y Niamh BURKE, 2013: "Ready, willing and able? Attitudes and concerns in relation to inclusion amongst a cohort of Irish pre-service teachers", *European Journal of Special Needs Education* 28 (3), 239-253.

OLIVEIRA, María Auxiliadora Monteiro, y Sandra Freitas SOUZA, 2011: "Policies for inclusion: study in a State School in Belo Horizonte", *Educar em revista* 42, 245-261.

OPDAL, Liv Randi, Siri WORMNAES y Ali HABAYEB, 2001: "Teachers' Opinions about Inclusion: a pilot study in a Palestinian context", *International Journal of Disability, Development and Education* 48 (2), 143-162.

PARASURAM, Kala, 2006: "Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India", *Disability and Society* 21, 231-242.

PEARSE-ROMERA, Clara Rebecca, y Raúl RUIZ-CECILIA, 2019: "A Motivation Case Study of Students Learning English at a Secondary School in Granada, Spain", *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies* 14 (1), 31-45.

PEGALAJAR PALOMINO, María del Carmen, y María Jesús COLMENERO RUIZ, 2017: "Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria", *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa* 19 (1), 84-97.

REOYO, Natalia, Miguel Ángel CARBONERO, Alvaci FREITAS y Juan Antonio VALDIVIESO, 2012: "La percepción de los futuros profesores sobre los docentes de Educación Secundaria", *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología* 1 (2), 389-396.

REYES, Miguel María, 2010: "La formación del profesorado, motor de cambio en la escuela del siglo XXI", *Revista de Educación Inclusiva* 3 (3), 89-102.

RODRÍGUEZ-MARTÍN, Alejandro, y Emilio ÁLVAREZ, 2015: "Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes", *Perfiles educativos* 37 (147), 86-102.

SANAHUJA, Josep María, Oscar MAS, Patricia OLMOS, 2018: "El rol del profesorado de apoyo en el aula regular de un instituto de educación secundaria", *Revista Complutense de Educación* 24 (1), 943-959.

SANDOVAL MENA, Marta, 2009: "Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa", *Aula abierta* 37 (1), 79-88.

SEO, Wonsun, y Roy CHEN, 2009: "Attitudes of college students toward people with disabilities", *Journal of Applied Rehabilitation Counseling* 40 (4), 3-8.

SHARMA, Umesh, Chris FORLIN, Tim LOREMAN y Chris EARLE, 2006: “Pre-service teachers’ attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice preservice teacher”, *International Journal of Special Education* 212, 80-93.

SURIA-MARTÍNEZ, Raquel, 2011: “Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad”, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 9 (1), 197-216.

TOBOSO, Mario, 2012: “Sobre la Educación Inclusiva en España: políticas y prácticas”, *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico* 6 (1), 279-295.