

INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD: OPINIONES DE LOS FUTUROS DOCENTES DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Investigación Cuantitativa

TRABAJO FIN DE MÁSTER (TFM)

Máster en Intervención Psicopedagógica en Contextos Educativos
Formales y No Formales

Universidad de la Laguna
Facultad de Educación

Alumna: IRIS DONAIRE MORALES
Profesor: OLGA MARÍA ALEGRE DE LA ROSA

Curso académico: 2019/20
Convocatoria: JULIO 2020

ÍNDICE

I.	RESUMEN	3
II.	ABSTRACT.	3
1.	Introducción	4
2.	Marco teórico	5
3.	Estudio empírico	13
3.1.	<i>Objetivos</i>	13
3.2.	<i>Método</i>	14
3.2.1.	Sujetos	14
3.2.2.	<i>Instrumentos</i>	19
3.2.3.	<i>Procedimiento</i>	20
3.2.4.	<i>Análisis de datos</i>	20
3.3.	Resultados	20
4.	Discusión	31
5.	Conclusiones	35
6.	Referencias	36
7.	Anexos	39

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución de la muestra por género	14
Figura 2. Distribución de la muestra por edad.....	15
Figura 3. Distribución de la muestra por edad recodificada.....	15
Figura 4. Distribución de la muestra por tipo de cou realizado.....	16
Figura 5. Distribución de la muestra por si ha cursado un ciclo anteriormente.	17
Figura 6. Distribución de la muestra si ha cursado otra carrera.	17
Figura 7. Distribución de la muestra por el puesto de elección del grado.	18
Figura 8. Distribución de la muestra por si recibe beca de estudios.....	19

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cultura Inclusiva: Construir comunidad.....	21
Tabla 2. Cultura Inclusiva: Establecer valores inclusivos.....	22
Tabla 3. Políticas Inclusvas: Organizar el apoyo para atender a la diversidad.....	22
Tabla 4. Políticas Inclusivas: Desarrollar una escuela para todos.	22
Tabla 5. Practicas Inclusivas: Orquestrar el proceso de aprendizaje	23
Tabla 6. Prácticas Inclusivas: Movilizar recursos.....	23
Tabla 7. Dimensión Cultura Inclusiva. Valoraciones de los estudiantes de Educación Infantil	24
Tabla 8. Dimensión Políticas Inclusivas . Valoraciones de los estudiantes de Educación Infantil	25
Tabla 9. Dimensión Prácticas Inclusivas . Valoraciones de los estudiantes de Educación Infantil	26
Tabla 10. Correlaciones entre todas las dimensiones.....	29
Tabla 11. Género correlacionado con todas las dimensiones	30
Tabla 12. Edad correlacionado con todas las dimensiones	53
Tabla 13. Cou correlacionado con todas las dimensiones	53
Tabla 14. Ciclo correlacionado con todas las dimensiones	54
Tabla 15. Otra carrera correlacionado con todas las dimensiones	54
Tabla 16. Elecciones 1, 2 3 grado correlacionado con todas las dimensiones	55
Tabla 17. Elecciones becas carrera correlacionado con todas las dimensiones.....	56

I. RESUMEN

En este estudio, se han analizado las opiniones de los estudiantes del grado de Educación Infantil de la Universidad de la Laguna sobre el grado de importancia que otorgan a la inclusión y a la interculturalidad dentro de las aulas. Además de esto, se recoge su valoración relacionada con la realidad sobre la inclusión en los centros, la importancia de atender a todas las necesidades educativas, los elementos necesarios para crear una educación inclusiva, así como los retos actuales del sistema educativo y las claves para desarrollar una educación inclusiva de calidad. Estos datos se recogieron a través del *Cuestionario hacia la inclusión e interculturalidad* de Alegre y Villar (2011), el cual es una adaptación del Index for Inclusion de Booth y Ainscow (2000).

PALABRAS CLAVES:

Inclusión, Interculturalidad, Educación inclusiva, Opiniones del profesorado, Culturas inclusivas, Políticas inclusivas y Prácticas inclusivas.

II. ABSTRACT.

In this study, the opinions of the students of the Early Childhood Education Degree of the University of La Laguna have been analysed regarding the level of importance they give to inclusion and interculturality within the classrooms. In addition to this, their assessment related to the inclusion in the centres is collected, as well as the importance they give to meeting all educational needs, the elements needed to create an inclusive education, the current challenges of the educational system and the keys to build a good quality inclusive education. These data were obtained through the *Cuestionario hacia la inclusión e interculturalidad* of Alegre and Villar (2011), which is an adaptation of the Index for Inclusion de Booth and Ainscow (2000).

KEY WORDS:

Inclusion, interculturality, inclusive education, teachers' opinions, inclusive cultures, inclusive policies, inclusive practices.

1. Introducción

La inclusión y la interculturalidad son necesidades de primer orden en pleno siglo XXI. Debido al creciente número de alumnado presente en las aulas con variadas necesidades educativas, este es un tema trascendente y a tener en cuenta, que repercute sobre todo dentro la comunidad educativa.

No obstante, es una seria realidad que todavía las diferentes necesidades educativas no se abordan al 100% con eficiencia en las aulas de los centros escolares, por múltiples factores, ya sean metodológicos, personales, materiales o actitudinales.

Consideramos en este estudio de vital importancia, conocer la opinión de los futuros docentes sobre esta realidad, pues serán ellos los que tendrán la responsabilidad de mejorar e implementar metodologías, recursos y técnicas novedosas para paliar los posibles déficits actuales de los centros a través de su práctica educativa, convencidos de que la concienciación de atender a la singularidad de cada estudiante y la formación adquirida, son la base necesaria para paliar cualquier carencia de este nivel.

En este sentido, el siguiente estudio, muestra un análisis sobre la importancia que otorgan los estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de La Laguna a las dimensiones vinculadas con la inclusión y la interculturalidad denominadas Cultura inclusiva, Política inclusiva y Práctica inclusiva, considerando sus opiniones diferenciadas según la edad de los estudiantes, el género, la experiencia personal con casos de interculturalidad y discapacidad, y el tipo de titulación previa que se posee u otros estudios.

La recogida de estos datos se ha realizado a través del *Cuestionario hacia la inclusión e interculturalidad* de Alegre y Villar (2011), el cual es una adaptación del Index for Inclusion de Booth y Ainscow (2000).

En el presente trabajo de fin de máster se ha realizado un análisis de los artículos más actuales que daban respuesta a los interrogantes de nuestra investigación. A lo largo de la revisión, se ha establecido la diferencia entre inclusión e integración, la importancia de establecer un clima de inclusión en las aulas y los elementos necesarios que definen una escuela inclusiva. Además, se explica con detenimiento la herramienta en auge INDEX for inclusión, sus fases y partes, así, como su metodología de aplicación.

Se analizaron los datos obtenidos de los estudiantes y, por último, se finalizó el documento realizando una discusión de los resultados obtenidos de la investigación junto con los datos de interés aportados en el marco teórico, liquidando con unas breves conclusiones.

2. Marco teórico

Es una realidad la creciente diversidad en nuestra sociedad, y, por lo tanto, es una necesidad el poder responder adecuadamente a la misma. El tema concreto que nos ocupa en esta investigación es la inclusión y la interculturalidad.

En primer lugar, consideramos importante saber distinguir integración e inclusión. Barrio (2009) “distingue la integración escolar indicando que es la que permite a los alumnos con discapacidades participar en el aprendizaje junto con los demás alumnos que tienen otras posibilidades, en el ámbito de una escuela común” (p.14).

Sin embargo, el término inclusión tiene como supuesto básico que hay que modificar el sistema educativo para responder a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él.

Esto, implica un enfoque diferente a la hora de identificar y tratar de resolver las dificultades que surgen en los centros educativos. La inclusión se orienta a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y de la participación y a potenciar los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2000).

De esta forma cumplimos con el objetivo de desarrollo sostenible número 4 planteado por la UNESCO: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Rieckmann, 2017, p.18)

Este tipo de educación garantiza la atención de las diversas necesidades de los estudiantes desde una visión de totalidad, de integración y colaboración, así como el cierre de brechas en la educación y en la misma sociedad (Hernández y Tobón, 2016).

Además de saber distinguir entre inclusión e integración, es importante pasar de la atención a la diversidad en las escuelas al planteamiento que se refiere a considerar la escuela inclusiva. Ya que esta última defiende que la escuela es para todos y en igualdad de oportunidades.

La escuela inclusiva colabora con la comunidad educativa, los profesionales de la educación, el alumnado, la familia y las instituciones sociales, por el buen funcionamiento cotidiano y para la mejorar la toma de decisiones.

Rodríguez (2017) afirma:

La atención e inclusión de la diversidad es tarea de todas las personas, denotando una apuesta educativa de calidad, pues, en términos generales, es considerada como

una labor socializadora. Todo ello, implica que la maestra o el maestro tengan conocimientos amplios de diferentes disciplinas académicas, de tal forma que acompañe a su alumnado en el proceso educativo, generando dinámicas diversas que permitan comprender, asumir, planificar, justificar y reflexionar sobre sus propias prácticas y formas de actuar, asumiendo la diversidad existente en el aula y en el entorno (p.2258).

En esta misma línea Parrilla (2002) plantea la inclusión como: “Un proceso que afecta a una única comunidad (se niega o se quiere negar la posibilidad de comunidades paralelas sean sociales o educativas, destinadas a subgrupos específicos de ciudadanos o alumnos) en la que todos han de tener cabida” (p.25).

Barrio (2009) a su vez, nos enumera los elementos que definen una escuela inclusiva:

- La inclusión es un proceso continuo de búsqueda del bienestar del alumnado en todos los niveles, respondiendo a la diversidad de interminable forma.
- Los centros y profesores deberán eliminar barreras de participación que discapaciten el desarrollo personal de cualquier alumnado, ya sean metodológicas, estructurales, normativas o formativas del profesorado.
- Otro objetivo de escuela inclusiva es presentar mayor atención a los colectivos con riesgo de exclusión.
- Modificación de culturas. Este elemento se refiere a cambiar modelos de pensamiento y de lenguaje sobre la diversidad en las escuelas, romper las políticas escolares que no atiendan a la diversidad y modificar las prácticas cotidianas.
- Potenciar las relaciones entre la escuela y la sociedad poniendo el centro a disposición de la comunidad y el barrio para que ambos pueden enriquecerse de recursos, información, etc. (p.20).

Sólo de esa forma se podrá atender a los principios básicos y fines que otorga la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), recogidos en el Título Preliminar, entre los que se destaca en el Art.1:

La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias; así como la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación, la accesibilidad universal a la educación y la flexibilidad para adecuar la intervención educativa a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado (p. 11).

Basándonos en un estudio realizado por Hernández y Ainscow (2018) sobre “*Equidad e Inclusión: Retos y Progresos de la Escuela del Siglo XXI*” se obtuvo como conclusión que:

La escuela del siglo XXI progresa hacia un modelo de educación inclusiva a través de múltiples y diversas experiencias educativas que demuestran que la diferencia propia de las personas es una oportunidad real para el aprendizaje individual y común. Las evidencias de mejora en torno al clima escolar y la convivencia, a la labor docente, a la participación de la comunidad educativa, al currículo y al proceso de investigación sobre la práctica demuestran que otra educación es posible.

No obstante, asumir cambios dentro y fuera de la escuela (los cuales se encuentran sugestionados por una práctica de cultura excluyente), son complejos, ya que se requieren de un proceso de autorreflexión y autocuestionamiento de los centros educativos. De manera que, en función a sus necesidades, se localicen, analicen y mejoren los factores que se generan dentro de la escuela, entre las escuelas y más allá de las escuelas (p.21).

Aunque es indiscutible la necesidad de contar con el apoyo y la colaboración tanto de la comunidad educativa como de las distintas asociaciones y factores políticos, la base para dar respuesta a este alumnado recae en las figuras docentes. Es de vital importancia, que estos, sean conscientes de la importancia de la inclusión y estén comprometidos con ella. Pero, esta necesaria implicación, ¿depende de algunos factores?

Un estudio realizado por Novo, Muñoz y Calvo (2015) a estudiantes de las titulaciones de Ciencias de la Educación en la Universidad de A Coruña dedujo la existencia de una mayor sensibilidad de las mujeres hacia la discapacidad, puesto que el valor promedio alcanzado por las respuestas a todos los ítems considerados es superior en el caso de las mujeres, y la mayoría de las diferencias en medias por sexo son estadísticamente significativas, especialmente en los apartados relativos a la intención de apoyo a las personas con discapacidad. Además, se detectó, que las mujeres consideran en mayor medida que el centro escolar es el eje principal de transmisión de valores como base para internalizar sentimientos y opiniones favorables hacia la discapacidad.

No obstante, otro estudio realizado por Moreno, Rodríguez, Saldaña, y Aguilera (2006) indica que la respuesta óptima a la inclusión depende de la percepción de cada persona y la facilidad de poder llevar a cabo conductas inclusivas, en esta línea, se ha comprobado que ambos sexos son capaces de percibir y dar respuesta a las Necesidades Especiales que demandan este tipo de alumnado.

Otra variable que podría estar influyendo es la experiencia que se ha tenido con

personas con discapacidad o necesidades educativas, es decir, ¿la experiencia personal con la interculturalidad o con las personas con discapacidad influyen en la concienciación de la necesidad de inclusión en las aulas?

A priori, la respuesta es clara, es indudable que, aunque se tenga consciencia de que la inclusión es importante en el ámbito educativo, si se tienen experiencias cercanas en este ámbito, se incrementa la sensibilidad al saber las dificultades reales que sufre este colectivo en su día a día.

Un estudio realizado por Leiva y Gómez (2015) para *la Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, al alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, sobre el sentido y significado de la educación especial en comparación con el de la educación inclusiva, se obtienen como resultados que la experimentación en este contexto particular, da pie a transformar los pensamientos e ideas preconcebidas generando concepciones que enriquecen el aprendizaje y entendimiento de estos. Lo que nos hace plantearnos la necesidad de mejorar e incrementar estos conocimientos generándolos con las prácticas escolares, visitas a otros centros donde se realicen iniciativas inclusivas pedagógicas de interés, que ayudan a mejorar la calidad, experimentación e innovación educativa.

Además de esto, es conveniente saber la importancia que le dan los futuros docentes a la inclusión desde distintas perspectivas referentes a los centros educativos.

En esa dirección destacamos un instrumento clave, el *Index for Inclusion*, ya que se considera como uno de los modelos más flexibles y adaptados, dentro de los actuales, para establecer un cambio inclusivo y de calidad a todas las instituciones educativas (Durán, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz y Sandoval, 2005).

