



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile
Chile

Sánchez Bravo, Alejandra; Díaz Flores, Claudia; Sanhueza Henríquez, Susan; Friz Carrillo, Miguel
PERCEPCIONES Y ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA HACIA LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA

Estudios Pedagógicos, vol. XXXIV, núm. 2, 2008, pp. 169-178

Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514136009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIONES

*PERCEPCIONES Y ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGIA
HACIA LA INCLUSION EDUCATIVA*

Perception and attitude of training teachers towards educative inclusion

*Alejandra Sánchez Bravo¹, Claudia Díaz Flores², Susan Sanhueza Henríquez³,
Miguel Friz Carrillo⁴*

¹Departamento Psicología de la Salud. Universidad de Alicante.

Apdo. Correos, 99 código postal 03080 Alicante. España. acsb1@alu.ua.es

²Area de Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Avenida Condell 343.
Santiago de Chile. cdiaz664@academia.cl

³Departamento Psicología de la Salud. Universidad de Alicante.

Apdo. Correos, 99 código postal 03080 Alicante. España. susan.sanhuez@ua.es

⁴Departamento Ciencias de la Educación. Universidad del Bío-Bío.
Avenida La Castilla s/n, casilla 447 Chillán. Chile. mfriz@ubiobio.cl

Resumen

El siguiente estudio describe las actitudes que un grupo de estudiantes de pedagogía en Educación General Básica y Pedagogía en Historia y Geografía manifiesta hacia la inclusión de alumnos/as con necesidades educativas especiales (NEE) en el sistema de educación regular. El diseño descriptivo de tipo encuesta consideró variables relativas al alumnado, profesorado y aula. Los resultados indican que, en general, la muestra presenta una tendencia favorable hacia la inclusión, sin embargo, esta disposición positiva sólo se presenta decididamente en las variables referidas al alumnado. Además, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas obtenidas en ambas titulaciones estudiadas. Probablemente estas diferencias estén asociadas a la formación académica y/o a los propios intereses profesionales de los futuros profesores.

Palabras clave: Actitud, inclusión, profesores en formación.

Abstract

The following study describes the attitudes that Elementary School training teachers and High School History and Geography training teachers show towards including special needs students (NEE) in the regular education system. An enquiry considering variables related to students, teachers and classrooms was applied. Outcomes show that, in general, the sample presents a favorable tendency towards inclusion; nevertheless, this positive tendency only appears in variables related to students. Besides, significant statistical differences were detected when comparing responses of both groups on study. These dissimilarities are probably associated to the training teachers' academic formation and/or the professional interests of this particular group of training teachers.

Key words: attitude, inclusion, training teachers.

INTRODUCCION

Han transcurrido aproximadamente 15 años desde que comenzó a nivel mundial el movimiento de la inclusión, movimiento encabezado por profesionales, familiares y por las propias personas afectadas por la segregación y exclusión del sistema educativo.

Este movimiento de carácter internacional ha sido apoyado por importantes organismos como la ONU, la UNICEF y la UNESCO, los cuales han convocado una serie de acciones y reuniones internacionales a favor de que la educación llegue a todos los niños, sin distinción, en igualdad de condiciones y dentro del sistema educativo ordinario (Florian 1998). El principio rector es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Apoyando las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos, seguros y alcancen el éxito (Arnaiz 2003). Se sugiere que la educación inclusiva puede ofrecer una educación efectiva para la mayoría de los alumnos y alumnas y mejorar la eficacia (Relación costo-eficacia) de todo el sistema educativo (Ainscow 2005).

En este contexto mundial, en Chile se promulgó el Decreto Supremo de Educación Nº 490/90, que establece por primera vez normas para integrar alumnos con discapacidad en establecimientos de educación regular. Cuatro años más tarde, en 1994, se promulgó la Ley Nº 19.284 sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, la que se envió al Ministerio de Educación para reglamentar y asegurar la integración en la enseñanza regular de la población escolar con discapacidad (Decreto Supremo de Educación Nº 1/98) (Ministerio de Educación 2005). La mencionada Ley deja en claro que “Los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educativas especiales (N.E.E.), el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema”. El texto continúa exponiendo que sólo excepcionalmente la incorporación de los alumnos se hará en escuelas especiales. Además, deja claro que el Estado colaborará para el logro de lo dispuesto introduciendo las modificaciones necesarias al sistema de subvenciones educacionales y/o a través de otras medidas conducentes a este fin (República de Chile 1994).

