

Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés

Attitudes towards inclusive education of future teachers of english

Lirio Flores* y Lourdes Villardón**

Recibido: 26-08-2014 - Aceptado: 24-10-2014

Resumen

Los profesores son considerados personas clave para poner en práctica la educación inclusiva. Por lo tanto, conocer sus actitudes hacia este campo es importante para el logro del cambio educativo. El objetivo de este estudio es, en consecuencia, conocer las actitudes hacia la inclusión educativa del docente de inglés en formación en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras. Los resultados muestran una actitud media por parte de los docentes hacia la inclusión educativa. Esta información tiene implicaciones para la formación del docente en aras de alcanzar una óptima inclusión escolar, considerando las exigencias y necesidades de la escuela actual.

Palabras clave: formación inicial del profesorado, educación inclusiva, actitudes hacia la inclusión y profesorado de inglés.

Abstract

Teachers are seen as key persons to implement inclusive education. Therefore, to learn about their attitudes towards this field, is extremely important to achieve the educational change in this area. The objective of this study was to examine the attitudes towards inclusive education of the English teachers at the Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán of Honduras. The results of this study show a moderate attitude by the teachers towards inclusive education. This information has implications for teacher training for the achievement of an optimal school inclusion considering the demands and needs of the current school.

Keywords: initial teacher training, inclusive education, attitudes toward inclusion, english teachers.

* Investigadora del equipo de alto rendimiento Desarrollo de Competencias y Valores (DECOMVA), Profesora de la Facultad de Psicología y Educación, y Máster en Necesidades Educativas Especiales. lirioflores@deusto.es

** Doctora en Psicología y Máster en Educación Especial. Es catedrática del Departamento de Didáctica y Desarrollo Curricular de la Universidad de Deusto e investigadora principal del equipo Desarrollo de Competencias y Valores. lourdes.villardon@deusto.es

Introducción

Se entiende por Educación Inclusiva (EI), una educación de calidad, flexible y equitativa que reconoce la diversidad de los educandos; esta concepción es congruente con la definición que propone la UNESCO (2009): *“la educación inclusiva es una reforma que apoya y atiende la diversidad de todos los educandos y tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes”* (p. 6).

Para lograr el éxito, la EI exige el compromiso de los gobiernos, las instituciones de formación de maestros, las escuelas, la comunidad escolar y, lo más importante, de los profesores. A medida que se avanza hacia sistemas educativos más inclusivos, las instituciones de formación se ven en la necesidad de garantizar que los futuros docentes sean competentes para atender los requerimientos de un número creciente de estudiantes diversos dentro del aula. Por ello, las instituciones de formación de maestros se convierten en pieza fundamental para garantizar que los profesores adquieran las actitudes y las habilidades que necesitan.

Es indiscutible que una adecuada formación que proporcione al docente la información y herramientas necesarias y que le capacite para atender la diversidad dentro del aula permitirá la adopción de actitudes positivas y conductas apropiadas hacia la inclusión (García-Fernández, Inglés, Vicent, González, y Mañas, 2013). Granada, Pómes y Sanhueza (2013) hacen notar que es importante que los docentes tengan una formación inicial profesional que les permita contar con herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No en vano, organizaciones internacionales como la ONU y la UNESCO recalcan la obligación de incorporar el contenido de inclusión como parte de los programas de formación del profesorado para atender las demandas de las aulas inclusivas, así como para trabajar sus actitudes, creencias, expectativas y aceptación de las personas con necesidades diversas (UNESCO, 1998).

Por otro lado, numerosas investigaciones señalan que conocer las actitudes y encontrar los aspectos y dimensiones que puedan modificarlas favorece una formación docente enfocada a la inclusión (Avramidis y Norwich, 2002; Carpenter, Cavanagh y Hyde, 2005; Dupoux, Wolman y Estrada, 2005; Forlín y otros, 2011; Sales, Moliner, y Sanchiz, 2001). En este mismo sentido, Fortes (1987) y Sola (1997) destacan que la falta de una formación coherente y bien planificada, tanto inicial como permanente, puede generar actitudes negativas hacia la diversidad e inclusión.