Se trata de un programa que supone un proceso de autoevaluación, en el que se lleva a cabo el análisis para identificar barreras de aprendizaje y participación y poder definir prioridades de los procesos de desarrollo, mantenimiento y seguimiento. Para ello, según Sandoval, López, Miguel, Durán, Giné y Echeita (2002) se trabaja a partir de 3 dimensiones:

- *Cultura inclusiva*: Tiene como objetivo impulsar valores conducentes a la mejora y desarrollo de una comunidad segura. Esta dimensión se subdivide en dos secciones:

I. **Construir Comunidad**: en la que se construye culturas inclusivas a través de las creencias, respeto y trabajo colaborativo. Tiene como fin que todo el mundo se sienta acogido y se ayuden entre ellos, incluyendo a estudiantes y profesores.

- II. Establecer Valores inclusivos: Se comparte la filosofía de inclusión, todos tienen valor, se tienen expectativas altas sobre el alumnado, todo el alumnado es importante, disminución y/o eliminación de barreras de aprendizaje y participación del centro.
- *Políticas Inclusivas:* Exigencias como garantía de éxito en las medidas e implicaciones de los docentes para asegurar la inclusión del alumnado. Esta dimensión se divide en las siguientes secciones:
 - I. Funcionamiento. Desarrollar una Escuela para todos: Asignación de tareas justas, ayuda a la integración del nuevo profesorado, admitir al mayor número de alumnado posible independientemente de las condiciones personales, sociales y académicas, instalaciones accesibles a todos, grupos heterogéneos y valorados.
 - II. Organizar el apoyo para atender a la Diversidad: Se coordinan los apoyos disponibles, apoyo pedagógico del alumnado para un correcto desarrollo curricular, el apoyo de los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico, atención de las Necesidades Especiales de Apoyo Educativo (NEAE) a través de la inclusión, desarrollo profesional del profesorado para saber dar una respuesta de calidad a las NEAE.
 - *Prácticas Inclusivas:* Esta dimensión tiene como objetivo avanzar en los propósitos de la colaboración, cooperación e implicación de la comunidad educativa. Se subdivide en las siguientes secciones:
 - I. Orquestrar el Proceso de Aprendizaje (Prácticas Educativas): Dentro de esta se tiene en cuenta que las Unidades Didácticas del centro respondan a la diversidad del alumnado, sean accesibles para todos y específicas en contribuir a una mayor comprensión de las diferencias. Se implique al alumnado activamente en su aprendizaje, se motive los logros de estos, la gestión de la clase esté basada en el respeto mutuo, el trabajo de los docentes para que enseñen a través de la colaboración, promover que todos los estudiantes participen en las actividades complementarias y extraescolares.
 - II. Movilizar Recursos: tiene como finalidad que los recursos del centro sean suficientes, que se aprovechen los recursos de la comunidad, la

experiencia del profesorado, la diversidad del alumnado como oportunidad de aprendizaje, el propio profesorado genere recursos para apoyar al aprendizaje y participación de los discentes.

Tal y como asegura Booth y Ainscow (citado por Salceda e Ibáñez, 2015) El *Index for Inclusion*, permite identificar las barreras que dificultan los tres principios fundamentales de la educación inclusiva: la presencia, el aprendizaje y la participación para, posteriormente, diseñar planes de actuación orquestados por toda la comunidad educativa y personal no docente de manera ajustada a las particularidades de cada centro.

Sandoval, López, Miguel, Durán, Giné y Echeita (2002) exponen:

La investigación–acción que implica este proceso está pautada a través de un conjunto de indicadores y de preguntas, a partir de las cuales el centro educativo se tiene que comprometer a realizar un análisis exhaustivo de su situación presente, y de sus posibilidades futuras de cara a una mayor inclusión (p.232).

Este programa, genera un proceso de inclusión social y global, es decir, no solo tiene en cuenta el colectivo de necesidades educativas específicas (NEAE), sino que incorpora a todo el alumnado con posible riesgo de exclusión. Favoreciendo el aprendizaje y la participación de todos ellos (Sandoval y otros, 2002).

Llegados a este punto y teniendo en cuenta las dimensiones del Index for Inclusion, nos planteamos algunas preguntas:

¿Cuán importante es la cultura del centro para la inclusión a juicio de los futuros maestros y maestras de Educación Infantil?, ¿es importante para ellos que la cultura del centro responda a las creencias del profesorado de manera positiva para involucrarse en la comunidad educativa?, ¿es importante a su juicio compartir unos valores dentro del centro para atender a la inclusión?

El estudio De Vita y Rosa (2018) realizado en Italia, sobre el Index for Inclusion, obtuvo como conclusión que la dimensión “Cultura Inclusiva”, es de trascendental importancia, pues a través de esta, se producirá un cambio permanente, ya que son formas de vivir en comunidad teniendo en cuenta a todos los individuos pertenecientes a ella.

Como se puede ver en el Index for Inclusion, las culturas inclusivas, se establecen a través de las creencias y valores. Dan un sentido colectivo de cómo se hacen las cosas y cómo se deberían hacer. Contribuyen en la formación de identidades para que los individuos puedan reflexionar y reafirmarse a través de distintas actividades grupales.

De Vita y otros (2018) afirman que:

Cambiar la propia forma de estar en el aula, observar las formas de actuar de

los alumnos y examinar el proceso de enseñanza-aprendizaje, estimula el desarrollo de una reorganización de los propios patrones de representación de la profesión docente, del propio rol y de los alumnos, de las tareas y objetivos de la profesión docente y de todas las acciones necesarias para tratar de alcanzarlos (p.89).

Además, como afirma Loredana Perla (Citado por De Vita y otros, 2018):

En la acción del maestro hay mucho más de lo que este último sabe o puede manejar, un universo de afectos, tensiones, dilemas, suposiciones de sentido común, creencias, epistemologías ingenuas, razonamiento abductivo fuertemente conectado con el yo "imagen y con la existencia social, que hacen que la práctica docente sea algo muy diferente a un proyecto de ingeniería". Lo que está implícito en la práctica no se entiende de inmediato. Está oculto en los pliegues de lo "ordinario", en los silencios en el aula, en lo no verbal, entre las líneas de conversación. Es el enigma de lo no dicho (p.89).

Centrándonos ahora en la dimensión “Políticas Inclusivas”, es interesante plantearse las siguientes preguntas:

¿Son importantes las políticas inclusivas del centro, a juicio de los futuros maestros y maestras de Educación infantil, para garantizar el éxito de las medidas e implicaciones de los docentes para atender y asegurar la inclusión del alumnado? Y dentro de estas, ¿la organización y el funcionamiento del centro influye a su juicio en la atención de la diversidad del alumnado?

Una de las ideas más favorecedoras en este ámbito es el término encabezado por Stoll y Fink (1999) “Escuelas Eficaces” pretende dar respuesta y oportunidades a todos los alumnos por igual, promoviendo el máximo progreso de estos más allá de lo que cabrían esperar de ellos debido a los conocimientos y factores ambientales que los ostentan. Tanto la escuela como el profesorado busca que el alumnado alcance su máximo nivel en todos los ámbitos, educativos y personales desarrollando su potencial año tras año.

Otro de los requisitos indispensables para que las culturas docentes tengan rigor, se puede demostrar a través de Nájera, Murillo, García y Sánchez (2015) ya que exponen que, tras un estudio realizado a docentes en formación, lejos de comprender la atención del alumnado con discapacidad como un obstáculo, lo hacen como un desafío en el que la igualdad de oportunidades está vigente y lo visualizan como una forma de participación plena en la vida tanto educativa como de comunidad, ya que consideran la inclusión como un derecho humano importante. Pero para que esto surja efecto, hay que proporcionar

situaciones significativas de aprendizaje y participación enfocadas al desarrollo de sus potencialidades, desarrollo psicomotor, sensorial, social, emocional y cognitivo, favoreciendo de esta forma un mejor desempeño en el ámbito educativo, en el de la vida diaria, en el juego, y en el tiempo libre y de ocio. Favoreciendo en todo momento su independencia (p.369).

Por último, en la dimensión “Prácticas Inclusivas”, nos planteamos las siguientes preguntas:

¿Qué importancia tienen las prácticas educativas y los recursos utilizados o disponibles en la calidad de la atención a las necesidades del alumnado del centro, en concreto, a la inclusión y a la interculturalidad para dichos estudiantes?

Unas conductas inadecuadas por parte de los docentes hacia el alumnado pueden contribuir muy negativamente al ámbito emocional y social de este, incluyendo el entorno familiar y académico. Verdugo y Rodríguez (2008) creen que un alto porcentaje de docentes tienen conocimientos necesarios para facilitar los procesos educativos de inclusión, aunque no saben aplicar estas ideas y recursos. Además, la brecha entre la legislación actual y su aplicación se unen con la controversia entre las teorías e investigaciones vigentes y las prácticas inclusivas en las aulas.

No obstante, Campabadal (2001) expone que los docentes deben facilitar al alumnado distintas oportunidades de aprendizaje de forma didáctica y apoyar sus necesidades sin desatender a los requerimientos curriculares del resto de discentes.

Para ello, los profesionales docentes consideran de vital importancia detectar y atender las necesidades del alumnado lo más tempranamente posible, a la misma vez que es importante tener una formación actualizada en temáticas específicas para garantizar una correcta intervención. Requieren mayores recursos humanos y medios materiales para dar una respuesta educativa de calidad, ya que estos afectan de forma directa a la inclusión, así como la falta de material didáctico, la falta de tiempo para la planificación, la flexibilidad de horarios y un apoyo insuficiente de profesional especializado. Nájera, Murillo, García y Sánchez (2015).

Una vez especificadas las fuentes teóricas de referencia de nuestro estudio y las cuestiones que nos han movido a realizarlo, mostramos a continuación el estudio empírico de la investigación con sus objetivos, método y resultados obtenidos.

3. Estudio empírico

3.1. Objetivos

Los objetivos y subobjetivos del Trabajo Fin de Máster son:

1. Conocer las opiniones de los estudiantes del grado de Maestro de Educación infantil sobre las dimensiones que plantea el Cuestionario hacia la Inclusión e Interculturalidad de Alegre y Villar (2011) adaptado del Index for Inclusion de Booth y Ainscow (2000) en función de la edad, género, experiencia en interculturalidad, experiencia en discapacidad, titulación y ciclo de estudios.

Subobjetivo 1.1. Conocer las opiniones de los estudiantes en cuanto a la dimensión *Cultura Inclusiva* especificada en los valores conducentes a la mejora y el desarrollo de una comunidad segura basada en la idea de *Construir Comunidad*.

Subobjetivo 1.2. Conocer las opiniones de los estudiantes en cuanto a la dimensión *Cultura Inclusiva* especificada en los valores conducentes a la mejora y el desarrollo de una comunidad segura basada en la idea de *Establecer Valores Inclusivos*.

2. Conocer las opiniones de los estudiantes en cuanto a la dimensión *Políticas Inclusivas* especificadas en garantizar el éxito en las medidas e implicaciones de los docentes para asegurar la inclusión del alumnado.

Subobjetivo 2.1. Conocer las opiniones de los estudiantes en cuanto a la dimensión *Políticas Inclusivas* especificada en garantizar el éxito en las medidas e implicaciones de los docentes para asegurar la inclusión del alumnado a partir de *Desarrollar una escuela para todos*.

Subobjetivo 2.2. Conocer las opiniones de los estudiantes en cuanto a la dimensión *Políticas Inclusivas* especificada en garantizar el éxito en las medidas e implicaciones de los docentes para asegurar la inclusión del alumnado a partir de *Organizar el apoyo para atender a la diversidad*.

3. Conocer las opiniones de los estudiantes en cuando a la dimensión *Prácticas Inclusivas* con el fin de lograr una verdadera concreción de experiencia inclusiva en los centros educativos.

Subobjetivo 3.1. Conocer las opiniones de los estudiantes en cuando a la

dimensión *Prácticas Inclusivas* con la meta de *Avanzar en los propósitos de la colaboración, cooperación e implicación de la comunidad educativa*.

Subobjetivo 3.2. Conocer las opiniones de los estudiantes en cuando a la dimensión *Prácticas Inclusivas* sobre las estrategias concretas referidas a *Orquestar el Proceso de aprendizaje y movilizar recursos*.

3.2. Método

Atendiendo a los objetivos planteados anteriormente, se presenta la necesidad de analizar las opiniones de los estudiantes de Maestro de Educación Infantil, sobre el grado de importancia de la inclusión e interculturalidad en las aulas. A continuación, se procederá a la descripción de las características que hemos tenido en cuenta de la muestra, además, se presentarán figuras representativas de estas incluyendo en los anexos tablas con los datos detallados de la misma.

3.2.1. Sujetos

Este estudio, se llevó a cabo con un total de 80 estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil, pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. La distribución por género fue de 7 hombres (8,8%) y 73 mujeres (91,3%) lo que supone la realidad de la muestra de estudiantes que realizan estudios de Educación Infantil con una mayor presencia femenina en los mismos (Figura 1 y Anexo 1).

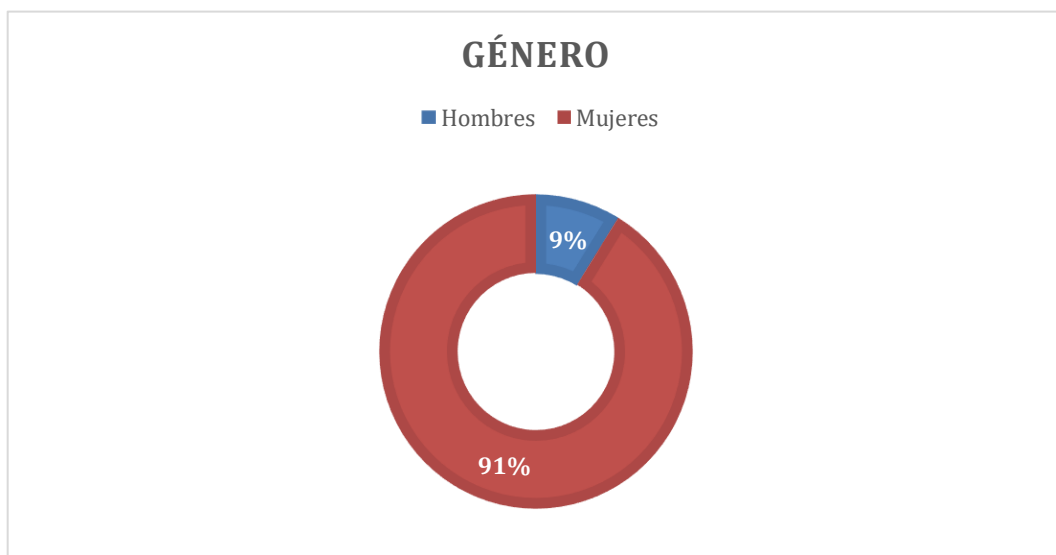


Figura 1. Distribución de la muestra por género

Los rangos de *Edad* de la muestra fueron los siguientes: El 48,8% de los encuestados

suponen alumnos de 18 años, el alumnado entre 19 y 21 años hace un 32,5%, alumnado entre 22 y 38 años forman el 16,3% de la muestra y concluimos con un 2,5% con aquellos estudiantes que no contestaron su edad.

