

Inclusión e Interculturalidad. Un estudio en el marco de la enseñanza universitaria.

(Inclusion and Intercultural relations. A study in the context of university education)

Olga María Alegre De La Rosa
Universidad de La Laguna
Luis Miguel Villar Angulo
Universidad de Sevilla

Páginas 12-29

ISSN (impreso): 1889-4208
Fecha recepción: 16-09-2015
Fecha aceptación: 01-10-2015

Resumen.

Este estudio ha analizado la importancia que tenían las actitudes hacia la inclusión e interculturalidad en los alumnos de los grados de Maestro, Pedagogía y Máster formación profesorado, según variables sociodemográficas edad, género, experiencia en interculturalidad y/o discapacidad, título universitario y ciclo estudios. La muestra estaba compuesta por 1667 estudiantes. Se ha utilizado el Cuestionario sobre Actitudes hacia la Inclusión e Interculturalidad (CAII). Se ha revelado la existencia de diferencias de actitudes en los encuestados. En este contexto es importante conocer el grado de implicación de la institución universitaria en el establecimiento de un marco de cultura, política y práctica inclusiva.

Palabras clave: *Inclusión, interculturalidad, integración, actitudes.*

Abstract.

This study analyzed the importance attitudes towards inclusion and multiculturalism had in Teacher Education and Pedagogy student teachers, classified by the following socio-demographic variables: gender, age, experiences with different people and intercultural experiences, grades and study cycles. The study sample consisted of 1,667 students of the Faculty of Education at the University of La Laguna. We used the Questionnaire on Attitudes Toward Inclusion and Intercultural(QAII). We have revealed the existence of different attitudes towards inclusion. In this context it is important to knowing the degree of involvement of the University in the establishment of a framework of culture, politics and inclusive practice.

Key words: *Inclusion, intercultural, integration, attitudes.*

1.-Introducción.

Distintas declaraciones universales de organismos internacionales han sentado principios de la *Educación para Todos* (EPT). La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para conseguir la estrategia EPT. La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) instó a los gobiernos a que los programas de formación del profesorado estén alineados con las necesidades educativas especiales en dichas escuelas. El reto de combatir actitudes de exclusión social por medio de una educación inclusiva desde programas de formación inicial del profesorado es un desafío al entendimiento de la inclusión como un concepto de diversidad que extiende el derecho de una EPT. Aunque se hayan asumido las proclamaciones internacionales, la práctica universitaria no garantiza su implantación. Intentos académicos y empíricos han descrito y constatado las prácticas inclusivas. Uno de los autores destacados, Ainscow (2005:121-122), reveló los niveles de cambio organizativo que se deben producir en los sistemas escolares para que produzcan respuestas inclusivas a la diversidad. Un alumno en formación del grado de Maestro, Pedagogía o Máster en Formación del Profesorado debe aprender a fomentar culturas de inclusión en el currículo, como han indicado Mayrowetz y Weinstein (1999:445): “Una variedad de individuos tiene que ayudar con contribuciones especiales a la creación de escuelas para todos los niños”. Es decir, establecimientos donde existe “un cierto grado de consenso entre los adultos a propósito de los valores de respeto por la diferencia y del compromiso de ofrecer a todos los alumnos acceso a oportunidades de aprendizaje” (Ainscow y Sandill, 2010:405).

Previamente, el profesor inglés Wedell (2005:3) señaló las barreras que impedían el funcionamiento de la inclusión en los centros escolares que atribuía a ciertas rigideces del sistema educativo como “la enseñanza y el aprendizaje, la dotación de personal y la experiencia profesional y el agrupamiento y los lugares para el aprendizaje”. Este expresó: “Los movimientos a favor de una respuesta flexible a las necesidades educativas especiales han distinguido formas para aumentar la flexibilidad del sistema escolar en su conjunto” (Wedell, 2008:134). Las respuestas flexibles a los estudiantes con necesidades especiales en “valores, sistemas y prácticas” (Poon-McBrayer y Wong, 2013:1524) sustentan una educación inclusiva que requiere profesionales comprometidos con los desafíos de la escuela. Y este compromiso es universal, como nos han reseñado esos autores tras concluir su investigación en Hong Kong. A pesar de las reformas educativas, los cambios de actitudes docentes han sido lentos significando con ello las resistencias hacia la inclusión que los maestros investigados por Rajovic y Jovanovic (2013:95) en Serbia atribuían a una deficiente formación y a la escasez de recursos, recomendando estos autores que “todas las etapas del desarrollo profesional de los maestros se vincularan a un apoyo continuo al desarrollo de competencias docentes”. Considerada España, los datos aportados por el artículo de Toboso y cols. (2012:292) confirmaban el obstáculo formativo del profesorado de educación secundaria, para enseñar a estudiantes con necesidades especiales. Dicha materia no es otra que una educación nucleada en torno a factores que promueven la calidad de una EPT, que la UNESCO (2009:10) había sintetizado en cinco dimensiones: “características del alumno, contextos, entradas, enseñanza y aprendizaje y resultados”.

1.1.-Escuelas de orientación inclusiva.