Si bien se describe el concepto de actitud desde varios enfoques, en esta investigación se toma el concepto de actitud de Cantero, León y Barriga (1998), quienes la definen como una *“disposición interna de carácter aprendido y duradera que sostiene las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia un objeto o una clase de objetos del mundo social”* (p. 118).

Norwich (1994) y Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino (2005) argumentan que las actitudes de los profesores son fundamentales para asegurar el éxito de la inclusión en la práctica, ya que es muy probable que de su aceptación dependa el compromiso que adquieran en su aplicación. Por ello, la investigación sobre educación inclusiva se ha dirigido con frecuencia al estudio y análisis de las actitudes de los profesores (García-Fernández, Inglés, Vicent, González y Mañas, 2013).

Hwang (2010), en su trabajo “*Gaps Between Belief and Practice*”, plantea que las investigaciones sobre las actitudes hacia la inclusión han arrojado resultados contradictorios. Por un lado, Avramidis et al. (2000), Carnoldi et al. (1998), D’Alonzo, Gordano y Vanleeuwen (1997), Daane, Beirne-Smith y Latham (2000), Smith y Smith (2000), reportan actitudes positivas entre el profesorado. Sin embargo, en uno de los últimos trabajos presentados por Boer, Pijil, y Minnaert (2011), basado en la revisión de 26 investigaciones, se destaca que la mayoría de los docentes poseen una actitud neutral o negativa hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la educación regular.

A raíz de estas conclusiones ambivalentes, Chiner (2011) plantea el interés de analizar la relación entre las actitudes hacia la EI del profesorado y determinadas características del docente, como el género, la formación, la edad, la etapa educativa y los años de experiencia.

Según la literatura revisada, en lo que respecta al *género*, los resultados han sido inconsistentes. Mientras los estudios de Alghazo y Naggar Gaad (2004) y E. Pearman, Huang, Barnhart y Mellblom (1992) encontraron que las docentes mujeres tienen una mayor tolerancia hacia la inclusión, otros estudios no han hallado diferencias en función de esta variable (Van Reusen, Shoho y Barker, 2001; Avramidis, Bayliss y Burden, 2000). En contraste con lo que se plantea arriba, Jobe, Rust y Brissie (1996) y Opdal, Wormnaes y Habayed (2001) observaron una actitud más positiva hacia la EI por parte de los docentes varones. Por lo tanto, aún no está clara cuál es la naturaleza de la relación entre el género y la actitud hacia la inclusión.

La formación parece tener influencia en las actitudes hacia la EI. Investigaciones realizadas por Avramidis y Kalyva (2007), Ghanizadeh, Bahredar y Moeni (2006) y Sari (2007) indican que las actitudes hacia los principios de la inclusión de los docentes con formación, fueron significativamente más positivas que las actitudes de los profesores que no tenían formación. En contraposición, los resultados de Wilkins y Nietfeld (2004) no revelaron diferencias en función de la formación, ya que la intervención a un grupo experimental no marcó diferencias en las actitudes hacia la educación inclusiva en relación a los docentes del grupo control. Una revisión de los estudios realizados en el ámbito de Latinoamérica sobre actitudes hacia la inclusión de los docentes, lleva a la conclusión de que en su mayoría son trabajos inéditos o de muy escasa difusión y están enfocados a detectar las necesidades y barreras de los docentes para atenderlas. Al respecto, Murillo (2007) plantea la necesidad de ir más allá de identificar las necesidades, y sugiere la conveniencia de desarrollar una línea de investigación sobre la eficacia de escuelas inclusivas, con especial foco en las actitudes.

El hecho de que las actitudes del profesorado no hayan sido investigadas en profundidad y que en su estudio no se hayan considerado suficientemente determinadas variables del alumno, del docente y del contexto, conduce a considerar la necesidad de profundizar en este tema.