Estos datos están representados en la Figura 2, así como en la Figura 3 donde se recodificó la edad en rangos para la mejor organización posterior de los resultados (datos directos en Anexo 2 y en el Anexo 3).

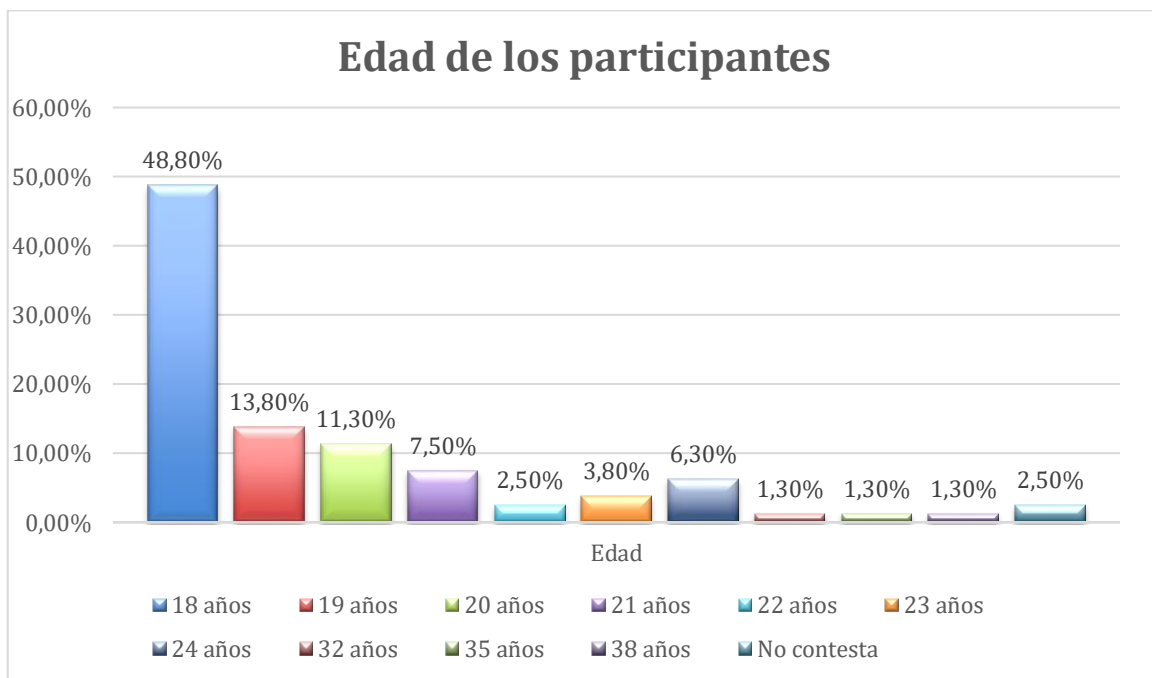


Figura 2. Distribución de la muestra por edad.

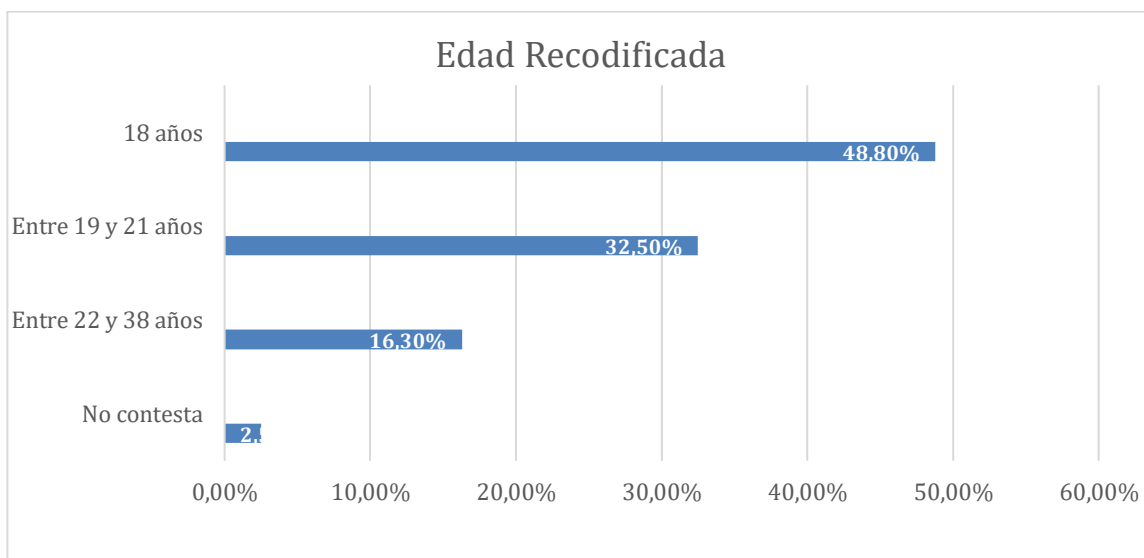


Figura 3. Distribución de la muestra por edad recodificada.

Los estudiantes que realizaban estudios del Grado de Maestro en Educación Infantil procedían principalmente de la rama de letras con un 30% de la muestra, siguiendo ciencias y letras mixtas con un 26,3% y un 21,3% respectivamente, un 7,5% proceden de CC Mixtas y un 12,5 % de los encuestados proceden de otro tipo de *Cou*, un 2,5% de la muestra no contesta a este ítem (Figura 4 y Anexo 4).

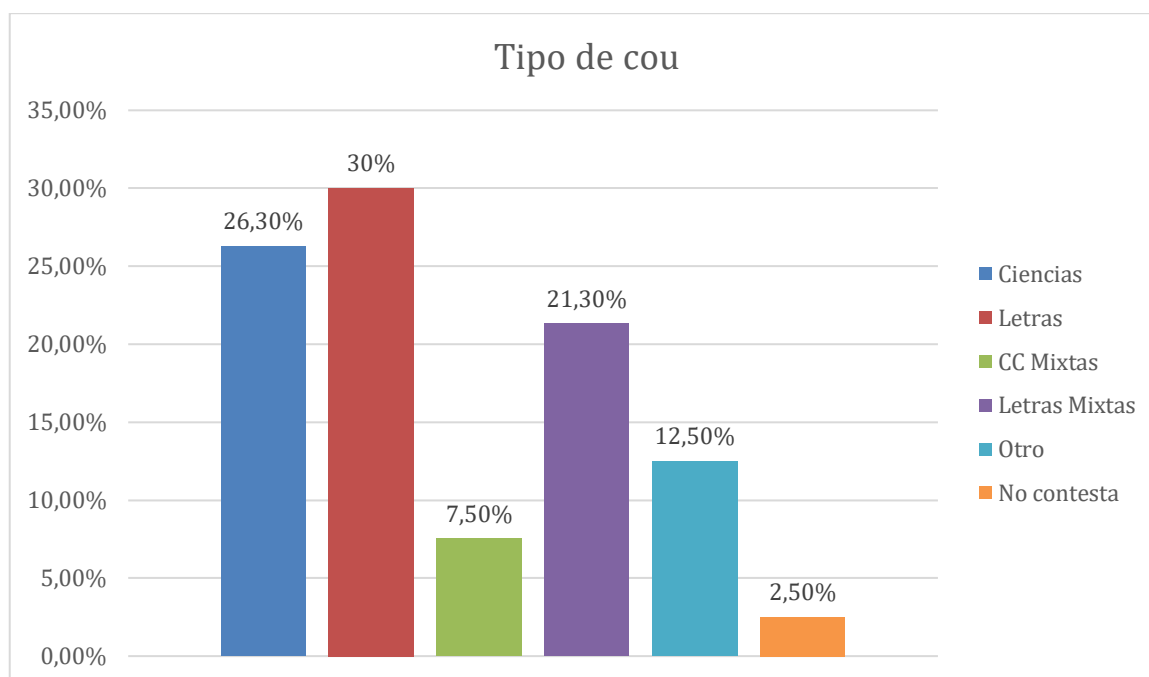


Figura 4. Distribución de la muestra por tipo de cou realizado .

Otro dato de interés es la procedencia de *Ciclo* del alumnado. En esta dirección contamos con los siguientes datos: el 31,3 % de la muestra procede de un ciclo, frente al 7.5% de la muestra que no, aunque contamos con un 61,3% de la muestra que no contesta a esta pregunta (figura 5 y Anexo 5).

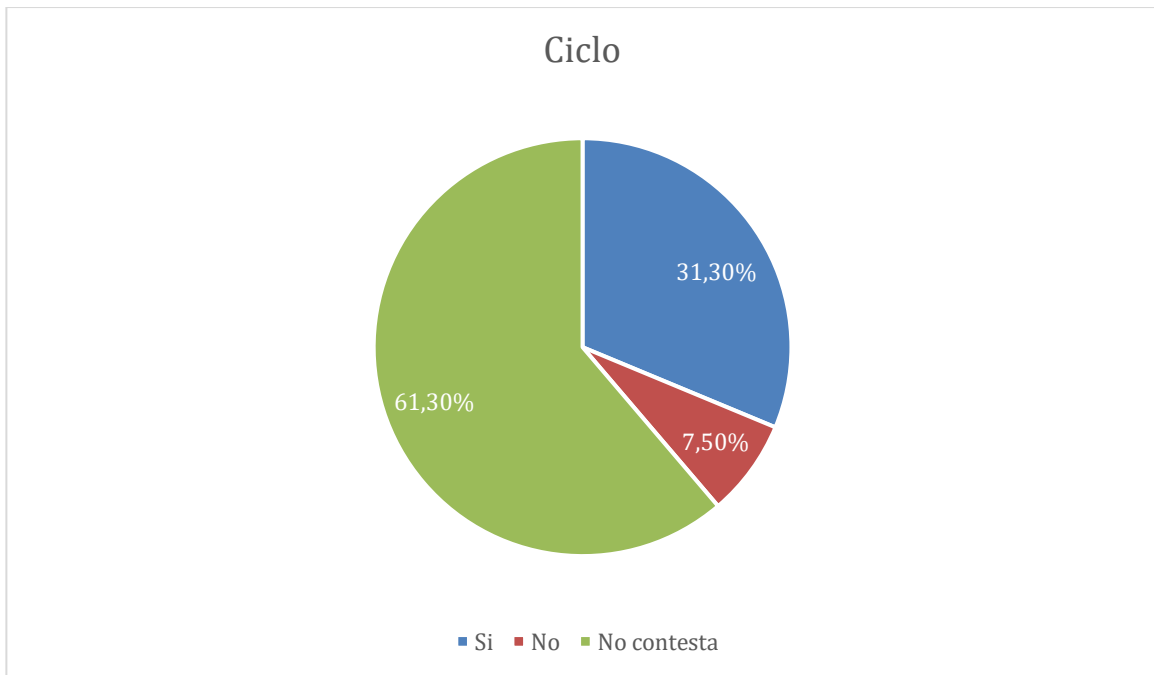


Figura 5. Distribución de la muestra por si ha cursado un ciclo anteriormente.

Algo similar encontramos con el ítem de procedencia de *Otra Carrera*, en la que el 91,3% del alumnado encuestado no contesta esta pregunta, frente al 8,8% que contesta de forma negativa (Figura 6 y Anexo 6).

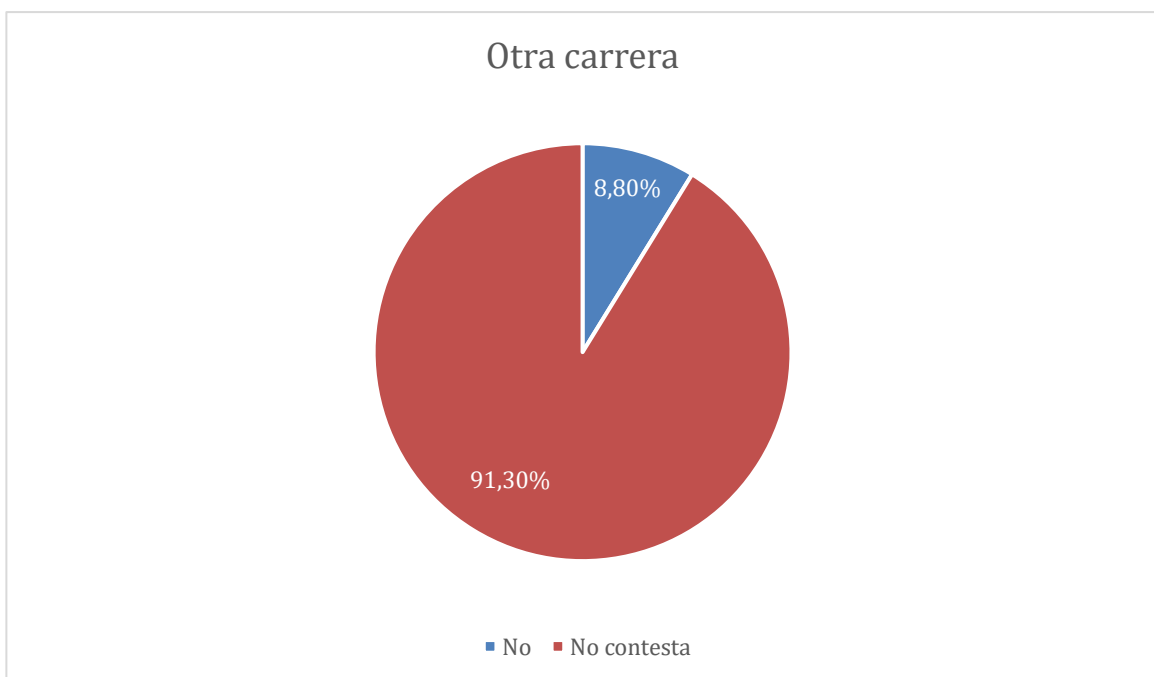


Figura 6. Distribución de la muestra si ha cursado otra carrera.

Procedemos a analizar el *Orden de elección* que utilizaron los encuestados a la hora de elegir la carrera asignada: encontramos que el 93,8% de los encuestados pusieron como primera opción la carrera, el 8,8% utilizaron esta opción como la segunda preferencia y el 2,5% de los estudiantes lo eligieron como tercera opción (Figura 7 y Anexo 7).

