



UNIVERSIDAD DE GRANADA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

IMPLICACIONES DESDE UNA PERSPECTIVA PERSONAL Y SOCIAL.”

“BENEFITS OF INCLUSIVE EDUCATION.

IMPLICATIONS FROM A SOCIAL AND PERSONAL PERSPECTIVE.”

PABLO MORILLA PORTELA

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Pablo Morilla Portela
ISBN: 978-84-9125-947-3
URI: <http://hdl.handle.net/10481/44027>

Agradecimientos

En primer lugar me gustaría expresar mi más profundo agradecimiento a la directora de esta tesis doctoral, la Doctora María del Carmen Pichardo Martínez, por su disponibilidad, su dedicación, su apoyo continuo, su incansable paciencia y sus profundos y extensos conocimientos. Sin duda alguna, este trabajo no hubiera sido posible sin ella.

Seguidamente, me gustaría dar las gracias a mi familia. En especial, a mis padres Emilio y Emilia, por estar siempre a mi lado; a mi hermano Nacho, por trasmitirme su integridad y sus valores; y a mis abuelos, Carmen y Rafael, por haberme ayudado a crecer como persona.

Mis más sinceros agradecimientos a todos mis compañeros de trabajo del Cristo de la Yedra, quienes han puesto a mi disposición su dilatada experiencia y sus amplios conocimientos sobre inclusión. De forma particular, me gustaría manifestar mi agradecimiento a Montse y Francis por tantos momentos juntos; a Ignacio, por ser un modelo, un ejemplo y una referencia a seguir; y Manolo y Eugenia, por creer y confiar en mí.

Muchas gracias de corazón, a una de las personas más trabajadoras, más determinadas y más brillantes a las que he tenido la suerte de conocer. Gracias por las llamadas contestadas, por las dudas solucionadas y en definitiva, por su ayuda durante todos estos años. Gracias Miriam.

No puedo olvidar dar las gracias a los cientos de docentes que han contribuido en mi formación, a lo largo de toda mi vida. Todos y cada uno de ellos es responsable de una parte de este trabajo: gracias, a todos los maestros y maestras del colegio Juan Valera, quienes han sido parte mi familia; gracias, a los miembros del instituto Aguilar y Eslava, por ayudarme a madurar; y gracias, a los profesores de la Universidad de Granada, por ayudarme a alcanzar mi vocación, por facilitarme ser una persona más crítica y con una mochila cargada de vivencias.

Gracias, a la persona más importante en éste y en otros muchos proyectos. Gracias Irene.

Hope is not the conviction that something will turn out well
but the certainty that something makes sense, regardless of how it turns out.

Václav Havel

ÍNDICE

Abstract.....	9
Resumen.....	13
1. Introducción	18
2. Marco Teórico.....	19
2.1. Evolución de la Educación Inclusiva.....	19
2.1.1. El largo camino hacia la educación inclusiva. Antecedentes	19
2.1.2. Situación actual. Más de 40 años de integración e inclusión	22
2.1.3. El cambio de perspectiva en los modelos de atención a la diversidad	28
2.1.4. La educación inclusiva en España. Recorrido y legislación propia.....	30
2.2. Delimitación Conceptual: La Educación Inclusiva	40
2.3. Implicaciones de la Educación Inclusiva.....	46
2.4. Autoconcepto, Calidad de Vida, Empatía y Conducta Prosocial	47
2.4.1. Calidad de vida	47
2.4.2. Autoconcepto	49
2.4.3. Empatía	51
2.4.4. Conducta prosocial	52
2.4.5. Actitudes hacia las personas con discapacidad.....	54
2.5. Objetivos e Hipótesis de la Investigación.....	56
2.6. Referencias.....	58
3. Estudio nº 1: Diferencias en la Calidad de Vida y el Autoconcepto en Función del Grado de Inclusión.....	71

Abstract.....	71
Resumen.....	73
3.1. Introducción.....	75
3.1.1. Determinación del grado de inclusión de un centro	75
3.1.2. Inclusión, interacción social e interculturalidad	76
3.1.3. La calidad de vida en la escuela inclusiva	78
3.1.4. Autoconcepto.....	80
3.2. Objetivos del Estudio.....	87
3.3. Método.....	88
3.3.1. Participantes.....	88
3.3.2. Instrumentos	90
3.3.3. Procedimiento	97
3.4. Resultados.....	98
3.4.1. Inclusión y calidad de vida	98
3.4.2. Inclusión y autoconcepto	103
3.5. Discusión	110
3.6. Limitaciones y Prospectiva.....	122
3.7. Referencias.....	123
4. Influence of Inclusive Education on Prosocial Behaviour and Empathy in Primary and Secondary Education	134
Abstract.....	134
Resumen.....	135