Así, conscientes de la importancia de las actitudes del profesorado y de la formación inicial en estas actitudes, se plantearon dos objetivos específicos para el presente estudio. El primero fue conocer la actitud de los estudiantes, es decir, de los futuros maestros de inglés respecto de la EI en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras. Y el segundo objetivo fue estudiar si estas actitudes varían en función de variables demográficas, como el género y la formación previa cursada.

Metodología

Muestra

Participaron en el estudio 45 estudiantes de primer año de la licenciatura de enseñanza del idioma inglés, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras. La investigación se llevó a cabo en la clase del primer periodo de inglés básico (LIN 0301). El estudiante de esta especialidad se prepara para ejercer como catedrático de inglés en lengua extranjera, en el sistema educacional. Del total de la muestra, 15 eran varones (33.3%) y 30 mujeres (66.7%). Su edad oscilaba entre los 16 y los 35 años ($M=22.13$, $DT=4.65$).

Los participantes se distribuyen en dos grupos según su preparación pedagógica previa: un grupo de estudiantes con Formación Docente Previa (con FDP), compuesto por aquellos que acceden a estos estudios con la titulación de maestro de educación primaria (23 participantes, el 51,1% de la muestra) y un grupo sin Formación Docente Previa (sin FDP), constituido por estudiantes que son licenciados, bachilleres o tienen otras titulaciones (22 participantes, un 48,9% de la muestra).

Procedimiento

En primer lugar, se solicitó permiso a los responsables del centro para la recogida de información. Los estudiantes de la licenciatura fueron informados de las características del estudio y del carácter voluntario y anónimo de su participación. Asimismo, se explicó que la información sería analizada de manera agregada.

Los datos fueron recolectados durante una sesión de clase en febrero de 2013. La aplicación de la escala duró unos 20 minutos.

Instrumento

Para la medición de las actitudes se administró la escala *The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised* (SACIE-R) (Forlin et al., 2011), adaptada al castellano y al contexto del país. Mide tres factores que en su conjunto indican las actitudes totales de los maestros en formación hacia la EI. Estos tres factores son los sentimientos, las preocupaciones y las predisposiciones hacia la EI. La escala SACIE-R tiene 15 ítems de 4 opciones de respuesta tipo Likert, con los siguientes valores: 1 (TD=Totalmente en Desacuerdo), 2 (D= Desacuerdo), 3 (A= Acuerdo) y 4 (TA= Totalmente de Acuerdo).

Una puntuación alta en la escala SACIE-R indica una actitud positiva hacia la inclusión del alumnado con discapacidad en el entorno de educación general. Para el cálculo de la puntuación total fue necesario recodificar los ítems de las subescalas de preocupaciones y sentimientos. La consistencia interna de la escala fue aceptable tanto para la escala total ($\alpha = .74$) como para las subescalas de sentimientos ($\alpha = .75$), de predisposiciones ($\alpha = .67$) y de preocupaciones ($\alpha = .65$). Cabe remarcar que estas dos últimas puntuaciones, según la interpretación de los valores que hace De Vellis (1991), pueden considerarse ligeramente inferiores a lo deseado, pero aceptables para medir este tipo de conceptos sociales.

La escala va precedida por una serie de preguntas dirigidas a recoger información sociodemográfica, con variables como edad, género y nivel formativo alcanzado.

Análisis

Se realizaron análisis descriptivos para conocer el nivel medio de las actitudes de los participantes, así como la prueba t para conocer si variables como género y formación previa marcan diferencias en el nivel medio de actitud hacia la inclusión. Se estableció un nivel de confianza del 95% (0.05).

Resultados

La actitud general fue medida por la puntuación global media de los 15 ítems de la escala ($M = 2.61$, $DT = .29$), encontrándose cerca del punto medio de la escala (2.5). Esto significa que su actitud es media.