Tras observar la evolución de los maestros durante cuatro años en un estudio etnográfico de una escuela estadounidense, Kugelmass (2001:62) expresó que la colaboración profesional docente y con las familias parecía nuclear en los centros que introducían una educación inclusiva porque significaba un cambio en los roles, destrezas y actitudes del profesorado. El estudio empírico de Idol (2006:90) estableció recomendaciones sobre el desarrollo profesional en una variedad de áreas que refrendaban principios del diseño universal aplicados a la enseñanza como apeló Rosselló (2010:9), en su artículo: "El paso de un modelo de escuela selectiva y uniforme a una escuela inclusiva y de calidad, capaz de promover la igualdad de oportunidades y atender a la diversidad del alumnado, reclama nuevas maneras de pensar y diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje". El estudio de las percepciones de niños y niñas sobre la ayuda que reclaman en sus aprendizajes o sus propios procesos de autodeterminación es la línea de investigación en educación inclusiva de la "tercera generación" etiquetada por Wehmeyer (2009:60), que puede ofrecer indicios para los procesos de clase. Otro corolario de los investigadores australianos O'Rourke y Houghton (2008:235) con estudiantes de educación secundaria que tenían deficiencias moderadas fue: "El mecanismo de apoyo físico más útil para los resultados académicos era la "ayuda cara-a-cara" de un profesor de apoyo". Una escuela inclusiva debe tener medios disponibles si con ellos se pretende alcanzar la meta de EPT. Los esfuerzos por resolver ese problema llevó a los americanos Giangreco, Suter y Hurley (2011:130) a preguntar a 174 agentes educativos de 32 escuelas acerca de sus valoraciones de eficacia en las escuelas inclusivas planteando la densidad y carga de trabajo en los programas de educación individualizada. Sin una cultura auténtica de "visión compartida" de la filosofía de la equidad y de "participación comprometida" en las estructuras flexibles de los programas de educación especial, los miembros de un claustro escolar no se alinean con planes de inclusión en una escuela, como describieron los australianos Abawi y Oliver (2013:165) en un estudio de caso sobre las "percepciones de un claustro de profesores acerca de los factores internos y externos que influían las prácticas inclusivas". La revisión de la literatura de la educación inclusiva muestra la necesidad de prácticas internas cambiantes en los centros escolares. Así, Darretxe y cols. (2013:29) recomendaron transformaciones educativas en varios contenidos que incluían el currículo, las estructuras y el "cambio en concepciones y prácticas docentes individuales".

1.2.-Actitudes inclusivas, fortalezas y debilidades de las variables.

Las actitudes de los agentes educativos hacia el movimiento de la inclusión en las escuelas posee tradición en países distantes. Los ingleses Avramidis y Norwich (2002) ya se habían hecho eco de estudios australianos sobre las actitudes de directores, maestros, psicólogos y administradores de centros de educación infantil y habían penetrado en detalles de estudios acerca de las actitudes de los maestros. Algunos de los factores influyentes se situaban más en las características de los

estudiantes, que en las de los profesores. Destacaron que “Conviene recoger información más específica sobre la calidad de las oportunidades formativas de los maestros en la implantación de la inclusión con respecto a su duración, contenido e intensidad, así como la calidad de sus experiencias con diferentes grupos de alumnos excepcionales” (Ídem,144). Aisladas ciertas variables sociodemográficas sobre los estudiantes, las conclusiones del estudio de Santhanam y Hicks (2004:98) ponían en valor tres variables con peso en las percepciones de los estudiantes: “Área de la disciplina, nivel del curso y sexo del estudiante”. Además de la formación universitaria específica, la variable apoyos humanos aparece como un determinante de las actitudes de los maestros, que los mexicanos Mateos, Torrejón, Parra y Pérez (2008:69) refieren en su estudio con 16 maestros: “La mitad de los maestros considera importante la presencia de estos especialistas en la escuela”. Los holandeses De Boer y cols. (2012) diseñaron un cuestionario para medir las actitudes de maestros, niños y padres en tres componentes (cognoscitivo, afectivo y comportamental). Con un instrumento de elaboración propia Unianu (2012) estudió el efecto de variables sociodemográficas de maestros rumanos en el conocimiento, práctica y prejuicios de la inclusión. Una conclusión fue que “la reforma del plan de estudios debe hacerse en paralelo con una formación adecuada de maestros con respecto de su conocimiento de los principios de inclusión” (Ídem, 904).

1.3.-Formación inicial y permanente: dos fases enlazadas de un continuo.

Las creencias de los estudiantes del grado de Maestro de Irlanda del Norte suponían que aquellos no tenían preparación y que no habían estado previamente en contacto con ninguna escuela de inclusión. Lambe y Bones (2006:182) encontraron que: “La reducción en el tamaño de la clase y la formación de calidad para los maestros han sido vistas como temas claves en la aplicación efectiva de la inclusión”. Mientras, los australianos Costello y Boyle (2013) sondearon a estudiantes en formación del Máster de Secundaria por medio de un cuestionario para conocer sus actitudes hacia la educación inclusiva, comprobando que eran positivas, aunque ese efecto disminuía con el tiempo. De otra parte, no es difícil maridar conceptos de educación inclusiva y educación intercultural cuando se trata de implantar estrategias en una escuela primaria en un contexto insular propicio a la inmigración. El estudio etnográfico chipriota de Hajisoteriou y cols. (2011:443) reveló que la educación intercultural era una forma de “reducir la marginalización de los estudiantes inmigrantes por medio de prácticas inclusivas en una escuela ordinaria”. Vlachou, Didaskalou y Voudouri (2009:195) verificaron que los maestros se aferraban al libro de texto, porque había una serie de factores que actuaban como barreras para la implantación de las adaptaciones curriculares, como la “falta de tiempo, el ritmo y presiones del currículo/libro de texto y la falta de conocimiento y formación”. El hallazgo de Gallavan (1998:21) destacó que: “Los graduados identificaron mas de 50 razones que justificaron el porqué los maestros no usaban prácticas eficaces de educación multicultural”, que aludían a la falta de conocimiento epistemológico o de uso, baja motivación, resistencias al aprendizaje y nula responsabilidad ante la educación multicultural. Además, como dice el americano Kim (2011), se desconocen las actitudes de los alumnos en formación hacia la inclusión comprobando el efecto