4.1. Introduction.....	137
4.1.1. Importance of prosocial behaviour	137
4.1.2. Empathy in Primary and Secondary Education	139
4.1.3. Influence of gender on prosocial behaviour and empathy.....	140
4.1.4. Influence of inclusive education on prosocial behaviour and empathy...	141
4.2. Method	144
4.2.1. Participants	144
4.2.2. Variables and instruments.....	145
4.2.3. Procedure	147
4.2.4. Design and analysis strategy.....	148
4.3. Results.....	149
4.3.1. Prosocial behaviour	149
4.3.2. Empathy.....	151
4.4. Discussion.....	154
4.5. Research Limitations and Future Lines of Research	158
4.5. References.....	159
5. Diferencias en la Aceptación de las Personas con Discapacidad en Función del Grado de Inclusión.....	167
Abstract.....	167
Resumen.....	168
5.1. Introducción	170
5.1.1. Actitud hacia las personas con discapacidad	172

5.1.2. Educación inclusiva y actitud hacia las personas con discapacidad.....	174
5.2. Objetivos del Estudio.....	178
5.3. Método.....	178
5.3.1. Participantes.....	178
5.3.2. Instrumentos	179
5.3.3. Procedimiento	181
5.4. Resultados.....	183
5.5. Discusión	184
5.6. Limitaciones y Prospectiva.....	194
5.7. Referencias.....	195
6. Conclusions.....	203
6.1. References.....	208

Abstract

This doctoral thesis is composed by four main parts. The first one is an extensive theoretical framework about inclusion. The history of education concerning children with SEN (Special Educational Needs) in its long way to inclusion is analysed. Within this review, some of the most important changes occurred during the last forty years have been emphasized, along with the evolution of inclusive education in Spain, from a theoretical and a legislative perspective. A deeper approach to the complex concept of “inclusion” has also been made, as well as a literature review of the practical implications derived from inclusive education in schools.

After this theoretical framework, the next three parts correspond to three different studies, which have been carried out in order to check possible benefits of inclusive education. These advantages could be classified in two categories: those related with psychological personal factors in the first study (well-being and self-concept) and others more connected with social aspects in the second and the third one (empathy, prosocial behaviour and attitudes towards children with disabilities).

In the first study it is discussed how inclusive education has proved to be a more humane approach of understanding education, providing important advantages and significant benefits for students without a typical development and more specifically for those with SEN (Special Educational Needs). However, the theoretical bases of inclusion cannot be reduced to the previous fact: inclusion represents a global enrichment of the whole student body, having as its principle to learn about and from diversity.

Starting from this idea, the present investigation aims to deepen into the possible benefits that inclusive education could provide to those students with a typical development, checking if the schools’ degree of inclusion or the number of years that students spend in a school with a

high degree of inclusion is related to their levels of well-being or self-concept. In order to achieve this purpose, the previous variables were analysed in 1432 subjects (five different schools, 746 boys and 686 girls), of which 796 attended to Primary Education and 636 to Secondary Education.

The results of the investigation proved significant differences in both stages. In Primary Education, students who attended a school with a high degree of inclusion obtained higher punctuations in well-being, compared to other students attending schools with a low degree of inclusion. Subjects' self-concept at this stage turned out to be significantly higher in several dimensions of 5^o and 6^o level of Primary Education. The participants who spent more time in a school with a high degree of inclusion (four years or more), showed higher scores in well-being, compared to those subjects who had spent a shorter period of time (less than four years). The same evidence was found in a single self-concept's dimension (physical appearance) of children who attended 5^o and 6^o level of primary education.

In secondary education, students of the school with a high degree of inclusion proved significant higher punctuations in physical well-being as well as ten dimensions of self-concept, including self-esteem, self-behaviour, or social self-concept. Regarding subjects who attended the school with a high degree of inclusion, children who had spent four years or more obtained significant higher scores in personal development (well-being) and familiar self-behaviour (self-concept).