Se calculó la diferencia de medias de la actitud general en función de las variables género y formación previa recibida (Tabla 1). Aunque las mujeres y los estudiantes con formación pedagógica previa tienen mayor puntuación media en actitud total en comparación con los hombres y con los estudiantes sin formación pedagógica previa, los resultados de los análisis inferenciales indican que no existen diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 1:**Medias, desviaciones estándar para la actitud general hacia la EI según variables.**

Variables		M	DT
Sexo	Hombre	2.51	.26
	Mujer	2.65	.30
Nivel Formativo	con FDP	2.72	.31
	sin FDP	2.48	.23
Total		2.61	.29

Asimismo, se calcularon las medias de las tres subescalas (sentimientos, predisposiciones y preocupaciones) (Tabla 2). La media más alta es la de las preocupaciones que se derivan de la aceptación y el compromiso de implementar la inclusión; significa que los profesores están bastante preocupados por el proceso de inclusión. La media más baja se encuentra en la subescala de sentimientos, que refleja la presencia de sentimientos negativos con respecto a la discapacidad.

Tabla 2:**Medias por subescalas**

Subescalas	M	DT
Sentimientos	2.02	.53
Predisposiciones	2.54	.54
Preocupaciones	2.71	.35

De igual manera, se analizaron las diferencias de medias en las subescalas en función de las variables género y formación previa. Aunque los hombres y los sin FDP tienen mayor puntuación en las subescalas de preocupaciones y más sentimientos negativos hacia la inclusión que las mujeres y con FDP, y estos dos últimos grupos poseen mejor predisposición hacia la inclusión que los hombres y los estudiantes sin FDP, los resultados de los análisis inferenciales demuestran que no existen diferencias significativas entre los grupos (Tabla 3).

Tabla 3:**Medias, desviaciones estándar por subescala en función de variables sociodemográficas**

Subescala	H		M		con FDP		sin FDP	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Sentimientos	2.17	.33	1.94	.59	1.88	.53	2.16	.50
Predisposiciones	2.44	.61	2.60	.49	2.64	.52	2.44	.54
Preocupaciones	2.73	.26	2.69	.39	2.59	.31	2.82	.37

Especificando en función de los ítems de cada dimensión, se observa que en la subescala de sentimientos (Tabla 4), las medias más altas corresponden al ítem (2), *temo pensar que*

yo podría, en algún momento, acabar padeciendo una discapacidad (M= 2.87, DT= .94) y las medias más bajas en el ítem (5), *tiendo a finalizar mis contactos con personas con discapacidad tan pronto como sea posible* (M= 1.60, DT= .63). Esto indica que la posibilidad de una discapacidad propia les asusta y tienen especial dificultad en contactarse con una persona con discapacidad. No aparecen diferencias significativas en las medias de los ítems de esta dimensión en función del género ni de la formación pedagógica previa.

Tabla 4:
Medias, desviaciones estándar por subescala en relación al género y formación recibida

SENTIMIENTOS Ítem	H		M		con FDP		sin FDP		Total	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
2. Temo pensar que yo podría, en algún momento, acabar padeciendo una discapacidad.	3.27	.79	2.67	.95	2.78	1.08	2.95	.78	2.87	.94
5. Tiendo a finalizar mis contactos con personas con discapacidad tan pronto como sea posible.	1.60	.63	1.50	.68	1.30	.55	1.77	.68	1.53	.66
9. Me sentiría muy mal si tuviera una discapacidad.	2.27	.96	2.37	.92	2.17	.93	2.50	.91	2.33	.92
11. Me da miedo mirar directamente a una persona con discapacidad.	1.73	.59	1.60	.89	1.48	.79	1.82	.79	1.64	.80
13. Me resulta difícil superar la impresión que me produce conocer a personas con graves discapacidades físicas.	2.00	.84	1.60	.81	1.70	.87	1.77	.81	1.73	.83

Las preocupaciones mayores están en el hecho de que el alumnado con discapacidad no sea aceptado por los compañeros (ítem 1) (M= 3.69, DT= .51), pero no se muestran preocupados por el estrés que puede producirles el tener un alumno discapacitado en clase (ítem 10) ni por la carga de trabajo que puede suponer (ítem 7) (descriptivos) o en no poder atenderles adecuadamente (ítem 4) (descriptivos).