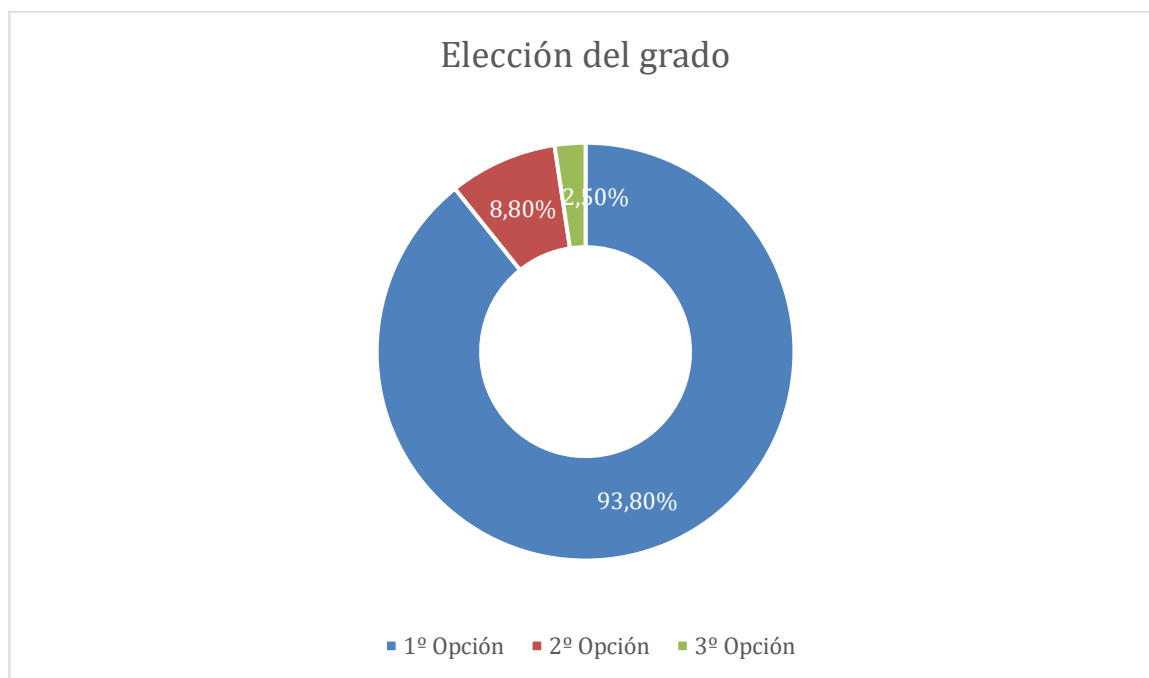


Figura 7. Distribución de la muestra por el puesto de elección del grado.

Por último, otro dato de interés recogido en el cuestionario es si los estudiantes reciben o no *Becas* de estudios, en los que un 70% de ellos reflejan que, si la reciben, frente al 30% que no (Figura 8 y Anexo 8).

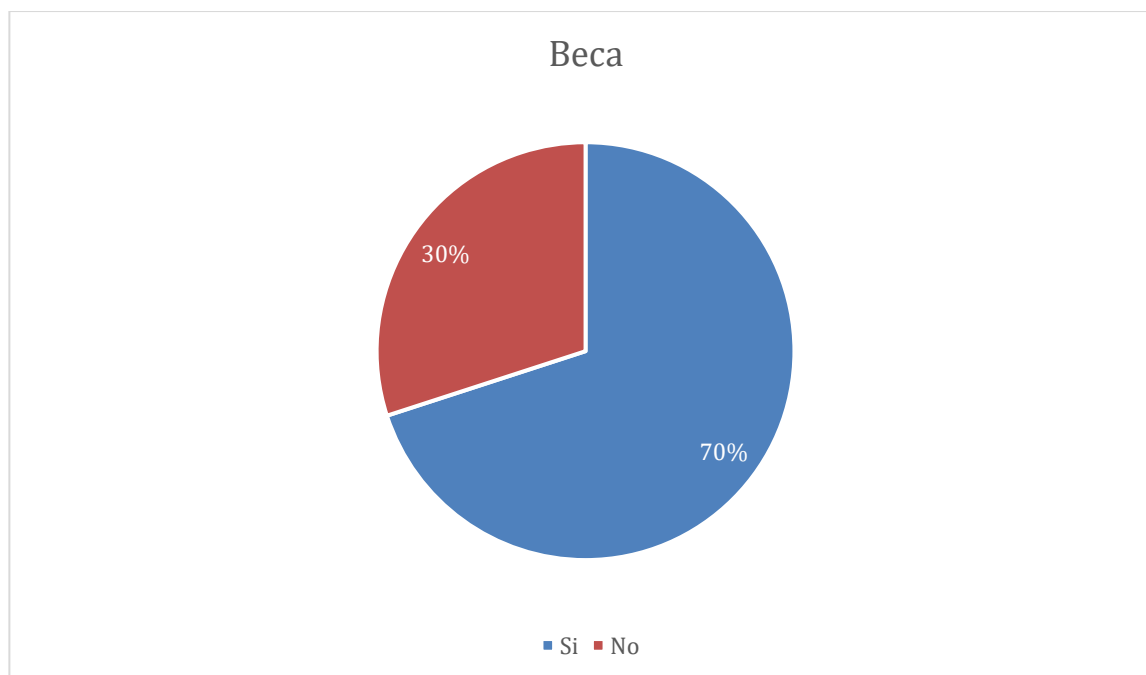


Figura 8. Distribución de la muestra por si recibe beca de estudios.

3.2.2. Instrumentos

Como instrumento, utilizamos un Cuestionario (véase Anexo 9) *hacia la Inclusión e Interculturalidad* de Alegre y Villar (2011) adaptado del *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2000), en él, se recogen las tres dimensiones que son objeto de nuestro estudio, y cada una de ellas se subdivide en dos categorías, es decir, contamos con un total de 6 categorías.

Como puede observarse en el Cuestionario, la primera dimensión se refiere a la “Cultura Inclusiva”, en la cual analizamos el objetivo 1 de construir una comunidad segura estableciendo valores inclusivos en ella y consta de 13 ítems. La segunda dimensión, “Política Inclusiva”, en la cual analizamos el objetivo 2 de desarrollar una escuela para todos y, organizar el apoyo para la atención a la diversidad y está formada por un total de 15 ítems. Por último, La tercera dimensión, “Práctica Inclusiva” se centra en orquestar el proceso de aprendizaje y movilizar recursos y consta de un total de 17 ítems.

Todos los ítems tienen una puntuación desde 1 (Nada importante) a 4 (Muy importante), basado en la respuesta de escala tipo Likert.

Finalmente, se obtuvo el alfa de Cronbach para comprobar la fiabilidad demostrada del cuestionario que nos dio como resultado: .753., por lo que podemos decir, que el cuestionario ha demostrado una alta fiabilidad en consistencia interna.

3.2.3. *Procedimiento*

Los datos que se presentan a continuación fueron recogidos de un estudio realizado en el segundo cuatrimestre del curso a los alumnos de la titulación de Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de La Laguna, en Tenerife, durante el curso académico 2019/2020 al ser en ese cuatrimestre donde se impartía la materia Fundamentos Didácticos de la Inclusión Educativa que impartía mi tutora, Olga María Alegre De La Rosa. A través de ella, solicitamos a los alumnos de su asignatura que respondieran al mismo mediante la plataforma MOODLE, en la cual se colgó el cuestionario durante veinte y treinta minutos, que era el tiempo estimado que tenían para responder a él. Este es totalmente anónimo y voluntario.

Una vez reunidos todos los cuestionarios, se procedió al vaciado de datos. Con el programa Excel, se organizaron los datos recogidos y se procedió a la elaboración de las figuras representativas de estos.

3.2.4. *Análisis de datos*

Los análisis realizados para este estudio fueron los siguientes:

Como indicamos anteriormente, tras el vaciado de los cuestionarios a través del programa Excel, se importó la tabla para realizar los análisis estadísticos mediante el programa de análisis de datos SPSS (ver. 29).

Se realizaron análisis descriptivos en frecuencias y porcentajes. También un análisis de varianza para todas las dimensiones del cuestionario, según las variables independientes del estudio y se realizaron las correlaciones bivariadas entre las dimensiones del Cuestionario y dichas variables independientes.

3.3. *Resultados*

En este apartado, se muestran los resultados obtenidos tras el análisis de datos a partir de los cuestionarios administrados a los estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil, para comprobar sus opiniones en cuanto a la importancia que le otorgan dichos estudiantes a la inclusión e interculturalidad, a raíz de tres dimensiones estudiadas: Crear Culturas Inclusivas, Elaborar Políticas Inclusivas y Desarrollar Prácticas Inclusivas.

Con respecto al análisis de los resultados de la investigación, se agruparon los ítems del cuestionario según las categorías y las dimensiones del Index. Reflejándose en las dos primeras tablas (Tabla 1 y Tabla 2) la dimensión “Culturas Inclusivas”, en las dos siguientes

tablas (Tabla 3 y Tabla 4), la dimensión “Políticas Inclusivas” y, las dos últimas (Tabla 5 y Tabla 6) la dimensión “Prácticas Inclusivas”.

A su vez, se comprobó la influencia de distintos factores en dichas opiniones, incluyendo factores biológicos como el género y la edad; y otros factores como la titulación de procedencia, si se tenían otras carreras, si se eligió el grado en primer lugar o no, o si se tenían becas.

3.3.1. Resultados descriptivos correspondientes a las tres dimensiones del Cuestionario

En este apartado, se desarrollarán los datos descriptivos correspondientes a las tres dimensiones del Cuestionario

En la *Tabla 1* puede observarse que para los estudiantes, la dimensión “Cultura Inclusiva” vinculada a la Sección *Construir comunidad*, como son “sentirse acogido”, “ayudarse unos a otros”, “que el profesorado colabore entre sí”, “que se traten con respeto” “se colabore con las familias” “que la comunidad se involucre en el centro”... es considerada Muy Importante (N=48, 60%) o Bastante Importante (N=32, 40%).

Tabla 1.

Resultados descriptivos relativos a las opiniones de los estudiantes sobre la Dimensión *Cultura Inclusiva, Sección Construir comunidad.*

Cultura Inclusiva: Construir Comunidad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bastante importante	32	40,0	40,0	40,0
	Muy importante	48	60,0	60,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

En la **Tabla 2** puede observarse que para los estudiantes la dimensión Cultura Inclusiva relacionada con la Sección: *Establecer valores inclusivos*, como son “compartir la filosofía de inclusión”, “que todos se sientan igual de importantes”, “que se trate a todos como personas importantes”, “que se eliminen las barreras al aprendizaje y la participación” o que “el centro se esfuerce en disminuir las prácticas discriminatorias” es valorado por los estudiantes como Muy Importante (N=59, 73,8%) y Bastante Importante (N=20, 25%). Tan sólo un 1,3% (N=1) indicó que era Algo Importante.

Tabla 2.

Resultados descriptivos relativos a las opiniones de los estudiantes sobre la Dimensión *Cultura Inclusiva, Sección Establecer valores inclusivos.*

Cultura Inclusiva: Establecer valores inclusivos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo importante	1	1,3	1,3	1,3
	Bastante importante	20	25,0	25,0	26,3
	Muy importante	59	73,8	73,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

En la **Tabla 3** puede observarse que para los estudiantes la dimensión “Políticas Inclusivas” y la Sección relacionada *con Organizar el apoyo para atender a la diversidad*, en su mayoría es Muy Importante con unos datos de (N=62, 77,5%), siguiendo la idea de creer que son Bastante Importante con datos de (N=16, 20%) y por último el (N=2, 2,5%) consideran que son Algo Importante.

Tabla 3.

Resultados descriptivos relativos a las opiniones de los estudiantes sobre la Dimensión *Políticas Inclusivas, Sección Organizar el apoyo para atender a la diversidad.*

Políticas Inclusivas: Organizar el apoyo para atender a la diversidad		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo importante	2	2,5	2,5	2,5
	Bastante importante	16	20,0	20,0	22,5
	Muy importante	62	77,5	77,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

En la **Tabla 4** puede observarse que para los estudiantes la dimensión “Políticas Inclusivas” y la Sección relacionada *con Desarrollar una escuela para todos*, es Muy Importante (N=41, 51,2%) o Bastante Importante (N=39, 48,8%).

Tabla 4

Resultados descriptivos relativos a las opiniones de los estudiantes sobre la Dimensión *Políticas Inclusivas, Sección Desarrollar una escuela para todos.*

Políticas Inclusivas: Desarrollar una escuela para todos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bastante importante	39	48,8	48,8	48,8
	Muy importante	41	51,2	51,2	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

En referencia a la dimensión “Prácticas Inclusivas”, puede observarse en la **Tabla 5**, que, en concreto, en la Sección *Orquestar el proceso de aprendizaje*, los estudiantes creen que son Muy Importantes con un (N=50, 62,5%), Bastante Importante (N=29, 36,3%) y Algo Importante (N=1, 1,3%).

Tabla 5

Resultados descriptivos relativos a las opiniones de los estudiantes sobre la Dimensión *Prácticas Inclusivas: Orquestar el proceso de aprendizaje*.

Prácticas Inclusivas: Orquestar el proceso de aprendizaje					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo importante	1	1,3	1,3	1,3
	Bastante importante	29	36,3	36,3	37,5
	Muy importante	50	62,5	62,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

En referencia a la dimensión “Prácticas Inclusivas, puede observarse en la **Tabla 6** que, en concreto, en la Sección *Movilizar recursos*, los estudiantes creen que son Muy Importantes con un (N=39, 48,8%), Bastante Importante (N=38, 47,5%), frente al (N=2, 2,5%) que consideran que son Algo Importante y al (N=1, 1,3%) que no contesta.

Tabla 6

Resultados descriptivos relativos a las opiniones de los estudiantes sobre la Dimensión *Prácticas Inclusivas: Movilizar recursos*.

Prácticas Inclusivas: Movilizar recursos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje e válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	1	1,3	1,3	1,3
	Algo importante	2	2,5	2,5	3,8
	Bastante importante	38	47,5	47,5	51,2
	Muy importante	39	48,8	48,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

3.3.2. Resultados descriptivos en frecuencias y porcentajes por ítems y Dimensiones del Index.

A continuación, se mostrarán 3 tablas que recogen las respuestas dadas por los estudiantes a cada ítem, organizados por las tres Dimensiones del Index for Inclusion: Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas. En Anexo 10, 11 y 12 se presentan las tablas con los valores directos de los resultados.

La **Tabla 7** refleja los resultados descriptivos en frecuencias y porcentajes para cada ítem de la Dimensión “Cultura Inclusiva”.

Puede observarse que tanto para la Sección A.1. (Construir Comunidad) como para la Sección A.2. (Establecer Valores Inclusivos), los resultados se concentran mayoritariamente en la categoría Muy Importante y también en Bastante Importante.

Tabla 7.

Dimensión “Culturas Inclusivas”. Valoraciones de los estudiantes de Educación Infantil.