With the present investigation, it has been proved how inclusive education provides real benefits for those children with a typical development. It has been demonstrated that school's degree of inclusion is a determining factor, as well as the period of time that students attend a school with a high degree of inclusion. Both variables increase several dimensions of self-concept and well-being.

The implications of these results, as well as their significance in the field of education, are numerous and they are particularly relevant. Fostering the development and growth of people with an appropriate personal well-being and people who are able to accept themselves, a fairer society and a society which accepts and includes diversity will be closer.

The second study focuses on the current boost to provide an inclusive education that includes students with SEN in environments shared with peers without SEN, and how this idea has been defended for moral, legal and educational reasons. Along with the introduction of policies and practices towards inclusive education, there has been an intense debate about the convenience of this tendency. In this debate, many of the arguments focus on the influence of schools with a high degree of inclusion, over students without SEN.

The purposes of this investigation are to study the influence of schools with a high degree of inclusion on students' empathy and prosocial behaviour, to check possible gender differences in these variables and to determine whether the number of years that students spend in a school with a high degree of inclusion affects their empathy and their prosocial behaviour or not. In this study, 1432 subjects took part (746 boys and 686 girls), of which 796 attended to Primary Education and 636 to Secondary Education.

Results reveal two main aspects: first, subjects who attended a school with a high degree of inclusion obtained significantly higher levels of empathy and prosocial behaviour, than their peers who attended a school with a low degree of inclusion. Second, students who had spent more than three years attending a school with a high degree of inclusion, obtained higher levels of prosocial behaviour, compared to those students who had been present for a shorter period of time. These facts affect both children enrolled in Primary and Secondary Education.

Taking into account these results, it can be concluded that inclusive educational practices have a positive contribution to children's interpersonal relationships and prosocial skills.

The third study debates one of the essential principles of inclusive education, to favour the quality and quantity of interrelationships between students with and without disabilities. This fosters a double effect: whereas children with disabilities develop their social skills, their peers without disabilities can acquire a broader knowledge about disabled children's needs when establishing social relationships, they can go into detail about disability and they will tend to accept people with disability.

In order to check the effectiveness of these theoretical principles in an inclusive school, this investigation aims two objectives: firstly, to analyse if students show significant differences in the acceptance of children with disabilities, depending on the inclusion levels of their schools (high degree of inclusion and low degree of inclusion); secondly, to study if there are significant differences in children's acceptance of peers with disabilities, among students who attend an inclusive school, comparing pupils who have spent a shorter period of time (one to three years) to those who have spent a longer period of time (four years or more). In pursuance of these goals, the acceptance of children with disabilities have been measured in 1349 subjects (8 to 18 years old) who attended five different schools.

Results show the existence of highly significant differences in favour of pupils who attended a school with a high degree of inclusion. Such differences can be observed in children's general acceptance of peers with disability, as well as in all the three dimensions (affective, cognitive and behavioural). No significant differences have been found, based on the time that students attended the school with high degree of inclusion.

With the present investigation, it is proved how the experience of growing up in an inclusive educational environment promotes the acceptance of people with disability and it can help students to interact and to live in more diverse societies.

Resumen

Esta tesis doctoral está compuesta por cuatro partes principales. La primera es un extenso marco teórico sobre la inclusión. La historia de la educación y su relación con la enseñanza de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), es analizada en su largo camino hacia la inclusión. Dentro de esta revisión, algunos de los cambios más importantes ocurridos durante los últimos cuarenta años han sido tratados, así como la evolución de la inclusión educativa en España, desde un punto de vista teórico y legislativo. También se ha hecho una aproximación más profunda sobre el complejo término “educación inclusiva”, así como una revisión teórica de las implicaciones prácticas derivadas de la inclusión en los centros educativos.

Tras este marco teórico, las tres siguientes partes corresponden a tres diferentes estudios, los cuales han sido conducidos con la intención de comprobar posibles beneficios de la inclusión educativa. Estas ventajas podrían ser clasificadas en dos categorías: unas relacionadas con factores psicológicos personales en el primer estudio (calidad de vida y autoconcepto) y otras más conectadas con aspectos sociales en el segundo y tercero (empatía, conducta prosocial y actitudes hacia niños con discapacidad).