Se realizó un análisis de diferencia de medias de cada uno de los ítems en función del género y formación recibida. Las diferencias son significativas en los ítems (1) ($t = -1.02$, $p = .03$), mostrando los profesores mayor preocupación que las profesoras por la aceptación de los compañeros, y (10) ($t = -.41$, $p = .041$), indicando que los docentes están más preocupados por el estrés que les puede producir la situación de inclusión que las docentes (Tabla 5).

Tabla 5:
Medias, desviaciones estándar por subescala en relación al género y formación recibida

PREOCUPACIONES Ítem	H		M		con FDP		sin FDP		Total	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
1. Me preocupa que el alumnado con discapacidad no sea aceptado por el resto de la clase.	3.80*	.41	3.63*	.56	3.70	.47	3.68	.56	3.69	.51
4. Considero que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula.	3.13	.64	3.03	.89	3.13	.81	3.00	.81	3.07	.80
7. Me preocupa que mi carga de trabajo se vea incrementada por tener alumnado con discapacidad en mi clase.	1.80	.67	1.80	.76	1.48	.59	2.14	.71	1.80	.72
10. Me preocupa estar más estresado por tener alumnado con discapacidad en mi clase.	1.80*	.56	1.70*	.83	1.35	.64	2.14	.64	1.73	.75
14. Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad.	3.13	.91	3.30	.64	3.30	.63	3.18	.85	3.24	.74

Nota: * Es significativa a $p < 0.05$

Con respecto a las predisposiciones (Tabla 6), los resultados revelan predisposiciones positivas en el ítem (3) ($M= 2.71$, $DT= .89$) (descriptivos), en cambio no se muestran muy favorables a que *el alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases regulares* (ítem 12) ($M= 2.29$, $DT= .81$). No existen diferencias estadísticamente significativas en las medias de estos ítems en función del género. En cuanto a la formación, los participantes con FDP mostraron una predisposición más positiva ($t= 4.99$, $p=0.005$) a que el alumnado que necesita un programa individualizado esté en clases regulares (ítem 15) ($M= 2.61$, $DT= .58$) que los participantes sin FDP ($M= 2.50$, $DT= .85$). Para el resto de los ítems, la diferencia de medias en función de la formación previa no es significativa.

Tabla 6:

Medias, desviaciones estándar por subescala en relación al género y formación recibida

PREDISPOSICIONES Ítem	H		M		con FDP		sin FDP		Total
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M DT
3. El alumnado con dificultades para expresarse oralmente debería estar en clases regulares.	2.53	.91	2.80	.88	2.83	.88	2.59	.90	2.71 .89
6. El alumnado con problemas de atención debe estar en clases regulares.	2.47	.74	2.67	.95	2.61	.94	2.59	.85	2.60 .88
8. El alumnado que utiliza sistemas de comunicación alternativos y/o aumentativos (por ejemplo, Braille / lenguaje de signos) debería estar en clases regulares.	2.53	.74	2.60	.96	2.87	.81	2.27	.88	2.58 .89
12. El alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases regulares.	2.27	.88	2.30	.79	2.30	.87	2.2	.76	2.29 .81
15. El alumnado que necesita un programa académico individualizado debe estar en clases regulares.	2.40	.63	2.63	.76	2.61*	.58	2.50*	.85	2.56 .72

Nota: * Es significativa a $p < 0.05$

Discusión y conclusiones

El propósito del estudio fue examinar las actitudes de los docentes de inglés en formación inicial acerca de la EI, en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras.