Diversos autores (Stainback y Stainback 1999; Alegre 2000; Arnaiz 2003; Tilston *et al.* 2003; Jiménez 2005, y Cardona 2006) coinciden en señalar que uno de los pilares o requerimientos para que la inclusión sea efectiva es la formación del profesorado para atender las características heterogéneas del alumnado. Con respecto a este punto, Arnaiz señala que no sólo es necesario que el profesor domine el ámbito de los contenidos que imparte, sino que además debe facilitar el aprendizaje de los alumnos, cuidar del equilibrio psicológico y afectivo de éstos y, lograr su plena integración y participación en el aula. Educar para la diversidad –continúa exponiendo la autora– debe constituir uno de los aspectos clave de la formación del profesorado, tanto en su fase inicial como permanente, dotándoles de conocimiento, habilidades y actitudes facilitadoras del proceso integrador. Por consiguiente, el desarrollo de actitudes positivas entre los futuros docentes hacia los alumnos de diferentes grupos minoritarios debe ser una preocupación en la formación del personal docente en todo el mundo (Meier y Lemmer 2001).

IMPORTANCIA DE LAS ACTITUDES. La investigación llevada a cabo por Sola (1997) concluyó que entre los distintos factores que pueden propinar actitudes positivas y/o negativas del profesorado ante la diversidad y su inclusión destaca la formación coherente y bien planificada tanto inicial como permanente. Señala que la falta de formación adecuada podría ocasionar desinterés y un abierto rechazo hacia la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales a la educación ordinaria. Un estudio realizado por Espinoza (2006) concluyó que dentro de las principales variables asociadas al rendimiento académico se encuentran la autoconfianza y autoestima del estudiante. Por lo tanto, es razonable pensar que si la actitud del profesor hacia sus alumnos es negativa los resultados de estos serán menos favorables. Este razonamiento es totalmente verosímil si consideramos que la actitud negativa es detectada por los alumnos; éstos se sienten poco valorados por su profesor y, en consecuencia, se desmotivan más fácilmente. En cambio, si la actitud del profesor hacia sus alumnos es positiva el proceso será más exitoso. Esta actitud positiva se caracterizaría por (1) conocer el perfil e interés de los alumnos, (2) tener expectativas favorables sobre el nivel de los alumnos y (3) estar convencidos de la influencia que se ejerce en relación con los alumnos (Amat 1998). Concordando con lo anterior, la investigación permite concluir que uno de los factores de gran influencia en el desarrollo de modelos inclusivos de atención a la diversidad en las escuelas es el de las actitudes del profesorado en relación a las expectativas que muestran ante los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, y el poder que tienen para influir positiva o negativamente en la autoestima, motivación y aprendizaje del alumnado (Sales *et al.* 2001).

FORMACIÓN DOCENTE INICIAL. En el caso de Chile, como en otros países del mundo, una de las principales dificultades para la atención de las necesidades educativas especiales es la formación inicial de los docentes de educación regular, quienes no fueron adecuadamente preparados para atender la diversidad del alumnado. Sin embargo, la actual política educativa propone promover acciones orientadas a las instituciones de educación superior para que incorporen en las mallas curriculares de todas las carreras de formación docente, los conocimientos y estrategias necesarias para educar en la diversidad y atender las necesidades educativas especiales. El año 2005, el sistema educacional chileno atendía 129.994 estudiantes que presentaban necesidades educativas especiales. De éstos 29.473 son alumnos y alumnas de escuelas de educación básica y media (secundaria) con proyectos de integración. Por otra parte, varias universidades e institutos profesionales han iniciado un cambio en la formación de profesores incorporando en las mallas curriculares temáticas como “Atención a las necesidades educativas especiales”, “Atención a la diversidad”, “Integración escolar” y “Educación inclusiva” (Ministerio de Educación 2005).

Dado que Chile actualmente se encuentra en una etapa de transición en donde se pretende pasar desde una educación homogeneizadora/segregadora hacia una educación que responda a las necesidades de todos sus alumnos (inclusiva) resulta pertinente conocer la opinión de los profesores en formación, pues son los futuros profesores y profesoras los responsables de ir desarrollando este proceso integrador. Particularmente interesa conocer ¿qué valor otorgan a la diversidad del alumnado? ¿Qué implicaciones tiene para ellos la inclusión? ¿Cómo valoran la formación académica? Con el fin de dar respuesta a estas interrogantes, los objetivos de la investigación son los siguientes:

OBJETIVOS

- 1) Conocer las percepciones y actitudes de los maestros en formación hacia la educación inclusiva.
- 2) Analizar si existen diferencias significativas en las percepciones y actitudes de los maestros en formación en función de su especialidad.