positivo en las actitudes de los estudiantes cuando el grado formativo era combinado (educación especial sumergida en la formación general). Esta revisión de la literatura abre espacios de indagación sobre los efectos de las actitudes hacia la inclusión de los futuros profesionales de la enseñanza y del asesoramiento en los centros educativos. Las actitudes están influidas por varios factores personales y contextuales pero se desconoce el nivel en que las actitudes se relacionan con algunos de los factores sociodemográficos y ambientales de los alumnos en formación de los nuevos grados de Maestro, Pedagogía y del Máster de Formación del Profesorado. Esto dio lugar a la siguiente *pregunta de investigación*: ¿Qué diferencias existen en las actitudes hacia la inclusión según los factores sociodemográficos y ambientales de los estudiantes de los grados universitarios de Maestro en Educación Infantil(EI) y Educación Primaria(EP), de Pedagogía(GP) y del Máster de Formación del Profesorado(FP) medidas con el *Cuestionario sobre Actitudes hacia la Inclusión e Interculturalidad(CAII)* de Alegre y Villar (2011)?.

2.-Método.

La hipótesis de partida del estudio afirma que existen diferencias en las actitudes de inclusión educativa medidas por ítems de las categorías y dimensiones del CAII de los estudiantes de grado de Maestro(EI y EP), Pedagogía(GP) y del Máster de Formación del Profesorado(FP) debidas a las variables edad, género, experiencia en interculturalidad, experiencia en discapacidad, titulación y ciclo de estudios.

2.1.-Participantes y su contexto.

Todos los participantes ($N=1,667$) pertenecían a la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna (ULL). El mayor porcentaje de participación voluntaria fue de mujeres (72.5%; $n=1,208$) frente a los hombres (27.5%; $n=459$). Los participantes tenían una edad comprendida entre los 20-22 años (45.4%; $n=757$). Los participantes estaban repartidos en las titulaciones y en los niveles siendo la mayor afluencia muestral del Grado de Maestro de Educación Primaria(EP) (34.6%; $n=577$), seguida de estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil(EI) (31.7%; $n=529$), sigue el Grado en Pedagogía(GP) (21.8%; $n=363$) finalizando con la contribución de los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado(FP) (11.9%; $n=198$). Los estudiantes pertenecían al primer ciclo de uno de los grados de Maestro (39.5%; $n=658$), frente al segundo ciclo (34.6%; $n=576$). La información obtenida indicó que la mayor parte de los estudiantes no poseían experiencia en el ámbito intercultural, o que ésta era escasa, entre 0-3 años (93.6%; $n=1,561$), mientras que un porcentaje bajo de estudiantes (6.3%) había mencionado cierta experiencia en el ambiente intercultural entre 4-10 años ($n=106$). Respecto a la experiencia en discapacidad, el 98,1% contestó que había tenido una duración temporal entre 0-3 años ($n=1,631$), mientras que para un 1.9% había durado entre 4-10 años ($n=33$).

2.2.-Instrumentos de actitudes y sus propiedades.

La medición de las actitudes se ha desarrollado generalmente a través de escalas o cuestionarios diseñados *ad hoc* como han hecho De Boer y cols. (2012). En cuanto a las aplicaciones de cuestionarios de otros existentes, la adaptación al castellano del *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2000), titulada *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Sandoval y cols., 2002) ha sido una herramienta pionera para estudiar la inclusión en los centros escolares, cuyas primeras adaptaciones en tres comunidades españolas fueron constatadas por Durán y cols., (2005) y que también se ha empleado para medir actitudes hacia la inclusión en centros de Educación Infantil (Booth, Ainscow y Kingston, 2006).

En el estudio presente, utilizamos el *Cuestionario sobre Actitudes hacia la Inclusión e Interculturalidad*(CAII) que había sido usado y validado previamente por Alegre y Villar (2011) como una adaptación del referido *Index for Inclusion*. El CAII mide las actitudes de los estudiantes y la conceptualización de los mismos respecto a la inclusión e interculturalidad con 45 ítems, clasificados en las tres dimensiones, con respuestas de escala tipo Likert de cuatro alternativas, que oscilan desde 1(Nada importante) a 4(Muy importante), como recomendaron De Boer y cols. (2012:583) con el *Mokken scale analysis*, y como hicieron Swain y cols. (2012:76-77) con su versión adaptada del *Attitude Toward Inclusion Instrument*. Anticipamos las tres dimensiones y seis categorías en que se agrupan los ítems: a) *Cultura Inclusiva* (13 ítems). Su objetivo es impulsar valores conducentes a la mejora y desarrollo de una comunidad segura: *Construir Comunidad* y *Establecer Valores Inclusivos*. b) *Política Inclusiva* (15 ítems). Su objetivo es la exigencia como garantía de éxito en las medidas e implicaciones de los docentes para asegurar la inclusión del alumnado: *Desarrollar una Escuela para todos* y *Organizar el apoyo para atender la Diversidad*. c) *Práctica Inclusiva* (17 ítems). Su objetivo es avanzar en los propósitos de la colaboración, cooperación e implicación de la comunidad educativa: *Orquestrar el Proceso de Aprendizaje* y *Movilizar Recursos*.

2.3.-Procedimiento de validación.