En el primer estudio se debate como la inclusión educativa ha probado ser una forma más humana de entender la educación, proporcionando importante ventajas y beneficios significativos para los estudiantes con Necesidades Específica de Apoyo Educativo (NEAE). Sin embargo, las bases teóricas de la inclusión educativa no pueden reducirse al hecho anterior: la inclusión representa un enriquecimiento global de todo el alumnado, teniendo como principio el aprendizaje sobre y desde la diversidad.

Partiendo de esta idea, la presente investigación tiene como objetivo el profundizar en los posibles beneficios que la inclusión educativa podría proporcionar para aquellos estudiantes con un desarrollo típico, comprobando si el grado de inclusión de un centro o el número de años que

los alumnos han pasado en un centro con alto grado de inclusión está relacionado con sus niveles de calidad de vida o autoconcepto. Para conseguir estos propósitos, las anteriores variables fueron analizadas en 1432 sujetos (cinco centros educativos diferentes, con 746 chicos y 686 chicas), de los cuales 796 asistían a Educación Primaria Obligatoria (EPO) y 636 a Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Los resultados de la investigación evidenciaron diferencias significativas en ambas etapas educativas. En la EPO, los alumnos que estaban escolarizados en un centro con alto grado de inclusión obtuvieron mayores puntuaciones en calidad de vida, en relación a aquellos que habían pertenecido a centros con bajo grado de inclusión. El autoconcepto de los alumnos en esta etapa educativa resultó significativo en varias dimensiones de los alumnos de 5º y 6º de EPO. De los alumnos que pertenecían al centro con alto grado de inclusión, los alumnos que habían estado en el centro cuatro años o más, presentaron niveles más altos de calidad de vida en comparación con aquellos que habían estado tres años o menos, al igual que en una dimensión del autoconcepto (apariencia física) de los niños de 5º y 6º curso de EPO.

En la ESO, los alumnos del centro educativo con alto grado de inclusión mostraron puntuaciones significativamente más altas en bienestar físico (calidad de vida) y en hasta diez dimensiones del autoconcepto entre las cuales se incluyen autoestima, autocomportamiento o autoconcepto social. En cuanto a los alumnos del centro educativo con alto grado de inclusión, los sujetos que habían estado cuatro años o más puntuaron significativamente más alto en desarrollo personal (calidad de vida) y autocomportamiento familiar (autoconcepto).

Con la presente investigación se comprueba, como la inclusión educativa supone beneficios reales para los alumnos sin NEAE, probando que, no solo el grado de inclusión de un centro es determinante, sino que también es significativo el periodo de tiempo que se haya permanecido en un centro con alto grado de inclusión, aumentando ambas variables (grado de

inclusión y periodo de tiempo) las puntuaciones en diferentes dimensiones de la calidad de vida y del autoconcepto.

Las implicaciones de dichos resultados, así como la trascendencia de los mismos en el ámbito de la educación son múltiples y de una señalada relevancia. Fomentando el desarrollo y crecimiento de personas con un apropiado estado de bienestar personal y las cuales sepan aceptarse a sí mismas, se podrá estar más cerca de una sociedad más justa y que también acepte e incluya la diversidad.

El segundo estudio se centra en actual impulso para ofrecer una inclusión educativa que incluya niños con NEAE en entornos compartidos con niños sin NEAE, y como esta idea ha sido defendida por razones morales, legales y educativas. Junto con la introducción de las políticas y prácticas hacia la educación inclusiva, ha habido un intenso debate sobre la conveniencia de esta tendencia. En este debate, muchos de los argumentos se centran en la influencia de los centros con alto grado de inclusión sobre los estudiantes sin NEAE.

Por esta razón, la presente investigación tiene como objetivos estudiar la influencia de los centros con alto grado de inclusión en la conducta prosocial y la empatía, comprobar si existen diferencias de sexo en estas variables y conocer si el número de años que los alumnos pasan en un centro con alto grado de inclusión influye en la conducta prosocial y en la empatía del alumnado. En el estudio participaron 1432 sujetos (746 niños y 686 niñas), de los cuales 796 pertenecen a Educación Primaria Obligatoria y 636 a Educación Secundaria Obligatoria.