MÉTODO

Enfoque y diseño. Luego de delimitado el problema de investigación el enfoque que mejor responde a los objetivos es el de investigación no experimental descriptivo del tipo encuesta. El diseño descriptivo permite describir sistemáticamente hechos y características de una población dada de forma objetiva y comprobable (Colás 1993), razón por la cual constituye una valiosa fuente de información para conocer la opinión acerca de las percepciones y actitudes de los agentes educativos.

Selección y composición de la muestra. A través de un muestreo no probabilístico de tipo disponible, el cual incluye en la muestra a los sujetos seleccionados por su disponibilidad (Cardona 2002), se aplicó la encuesta a 50 participantes del cuarto curso de las titulaciones de Pedagogía en Educación General Básica (25 alumnos) y de Pedagogía en Historia y Geografía (25 alumnos) pertenecientes a una universidad privada ubicada en la ciudad de Santiago de Chile. Las edades de los participantes fluctúan entre 22 y 24 años, siendo el promedio 23 años. En cuanto al género predominan las mujeres ($n = 32$; 64%) sobre los varones ($n = 18$; 36%). El total de la muestra ($N = 50$) ha cursado una asignatura relacionada con la atención a las necesidades educativas especiales, y la mayoría de ellos (70%) se ha relacionado con personas que presentan estas características educativas.

Variables e instrumento. Del problema de investigación se desprenden las siguientes variables, las cuales pueden agruparse en cuatro tipos (1) variables demográficas o ilustrativas; (2) variables relativas al alumnado; (3) variables relativas al profesorado, y (4) variables relativas al aula.

Variables demográficas. En las variables demográficas se recoge información relativa al género, edad, tipo de titulación, asignaturas cursadas relacionadas con las N.E.E. y, experiencia con personas que presenten N.E.E.

Variables relativas al alumnado. En estas variables se recoge información relativa a los efectos de la inclusión en los alumnos con N.E.E., y su influencia en el nivel académico de los alumnos que no las presentan. Algunos ejemplos de los mismos son:

- Item 6. La educación inclusiva favorece el desarrollo emocional de los alumnos con N.E.E.

- Item 9. La inclusión de alumnos con N.E.E. perjudica el nivel académico del resto de los alumnos del curso.

Variables relativas al profesorado. Estas variables recogen información relativa a la formación docente para atender a las N.E.E. y las implicaciones de la inclusión en la labor del profesor. Un ejemplo de los mismos es:

- Item 8. Tener niños con N.E.E. en la clase hace más difícil la tarea del profesor.

Variables relativas al aula. Estas variables hacen referencia a tres aspectos distintos, tales como, las estrategias didácticas, el contenido y la disciplina del aula. Un ejemplo de los mismos son:

- Item 2. En las aulas inclusivas se trabajan contenidos más variados y atractivos.

Instrumento. La estructura del instrumento se compone de dos partes diferenciadas. En la primera de ella se solicita información sobre algunas variables demográficas (Género, edad, titulación, curso, etc.). En la segunda parte y con la finalidad de recoger información relativa a los objetivos de este estudio se presentaron 16 ítems en donde los encuestados marcaron su grado de acuerdo desde 1 (*muy en desacuerdo*) a 4 (*muy de acuerdo*), en consecuencia las puntuaciones igual o mayores que 3 mostrarían una respuesta favorable a la inclusión. Para la elaboración de dicha encuesta se recurrió a la revisión de literatura especializada dotando de este modo de significatividad a los ítems que componen el instrumento. Posteriormente, el instrumento se sometió a valoración de expertos cuyas aportaciones indican un I.V.C. (Índice de validez de contenido) correspondiente a 0,9.

Tras un primer análisis para estimar la fiabilidad del instrumento se obtuvo un coeficiente Alpha de Cronbach de ,747, lo cual indica que el instrumento posee una buena consistencia interna (grado en que los ítems de la escala miden el constructo que se desea medir), es decir, la información es considerada fiable.