Se administró el CAII de forma anónima y voluntaria durante el horario lectivo de clase. El análisis del CAII implicó un análisis factorial confirmatorio para dilucidar la estructura de regularidad y tendencias en los ítems o la “estructura subyacente en las variables observadas” (Mvududu y Sink, 2013:79). Se utilizó un análisis de componentes principales para extracción de factores en la solución inicial, y para la solución final la rotación varimax. Se suprimieron pesos igual o menor que .30 y se reconocieron los factores constituidos por tres ítems como mínimo. Los ítems se agruparon en ocho factores que explicaron en conjunto el 47.6% de la varianza. El primer factor (valor propio: 8.243%) quedó integrado por siete de los 17 ítems de las categorías *Orquestrar el Proceso de Aprendizaje* y *Movilizar Recursos* de la tercera dimensión (*Práctica Inclusiva*). El segundo factor (valor propio: 15.085%) se constituyó por seis de los 15 ítems correspondientes a las categorías *Desarrollar una Escuela para todos* y *Organizar el apoyo para atender la Diversidad* de la segunda

dimensión (*Política Inclusiva*). El tercer factor (valor propio: 21.918%) quedó comprendido por siete ítems de las categorías *Organizar el apoyo para atender la Diversidad* de la segunda dimensión (*Política Inclusiva*) y *Orquestar el Proceso de Aprendizaje* de la tercera dimensión (*Práctica Inclusiva*). El cuarto factor (valor propio: 27.836%) se constituyó con cuatro ítems de las mismas categorías del tercer factor. El quinto factor (valor propio: 32.917%) quedó integrado por tres ítems de las categorías *Establecer valores Inclusivos* de la dimensión *Cultura Inclusiva* y *Desarrollar una Escuela para todos* de la dimensión *Política Inclusiva*. El sexto factor (valor propio: 37.981%) se integró por tres ítems de las categorías *Construir Comunidad* y *Establecer Valores Inclusivos* de la dimensión *Cultura Inclusiva*, y *Organizar el apoyo para atender la Diversidad* de la dimensión *Política Inclusiva*. El séptimo factor (valor propio: 42.579%) se conformó por cinco ítems de las categorías *Construir Comunidad* y *Establecer Valores Inclusivos* de la dimensión *Cultura Inclusiva*, y *Orquestar el Proceso de Aprendizaje* de la dimensión *Práctica Inclusiva*. El último factor (valor propio: 47.064%) se integró por tres ítems de la categoría *Construir Comunidad* de la dimensión *Cultura Inclusiva*.

El CAII alcanzó un coeficiente de fiabilidad de .924 a través del *alfa* de Cronbach. Igualmente, se procedió al cálculo del coeficiente de consistencia interna de cada una de las seis categorías de las tres dimensiones. La multidimensionalidad de CAII se había corroborado previamente por el análisis factorial, donde el primer factor integraba siete ítems de las dos categorías de la tercera dimensión *Práctica Inclusiva*, que manifestaba la correlación entre sí de los ítems.

3.-Resultados.

3.1.-Análisis de datos demográficos.

3.1.1.-Edad.

La categoría *Establecer Valores Inclusivos* de la dimensión *Cultura Inclusiva* obtuvo la puntuación media más alta para los estudiantes entre 41 o más años ($M=3.74$, $DT=.406$) y también entre 33-40 años ($M=3.64$, $DT=.348$), mientras que las más bajas las observamos en la categoría *Organizar el apoyo para atender la Diversidad* de la dimensión *Política Inclusiva* en las edades comprendidas entre 18-22 años ($M=3.32$, $DT=.456$) y entre 23-27 años ($M=3.44$, $DT=.446$). Los valores más altos se advierten en la categoría *Desarrollar una Escuela para todos* de la dimensión *Política Inclusiva* en las edades de los sujetos comprendidas por ejemplo, entre 33-40 años ($M=3.63$, $DT=.397$) o 41 años o más ($M=3.59$, $DT=.251$).

3.1.2.-Género.

Se obtuvieron medias más altas en las mujeres ($M=3.60$, $DT=.386$), que en los hombres ($M=3.40$, $DT=.462$) en la categoría *Desarrollar una Escuela para todos* de la dimensión *Política Inclusiva*. En ambos, las puntuaciones medias de las actitudes fueron positivas hacia la inclusión e interculturalidad, siendo las puntuaciones medias más bajas en la categoría *Organizar el apoyo para atender la Diversidad* de la

dimensión *Política Inclusiva*, tanto en hombres ($M=3.41$, $DT=.477$) como en mujeres ($M=3.24$, $DT=.441$).

3.1.3.-Experiencia en interculturalidad.

La muestra comprendida entre 4-10 años de experiencia era del 6.3% ($n=106$) y logró una media superior en todas las categorías, destacando los resultados obtenidos en la categoría *Movilizar Recursos* ($M=3.65$, $DT=.434$) de la dimensión *Práctica Inclusiva*. Las puntuaciones medias más bajas se ciñeron a la categoría *Organizar el apoyo para atender la Diversidad* de la dimensión *Política Inclusiva*, en la muestra de estudiantes que acumulaba una experiencia de 0-3 años ($M=3.30$, $DT=.456$), que era la mayoría con el 93.6% ($n=1,561$).

3.1.4.-Experiencia en discapacidad.

Habiendo obtenido una respuesta del 98.1% de la población de estudiantes con experiencia entre 0-3 años ($n=1,667$), las puntuaciones con la media más alta se restringieron a la categoría *Construir Comunidad* ($M=3.78$, $DT=.782$) de la dimensión *Cultura Inclusiva*, y a *Movilizar recursos* ($M=3.67$, $DT=.489$) de la dimensión *Práctica Inclusiva* correspondiendo a los estudiantes con 4-10 años de experiencia, que representaban el 1.9% ($n=32$). Las puntuaciones medias más bajas se hallaron en la categoría *Organizar el apoyo para atender la Diversidad* de la dimensión *Política Inclusiva* en los estudiantes con 0-3 años de experiencia ($M=3.24$, $DT=.546$).

3.1.5.-Título Universitario.

El Grado de Maestro de Educación Infantil(EI) constituía el 31.7% de la población ($n=529$), superado por el Grado de Maestro de Educación Primaria(EP) con el 34.6% ($n=577$) de la población. Por tamaño, el tercer grupo de estudiantes correspondía al Grado en Pedagogía(GP) con el 21.8% ($n=363$), y finalmente los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado(FP) que constituyeron el 11.9% ($n=198$) de la población.