Los resultados obtenidos revelan por un lado, que los sujetos que pertenecían a un centro con alto grado de inclusión obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas que sus iguales que asistieron a centros con bajo grado de inclusión en conducta prosocial y empatía, siendo esta última significativa en la Educación Secundaria Obligatoria pero no en la Educación Primaria Obligatoria. Por otro lado, los resultados evidencian como aquellos estudiantes que

cursaron más de tres años en el centro con alto grado de inclusión, en comparación con aquellos que estuvieron menos tiempo, presentan puntuaciones superiores en la conducta prosocial en ambas etapas educativas y en la empatía de la Educación Primaria Obligatoria.

Estos resultados llevan a concluir que, la práctica de la educación inclusiva tiene una contribución positiva en las relaciones con los compañeros y habilidades prosociales de los niños.

El tercer estudio aborda uno los principios esenciales de la educación inclusiva, el favorecer la calidad y la cantidad de interrelaciones entre alumnos con y sin discapacidad. Esto propicia un doble efecto: mientras que los niños con discapacidad desarrollan sus habilidades sociales, los compañeros sin discapacidad adquieren un mayor conocimiento de las necesidades de estos niños a la hora de establecer relaciones sociales, profundizan en su aproximación a la discapacidad y están más predispuestos a la aceptación de las personas con discapacidad.

Para comprobar si estos principios teóricos tienen tal efecto, este estudio persigue dos objetivos: en primer lugar, analizar si los alumnos presentan diferencias significativas en el grado de aceptación de niños con discapacidad, dependiendo del grado de inclusión de sus centros educativos (alto grado de inclusión o bajo grado de inclusión); en segundo lugar, estudiar si existen diferencias en la aceptación de niños con discapacidad, entre los alumnos del centro educativo inclusivo, comparando a los alumnos que han estado menos tiempo (uno a tres años) con aquellos que han estado más tiempo (cuatro años o más). Para ello, se ha analizado la aceptación de niños con discapacidad en 1349 alumnos (de entre 8 y 18 años) pertenecientes a 5 centros educativos distintos.

Los resultados muestran la existencia de diferencias altamente significativas a favor de los alumnos pertenecientes al centro con alto grado de inclusión. Dichas diferencias se observan tanto en la aceptación general de personas con discapacidad, así como en sus tres dimensiones

(afectiva, cognitiva y comportamental). No se han encontrado diferencias significativas en función del tiempo que los estudiantes han permanecido en el colegio con alto grado de inclusión.

Con la presente investigación, se comprueba como la experiencia de crecer en un ambiente educativo inclusivo, facilita la aceptación de otras personas con discapacidad y puede ayudar a sus alumnos a interactuar y vivir en sociedades más diversas.

1. Introducción

El mundo en el que vivimos tiende inevitablemente hacia la construcción de sociedades más diversas en las que sus habitantes convivan de forma armónica y pacífica, basándose no solo en el respeto y la aceptación de la diversidad, sino en la inclusión de la misma.

La escuela no puede ser el único agente que tome partido en este cambio que demanda una solución más global, sin embargo, los sistemas educativos de cada país tienen un papel muy importante que desempeñar. Las instituciones educativas deben preparar a sus futuros ciudadanos, para poder afrontar y cumplir con sus derechos y deberes cívicos.

Como consecuencia de esta imperante demanda social, surge la necesidad de una nueva concepción de la educación y de la escuela, actualmente conocida como “educación inclusiva”, un concepto mucho más amplio que sus predecesores. Esta nueva visión holística de la educación, pretende dar respuesta a la diversidad con la que los docentes se encuentran hoy en día en las aulas, educando a todo el alumnado junto y construyendo una sociedad inclusiva, al mismo tiempo que se presta especial atención, a aquellos alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) los cuales han sido tradicionalmente, objeto de exclusión en la escuela (Barrio de la Puente, 2009).

2. Marco Teórico

2.1. Evolución de la Educación Inclusiva

2.1.1. El largo camino hacia la educación inclusiva. Antecedentes

Uno de los escritos más antiguo que hace referencia a la discapacidad, fue hecho en la sociedad espartana alrededor del siglo IX a.C., en el cual se explica cómo la ley de ese momento hacía arrojar a los nacidos con alguna malformación desde el monte Taigeto.