Procedimiento para el análisis de los datos. Dado que el estudio es de carácter descriptivo, las técnicas estadísticas que se utilizaron para el análisis de los datos pueden agruparse en dos conjuntos. Por un lado, cálculo de los estadísticos descriptivos de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica), frecuencias y porcentajes para todas las variables en estudio. Por otro lado, se utilizó una prueba para comparar medias (Prueba *t* para muestras independientes), trabajándose en este caso con un $\alpha = ,05$.

RESULTADOS

Percepción y actitud de los maestros en formación hacia la inclusión. Los valores medios y la desviación estándar de las variables dependientes agrupadas por dimensiones para el total muestra ($N = 50$), así como los porcentajes de respuestas por ítems figuran en la tabla 1. Todos estos elementos sirven de base al análisis clasificado por variables que se presenta a continuación.

Tabla 1

Percepciones y actitudes de los maestros en formación hacia la inclusión:
 Medias, desviaciones estándar y porcentajes por variables

	M	DT	MD	D	A	MA
			%	%	%	%
Ponderación global de los ítemes	2,64	,723	11,5	34,9	34,7	18,9
Variables Alumnado (VA)						
Socialización	2,98	,589	6	–	84	10
Rendimiento académico	2,62	,490	–	38	62	–
Desarrollo emocional	2,60	1,05	24	10	48	18
Aprendizaje	2,64	,693	–	48	40	12
Nivel académico	3,26	,899	2	24	20	54
Ponderación VA	2,82	,744	6,4	24	50,8	18,8
Variables del Profesorado (VP)						
Formación necesaria	1,52	,863	64	28	–	8
Dificulta la tarea	2,40	,756	8	52	32	8
No estrés	3,26	,600	–	8	58	34
Ponderación VP	2,39	,739	24	29,3	30	16,7
Variables del Aula (VAu)						
Estrategias didácticas	2,22	,545	6	66	28	–
Contenidos	2,28	,573	6	60	34	–
Disciplina	3,36	,898	–	28	8	64
Ponderación VAu	2,62	,672	4	51,3	23,4	21,3

Variables del alumnado. La mayoría de los encuestados ($M = 2.98$; 94%) considera que la educación inclusiva favorece la socialización de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (N.E.E.). Un porcentaje también alto de encuestados opina que la educación inclusiva favorece el desarrollo emocional de estos alumnos ($M = 2,60$; 64%). En relación al nivel académico un porcentaje alto de encuestados ($M = 3,26$; 74%) opina que la inclusión no perjudica el nivel académico de los alumnos sin N.E.E. y que el rendimiento académico de los alumnos con N.E.E. se ve favorecido en la modalidad inclusiva ($M = 2,62$; 62%). Por último, un porcentaje menor ($M = 2,64$; 52%) considera que los alumnos con N.E.E. aprenden más en aulas inclusivas que en aulas especiales.

Variables del profesorado. Un alto número de encuestados ($M = 1,2$; 92%) considera que los profesores de educación regular no tienen la formación necesaria para atender a los alumnos con N.E.E. y, por consiguiente este alumnado dificultaría su labor educativa ($M = 2,40$; 60%). Sin embargo, la gran mayoría de los encuestados ($M = 3,26$; 92%) opina que la inclusión no provoca un mayor estrés en el profesor regular.

Variables del aula. La mayoría de los encuestados ($M = 2,22$; 72%) considera que en las clases inclusivas no es necesario hacer uso de distintas estrategias didácticas y que los contenidos no se caracterizarían por ser más variados y atractivos para todos los alumnos ($M = 2,28$; 66%). Por otra parte, un alto porcentaje de encuestados ($M = 3,36$; 72%) opina que en las clases inclusivas no se producen más problemas de disciplina en comparación a un aula no inclusiva.

Diferencias de actitud de los futuros maestros en función de su especialidad

Al analizar las respuestas medias de ambos grupos (tabla 2) en función de la especialidad (E.G.B./H y G.), se pueden apreciar diferencias estadísticamente significativas en dos de los aspectos evaluados (Aspectos relativos al alumnado y aspectos relativos al profesorado).