3.1.6.-Ciclo de estudios.

Los estudiantes del primer ciclo del Grado de Maestro representaron el 39.5% de la población ($n=658$), mientras que los estudiantes del segundo ciclo del Grado de Maestro simbolizaron el 34.6% ($n=576$). Los estudiantes del Grado en Pedagogía(GP) fueron el 14.2% ($n=236$) y los estudiantes del primer curso del Máster de Formación del Profesorado(FP) constituían el 11.8% ($n=197$).

3.2.-Análisis de las actitudes por medio del CAII según características de los estudiantes.

Se computó el test t de Student que comparó las medias de ciertas características de los estudiantes revelándose diferencias significativas en la variable género en la

dimensión *Cultura Inclusiva* (ítems 1, 2, 3, 5 y 6 categoría *Construir Comunidad*) e (ítems 8 y 11, categoría *Establecer Valores Inclusivos*) ($t=-4.639$, $p<.001$). Se hallaron diferencias significativas en la dimensión *Política Inclusiva* en: *Desarrollar una Escuela para todos* (ítems 14, 15, 16, 17, 18 y 19) y *Organizar el apoyo para atender la Diversidad* (ítems 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27 y 28). Existieron diferencias significativas en *Práctica Inclusiva: Orquestar el Proceso de Aprendizaje* (ítems 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37 y 38) y *Movilizar Recursos* (ítems 41, 42, 43 44 y 45). En la variable experiencia intercultural hallamos diferencias significativas en el ítem 9 de la categoría *Establecer valores inclusivos* ($t=2.448$, $p<.014$) de *Cultura Inclusiva*, mientras que en experiencia en discapacidad, encontramos diferencias significativas en el ítem 10 de la categoría *Establecer valores inclusivos* ($t=-3.095$, $p<.004$) de *Cultura Inclusiva*, en los ítems 16 y 18 de la categoría *Desarrollar una Escuela para todos* y en los ítems 20, 23 y 27 de la categoría *Organizar el apoyo para atender la Diversidad* de *Política Inclusiva*, y en el ítem 36 ($t=3.564$, $p<.001$) de la categoría *Orquestar el Proceso de Aprendizaje* de *Práctica Inclusiva*.

El análisis de la varianza reveló que existían diferencias, una vez rechazada la hipótesis nula mediante ANOVA de la igualdad de medias, en los análisis post hoc de Tukey establecidos al nivel .05 entre los seis grupos de la variable edad, cuatro grupos de la variable titulación y cuatro grupos de la variable ciclos de estudios. Así, hallamos diferencias en la variable edad en ítems de las categorías *Construir Comunidad* y *Establecer Valores Inclusivos (Cultura Inclusiva)*, *Organizar el apoyo para atender la Diversidad (Política Inclusiva)* y *Orquestar el Proceso de Aprendizaje (Práctica Inclusiva)*. Asimismo, encontramos diferencias en la variable Titulación en tres ítems de la categoría *Construir Comunidad (Cultura Inclusiva)*, el ítem 24 de la categoría *Organizar el apoyo para atender la Diversidad (Política Inclusiva)* y el ítem 40 de la categoría *Orquestar el Proceso de Aprendizaje (Práctica Inclusiva)*. Finalmente, encontramos diferencias en la variable ciclo de estudios en los ítems 5 y 6 de la categoría *Construir Comunidad (Cultura Inclusiva)*, el ítem 14 de la categoría *Desarrollar una Escuela para todos* y los ítems 20 de la categoría *Organizar el apoyo para atender la Diversidad (Política Inclusiva)*, y el ítem 42 de la categoría *Movilizar Recursos (Práctica Inclusiva)* (Tabla 1).

Tabla 1: Puntuaciones medias, desviaciones típicas, valores p (ANOVA de una vía), test Levene y test post hoc de Tukey para ítems de las categorías del CAII según edad, titulación y ciclo de estudios

Med ida	Categorías e ítems	Leven e	gl	F	p	Post hoc Tukey	Media	σ
Eda	Construir Comunidad							

Medida	Categorías e ítems	Levene	gl	F	p	Post hoc Tukey	Media	σ
d	5. Existencia de colaboración profesorado-familia.	.059	5	7.	.000	Edad 17-19 con	17-19=2.75	.888
						23-25	20-22=2.94	.936
						Edad 17-19 con	23-25=3.12	.884
						26-28	26-28=3.21	.920
						Edad 17-19 con	29-31=3.48	.849
						29-31		
						Edad 17-19 con		
						+32		
Edad 20-22 con								
23-25								
Edad 20-22 con								
26-28								
Edad 20-22 con								
29-31								
Establecer valores inclusivos								
8.	Tener altas expectativas hacia todo el alumnado.	.411	5	2.	.014	Edad 17-19 con	17-19=2.84	.934
						20-22	20-22=3.18	1.495
						Edad 17-19 con	23-25=3.22	.835
						23-25		
9.	La comunidad educativa debe compartir una filosofía de inclusión.	.050	5	6.	.000	Edad 17-19 con	17-19=3.08	.822
						23-25	23-25=3.41	.733
						Edad 17-19 con	26-28=3.44	.725
						26-28		
Organizar el apoyo para atender la diversidad								
24.	El apoyo al alumnado que aprende español como segunda lengua se debe coordinar con otros tipos de apoyo pedagógico.	.391	5	2.	.030	Edad 20-22 con	20-22=3.24	.724
						23-25	23-25=3.38	.844
25.	Las políticas de orientación educativa e intervención psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico.	.993	5	3.	.008	Edad 20-22 con	20-22=3.27	.694
						23-25	23-25=3.50	.787