Mucho más adelante, ya en la Edad Media, aunque la Iglesia de la época condena el asesinato de niños con discapacidad, atribuye dichos sucesos a fenómenos sobrenaturales y hace a estas personas responsables de algún tipo de culpa de carácter religioso (Arnaiz 2003; Sola, López, y Cáceres, 2009). Las perspectivas de estas personas con discapacidad no iban mucho más lejos que la mendicidad, el asilo o servir como espectáculo en ferias o a modo de bufones (Astorga, 2003).

Con un similar carácter religioso y pasando por una fase de asistencialismo, en la cual solo se daba respuesta a las necesidades más básicas, nos encontramos entre los siglos XVI y XVIII con el naturalismo psiquiátrico (idea de que la naturaleza se rige por sus leyes y no se debe interferir) y con la época del gran encierro, en la que es necesario subrayar el trabajo de Ponce de León (1474-1521) y de Juan Pablo Bonet (1573-1633), los cuales iniciaron la educación para personas con determinadas discapacidades.

Con la ilustración, a finales del XVII y comienzos del XVIII se empieza a hablar del derecho de los disminuidos a ser educados, comenzando una reorientación por parte de las instituciones con un carácter asistencial y un tratamiento más humano. Con estos antecedentes y con el trasfondo de movimientos y acontecimientos sociales que incubaron el estallido de la Revolución Francesa, se crea en Francia la primera escuela pública para sordos gracias a

Charles-Michel de l'Épée (1712-1789) y se dan los primeros pasos en la adaptación de la escritura en relieve para ciegos, de las manos de Balentín Hauy (1745-1822), quien dejará sentadas las bases a su discípulo Braille (1809-1852), para que culmine su trabajo (Ríos, 2005).

A pesar de que todavía en el siglo XIX, las medidas y actuaciones llevadas a cabo están en gran medida destinadas a proteger a la sociedad de estas personas “anormales”, también se dan ciertas condiciones socioculturales que hacen que la pedagogía consiga acercarse a este tema. Aunque desde corrientes diferentes, Itard (1774-1838) y Seguí (1812-1880) procuran el nacimiento de lo que se conocerá como Educación Especial (Bisquerra, 1996), esto no significará la desaparición inmediata de la institucionalización, la cual será difícil de eliminar por diferentes motivos como las inculcadas actitudes negativas hacia la discapacidad, la corriente eugenésica o el abuso de la psicometría (Aguilar, 2004).

Desde el siglo XIX hasta mediados del XX, algunos pedagogos de renombre surgen en diferentes países de Europa, como Delacroy (1798-1863) en Bruselas y Montessori (1870-1952) en Roma (Ríos, 2005), extendiéndose en este último siglo la creencias de que estos niños incapaces de cumplir con las demandas de la escuela ordinaria, alcanzarían un mayor rendimiento y eficacia si se les agrupaba en aulas y centros homogéneos de carácter especializado. Surge así el origen de los centros específicos de Educación Especial, y se comienza a cuestionar al poco tiempo de su surgimiento, si no se estaban dejando aspectos más importantes de lado como su participación social (Mora, Hanley-Maxwell, Schaller y Kidder, 1992).

Llegado a este punto, tienen lugar dos de los acontecimientos bélicos más importantes de nuestra historia. Aunque ya se vislumbró entre el periodo entre ambas guerras, fue tras la Segunda Guerra Mundial, cuando un gran número de excombatientes (mutilados o con lesiones permanentes) tuvo que enfrentarse a volver a su vida con gran variedad de discapacidades, en su

mayoría físicas. De este hecho surgió una concepción según la cual la discapacidad consistía en un problema del individuo, ya que es en su deficiencia o en su “falta de destreza” donde se ubica el origen de sus dificultades (Aguilar, 2004). Desde esta perspectiva se hacía necesaria la “intervención” de un grupo o equipo de especialistas en: Medicina, Terapia Física, Terapia Ocupacional, Psicología, Trabajo Social, Educación Especial y otros. Serán ellos quienes diseñarán un proceso rehabilitador para dar respuesta al problema, el cual será valorado de acuerdo con el grado de destrezas funcionales alcanzadas, y más específicamente utilizando el criterio de si la persona con discapacidad logra ser ubicada en un empleo remunerado.