Ítem	Descripción “¿Hasta qué punto considera Vd. importante o necesario, para garantizar la atención a la diversidad del alumnado en una institución escolar concreta, que la “cultura”, “filosofía”, las creencias o los valores predominantes en ella, hagan que ...”	Poco Importante	Algo Importante	Bastante Importante	Muy importante	No contesta
A.1.1.	... todo el mundo se sienta acogido?			8 (10%)	72 (90%)	
A.1.2.	... los estudiantes se ayuden unos a otros?		1 (1,3%)	27 (33,8%)	52 (65%)	
A.1.3.	... el profesorado colabore entre sí?		3 (3,8%)	29 (36,3%)	46 (57,5%)	2 (2,5%)
A.1.4.	... el profesorado y los estudiantes se traten entre sí con respeto?		2 (2,5%)	3 (3,8%)	75 (93,8%)	
A.1.5.	... exista colaboración entre el profesorado y las familias?	1 (1,3%)	5 (6,3%)	27 (33,8%)	47 (58,8%)	
A.1.6.	... el profesorado y los miembros del Consejo Escolar trabajen bien juntos?	1 (1,3%)	6 (7,5%)	39 (48,8%)	34 (42,5%)	
A.1.7.	... todas las instituciones de la comunidad se involucren en el centro?		9 (11,3%)	45 (56,3%)	26 (32,5%)	
A.2.1.	... se tengan expectativas altas respecto a todo el alumnado?	4 (5,0%)	21 (26,3%)	27 (33,8%)	28 (35%)	
A.2.2.	... el profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias compartan una filosofía de inclusión?	1 (1,3%)	4 (5%)	22 (27,5%)	53 (66,3%)	
A.2.3.	... el profesorado piense que todo el alumnado es igual de importante?	2 (2,5%)	2 (2,5%)	3 (3,8%)	73 (91,3%)	
A.2.4.	... el profesorado y el alumnado sean tratados como personas con un papel a desarrollar en el centro?		1 (1,3%)	27 (33,8%)	52 (65%)	
A.2.5.	... el profesorado intente eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro?	3 (3,8%)	3 (3,8%)	15 (18,8%)	59 (73,8%)	
A.2.6.	... el centro se esfuerce en disminuir las prácticas discriminatorias?	2 (2,5%)	1 (1,3%)	6 (7,5%)	71 (88,8%)	

La **Tabla 8** refleja los resultados descriptivos en frecuencias y porcentajes para la Dimensión “Políticas Inclusivas” por ítem.

Puede observarse que tanto para la Sección B.1. (Funcionamiento) como para la Sección B.2. (Organizar el apoyo para atender a la Diversidad) los resultados se concentran mayoritariamente en la categoría Muy Importante y también en Bastante Importante.

Tabla 8.

Dimensión Políticas Inclusivas. Valoraciones de los estudiantes de Educación Infantil.

Ítem	Descripción “¿Hasta qué punto considera Ud. importante o necesario, para garantizar la atención a la diversidad del alumnado en una institución escolar concreta, que las decisiones de organización y funcionamiento hagan que ...”	Poco Importante	Algo Importante	Bastante Importante	Muy Importante	No contesta
B.1.1.	... la asignación de responsabilidades, tareas y licencias para asistencia a actividades de formación al profesorado responda a criterios justos y no arbitrarios?	1 (1,3%)	3 (3,8%)	43 (53,8%)	33 (41,3%)	
B.1.2.	... se ayude a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro?	1 (1,3%)	7 (8,8%)	26 (32,5%)	46 (57,5%)	
B.1.3.	... se intente admitir a todo el alumnado de su localidad, independientemente de sus condiciones personales, sociales o académicas?		6 (7,5%)	7 (8,8%)	67 (83,8%)	
B.1.4.	... sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos?		2 (2,5%)	7 (8,8%)	70 (87,5%)	1 (1,3%)
B.1.5.	... cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse?		4 (5%)	13 (16,3%)	61 (76,3%)	2 (2,5%)
B.1.6.	... el centro organice grupos de aprendizaje preferentemente heterogéneos y que, en todo agrupamiento que se organice, la premisa sea que todo el alumnado se sienta valorado?		8 (10%)	14 (17,5%)	57 (71,3%)	1 (1,3%)
B.2.1.	... se coordinen todas las formas de apoyo disponibles?	1 (1,3%)	10 (12,5%)	27 (33,8%)	41 (51,2%)	1 (1,3%)
B.2.2.	... las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayuden a dar respuestas a la diversidad del alumnado?		2 (2,5%)	33 (41,3%)	44 (55%)	1 (1,3%)
B.2.3.	... las medidas de atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se orienten siempre en el sentido de la inclusión?			10 (12,5%)	70 (87,5%)	
B.2.4.	... los procesos de detección e intervención psicopedagógica se utilicen para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos y nunca para sancionar dificultades y segregar para intervenir?		1 (1,3%)	17 (21,3%)	62 (77,5%)	
B.2.5.	... el apoyo al alumnado que aprende español como segunda lengua se coordine con otros tipos de apoyo pedagógico?		6 (7,5%)	38 (47,5%)	36 (45%)	
B.2.6.	... las prácticas de orientación educativa e intervención psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico?		5 (6,3%)	36 (45%)	39 (48,8%)	
B.2.7.	... se reduzcan al mínimo las prácticas de expulsión por indisciplina, aún en los casos de alumnos conflictivos?	1 (1,3%)	26 (32,5%)	39 (48,8%)	13 (16,3%)	1 (1,3%)
B.2.8.	... se detecten de manera sistemática los casos de absentismo escolar y se reduzcan al mínimo, aún en el caso de alumnado conflictivo?	3 (3,8%)	6 (7,5%)	37 (46,3%) ^o	32 (40%)	2 (2,5%)
B.2.9.	... se detecten de modo sistemático las relaciones de abuso de poder entre iguales o bullying y se erradiquen consecuentemente?		2 (2,5%)	5 (6,3%)	73 (91,3%)	

La **Tabla 9** refleja los resultados descriptivos en frecuencias y porcentajes para la Dimensión “Prácticas Inclusivas”.

Puede observarse que tanto para la Sección C.1. (Orquestar el proceso de Aprendizaje) como para la Sección C.2. (Movilizar Recursos) los resultados se concentran mayoritariamente en la categoría Muy Importante.

Tabla 9.

Dimensión Prácticas Inclusivas. Valoraciones de los estudiantes de Educación Infantil.

Ítem	Descripción: “¿Hasta qué punto considera Ud. importante o necesario, para garantizar la atención a la diversidad del alumnado en una institución escolar concreta, que las prácticas educativas se orquesten mediante ...”	Poco	Algo	Bastante	Muy	No
		Importante	Importante	Importante	Importante	contesta
C.1.1.	... unidades didácticas que respondan a la diversidad del alumnado?		1 (1,3%)	19 (23,8%)	60 (65%)	
C.1.2.	... unidades didácticas accesibles a todos los estudiantes?		2 (2,5%)	10 (12,5%)	67 (83,8%)	1 (1,3%)
C.1.3.	... unidades didácticas específicamente diseñadas para contribuir a una mayor comprensión de la diferencia?		6 (7,5%)	29 (36,3%)	44 (55%)	1 (1,3%)
C.1.4.	... la implicación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje?		4 (5%)	17 (21,3%)	58 (72,5%)	1 (1,3%)
C.1.5.	... estrategias de aprendizaje colaborativo?		2 (2,5%)	33 (41,3%)	45 (56,3%)	
C.1.6.	... prácticas evaluadoras pensadas y desarrolladas para motivar el logro de todos los estudiantes?		3 (3,8%)	20 (25%)	57 (71,3%)	
C.1.7.	... una gestión disciplinaria de la clase basada en el respeto mutuo?		4 (5%)	8 (10%)	68 (85%)	
C.1.8.	... procesos de trabajo entre docentes que planifican, revisan y enseñan en colaboración?		5 (6,3%)	37 (46,3%)	38 (47,5%)	
C.1.9.	... una preocupación constante de los docentes por apoyar el aprendizaje y la participación de <u>todos</u> los estudiantes?		3 (3,8%)	17 (21, .%)	60 (75%)	
C.1.10.	... una orientación del trabajo del profesorado de apoyo en la línea de facilitar el aprendizaje y la participación de <u>todos</u> los estudiantes?		3 (3,8%)	22 (27,5%)	55 (68,8%)	
C.1.11.	... una asignación de tareas y de “deberes para casa” que contribuyan al aprendizaje de todos?	3 (3,8%)	21 (26,3%)	42 (52, %)	14 (17,5%)	
C.1.12.	... la participación efectiva de todos los estudiantes en las actividades complementarias y extraescolares?	1 (1,3%)	12 (15%)	44 (55%)	21 (26,3%)	2 (2,5%)
C.2.1.	... una distribución justa de los recursos del centro para apoyar los procesos de inclusión de todo el alumnado?		2 (2,5%)	22 (27,5%)	55 (68,8%)	1 (1,3%)
C.2.2.	... un conocimiento y aprovechamiento óptimo de los recursos de la comunidad?		7 (8,8%)	38 (47,5%)	34 (42,5%)	1 (1,3%)
C.2.3.	... el pleno aprovechamiento de la experiencia del profesorado?		10 (12,5%)	32 (40%)	37 (46,3%)	1 (1,3%)
C.2.4.	... la utilización de la diversidad entre el alumnado como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje?		5 (6,3%)	15 (18,8%)	59 (73,8%)	1 (1,3%)
C.2.5.	... la generación de recursos por el profesorado para apoyar el aprendizaje y la participación?		3 (3,8%)	28 (30%)	52 (65%)	1 (1,3%)

3.3.3. Análisis de varianza para todas las Dimensiones del Index, según las variables independientes del estudio.

En el caso del *Género*, se obtuvieron diferencias significativas en la Dimensión “*Culturas Inclusivas*” y en la Sección *Establecer Valores inclusivos* ($t=-.891$, $p<.001$, 78 gl) obteniendo las mujeres valores medios superiores (Med=3.74, Sd=.442) comparado con los hombres (Med=3.57, Sd=.787).

En el caso de aquellos que procedían del *COU*, se obtuvieron diferencias significativas en la Dimensión “*Culturas Inclusivas*” y la Sección *Construir Comunidad* ($t = 2.440$, $p<.010$, 43 gl), obteniendo los que procedían del COU de Ciencias valores medios superiores (Med= 3.76, Sd= .436) en comparación con los del COU de Letras (Med=3.42, Sd=.504).

En el caso de aquellos que procedían de *Ciclo* se obtuvieron diferencias significativas en la Dimensión “*Prácticas Inclusivas*” y la Sección *Orquestar el proceso de aprendizaje* ($t = -1.200$, $p<.001$, 29 gl) obteniendo los que no procedían del Ciclo valores medios superiores (Med= 3.83, Sd= .500) en comparación con los que SI venían de Ciclo con valores (Med=3.60, Sd=.500).

En el caso de la variable independiente *Otra titulación universitaria* se obtuvieron diferencias significativas en la Dimensión “*Culturas Inclusivas*” y “*Políticas Inclusivas*”.

En el primer caso, dentro de la Dimensión “*Culturas Inclusivas*”, en la Sección *Construir Comunidad* ($t=.562$, $p<.010$, 76 gl) obteniendo los que no tienen otra titulación universitaria valores medios superiores (Med=3.75, Sd=.500) en comparación con los que si la tienen (Med=3.61, Sd=.492). Por su parte, dentro de la sección “*Establecer valores inclusivos*” ($t=-1.160$, $p<.001$, 76 gl) obtuvieron los que no tenían otra titulación universitaria valores medios superiores (Med=4.00, Sd=.000) en comparación con los que si la tenían (Med=3.74, Sd=.440).

Y dentro de la Dimensión “*Políticas Inclusivas*” y en la Sección *Organizar el apoyo para atender a la diversidad* se alcanzaron diferencias significativas ($t=-.984$, $p<.010$, 76 gl) obteniendo los que no tenían otra titulación universitaria valores medios superiores (Med=4.00, Sd=.000) en comparación con los que si la tenían (Med=3.76, Sd=.491)

En el caso de aquellos que eligieron como *Primera elección* el grado se obtuvieron diferencias significativas en la Dimensión “*Culturas Inclusivas*” y en la Sección *Construir*

Comunidad ($t=1.590$, $p<.001$, 78 gl) obteniendo los que si la eligieron como Elección 1 valores medios superiores (Med= 3.75, Sd=.438) en comparación con los que no la eligieron como primera opción (Med=3.40, Sd=.894).

En el caso de aquellos que eligieron como *Segunda elección* el grado se obtuvieron diferencias significativas en la Dimensión “Culturas Inclusivas” y en la Sección *Construir Comunidad* ($t=-.891$, $p<.010$, 78 gl) obteniendo los que no la eligieron como Elección 2 valores medios superiores (Med= 3.74, Sd=.442) en comparación con los que si la eligieron como segunda opción (Med=3.57, Sd=.787).

En el caso de aquellos que eligieron como *Tercera elección* el grado se obtuvieron diferencias significativas en la Dimensión “Culturas Inclusivas” y en la Sección *Construir Comunidad* ($t=-.766$, $p<.000$, 78 gl) obteniendo los que no la eligieron como Elección 3 valores medios superiores (Med= 3.62, Sd=.490) en comparación con los que si la eligieron como tercera opción (Med=3.00, Sd=.000).

Lo mismo ocurre en la Dimensión “Políticas Inclusivas” y en la Sección *Desarrollar una Escuela para todos* ($t = -1.470$, $p<.000$, 78 gl) obteniendo los que no la eligieron como Elección 3 valores medios superiores (Med= 3.53, Sd=.504) en comparación con los que SI la eligieron como tercera opción (Med=3.00, Sd=.000).

Así mismo, se obtuvieron diferencias significativas en la Dimensión “Prácticas Inclusivas”, incluyendo ambas Secciones, siendo dentro de la primera *Orquestar el proceso de aprendizaje* ($t = -1.723$, $p<.000$, 78 gl) con valores medios superiores en los que no eligieron el grado actual como Elección 3 (Med= 3.63, Sd=.512) en comparación con los que si la eligieron como tercera opción (Med=3.00, Sd=.000).

Y en la segunda Sección *Movilizar Recursos* ($t = -.906$, $p<.05$, 78 gl) obteniendo valores medios superiores en los que no eligieron el grado actual como Elección 3 (Med= 3.44, Sd=.676) en comparación con los que si la eligieron como tercera opción (Med=3.00, Sd=.000).

En el caso de aquellos que optaban a *Becas* de estudios para el grado, se obtuvieron diferencias significativas en la Dimensión “Culturas Inclusivas” y “Políticas Inclusivas”. Siendo dentro de la Dimensión “Culturas Inclusivas” Sección *Construir Comunidad* ($t=-1.499$, $p<.001$, 78 gl) los que no obtuvieron becas quienes alcanzaron valores medios superiores (Med= 3.67, Sd=.482) en comparación con los que si las tenían (Med=3.57, Sd=.499).