Medida	Categorías e ítems	Levene	gl	F	p	Post hoc Tukey	Media	σ
Orquestrar el Proceso de Aprendizaje								
	33. Las estrategias de aprendizaje deben ser colaborativas.	.005	5	2.50	.029	Edad 20-22 con 23-25	20-22=3.44 23-25=3.57	.699 1.111
Construir Comunidad								
	5. Existencia de colaboración profesorado-familia.	.005	3	11.68	.000	El con EP El con GP EP con GP GP con FP	EI=2.89 EP=3.08 GP=3.25 FP= 2.98	.899 .948 .873 .890
	6. El profesorado y Consejo Escolar deben trabajar bien juntos.	.747	3	4.86	.002	El con GP El con FP	EI=3.29 GP=3.45 FP=3.44	.702 .683 .665
	7. Todas las instituciones de la comunidad deben involucrarse en el centro.	.462	3	2.97	.031	El con FP	EI=3.20 FP=3.36	.749 .690
Título	Organizar el apoyo para atender la diversidad							
n	24. El apoyo al alumnado que aprende español como segunda lengua se debe coordinar con otros tipos de apoyo pedagógico.	.782	3	3.27	.020	El con FP	EI=3.23 FP=3.40	.750 .689
Orquestrar el Proceso de Aprendizaje								
	40. Se debe apostar por la participación efectiva de todos los estudiantes en las actividades complementarias y extraescolares.	.697	3	5.46	.001	El con EP El con GP	EI=3.12 EP=3.27 GP=3.31	.818 .787 .753
Construir Comunidad								
Ciclo de estudios	5. Existencia de colaboración profesorado-familia.	.112	3	6.11	.000	1º Ciclo con GP FP con GP	1º C=2.96 CM=2.97 PG=3.24	.943 .889 .872

Medida	Categorías e ítems	Levene	gl	F	p	Post hoc Tukey	Media	σ
	6. El profesorado y Consejo Escolar deben trabajar bien juntos.	.546	3	3.	.011	1º Ciclo con 2º Ciclo	1º C=3.30 2º C=3.44	.699 .664
Desarrollar una escuela para todos								
	14. La asignación de responsabilidades, tareas, licencias debe responder a criterios justos y no arbitrarios.	.199	3	2.	.032	Sin diferencias significativas		
Organizar el apoyo para atender la Diversidad								
	20. Coordinación de todas las formas de apoyo disponibles.	.328	3	3.	.011	1º Ciclo con 2º Ciclo 1º Ciclo con GP	1º C=3.43 2º C=3.54 PG=3.56	.714 .609 8.94
Movilizar Recursos								
	42. Un conocimiento y aprovechamiento óptimo de los recursos de la comunidad es esencial.	.384	3	3.	.026	1º Ciclo con 2º Ciclo	1º C=3.37 2º C=2.48	.739 .690

4.-Discusión.

4.1.-Contraste de resultados con fuentes teóricas previas.

Las actitudes hacia la inclusión de 1,667 estudiantes se diferenciaron entre sí en ítems, categorías y dimensiones del CAII en función de las seis variables independientes que sirvieron para conjeturar las variaciones de actitudes. El sondeo realizado a todo el grupo muestral apoya el ideal de inclusión pero aparecen inconsistencias en los hallazgos debidas también a la fiabilidad de algunas subescalas del instrumento de medida.

Estratificada la Edad en seis subgrupos, los estudiantes manifestaron diferencias en todas las dimensiones, prioritariamente en *Cultura Inclusiva*. Donde se advirtieron mayores discrepancias entre las edades fue en las actitudes que tuvieron hacia la "Existencia de colaboración profesorado-familia", que para los estudiantes en el ciclo 29-31 años (2,6% de la muestra) tuvo la media más alta (3.48) diferenciándose significativamente de los estudiantes de edades entre 17-19 años (3,7% de la muestra) y 20-22 años (45,4% de la muestra). El grupo de estudiantes del ciclo 23-25 años, que representaba el 39,2% de la muestra, se diferenció de otros subgrupos en particular con los estudiantes del ciclo de edad 17-19 en dos ítems de la categoría *Establecer Valores Inclusivos*. Estos estudiantes del grupo de edad más joven,

advirtieron la complejidad de tener altas expectativas del alumnado y simultáneamente recomendaron compartir una filosofía de la inclusión con la comunidad, a pesar de que en ambas proposiciones obtuvieron las medias más bajas de los subgrupos de edad con los que se cotejaron. En fin, los estudiantes del ciclo 23-25 años se diferenciaron de los estudiantes del ciclo 20-22 años en *Organizar el apoyo para atender la Diversidad* y en *Orquestrar el Proceso de Aprendizaje*. Nos hace sospechar que la diferencia de edad se apareja a la titulación y al ciclo de estudios, por la naturaleza de los ítems (24, 25 y 33) que se refieren a tipos de apoyo, orientación educativa y modelos de intervención, y estrategias de aprendizaje, que son conceptos que tienen más desarrollo curricular en el GP, que en MI, MP o FP. Como subrayó la investigadora rumana Unianu (2012:903), los “profesores con más experiencia en la escuela primaria están más convencidos de que son capaces de adaptar la actividad educativa con el fin de tomar en consideración todas las necesidades de los niños”.

Se constataron diferencias significativas entre los estudiantes de la muestra por razón de género. La mayor frecuencia en cuanto a diferencias se constató en la categoría *Organizar el apoyo para atender la Diversidad (Política Inclusiva)*, donde las medias más altas de los ocho ítems fueron en las mujeres. Igualmente, se constaron diferencias significativas en seis ítems de *Desarrollar una Escuela para todos* de la segunda dimensión, con medias más altas en las mujeres. Y así también sucedió con las medias más altas en las mujeres en cinco ítems de la dimensión *Construir Comunidad* y en dos ítems de *Establecer Valores Inclusivos (Cultura Inclusiva)*. Finalmente, nueve ítems de *Orquestrar el Proceso de Aprendizaje* y cinco de *Movilizar Recursos (Práctica Inclusiva)* también tuvieron las medias más altas en las mujeres. Si tomamos en consideración las actitudes de los alumnos, se podría asumir que las estudiantes universitarias tienen actitudes más positivas hacia la inclusión. Así el estudio De Boer y cols. (2014:578) reflejó: “Que los niños tenían actitudes negativas más significativas que las niñas”.