Algunos años después de la finalización de este conflicto, la igualdad en dignidad y derechos de todos los seres humanos, se ve recogida el artículo n° 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), llevada a cabo en París en 1948, bajo la organización de la ONU (Organización de las Naciones Unidas). Del mismo modo en el artículo n° 26, se recoge el derecho de toda persona a la educación, subrayando que ésta se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Cerca de diez años después, los 82 países miembros de la ONU ratifican y reconocen este derecho a la educación en la “Declaración de los Derechos del Niño” (ONU, 1959), señalando en el Principio 5, que “El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular”.

A mediados del siglo XX y hasta la década de los 70, tiene lugar una serie de acontecimientos (descontento de las familias, investigaciones sobre segregación en la educación, cuestionamientos ideológicos sobre la atención y los derechos de los ciudadanos, etc.) que desatan una creciente preocupación social por los niños a los que se atienden en instituciones específicas (Sánchez y Torres, 2002).

De esta forma, aparecerá el principio de normalización gracias al danés N. Bank Mikkelsen, quedando formulado como: “la posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible”.

Diez años más tarde será B. Nirje, el director ejecutivo de la Asociación Sueca para Niños Retrasados, quien profundice en este principio enunciándolo de la siguiente forma: “Hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad” (Nirje, 1969, p. 19).

Desde los países nórdicos este principio se extenderá a toda Europa y Estados Unidos. Se irá evolucionando, poco a poco, hacia una atención más individualizada que buscará ayudar a cada alumno en función de sus necesidades (Durán, Delgado y Denigra, 1995; García, 1988; García y Orcasitas, 1987; Kaufman y Hallahan, 1995; Verdugo, 1991).

2.1.2. Situación actual. Más de 40 años de integración e inclusión

En el año 1974, Birch (1974) comienza a extender un nuevo concepto, la integración, la cual definirá como: “el proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje.

Con los principios de integración y normalización asentándose en diferentes países y haciéndose presentes en numerosas políticas nacionales sobre atención a las personas con discapacidad, se llega a un punto de inflexión en la educación de las personas con discapacidad. En el mismo año (1974), una comisión desarrolla el siguiente documento: “Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and

Young People”. Había nacido el conocido “Informe Warnock”, nombrado así en honor a Mary Warnock, presidenta de dicha comisión.

En él, no solo se afirma expresamente que todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad, sin posibilidad de ser excluidos (Warnock, 1978), sino que además se establecen las siguientes concepciones generales (Aguilar, 1991):

- Ningún niño será considerado en lo sucesivo imposible de educar.
- La educación es un bien al que todos tienen derecho.
- Los fines de la educación son los mismos para todos.
- La Educación Especial (EE) consistirá en la satisfacción de las Necesidades Educativas (NNEE) de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines.
- Las NNEE son comunes a todos los niños (considerando que hasta un 20% de los niños las necesitará en algún momento de su vida).
- Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben EE, y los no deficientes que reciben simplemente educación.
- Si las NNEE forman un continuo, también la EE debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario.
- Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.
- Actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus NNEE.
- Se recomienda, por tanto, la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes.
- Se utilizará, no obstante, el término “dificultad de aprendizaje” para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial.

- Se adoptará un sistema de registro de los alumnos necesitados de prestaciones educativas especiales en el que no se impondría una denominación de la deficiencia sino una explicación de la prestación requerida.

En este amplio informe, también se ahonda en otro concepto tan importante como es el de “diversidad” estableciéndose que cada alumno tiene necesidades educativas individuales para poder aprender y desarrollarse integralmente como persona, las cuales requieren una respuesta y atención individualizada y comprensiva (Warnock, 1978).

Los autores de este crucial trabajo, establecieron también una serie de prioridades que debían ser acometidas (Aguilar, 1991, p. 62):

- La formación del profesorado: todos los profesores ya sean de centros ordinarios o especiales, deberán estar en condiciones de reconocer los signos de una NEE (Necesidad Educativa Especial) y de identificar a los alumnos con estas necesidades. Esta gran responsabilidad se desarrollará con una actitud positiva y optimista. Los profesores deben estar dispuestos no sólo a aceptar el nuevo concepto de NEE sino además, a tener cinco o seis alumnos que necesiten temporal o permanentemente ayuda en su clase ordinaria, y por consiguiente a adoptar las medidas pertinentes para que sus NNEE sean atendidas mediante la búsqueda de una ayuda especializada.
- Perfeccionamiento para el profesorado: de nada serviría el componente de Educación Especial en la formación inicial, si los docentes en activo no tienen la oportunidad para adquirir los mismos supuestos, actitudes y destrezas; puesto que pasarían cuarenta años antes de que todos los profesores hubieran cursado una formación inicial con dicho componente.
- La educación para los ACNEE (Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales) menores de cinco años: dada la asistencia de niños que muestran signos de deficiencia al

nacer o poco después, el comité argumentó que la educación debe comenzar inmediatamente, pues para ellos es crucial este proceso de estimulación temprana.