Y dentro de la Dimensión “Políticas Inclusivas” y en la Sección *Organizar el apoyo para atender a la diversidad* ($t=-.995$, $p<.001$, 78 gl) los que no obtuvieron becas fueron los

que alcanzaron valores medios superiores (Med=3.83, Sd=.381) en comparación con los que si la poseían (Med=3.71, Sd=.530).

3.3.4. Correlaciones entre las dimensiones del Cuestionario y con las variables independientes

Como se puede observar en la **Tabla 10** de Correlaciones bilaterales entre todas las Secciones del Cuestionario, existen correlaciones entre todas ellas excepto entre las siguientes (sombreadas en la tabla): “Culturas Inclusivas” del centro incluyendo las dos Secciones: *Construir Comunidad* y *Establecer valores inclusivos* con las *Prácticas Educativas*. Tampoco la Sección *Establecer valores inclusivos* de la dimensión “Culturas Inclusivas”, tienen relación con *Orquestar el proceso de aprendizaje* y *Movilizar recursos*, dentro de la Dimensión “Prácticas Inclusivas”.

Tabla 10. Correlaciones entre todas las dimensiones (vd agrupadas)

		Correlaciones					
		Agrupado cultura creencias	Agrupado cultura valores profesorado	Agrupado políticas organización	Agrupado políticas funcionamiento	Agrupado prácticas educativas	Agrupado prácticas recursos
Agrupado cultura creencias	Correlación de Pearson	1	,334**	,314**	,327**	,179	,253*
	Sig. (bilateral)		,002	,005	,003	,111	,024
	N	80	80	80	80	80	80
Agrupado cultura valores profesorado	Correlación de Pearson	,334**	1	,406**	,278*	,179	,212
	Sig. (bilateral)	,002		,000	,012	,112	,059
	N	80	80	80	80	80	80
Agrupado políticas organización	Correlación de Pearson	,314**	,406**	1	,423**	,363**	,442**
	Sig. (bilateral)	,005	,000		,000	,001	,000
	N	80	80	80	80	80	80
Agrupado políticas funcionamiento	Correlación de Pearson	,327**	,278*	,423**	1	,434**	,359**
	Sig. (bilateral)	,003	,012	,000		,000	,001
	N	80	80	80	80	80	80
Agrupado prácticas educativas	Correlación de Pearson	,179	,179	,363**	,434**	1	,556**
	Sig. (bilateral)	,111	,112	,001	,000		,000
	N	80	80	80	80	80	80
Agrupado prácticas recursos	Correlación de Pearson	,253*	,212	,442**	,359**	,556**	1
	Sig. (bilateral)	,024	,059	,000	,001	,000	
	N	80	80	80	80	80	80

Como se puede observar en la **Tabla 11** de Correlaciones bilaterales entre todas las Secciones del Index y la variable independiente *Género*, existe correlación, lo que expresa la relación entre ambas, sin que se demuestre efecto causal, tan sólo que están relacionadas.

Tabla 11. Género correlacionado con todas las dimensiones (vd agrupadas)

		Correlaciones						genero
		Agrupado cultura creencias	Agrupado cultura valores profesorado	Agrupado políticas organización	Agrupado políticas funcionamiento	Agrupado prácticas educativas	Agrupado prácticas recursos	
Agrupado cultura creencias	Correlación de Pearson	1	,334**	,314**	,327**	,179	,253	,018
	Sig. (bilateral)		,002	,005	,003	,111	,024	,874
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado cultura valores profesorado	Correlación de Pearson	,334**	1	,406**	,278*	,179	,212	,100
	Sig. (bilateral)	,002		,000	,012	,112	,059	,376
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado políticas organización	Correlación de Pearson	,314**	,406**	1	,423**	,363**	,442**	,023
	Sig. (bilateral)	,005	,000		,000	,001	,000	,842
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado políticas funcionamiento	Correlación de Pearson	,327**	,278*	,423**	1	,434**	,359**	,052
	Sig. (bilateral)	,003	,012	,000		,000	,001	,647
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado prácticas educativas	Correlación de Pearson	,179	,179	,363**	,434**	1	,556**	,198
	Sig. (bilateral)	,111	,112	,001	,000		,000	,079
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado prácticas recursos	Correlación de Pearson	,253	,212	,442**	,359**	,556**	1	-,002
	Sig. (bilateral)	,024	,059	,000	,001	,000		,988
	N	80	80	80	80	80	80	80
genero	Correlación de Pearson	,018	,100	,023	,052	,198	-,002	1
	Sig. (bilateral)	,874	,376	,842	,647	,079	,988	
	N	80	80	80	80	80	80	80

Con respecto al resto de variables independientes (*Edad, tipo de Cou, procedencia de ciclo, posesión de otra carrera universitaria, el nivel de preferencia de elección del grado y, si son beneficiarios de becas*) tras relacionarlas con las Secciones del Index, se obtuvo como resultado que no existe correlación entre ellas, tal y como mostramos en el Anexo 13.

4. **Discusión**

La opinión de los estudiantes hacia la importancia de la inclusión y la interculturalidad en las aulas, se diferenciaron entre sí, en ítems, secciones y dimensiones del Cuestionario administrado a los mismos, y en función de seis variables independientes que se usaron para comparar dicha variación de opiniones.

Tras analizar los datos descriptivos en frecuencias y porcentajes para las 3 Dimensiones y sus correspondientes Secciones, se pudo comprobar que los estudiantes encuestados han demostrado tener percepciones favorables hacia la construcción de una “**Cultura inclusiva**”, que consiste en el respeto y el trabajo colaborativo, potenciando que la comunidad educativa se sienta acogida y apoyada. Esta idea va en la misma dirección por lo encontrado en el estudio De Vita y Rosa (2018) realizado en Italia, sobre el Index for Inclusion, el cual otorga a la dimensión “Cultura Inclusiva” una gran importancia, ya que, gracias a ella, se podrán obtener cambios permanentes e inclusivos, debido a que generan máximas en cuanto a vivir en comunidad teniendo en cuenta a todas las personas pertenecientes a ella independientemente de sus características, en la que todos tienen cabida y no existen comunidades paralelas, ya sean sociales o educativas, como afirma Parrilla (2002). Potenciando con esto, las relaciones entre sociedad y escuela, utilizando el barrio y el centro educativo como elementos enriquecedores de recursos, información, etc., y generando así escuelas inclusivas, tal y como define Barrio (2009).

Además, este mismo autor Barrio (2009) asegura que se deben eliminar las barreras de participación, aquellas que impidan el desarrollo personal del alumnado. De esta forma estaremos atendiendo a la diversidad desde una visión inclusiva, tal y como afirma Booth y Ainscow (2000) que caracterizan a la inclusión por identificar y reducir las barreras de aprendizaje y participación de los centros educativos, cuestiones importantes para establecer valores inclusivos en los mismos, así lo han manifestado las personas participantes de esta investigación.

Si nos fijamos en la Dimensión “**Políticas inclusivas**”, la mayoría de los sujetos de la muestra están de acuerdo con el planteamiento inclusivo del desarrollo de una escuela para todos, proporcionando una educación de calidad independientemente de sus condiciones personales, sociales y académicas. Siguiendo esta misma línea, la LOMCE (2013) manifiesta que los individuos tienen derecho a una educación de calidad, asegurando la igualdad de oportunidades y ayudando, de esta forma, a la no discriminación. Del mismo modo, el objetivo del desarrollo sostenible nº 4 propuesto por la UNESCO (2005), expone que para

fomentar aprendizajes permanentes es necesario que se garantice realmente una verdadera educación inclusiva que sea, además equitativa y tenga calidad.

Por otro lado, los alumnos encuestados, han demostrado, estar concienciados de la importancia de *Organizar apoyos para atender a la diversidad*, dentro de la Dimensión “**Prácticas Inclusivas**”, como refleja Hernández y Ainscow (2018), una educación mejorada, en la que las diferencias sean tomadas como oportunidades de aprendizaje es posible, siempre y cuando, se mejoren aspectos de convivencia, del clima escolar, y de participación de la comunidad educativa, cambios, que a priori son complicados ya que requieren de un proceso amplio y lento de reflexión y autocuestionamiento de los centros. A esta idea, se le suman los autores Stoll y Fink (1999), los cuales creen en el término “escuelas eficaces” el cual tiene como objetivo sacar el máximo desarrollo y progreso de todo el alumnado, independientemente de sus factores ambientales, promoviendo los recursos disponibles para generar oportunidades para todos los estudiantes por igual.

De otra parte, nuestra muestra considera que *Orquestar el proceso de aprendizaje* es clave para lograr una verdadera inclusión en los centros educativos, en concreto, estrategias a través de la implicación activa del estudiante, el aprendizaje colaborativo, la motivación de los logros de estos, gestionar la clase basándose en el respeto mutuo y, responder a la diversidad generando medios de aprendizaje, como son, unidades didácticas específicas para dar accesibilidad a todo el alumnado y generar una mayor comprensión de las diferencias. Concretamente, Rodríguez Martín (2017) afirma que los maestros, deben acompañar a su alumnado en el proceso educativo, otorgando a este una educación de calidad y generando una labor socializadora junto con el resto de la comunidad educativa, asumiendo de esta forma la diversidad de sus alumnos a través de dinámicas diversas que concedan a su misma vez, herramientas para facilitar la comprensión, planificación, justificación y reflexión de sus propias prácticas. En esta dirección, Verdugo y Rodríguez (2008) consideran que los docentes poseen los conocimientos precisos para que todo esto se lleve a cabo, aunque desconocen el procedimiento de aplicación. Esto se suma a los datos contrapuestos que se observan entre los resultados de teorías más actuales con las prácticas inclusivas llevadas a cabo en las aulas, así como, la controversia de lo que dice la ley y su aplicación real. Aunque esto no resta nada a la idea clave de Campabadal (2001) de que los docentes son los encargados de facilitar y adaptar al alumnado distintas oportunidades de aprendizaje de forma didáctica sin olvidar los requisitos curriculares del resto de alumnos.

Centrándonos en la última Sección *Movilizar Recursos*, los encuestados, consideran que la movilización de recursos tiene un papel esencial en la inclusión de los centros

educativos, incluyendo dentro de estos, tanto los recursos materiales existentes en el centro y los recursos de la comunidad, como, los recursos personales, como pueden ser, la experiencia del profesorado y la diversidad del alumnado visionada como una oportunidad de aprendizaje. Así mismo lo afirma Nájera, Murillo, García y Sánchez (2015) Los cuales, consideran que los recursos humanos y materiales, tienen relación directa con la calidad de la respuesta educativa dada, ya que la falta de material didáctico, la falta de tiempo de planificación y la falta de apoyos de profesionales especializados afectan directamente a la inclusión.

Si consideramos variable *Género*, se obtuvieron diferencias significativas en la Sección *Establecer valores inclusivos* de la dimensión “Cultura inclusiva”, en donde la media más alta se obtuvo en las mujeres. Esto concuerda con la idea de Novo, Muñoz y Calvo (2015) en su estudio, que dedujo la existencia de una mayor sensibilidad de las mujeres hacia la discapacidad además de detectar que las mujeres consideran en mayor medida que el centro escolar es el eje principal de transmisión de valores como base para internalizar sentimientos y opiniones favorables hacia la discapacidad. En contraposición a esta idea, un estudio realizado por Moreno, Rodríguez, Saldaña, y Aguilera (2006) indica que la respuesta óptima a la inclusión depende de la percepción de cada persona y la facilidad de poder llevar a cabo conductas inclusivas, en esta línea, se ha comprobado que ambos sexos son capaces de percibir y dar respuesta a las Necesidades Especiales que demandan este tipo de alumnado.

Para esta misma dimensión “Cultura Inclusiva”, en la Sección *Construir Comunidad*, se obtuvieron diferencias significativas en aquellos estudiantes que vinieron de *COU*, siendo los valores medios superiores de aquellos que vinieron de ciencias en comparación con los que vinieron de letras. Y en el caso de aquellos con *Otra titulación universitaria* expresaron valores medios superiores en comparación con los que no la tenían.

De otra parte, aquellos estudiantes que eligieron la carrera de Maestro de Educación Infantil como *Primera opción* manifestaron en la Dimensión “Culturas Inclusivas” Sección *Construir Comunidad*, unos valores medios superiores frente a los que la eligieron en segunda o tercera opción.

De otra parte, destacamos que en la Dimensión “Prácticas Inclusivas” Sección *Orquestar el proceso de aprendizaje*, aquellos estudiantes que procedían de *Ciclo* mostraron valores medios superiores frente a los que no procedían de *Ciclo* o los que no tenían *Becas*, reflejaron valores medios superiores tanto en la Dimensión “Culturas Inclusivas” Sección *Establecer valores inclusivos* como en la Dimensión “Políticas Inclusivas” Sección *organizar apoyos para atender a la diversidad* en comparación con los que sí las obtienen en la

dirección de lo obtenido por Alegre y Villar (2011).

Finalmente, cuando analizamos si existía relación entre las distintas Secciones del Cuestionario, se demostró que así sucedió reflejando que las distintas Secciones del Cuestionario están altamente vinculadas entre sí, sin embargo, sólo hallamos correlación de la variable *Género* con el resto de Secciones del Cuestionario lo que nos hace pensar que cuando varía una, varían las otras, sin que, de momento, podamos demostrar causalidad.

5. Conclusiones

1. La inclusión educativa es un tema de gran relevancia en la actualidad, no obstante, no es tarea fácil, ya que están involucrados no solo los integrantes de la comunidad educativa, sino todo el entorno influyente en ella, a nivel social, educativo, económico, cultural, y político. Estos aspectos requieren de un afianzamiento para poder evolucionar de forma exponencial en cuanto al buen funcionamiento, organización y toma de decisiones que garanticen la inclusión.
2. Para los estudiantes encuestados, todas las dimensiones y sus correspondientes secciones oscilan entre la categoría Muy Importante y Bastante Importante. Lo que da a entender que están muy concienciados sobre la importancia de la interculturalidad e inclusión en los centros, así como el peso que tiene en ello la cultura inclusiva del centro, y dentro de esta, construir culturas inclusivas y establecer valores inclusivos, la dimensión política inclusiva, incluyendo aspectos organizativos como son la organización de apoyos para atender a la diversidad y aspectos funcionales, desarrollando una escuela para todos. y, por último, la práctica inclusiva incluyendo orquestar proceso de aprendizaje y la movilización de recursos.
3. Se pudieron obtener resultados con diferencias significativas entre las variables independientes del estudio (Género, Edad, Tipo de Cou, procedencia de Ciclo, Posesión de otra Carrera Universitaria, Orden de Elección de Grado y Beneficiario de Becas) cuando se han vinculado con todas y cada una de las dimensiones y secciones del Index for Inclusion.
4. Se obtuvo relación entre todas las secciones del cuestionario entre sí y entre ellas con la variable género.