El hecho de medir el número de años de experiencia en interculturalidad originó una diferencia significativa en un ítem de la categoría *Establecer Valores Inclusivos (Cultura Inclusiva)* entre los dos grupos de experiencia en que se segmentó esa variable, siendo la media más alta en los estudiantes que tenían entre 4-10 años de experiencia. Como dijo Unianu (2012:903): “Los maestros que trabajan con niños de distinto origen étnico están más abiertos a la idea de la inclusión que quienes no trabajan con esos niños”. El subgrupo de estudiantes con mayor número de años de experiencia era más proclive a otorgar más importancia a las declaraciones del cuestionario sobre la conveniencia del contacto intercultural, aunque las prácticas de enseñanza para interactuar con alumnos de distintas culturas provoque “contradicciones” sobre los efectos, según DePalma, Santos y Lorenzo (2006:327).

La literatura de investigación ha refrendado que la experiencia previa con alumnos que tienen necesidades especiales se asocia con altos niveles de autoeficacia y actitudes positivas, pero no se han ponderado las diferencias entre los estudiantes por el tamaño de la experiencia como en este estudio. Se advirtieron diferencias actitudinales entre los sujetos en ítems de varias categorías como *Organizar el apoyo para atender la Diversidad* y en dos ítems de *Desarrollar una Escuela para todos* de la dimensión *Política Inclusiva*. Esta variedad de diferencias en declaraciones de

actitudes hacia la inclusión cambia según la experiencia (las medias fueron más altas en seis de los siete ítems en los estudiantes que tenían entre 0-3 años de experiencia), como se ha constatado en algún estudio: “Parece que la experiencia de los futuros profesores con alumnos con discapacidad y sus experiencias personales con personas con discapacidad ejercen influencias complejas en sus actitudes hacia la inclusión” (Kim, 2011:367). En el presente trabajo, parece que a más experiencia previa de los estudiantes, sus respuestas actitudinales alcanzan valores tibios. Dirección congruente con otro hallazgo: “Tampoco existe un efecto interactivo entre la experiencia previa y la ganancia de autoeficacia con el paso del tiempo”, según los canadienses Peebles y Mendaglio (2014:1332). Igualmente, coincidimos con Leiva y Gómez (2015) en la consideración positiva general de los jóvenes estudiantes universitarios a la educación inclusiva. Como síntesis final, aducimos el siguiente párrafo de la revisión de la literatura de Boyle y cols. (2013:529): “Los años de experiencia en la inclusión de niños con necesidades de apoyo no tuvieron un impacto significativo en las actitudes de los maestros en el sector de la educación general”.

Cuatro subgrupos fueron considerados en la variable título universitario. El El marcó las más variadas diferencias significativas. Así, cuando lo cotejamos con el de FP la diferencia fue en cuatro ítems de tres categorías (*Construir Comunidad, Organizar el apoyo para atender la Diversidad y Orquestar el Proceso de Aprendizaje*); y cuando lo comparamos con EP se produjeron diferencias en dos ítems de las categorías *Construir Comunidad* y *Orquestar el Proceso de Aprendizaje*. Las medias de El fueron siempre más bajas que en los restantes títulos, en particular con el título de postgrado, alineándose, de este modo con otro hallazgo australiano: “Los participantes inscritos en un curso de posgrado para la formación del profesorado fueron significativamente más positivos en sus actitudes hacia la educación inclusiva que los participantes inscritos en un curso de pregrado” (Costello y Boyle, 2013:139). El ciclo de estudios como variable independiente aludía a los estudiantes en sus dos primeros años de universidad en oposición al resto de los subgrupos, que tenían más años de experiencia. Algunos estudios anteriores avalan la incorporación de esta variable, como habían testimoniado Costello y Boyle (2013:138): “Los participantes informaron de una actitud más positiva hacia la inclusión en su primer año de universidad que en los años siguientes”. Los estudiantes de primer ciclo se diferenciaron de los de segundo de las titulaciones de Maestro en solo tres ítems distribuidos en tres categorías distintas: *Construir Comunidad, Organizar el apoyo para atender la Diversidad y Movilizar Recursos*, y los estudiantes de FP con los de GP en el ítem 5 de la categoría *Construir Comunidad*.

4.2.-Conclusiones.

Este artículo ha corroborado la existencia de diferencias significativas en las actitudes hacia la inclusión educativa en ciertos ítems de las categorías del CAII en los estudiantes de los grados de Maestro, Pedagogía y del Máster de Formación del Profesorado debidas a las variables edad, género, experiencia en interculturalidad, experiencia en discapacidad, titulación y ciclo de estudios. Se reconoce la importancia de la medición de las actitudes de estudiantes universitarios que trabajan

en contextos de integración social, incluso conocer el grado de implicación de la institución universitaria en el establecimiento de un marco de cultura, política y práctica inclusiva. Los desafíos formativos están en una población universitaria heterogénea donde el género estudiantil marca una gran diferencia.

4.3.-Implicaciones.

Este estudio ha explorado una adaptación del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000). La conformación del CAII requiere una investigación más profunda para dirimir la fiabilidad de las subescalas generadas, si bien contiene una agenda versátil de estrategias y técnicas para la concienciación y creación de creencias culturales hacia la inclusividad en la formación de estudiantes universitarios. Como el Index, el CAII es prolijo en declaraciones y puede originar dificultad de implantación curricular a nivel universitario, pero su ductilidad puede causar un impacto considerable en la investigación sobre inclusividad de las facultades de Educación.