La actitud general de los participantes hacia la EI es media. Teniendo en cuenta que la EI en Honduras se está incorporando recientemente, y que un poco menos de la mitad de los participantes carecen de formación y experiencia en inclusión, se puede considerar un resultado alentador. Este resultado es congruente con una reciente investigación que reporta que la mayoría de los docentes tienen actitudes neutras o negativas hacia la inclusión (Boer, Pijil y Minnaert, 2011).

Al hilo de esto, los resultados descriptivos de las subescalas nos refieren un nivel bajo de sentimientos negativos en relación a la implicación con personas con discapacidad, una predisposición media a aceptar a alumnado con diferentes necesidades de apoyo y un nivel medio alto de preocupación hacia la EI, no tanto en lo que se refiere a carga de trabajo sino en lo que afecta a la aceptación de los estudiantes con discapacidad por parte de los compañeros. Este último resultado es comprensible, ya que sienten más dificultad en modificar una posible reacción adversa de otros que en asumir ellos la tensión o sobrecarga de trabajo.

No se encontraron diferencias significativas entre la actitud general en función del género, resultados que coinciden con estudios hechos por Carroll et al. (2003) y Umesh, Forlin y Tim (2007).

Los resultados muestran que no hay diferencias significativas en la actitud general en función de la formación didáctica previa, resultados que concuerdan con los de Wilkins y Nietfeld (2004), pero que difieren de la mayoría de los estudios en los que dicha formación sí influye en el cambio de actitud (Avramidis et al., 2000 y Sari, 2007). En esta investigación, de hecho, los participantes con FDP muestran mejor predisposición a realizar adaptaciones curriculares que los participantes sin FDP. Esto no es inesperado, debido a que la formación previa enfatiza la capacitación en estrategias pedagógicas específicas.

Plantearse la idea de realizar estudios de esta índole permite que las instituciones de formación docente reflexionen sobre los aspectos de currículo y de pedagogía, y vean así la necesidad de proporcionar instrucciones explícitas a los profesores en formación sobre la mejor manera de satisfacer las necesidades educativas de todo el alumnado en las escuelas regulares.

En función de los resultados de este estudio, se recomienda la incorporación de un curso obligatorio de EI en los programas de formación del profesorado, lo que podrá disminuir las preocupaciones hacia la inclusión del alumnado con discapacidad en sus aulas, así como fomentar una actitud más favorable hacia las personas con discapacidad.

Esta formación específica hacia la EI debería incluir, además de un proceso de sensibilización, la capacitación en estrategias para manejar la diversidad en el aula, lo que facilitaría el afrontamiento de la situación por parte del profesor. Además, se debe tratar la problemática de la aceptación de las personas con discapacidad por parte de los iguales, uno de los aspectos que más preocupa a los futuros profesores.

Además de esta formación inicial, sería beneficioso para la implantación de la EI, el seguimiento y apoyo a la propia práctica, para lo que la investigación acción y la reflexión sobre la práctica pueden ser estrategias formativas eficaces. Además, sería interesante dotar al profesorado de recursos y de apoyo para evitar el estrés y la sobrecarga de trabajo, así como trabajar con los protagonistas el manejo de su propia ansiedad ante la situación.

En síntesis, conocer las actitudes hacia la EI del profesorado en formación de Honduras permite reformular sus programas de formación para dar respuesta a las necesidades sentidas por los protagonistas. La EI debe tener, por definición, un alcance universal, por lo que esta formación no ha de dirigirse solo a los especialistas, como ha venido haciéndose tradicionalmente, sino a todo el profesorado que atiende a los grupos ordinarios.

Este es quizás el primer estudio que examina las actitudes de los docentes de inglés en formación sobre la implementación de prácticas inclusivas en Honduras. Es importante destacar como limitación de este estudio que las características de la muestra seleccionada

no permiten representar a la población de maestros en formación para esta universidad. Sería necesario, por tanto, mejorar el método de muestreo y aumentar el tamaño de la muestra.