6. Referencias

- Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2011). Inclusión e interculturalidad. Un estudio en el marco de la enseñanza universitaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 12-29.
- Barrio, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 13-31
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Campabadal, M. (2001). *El niño con discapacidad y su entorno*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- De Vita, T., y Rosa, R. (2018). The Index for Inclusion. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 2(2).
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C., y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado español. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 464-467.
- Hernández, H., y Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420.
- Hernández, A., y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13-22.
- Leiva, J.J y Gómez, M.A. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE nº295, de 10 de diciembre de 2013.

- Moreno, J. F., Rodríguez, I. R., Saldaña, D., y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(5), 5-25.
- Nájera, F., Murillo, R., García, G., y Sánchez, I. (2015). La atención de alumnos con discapacidad: Experiencias, retos y expectativas de los docentes del nivel básico. In *Investigación e innovación en Inclusión Educativa: Diagnósticos, modelos y propuestas*, 361-382.
- Novo, I., Muñoz, J. M., y Calvo, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(1), 155-171.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Rieckmann, M. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. UNESCO Publishing.
- Rodríguez Martín, A. (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., y Echeita, G. (2002). Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Salceda, M., y Ibáñez, A. (2015). Adaptación del " Index for Inclusion" al ámbito de la educación superior: estudio preliminar. *Intangible Capital*, 11(3), 508-545.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París:

UNESCO. Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>

Verdugo, A. y Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Revista Española sobre discapacidad intelectual*, 39(3), 5-25.

7. Anexos

ANEXO 1: Datos sobre la descripción de la muestra por género.

genero		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombres	7	8,8	8,8	8,8
	Mujeres	73	91,3	91,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

ANEXO 2: Distribución de la muestra por Edad.

edad		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	2	2,5	2,5	2,5
	18	39	48,8	48,8	51,2
	19	11	13,8	13,8	65,0
	20	9	11,3	11,3	76,3
	21	6	7,5	7,5	83,8
	22	2	2,5	2,5	86,3
	23	3	3,8	3,8	90,0
	24	5	6,3	6,3	96,3
	32	1	1,3	1,3	97,5
	35	1	1,3	1,3	98,8
	38	1	1,3	1,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

ANEXO 3: Distribución de la muestra por Edad Recodificada.

edad recodificada		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	2	2,5	2,5	2,5
	18 años	39	48,8	48,8	51,2
	Entre 19 y 21 años	26	32,5	32,5	83,8
	Entre 22 y 38 años	13	16,3	16,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

ANEXO 4: Distribución de la muestra por tipo de Cou realizado.

cou		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	2	2,5	2,5	2,5
	Ciencias	21	26,3	26,3	28,7
	Letras	24	30,0	30,0	58,8
	CC Mixtas	6	7,5	7,5	66,3
	Letras Mixtas	17	21,3	21,3	87,5
	Otro	10	12,5	12,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

ANEXO 5: Distribución de la muestra por si ha cursado ciclo anteriormente.

ciclo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	49	61,3	61,3	61,3
	Si	25	31,3	31,3	92,5
	No	6	7,5	7,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

ANEXO 6: Distribución de la muestra por si ha cursado otra carrera anteriormente

otra carrera		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	73	91,3	91,3	91,3
	No	7	8,8	8,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

ANEXO 7: Distribución de la muestra por el puesto de elección del grado

elección 1		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	75	93,8	93,8	93,8
	No	5	6,3	6,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

elección 2		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	7	8,8	8,8	8,8
	No	73	91,3	91,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

elección 3		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	2	2,5	2,5	2,5
	No	78	97,5	97,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

ANEXO 8: Distribución de la muestra por si recibe beca de estudios.

becas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	56	70,0	70,0	70,0
	No	24	30,0	30,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

ANEXO 9: Cuestionario CAII (Alegre y Villar, 2011)

DATOS DEMOGRÁFICOS (RESPONDER A TODAS LAS CUESTIONES)

Género	Mujer	Hombre
Edad		
Tipo de COU	Ciencias _____; Letras _____; CC Mixtas _____ Letras Mixtas _____: Otro, indicar cuál	
Curso	Indica si procedes de Ciclo: _____ Indica si ya tienes otra carrera: _____ En ese caso, indica cuál:	
Elegiste el Grado de Infantil	Como primera opción _____ Como segunda opción _____ Otras opciones _____	
Recibes becas-ayudas de estudios	Si - No ___	

INDICA SI LAS FRASES SIGUIENTES LAS CONSIDERAS:

- MI: MUY IMPORTANTE**
BI: BASTANTE IMPORTANTE
AI. ALGO IMPORTANTE
NI: NADA IMPORTANTE

<i>¿Hasta qué punto considera Vd. importante o necesario, para garantizar la atención a la diversidad del alumnado en una institución escolar concreta, que la “cultura”, “filosofía”, las creencias o los valores predominantes en ella, hagan que ...</i>		NI	AI	BI	MI
A.1.1.	... todo el mundo se sienta acogido?				
A.1.2.	... los estudiantes se ayuden unos a otros?				
A.1.3.	... el profesorado colabore entre sí?				
A.1.4.	... el profesorado y los estudiantes se traten entre sí con respeto?				
A.1.5.	... exista colaboración entre el profesorado y las familias?				
A.1.6.	... el profesorado y los miembros del Consejo Escolar trabajen bien juntos?				
A.1.7.	... todas las instituciones de la comunidad se involucren en el centro?				
A.2.1.	... se tengan expectativas altas respecto a todo el alumnado?				
A.2.2.	... el profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias compartan una filosofía de inclusión?				
A.2.3.	... el profesorado piense que todo el alumnado es igual de importante?				
A.2.4.	... el profesorado y el alumnado sean tratados como personas con un papel a desarrollar en el centro?				
A.2.5.	... el profesorado intente eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro?				
A.2.6.	... el centro se esfuerce en disminuir las prácticas discriminatorias?				

<i>¿Hasta qué punto considera Vd. importante o necesario, para garantizar la atención a la diversidad del alumnado en una institución escolar concreta, que las decisiones de organización y funcionamiento hagan que ...</i>		NI	AI	BI	MI
B.1.1.	... la asignación de responsabilidades, tareas y licencias para asistencia a actividades de formación al profesorado responda a criterios justos y no arbitrarios?				
B.1.2.	... se ayude a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro?				
B.1.3.	... se intente admitir a todo el alumnado de su localidad, independientemente de sus condiciones personales, sociales o académicas?				
B.1.4.	... sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos?				
B.1.5.	... cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse?				
B.1.6.	... el centro organice grupos de aprendizaje preferentemente heterogéneos y que, en todo agrupamiento que se organice, la premisa sea que todo el alumnado se sienta valorado?				
B.2.1.	... se coordinen todas las formas de apoyo disponibles?				
B.2.2.	... las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayuden a dar respuestas a la diversidad del alumnado?				
B.2.3.	... las medidas de atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se orienten siempre en el sentido de la inclusión?				
B.2.4.	... los procesos de detección e intervención psicopedagógica se utilicen para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos y nunca para sancionar dificultades y segregar para intervenir?				
B.2.5.	... el apoyo al alumnado que aprende español como segunda lengua se coordine con otros tipos de apoyo pedagógico?				
B.2.6.	... las prácticas de orientación educativa e intervención				

	psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico?				
B.2.7.	.. se reduzcan al mínimo las prácticas de expulsión por indisciplina, aún en los casos de alumnos conflictivos?				
B.2.8.	... se detecten de manera sistemática los casos de absentismo escolar y se reduzcan al mínimo, aún en el caso de alumnado conflictivo?				
B.2.9.	... se detecten de modo sistemático las relaciones de abuso de poder entre iguales o bullying y se erradiquen consecuentemente?				

<i>¿Hasta qué punto considera Vd. importante o necesario, para garantizar la atención a la diversidad del alumnado en una institución escolar concreta, que las prácticas educativas se orquesten mediante ...</i>		NI	AI	BI	MI
C.1.1.	... unidades didácticas que respondan a la diversidad del alumnado?				
C.1.2.	... unidades didácticas accesibles a todos los estudiantes?				
C.1.3.	... unidades didácticas específicamente diseñadas para contribuir a una mayor comprensión de la diferencia?				
C.1.4.	... la implicación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje?				
C.1.5.	... estrategias de aprendizaje colaborativo?				
C.1.6.	... prácticas evaluadoras pensadas y desarrolladas para motivar el logro de todos los estudiantes?				
C.1.7.	... una gestión disciplinaria de la clase basada en el respeto mutuo?				
C.1.8.	... procesos de trabajo entre docentes que planifican, revisan y enseñan en colaboración?				
C.1.9.	... una preocupación constante de los docentes por apoyar el aprendizaje y la participación de <u>todos</u> los estudiantes?				
C.1.10.	... una orientación del trabajo del profesorado de apoyo en la línea de facilitar el aprendizaje y la participación de <u>todos</u> los estudiantes?				
C.1.11.	... una asignación de tareas y de “deberes para casa” que contribuyan al aprendizaje de todos?				
C.1.12.	... la participación efectiva de todos los estudiantes en las actividades complementarias y extraescolares?				
C.2.1.	... una distribución justa de los recursos del centro para apoyar los procesos de inclusión de todo el alumnado?				
C.2.2.	... un conocimiento y aprovechamiento óptimo de los recursos de la comunidad?				
C.2.3.	... el pleno aprovechamiento de la experiencia del profesorado?				
C.2.4.	... la utilización de la diversidad entre el alumnado como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje?				
C.2.5.	... la generación de recursos por el profesorado para apoyar el aprendizaje y la participación?				

ANEXO 10: Frecuencias y Porcentajes para cada uno de los ítems del Cuestionario 1:

A.1.1.		Frecuencia	Porcentaj e	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bastante importante	8	10,0	10,0	10,0
	Muy importante	72	90,0	90,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

A.1.2.		Frecuencia	Porcentaj e	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo importante	1	1,3	1,3	1,3
	Bastante importante	27	33,8	33,8	35,0
	Muy importante	52	65,0	65,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

A.1.3.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	2	2,5	2,5	2,5
	Algo importante	3	3,8	3,8	6,3
	Bastante importante	29	36,3	36,3	42,5
	Muy importante	46	57,5	57,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

A.1.4.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo importante	2	2,5	2,5	2,5
	Bastante importante	3	3,8	3,8	6,3
	Muy importante	75	93,8	93,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

A.1.5.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada importante	1	1,3	1,3	1,3
	Algo importante	5	6,3	6,3	7,5
	Bastante importante	27	33,8	33,8	41,3
	Muy importante	47	58,8	58,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

A.1.6.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada importante	1	1,3	1,3	1,3
	Algo importante	6	7,5	7,5	8,8
	Bastante importante	39	48,8	48,8	57,5
	Muy importante	34	42,5	42,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

A.1.7.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo importante	9	11,3	11,3	11,3
	Bastante importante	45	56,3	56,3	67,5
	Muy importante	26	32,5	32,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

A.2.1.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada importante	4	5,0	5,0	5,0
	Algo importante	21	26,3	26,3	31,3
	Bastante importante	27	33,8	33,8	65,0
	Muy importante	28	35,0	35,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

A.2.2.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada importante	1	1,3	1,3	1,3
	Algo importante	4	5,0	5,0	6,3
	Bastante importante	22	27,5	27,5	33,8
	Muy importante	53	66,3	66,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

A.2.3.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada importante	2	2,5	2,5	2,5
	Algo importante	2	2,5	2,5	5,0
	Bastante importante	3	3,8	3,8	8,8
	Muy importante	73	91,3	91,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

A.2.4.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo importante	1	1,3	1,3	1,3
	Bastante importante	27	33,8	33,8	35,0
	Muy importante	52	65,0	65,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

A.2.5.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada importante	3	3,8	3,8	3,8
	Algo importante	3	3,8	3,8	7,5
	Bastante importante	15	18,8	18,8	26,3
	Muy importante	59	73,8	73,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

A.2.6.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada importante	2	2,5	2,5	2,5
	Algo importante	1	1,3	1,3	3,8
	Bastante importante	6	7,5	7,5	11,3
	Muy importante	71	88,8	88,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

ANEXO 11: Frecuencias y Porcentajes para cada uno de los ítems del Cuestionario 2:

B.1.1.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada importante	1	1,3	1,3	1,3
	Algo importante	3	3,8	3,8	5,0
	Bastante importante	43	53,8	53,8	58,8
	Muy importante	33	41,3	41,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

B.1.2.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada importante	1	1,3	1,3	1,3
	Algo importante	7	8,8	8,8	10,0
	Bastante importante	26	32,5	32,5	42,5
	Muy importante	46	57,5	57,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

B.1.3.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo importante	6	7,5	7,5	7,5
	Bastante importante	7	8,8	8,8	16,3
	Muy importante	67	83,8	83,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

B.1.4.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	1	1,3	1,3	1,3
	Algo importante	2	2,5	2,5	3,8
	Bastante importante	7	8,8	8,8	12,5
	Muy importante	70	87,5	87,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

B.1.5.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	2	2,5	2,5	2,5
	Algo importante	4	5,0	5,0	7,5
	Bastante importante	13	16,3	16,3	23,8
	Muy importante	61	76,3	76,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

B.1.6.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	1	1,3	1,3	1,3
	Algo importante	8	10,0	10,0	11,3
	Bastante importante	14	17,5	17,5	28,7
	Muy importante	57	71,3	71,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

B.2.1.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	1	1,3	1,3	1,3
	Nada importante	1	1,3	1,3	2,5
	Algo importante	10	12,5	12,5	15,0
	Bastante importante	27	33,8	33,8	48,8
	Muy importante	41	51,2	51,2	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

B.2.2.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	1	1,3	1,3	1,3
	Algo importante	2	2,5	2,5	3,8
	Bastante importante	33	41,3	41,3	45,0
	Muy importante	44	55,0	55,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

B.2.3.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bastante importante	10	12,5	12,5	12,5
	Muy importante	70	87,5	87,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

B.2.4.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo importante	1	1,3	1,3	1,3
	Bastante importante	17	21,3	21,3	22,5
	Muy importante	62	77,5	77,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

B.2.5.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo importante	6	7,5	7,5	7,5
	Bastante importante	38	47,5	47,5	55,0
	Muy importante	36	45,0	45,0	100,0

Total	80	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

B.2.6.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo importante	5	6,3	6,3	6,3
	Bastante importante	36	45,0	45,0	51,2
	Muy importante	39	48,8	48,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