Agradecimientos: Trabajo realizado en el marco del Proyecto de I+D+I EDU2009-08109. Ministerio de Ciencia e Innovación.

5.-Bibliografía.

- Abawi, L. y Oliver, M. (2013). Shared pedagogical understandings: Schoolwide inclusion practices supporting learner needs. *Improving Schools*, 16(2), 159-174.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change. *Journal of Education Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2011). Tres tipos de interacción (3TI) en el aprendizaje en línea de capacidades curriculares y didácticas (CCDs) del profesorado del sistema educativo de Islas Canarias. *Educación XX1*, 14(2), 19-42.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE. (Traducción y Adaptación al Castellano en 2007 por González-Gil, F., Gómez-Vela, M. y Jenaro, C.).
- Boyle, Ch., Topping, K. y Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(5), 527-542.
- Costello, S. y Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (4): 129-

143.

- Darretxe, L., Goikoetxea, J. y Fernández González, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y exclusoras en dos centros educativos del País Vasco. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 105-134.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., Minnaert, A. E. M. G. y Post, W. J. (2014). Evaluating the Effectiveness of an Intervention Program to Influence Attitudes of Students Towards Peers with Disabilities. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(3), 572-583.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., Post, W. J. y Minnaert, A. E. M. G. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*, 38(4), 433-448.
- DePalma, R., Santos, M.A. y Lorenzo, M.A. (2006). Not just any direct experience will do: recasting the multicultural teaching practicum as active, collaborative and transformative. *Intercultural education*, 17(4), 327-339.
- 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. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 464-467.
- Gallavan, N.P. (1998). Why Aren't Teachers Using Effective Multicultural Education Practices?. *Equity and Excellence in Education*, 31(2), 20-27.
- Giangreco, M.F., Suter, J.C. y Hurley, S.M. (2011). Revisiting Personnel Utilization in Inclusion-Oriented Schools. *The Journal of Special Education*, 47(2) 121-132.
- Hajisoteriou, Ch., Angelides, P., Costi, A. y Hadjiaggeli, M. (2011). Urging inclusion for interculturalism: fostering excellence in a Cypriot primary school, *Intercultural Education*, 22(5), 437-444.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Kim, J-R. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusión. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355-377.
- Kugelmass, J.W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 47-65.
- Lambe, J. y Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 167-186.
- Leiva, J.J. y Gómez, M.A. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (2), 185-200.
- Mateos, G., Torrejón, M., Parra, M. y Pérez, Y. (2008). Necesidades de asesoramiento de acuerdo con padres y maestros de una escuela primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, enero-junio, 10(1), 63-74.
- Mayrowetz, D. y Weinstein, C.S. (1999). Sources of Leadership for Inclusive

- Education: Creating Schools for All Children. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 423-449.
- Mvududu, N.H. y Sink, C.H. A. (2013). Factor Analysis in Counseling Research and Practice. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 4(2), 75-98.
- O'Rourke, J. y Houghton, S. (2008). Perceptions of Secondary School Students with Mild Disabilities to the Academic and Social Support Mechanisms Implemented in Regular Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 227-237.
- Peebles, J.L. y Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1321-1336.
- Poon-McBrayer, K. F., y Wong, P. M. (2013). Inclusive education services for children and youth with disabilities: Values, roles and challenges of school leaders. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1520-1525.
- Rajovic, V. y Jovanovic, O. (2013). The Barriers to Inclusive Education: Mapping 10 years of Serbian Teacher's Attitudes Toward Inclusive Education. *Psychological and Pedagogical Survey*, 14(3-4), 78-97.
- Rosselló, M.R. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-10.
- 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.
- Santhanam, E. y Hicks, O. (2004). Student perceptions of inclusion in unit/course evaluations. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 91-102.
- Swain, K.D., Nordness, P.D. y Leader-Janssen, E.M. (2012). Changes in Preservice Teacher Attitudes Toward Inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 75-81.
- Toboso, M., Ferreira, M.A.V., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 279-29.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO/Ministry of Education, Spain. (ED-34/WS/18.)
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904.
- Vlachou, A., Didaskalou E., y Voudouri F. (2009). Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 179-201.
- Wedell, K. (2005). Dilemmas in the quest for inclusion. *British Journal of Special Education*, 32(1), 3-11.
- Wedell, K. (2008). Confusion about inclusion: patching up or system change?. *British Journal of Special Education*, 35(3), 127-135.
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas educativas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.

Sobre los autores:

Dra. Olga María Alegre de la Rosa

Catedrática de Universidad. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna. Responsable del Grupo de Investigación de la Comunidad Autónoma de Canarias Para la Educación en la Diversidad (GIED). Línea de investigación vinculada la inclusión, calidad, evaluación y desarrollo profesional docente. Posee publicaciones nacionales e internacionales de impacto, lidera proyectos de investigación competitivos y dirige tesis vinculadas al ámbito de la calidad y la inclusión en distintos niveles del sistema educativo.

*Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna
oalegre@ull.edu.es*

Avda. Trinidad, s/n. Campus Central. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna. 38204 La Laguna. Tenerife.

Responsable de la correspondencia

Dr. Luis Miguel Villar Angulo

*Catedrático de Universidad. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla. Posee publicaciones nacionales e internacionales en el ámbito de la formación del profesorado, calidad, evaluación y desarrollo profesional docente. Lidera proyectos de investigación competitivos y dirige tesis en la línea de investigación vinculada a la enseñanza y formación del profesorado en los distintos niveles del sistema educativo. Co-dirige la revista *International Journal of University Teaching and Faculty Development*.*

mvillar@us.es