Asimismo, para comprender mejor la evolución de las actitudes en la formación inicial, sería interesante llevar a cabo un estudio longitudinal con recogida de información al comienzo y al final de la formación; además, sería importante analizar las diferencias de actitudes hacia la inclusión entre profesores de inglés y profesores de otras disciplinas, o entre profesorado de población urbana y rural.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por la Universidad de Deusto, a través de la convocatoria 2011 de formación de personal investigador.

Referencias

- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. & Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las Necesidades Específicas. *PSICOTHEMA*, 17(4), 601-606.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Students teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- Boer, A., Pijil, S. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Carnoldi, C., Terreni, A., Scrubbs, T. & Mastropieri, M. (1998). Teachers attitudes in Italy after 20 years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19, 350-356.
- Carrol, A., Forlin, C. & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30, 65-79.
- Chiner, E. (2011). *Las Percepciones y Actitudes del Profesorado hacia la Inclusión del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales como Indicadores del Uso de Prácticas Educativas Inclusivas en el Aula*. Alicante: Tesis Publicada.
- Cook, B., Tankersley, M., Cook, L. & Landrum, T. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 6, 115-135.
- Corsini, R. & Auerbach, A. (1998). *Concise Encyclopedia of Psychology*. New York: Wiley.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., Sharma, U., Hong Kong Institute of Education, Monash University & Concordia University College of Alberta (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about

- Inclusive Educationonn Revised (SACIE-R) scale for measuring Pre-service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. & Earle, C. (2009). Demografic differences in changing pre-service teachers attitudes, sentiments, concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Fortes, A. (1987). La formación del profesorado en la panorámica de la educación especial en España. *Siglo cero*, 110, 12-14.
- García-Fernández, J., Inglés, C., Vicent, M., González, C. & Mañas, C. (2013). Actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis Temático y Bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 139-166.
- Ghanizadeh, R., M.J. Bahredar & S.R. Moeni (2006). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education and Counseling*, 63, 84-88.
- Jobe, D., Rust, J. & Brissie, J. (1996). Teachers attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117(1), 148-153.
- Martín-Domínguez, D. & Soto-Rosales, A. (2001). La atención a la diversidad. Una cuestión de actitudes. *XXI, Revista de educación*, 3, 149-157.
- Murillo, F. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, (9), 91-106.
- Opdal, L., Wormnaes, S. & Habayed, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion A pilot study in a Palestinian Context. *International Journal of Disability Development & Education*, 48(2), 143-161.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*, 21, 231-242.
- Pearman, E. L., Huang, A. M. & Mellblom, C. I. (1997). The inclusion of all students: Concerns and incentives of educators. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, 3, 11-20.
- Sales, A., Moliner, O. & Sanchiz, M. (2001). *Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado*. Obtenido de www.aufop.org/publica/reifp/print.asp?pid=2
- Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes toward inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness and Educational International*, 9, 12-220.

- Sola, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En A. y Sánchez Palomino, *Educación Especial I, Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (págs. 23-44). Madrid: Pirámide.
- Umesh, S., Forlin, C. & Tim, L. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint. *KEDI Journal of Educational Policy*, 4(2), 95-114.
- UNESCO, (1998). *La Educación Superior en el siglo XXI "Visión y Acción"*. París, Francia.
- UNESCO, (2011). *Honduras: Evaluación del Plan Nacional de Acción de Educación para Todos*. Tegucigalpa, Honduras.
- UNESCO, (2012). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*. París, Francia: Ediciones UNESCO.
- Van Reusen, A., Soho, A. & Barker, (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84(2), 7-21.
- Wiley, K. (1995). Teachers' and students' attitudes to integration. *Australian Journal of Early Childhood*, 18(2), 13-19.
- Wilkins, T. & J.L. Nietfeld (2004). The effect of a school-wide inclusion training program upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4, 115-121.