Tabla 2

Comparación de medias en función de la especialidad

	E.G.B.	Hist. y Geogr.				
Percepción y actitud de los profesores en formación hacia la educación inclusiva.	M/DT	M/DT	<i>t</i>	gl	p	Dirección
Variables del alumnado						
Socialización	2,92/,812	3,04/,200	-,717	27	,479	
Rendimiento académico	2,72/,458	2,52/,510	1,459	47	,151	
Desarrollo emocional	3,00/,577	2,20/1,25	2,889	34	,007**	EGB > H
Aprendizaje	2,84/,688	2,44/,651	2,112	48	,040*	EGB > H
Nivel académico	3,00/,913	3,52/,823	-2,116	48	,040*	EGB < H
Variables del profesorado						
Formación necesaria	1,80/1,08	1,24/,436	2,404	32	,022*	EGB > H
Dificulta la tarea	2,56/,961	2,24/,436	1,516	33	,139	
No estrés	3,52/,510	3,00/,577	3,375	48	,001**	EGB > H
Variables del aula						
Estrategias didácticas	2,24/,663	2,20/,408	,257	40	,799	
Contenidos	2,36/,700	2,20/,408	,987	39	,330	
Disciplina	3,20/1,00	3,52/,770	-1,268	45	,211	

* Significancia al 5%.

** Significancia al 1%.

Con respecto a las variables del alumnado, los estudiantes de E.G.B., en oposición a los de H y G, consideraban que la educación inclusiva favorece el desarrollo emocional de los alumnos con N.E.E. [$t(34) = 2,88$; $p = ,007$]. Otra diferencia significativa observada en la opinión de los estudiantes indica que los de H y G consideraron que los alumnos con N.E.E. aprenden más en las aulas inclusivas mientras los estudiantes de E.G.B. opinaron que los alumnos con N.E.E. aprenden más en las escuelas especiales [$t(48) = 2,112$; $p = ,040$]. Por otra parte, además se detectaron diferencias significativas en la opinión de los estudiantes indicando que los de H y G estuvieron altamente de acuerdo en que la inclusión de alumnos con N.E.E. no perjudica el nivel académico de los alumnos que no las presentan, en tanto los estudiantes de E.G.B. sólo alcanzaron el acuerdo [$t(48) = -2,116$; $p = ,040$].

En relación a las variables del profesorado, se evidenciaron diferencias altamente significativas en la opinión de los grupos. Mientras los estudiantes de E.G.B. estuvieron altamente de acuerdo en que la presencia de alumnos con N.E.E. no provoca un mayor estrés al profesor, los estudiantes de H y G en este punto sólo manifestaron su acuerdo [$t(48) = 3,375$; $p = ,001$]. Otro aspecto en que se observaron diferencias significativas es en la opinión de los estudiantes relativa a la formación del profesorado. Los estudiantes de H y G manifestaron estar totalmente en desacuerdo en que el profesor de educación regular esté preparado para atender las N.E.E., los estudiantes de E.G.B. sólo manifestaron estar en desacuerdo [$t(32) = 2,404$; $p = ,022$].

CONCLUSION E IMPLICANCIAS

Teniendo en cuenta que una puntuación correspondiente a 3 indica una actitud favorable hacia la inclusión, podemos concluir que en general nuestra muestra presenta una tendencia actitudinal favorable a la inclusión del alumnado que presenta N.E.E. en la educación regular. No obstante, estamos conscientes que una tendencia favorable hacia la inclusión no es sinónimo de éxito en el proceso de integración escolar.

Los resultados indican que los estudiantes han incorporado conocimientos teóricos relativos a las características de los alumnos que presentan N.E.E. Por consiguiente se puede pensar que una actitud decididamente favorable hacia la inclusión no se produce por factores de otra índole como, por ejemplo, la falta de preparación y de experiencia práctica durante la etapa de formación inicial, lo cual incluye un tratamiento adecuado de los prejuicios y estereotipos que se tengan hacia estos alumnos y alumnas. Este hecho es de suma importancia en el ámbito educativo, pues las creencias personales que tenga el profesorado sobre las N.E.E. repercutirán en el trato y, por ende, en el rendimiento escolar de los alumnos que presenten estas características educativas. Además queda en clara evidencia que el desarrollo de una asignatura específica como parte del programa de formación inicial no es suficiente para conseguir un adecuado compromiso y una mejor preparación del profesor regular en la atención a las N.E.E.

Por otra parte, hemos encontrado diferencias en las actitudes asociadas a la variable titulación. Los estudiantes de E.G.B. consideraron en mayor medida los beneficios educativos y emocionales que pueden recibir los alumnos en una situación escolar inclusiva en comparación a los estudiantes de H y G. Sin embargo, estos últimos son más conscientes de su falta de preparación para atender las N.E.E. del alumnado. Tal

vez una explicación a este hecho haya que buscarla en cuestiones académicas/formativas, en el perfil de ingreso que diferencian una titulación de otra e incluso en los intereses profesionales de los estudiantes.