B.2.7.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	1	1,3	1,3	1,3
	Nada importante	1	1,3	1,3	2,5
	Algo importante	26	32,5	32,5	35,0
	Bastante importante	39	48,8	48,8	83,8
	Muy importante	13	16,3	16,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

B.2.8.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	2	2,5	2,5	2,5
	Nada importante	3	3,8	3,8	6,3
	Algo importante	6	7,5	7,5	13,8
	Bastante importante	37	46,3	46,3	60,0
	Muy importante	32	40,0	40,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

B.2.9.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo importante	2	2,5	2,5	2,5
	Bastante importante	5	6,3	6,3	8,8
	Muy importante	73	91,3	91,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

ANEXO 12: Frecuencias y Porcentajes para cada uno de los ítems del Cuestionario 3:

C.1.1.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo importante	1	1,3	1,3	1,3
	Bastante importante	19	23,8	23,8	25,0
	Muy importante	60	75,0	75,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

C.1.2.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	1	1,3	1,3	1,3
	Algo importante	2	2,5	2,5	3,8
	Bastante importante	10	12,5	12,5	16,3
	Muy importante	67	83,8	83,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

C.1.3.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	1	1,3	1,3	1,3
	Algo importante	6	7,5	7,5	8,8
	Bastante importante	29	36,3	36,3	45,0
	Muy importante	44	55,0	55,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

C.1.4.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	1	1,3	1,3	1,3
	Algo importante	4	5,0	5,0	6,3
	Bastante importante	17	21,3	21,3	27,5
	Muy importante	58	72,5	72,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

C.1.5.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo importante	2	2,5	2,5	2,5
	Bastante importante	33	41,3	41,3	43,8
	Muy importante	45	56,3	56,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

C.1.6.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo importante	3	3,8	3,8	3,8
	Bastante importante	20	25,0	25,0	28,7
	Muy importante	57	71,3	71,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

C.1.7.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo importante	4	5,0	5,0	5,0
	Bastante importante	8	10,0	10,0	15,0
	Muy importante	68	85,0	85,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

C.1.8.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo importante	5	6,3	6,3	6,3
	Bastante importante	37	46,3	46,3	52,5
	Muy importante	38	47,5	47,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

C.1.9.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo importante	3	3,8	3,8	3,8
	Bastante importante	17	21,3	21,3	25,0
	Muy importante	60	75,0	75,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

C.1.10		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo importante	3	3,8	3,8	3,8
	Bastante importante	22	27,5	27,5	31,3
	Muy importante	55	68,8	68,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

C.1.11.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada importante	3	3,8	3,8	3,8
	Algo importante	21	26,3	26,3	30,0
	Bastante importante	42	52,5	52,5	82,5
	Muy importante	14	17,5	17,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

C.1.12.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	2	2,5	2,5	2,5
	Nada importante	1	1,3	1,3	3,8
	Algo importante	12	15,0	15,0	18,8
	Bastante importante	44	55,0	55,0	73,8
	Muy importante	21	26,3	26,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

C.2.1.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	1	1,3	1,3	1,3
	Algo importante	2	2,5	2,5	3,8
	Bastante importante	22	27,5	27,5	31,3
	Muy importante	55	68,8	68,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

C.2.2.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	1	1,3	1,3	1,3
	Algo importante	7	8,8	8,8	10,0
	Bastante importante	38	47,5	47,5	57,5
	Muy importante	34	42,5	42,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

C.2.3.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	1	1,3	1,3	1,3
	Algo importante	10	12,5	12,5	13,8
	Bastante importante	32	40,0	40,0	53,8
	Muy importante	37	46,3	46,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

C.2.4.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	1	1,3	1,3	1,3
	Algo importante	5	6,3	6,3	7,5
	Bastante importante	15	18,8	18,8	26,3
	Muy importante	59	73,8	73,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

C.2.5.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	1	1,3	1,3	1,3
	Algo importante	3	3,8	3,8	5,0
	Bastante importante	24	30,0	30,0	35,0
	Muy importante	52	65,0	65,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

ANEXO 13: Tablas de Correlaciones entre las dimensiones del Cuestionario y con las variables independientes

Tabla 12. Edad correlacionada con todas las dimensiones (vd agrupadas)

		Correlaciones						edad
		Agrupado cultura creencias	Agrupado cultura valores profesorado	Agrupado políticas organización	Agrupado políticas funcionamiento	Agrupado prácticas educativas	Agrupado prácticas recursos	
Agrupado cultura creencias	Correlación de Pearson	1	,334**	,314**	,327**	,179	,253*	,065
	Sig. (bilateral)		,002	,005	,003	,111	,024	,565
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado cultura valores profesorado	Correlación de Pearson	,334**	1	,406**	,278*	,179	,212	,059
	Sig. (bilateral)	,002		,000	,012	,112	,059	,602
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado políticas organización	Correlación de Pearson	,314**	,406**	1	,423**	,363**	,442**	-,115
	Sig. (bilateral)	,005	,000		,000	,001	,000	,310
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado políticas funcionamiento	Correlación de Pearson	,327**	,278*	,423**	1	,434**	,359**	,076
	Sig. (bilateral)	,003	,012	,000		,000	,001	,502
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado prácticas educativas	Correlación de Pearson	,179	,179	,363**	,434**	1	,556**	-,051
	Sig. (bilateral)	,111	,112	,001	,000		,000	,654
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado prácticas recursos	Correlación de Pearson	,253*	,212	,442**	,359**	,556**	1	,066
	Sig. (bilateral)	,024	,059	,000	,001	,000		,560
	N	80	80	80	80	80	80	80
edad recodificada	Correlación de Pearson	,065	,059	-,115	,076	-,051	,066	1
	Sig. (bilateral)	,565	,602	,310	,502	,654	,560	
	N	80	80	80	80	80	80	80

Tabla 13. Cou correlacionado con todas las dimensiones (vd agrupadas)

		Correlaciones						cou
		Agrupado cultura creencias	Agrupado cultura valores profesorado	Agrupado políticas organización	Agrupado políticas funcionamiento	Agrupado prácticas educativas	Agrupado prácticas recursos	
Agrupado cultura creencias	Correlación de Pearson	1	,334**	,314**	,327**	,179	,253*	-,018
	Sig. (bilateral)		,002	,005	,003	,111	,024	,877
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado cultura valores profesorado	Correlación de Pearson	,334**	1	,406**	,278*	,179	,212	,025
	Sig. (bilateral)	,002		,000	,012	,112	,059	,825
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado políticas organización	Correlación de Pearson	,314**	,406**	1	,423**	,363**	,442**	,022
	Sig. (bilateral)	,005	,000		,000	,001	,000	,845
	N	80	80	80	80	80	80	80

Agrupado políticas funcionamiento	Correlación de Pearson	,327**	,278*	,423**	1	,434**	,359**	-,053
	Sig. (bilateral)	,003	,012	,000		,000	,001	,641
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado prácticas educativas	Correlación de Pearson	,179	,179	,363**	,434**	1	,556**	-,077
	Sig. (bilateral)	,111	,112	,001	,000		,000	,498
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado prácticas recursos	Correlación de Pearson	,253*	,212	,442**	,359**	,556**	1	-,002
	Sig. (bilateral)	,024	,059	,000	,001	,000		,989
	N	80	80	80	80	80	80	80
ciclo	Correlación de Pearson	-,018	,025	,022	-,053	-,077	-,002	1
	Sig. (bilateral)	,877	,825	,845	,641	,498	,989	
	N	80	80	80	80	80	80	80

Tabla 14. Ciclo correlacionado con todas las dimensiones (vd agrupadas)

		Correlaciones						ciclo
		Agrupado cultura creencias	Agrupado cultura valores profesorado	Agrupado políticas organización	Agrupado políticas funciona miento	Agrupado prácticas educativas	Agrupado prácticas recursos	
Agrupado cultura creencias	Correlación de Pearson	1	,334**	,314**	,327**	,179	,253*	,194
	Sig. (bilateral)		,002	,005	,003	,111	,024	,085
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado cultura valores profesorado	Correlación de Pearson	,334**	1	,406**	,278*	,179	,212	,133
	Sig. (bilateral)	,002		,000	,012	,112	,059	,241
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado políticas organización	Correlación de Pearson	,314**	,406**	1	,423**	,363**	,442**	,010
	Sig. (bilateral)	,005	,000		,000	,001	,000	,929
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado políticas funcionamiento	Correlación de Pearson	,327**	,278*	,423**	1	,434**	,359**	,160
	Sig. (bilateral)	,003	,012	,000		,000	,001	,156
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado prácticas educativas	Correlación de Pearson	,179	,179	,363**	,434**	1	,556**	,090
	Sig. (bilateral)	,111	,112	,001	,000		,000	,425
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado prácticas recursos	Correlación de Pearson	,253*	,212	,442**	,359**	,556**	1	,157
	Sig. (bilateral)	,024	,059	,000	,001	,000		,165
	N	80	80	80	80	80	80	80
ciclo	Correlación de Pearson	,194	,133	,010	,160	,090	,157	1
	Sig. (bilateral)	,085	,241	,929	,156	,425	,165	
	N	80	80	80	80	80	80	80

Tabla 15. Otra carrera correlacionada con todas las dimensiones (vd agrupadas)

		Correlaciones						otra carrera
		Agrupado cultura creencias	Agrupado cultura valores profesorado	Agrupado políticas organización	Agrupado políticas funciona miento	Agrupado prácticas educativas	Agrupado prácticas recursos	
Agrupado cultura creencias	Correlación de Pearson	1	,334**	,314**	,327**	,179	,253*	,163
	Sig. (bilateral)		,002	,005	,003	,111	,024	,150
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado cultura valores profesorado	Correlación de Pearson	,334**	1	,406**	,278*	,179	,212	-,007
	Sig. (bilateral)	,002		,000	,012	,112	,059	,951
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado políticas	Correlación de Pearson	,314**	,406**	1	,423**	,363**	,442**	-,023

organización	de Pearson								
	Sig. (bilateral)	,005	,000		,000	,001	,000	,000	,842
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado políticas funcionamiento	Correlación de Pearson	,327**	,278*	,423**	1	,434**	,359**		-,140
	Sig. (bilateral)	,003	,012	,000		,000	,001		,214
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado prácticas educativas	Correlación de Pearson	,179	,179	,363**	,434**	1	,556**		-,198
	Sig. (bilateral)	,111	,112	,001	,000		,000		,079
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado prácticas recursos	Correlación de Pearson	,253*	,212	,442**	,359**	,556**	1		-,065
	Sig. (bilateral)	,024	,059	,000	,001	,000			,569
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
otra carrera	Correlación de Pearson	,163	-,007	-,023	-,140	-,198	-,065		1
	Sig. (bilateral)	,150	,951	,842	,214	,079	,569		
	N	80	80	80	80	80	80	80	80

Tabla 16. Elecciones 1, 2 3 grado correlacionado con todas las dimensiones (vd agrupadas)

Correlaciones		Agrupado cultura creencias	Agrupado cultura valores profesorado	Agrupado políticas organización	Agrupado políticas funcionamiento	Agrupado prácticas educativas	Agrupado prácticas recursos	Elec 1	Elec 2	Elec 3
Agrupado cultura creencias	Correlación de Pearson	1	,334**	,314**	,327**	,179	,253*	-,105	,108	,196
	Sig. (bilateral)		,002	,005	,003	,111	,024	,352	,339	,081
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado cultura valores profesorado	Correlación de Pearson	,334**	1	,406**	,278*	,179	,212	-,177	,100	,414*
	Sig. (bilateral)	,002		,000	,012	,112	,059	,116	,376	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado políticas organización	Correlación de Pearson	,314**	,406**	1	,423**	,363**	,442**	-,079	,023	,246*
	Sig. (bilateral)	,005	,000		,000	,001	,000	,483	,842	,028
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado políticas funcionamiento	Correlación de Pearson	,327**	,278*	,423**	1	,434**	,359**	-,058	,052	,164
	Sig. (bilateral)	,003	,012	,000		,000	,001	,609	,647	,146
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado prácticas educativas	Correlación de Pearson	,179	,179	,363**	,434**	1	,556**	-,006	,111	,191
	Sig. (bilateral)	,111	,112	,001	,000		,000	,956	,326	,089
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado prácticas recursos	Correlación de Pearson	,253*	,212	,442**	,359**	,556**	1	,068	-,002	,102
	Sig. (bilateral)	,024	,059	,000	,001	,000		,550	,988	,368
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
elección 1	Correlación de Pearson	-,105	-,177	-,079	-,058	-,006	,068	1	,834*	,620*
	Sig. (bilateral)	,352	,116	,483	,609	,956	,550		,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
elección 2	Correlación de Pearson	,108	,100	,023	,052	,111	-,002	-,834*	1	,517*
	Sig. (bilateral)	,339	,376	,842	,647	,326	,988	,000		,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
elección 3	Correlación de Pearson	,196	,414**	,246*	,164	,191	,102	-,620*	,517*	1
	Sig. (bilateral)	,081	,000	,028	,146	,089	,368	,000	,000	
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80

Tabla 17. Elecciones becas carrera correlacionado con todas las dimensiones (vd agrupadas)

		Correlaciones						becas
		Agrupado cultura creencias	Agrupado cultura valores profesorado	Agrupado políticas organización	Agrupado políticas funcionamiento	Agrupado prácticas educativas	Agrupado prácticas recursos	
Agrupado cultura creencias	Correlación de Pearson	1	,334**	,314**	,327**	,179	,253*	,089
	Sig. (bilateral)		,002	,005	,003	,111	,024	,432
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado cultura valores profesorado	Correlación de Pearson	,334**	1	,406**	,278*	,179	,212	,150
	Sig. (bilateral)	,002		,000	,012	,112	,059	,185
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado políticas organización	Correlación de Pearson	,314**	,406**	1	,423**	,363**	,442**	,112
	Sig. (bilateral)	,005	,000		,000	,001	,000	,323
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado políticas funcionamiento	Correlación de Pearson	,327**	,278*	,423**	1	,434**	,359**	,147
	Sig. (bilateral)	,003	,012	,000		,000	,001	,192
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado prácticas educativas	Correlación de Pearson	,179	,179	,363**	,434**	1	,556**	,016
	Sig. (bilateral)	,111	,112	,001	,000		,000	,888
	N	80	80	80	80	80	80	80
Agrupado prácticas recursos	Correlación de Pearson	,253*	,212	,442**	,359**	,556**	1	,155
	Sig. (bilateral)	,024	,059	,000	,001	,000		,168
	N	80	80	80	80	80	80	80
becas	Correlación de Pearson	,089	,150	,112	,147	,016	,155	1
	Sig. (bilateral)	,432	,185	,323	,192	,888	,168	
	N	80	80	80	80	80	80	80