Estamos totalmente de acuerdo en que la Universidad debe dotar a los profesionales de la educación de los conocimientos y herramientas necesarias para atender la diversidad del alumnado, lo cual debe formar parte en los planes de estudio correspondiente a la formación inicial de los profesores. Se hace necesario, por tanto, promover la inclusión de contenidos y prácticas que actualmente se consideran exclusivos de la pedagogía diferencial y sensibilizar durante la etapa formativa al futuro maestro de la importancia de sus creencias hacia la heterogeneidad del alumnado y de cómo éstas influyen en el rendimiento y comportamiento de sus alumnos. Es necesario que pueda aplicar innovaciones educativas y pedagógicas que ayuden a frenar la exclusión, facilitar la inclusión y adaptar la educación a la diversidad de los alumnos.

Repercusiones para la práctica educativa. Las conclusiones antedichas corroboran lo planteado por Arnaiz (2003) relativo a que la formación inicial del profesorado ha de incluir la formación y cambio de actitudes hacia la atención a la diversidad, además de la capacitación técnica para dar respuesta a la integración de alumnos con N.E.E. Es importante considerar que los futuros maestros transferirán a los centros escolares aquello que hayan experimentado y vivido en su formación inicial universitaria que por sobre el desarrollo individual tendrá que facilitar la aceptación del otro, la apertura y capacidad necesaria para desarrollarse en un mundo diverso y permitir que los demás alcancen su plena madurez. Se requiere desde el comienzo de la formación inicial abordar sistemáticamente la temática de la atención a la diversidad y de este modo preparar maestros que puedan responder eficientemente a las demandas actuales de la educación en donde la diversidad del alumnado es lo habitual.

Citando a Sales *et al.* (2001), “Lo que se requiere es que el futuro docente desarrolle actitudes favorables hacia la diversidad del alumnado y se sienta capaz de buscar, reflexionar y consensuar junto con otros agentes educativos y sociales distintas alternativas, que pueden encontrarse en el contexto escolar, para actuar ante las N.E.E., considerando que el sistema educativo ha de proporcionar los servicios y recursos necesarios para que todos los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades en igualdad de oportunidades”.

Limitaciones de la presente investigación. Consideramos que este trabajo presenta puntos débiles relativos al muestreo y al instrumento de recogida de información.

Respecto al muestreo debió haber sido más amplio y aleatorio. De este modo, se hubiera logrado una mayor representatividad en cuanto a estudiantes de pedagogía y a diferencias de titulación. Sobre el instrumento, debió incluir una mayor cantidad de ítems, lo cual hubiese permitido matizar en mayor medida las variables en estudio. Sin embargo, cabe destacar que el instrumento cuenta con un buen índice de fiabilidad. La generalización de los hallazgos de este estudio queda limitado a la muestra presentada y/o muestras con características similares.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2005). Para comprender el desarrollo del Sistema Educativo Inclusivo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 3 (3): 5-20.
- Amat, O. (1998). *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores*. 4ª edición. Barcelona: Editorial Gestión 2000.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Colás, B. M. (1993). Diseños de investigación para su aplicación a la evaluación de programas. En Colás y Rebollo. *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Editorial Kronos.
- Cardona, M. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: Editorial EOS.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 4 (2): 221-238.
- Florian, L. (1998). Prácticas inclusivas. ¿Qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo? En Tilstone, C.; Florian, L.; Rose, R. (coord.). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Traducción española, 2003. Madrid: Editorial EOS.
- Meier, C. y E. Lemmer (2001). Concepciones de los futuros docentes sobre la capacidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas multiculturales de Sudáfrica. *Perspectivas* Vol. XXXI, Nº 3: 377-398.
- Ministerio de Educación (2005). *Política Nacional de Educación Especial*. Santiago: República de Chile.
- República de Chile (1994). Ley 19.284 sobre la Integración Social Plena de las Personas con Discapacidad. Santiago de Chile.
- Sales, A., O. Moliner y M. Sachis (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*: obtenido el 05/3/2007 en www.aufop.org/publica/reifp/articulo.as?pid=207&docid=1026.
- Sola, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En Sánchez Palomino, A. y J. Torres González, *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Editorial Pirámide.