- Por todo ello se recomendaba el aumento del número de escuelas maternas para todos los alumnos y excepcionalmente algunas guarderías especiales para los alumnos con dificultades más graves. De esta manera la mayoría de los niños con NEE podría comenzar su educación junto a otros niños de su misma edad y en una clase normal.
- La educación de los jóvenes de 16 a 19 años: el concepto de NEE ampliaba el campo de la tradicional EE también por el otro extremo aplicándolo a los jóvenes con deficiencias o dificultades graves que hubieran superado el término de la edad escolar, pero que siguieran progresando comprensivamente. Sería preciso adoptar por tanto, un enfoque coordinado respecto de la educación postsecundaria de estos jóvenes y poner a su disposición una serie de prestaciones que podrían ir desde versiones modificadas de los cursos ordinarios, a ciertas unidades especiales para los severos, pasando por cursos profesionales especiales y otros de cara a la aptitud social y a la interdependencia.

Se comienza así a trascender el ámbito meramente educativo, y comienza a aumentar la importancia de la integración social de estos alumnos, redefiniendo una educación cuyo fin no es rehabilitar a sujetos con déficits, sino hacer que adquieran las habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida adulta (Arnaiz, 2003).

El concepto de integración supuso la llegada de una nueva visión, bajo la cual, la diferencia es contemplada como algo positivo y todo sujeto tiene derecho a poder acceder a esa educación en un contexto ordinario, con las adaptaciones y recursos pertinentes. Por otro lado, supone el fracaso de los centros de Educación Especial (Aguilar, 2004), al menos como sistema generalizado de escolarización de las personas con discapacidad, las cuales formarán parte de una única sociedad a la que pertenecen.

Sin embargo, a pesar del gran camino recorrido hasta este punto, como afirma Aguilar (2004), es posible constatar en este periodo una serie de situaciones que caracterizan estas prácticas y que ponen en tela de juicio la idoneidad de las mismas: alumnos que salen de sus clases regulares para ser atendidos a parte por el especialista, nuevas categorías o términos como “alumno integrado” para referirse a los alumnos que han pasado de un servicio de Educación Especial a un aula regular, etc. Todo esto ha hecho que en muchos casos siga existiendo una importante diferenciación y que, aunque la sociedad y el sistema educativo hablen de progreso, las voces de las personas que lo han sufrido en su propia piel, sientan aun esa deshumanización, esa explotación y esa exclusión (Arnaiz, 2003; Oliver, 1998).

Como explica Herráez (2012), desde mediados de los años ochenta y principio de los noventa se inicia en el contexto internacional un movimiento materializado por profesionales, padres y las propias personas con discapacidad que lucha contra la idea de que la educación especial, debe estar encapsulada en un mundo aparte, dedicado a la atención de una reducida proporción de alumnos. Es posible destacar el movimiento estadounidense, “Regular Education Initiative (REI)” como un paso previo a la inclusión, mediante la escolarización ordinaria de los alumnos con discapacidad (Herráez, 2012).

En el año 1990, aparece un nuevo movimiento internacional conocido como Educación Para Todos (EPT) o Education For All (EFA), el cual surge en marco de la Conferencia Mundial de Educación Para Todos de Jomtien (Parra, 2010) y donde se llevó a cabo la Declaración Mundial de Educación para Todos (Unesco, 1990). Su surgimiento está relacionado directamente con un compromiso global de brindar una educación de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. Seis años después del encuentro en Jomtien, y dentro de esta corriente, tendrá lugar el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos de Ammán (Unesco, 1996) y cuatro años más tarde el Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar (Unesco, 2000).

Paralelo en el tiempo a este movimiento, en 1994 se celebra en España, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad, más conocida como la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994). Aunque como explican Echeita y Verdugo (2005), resumir los avances y logros conseguidos a raíz de este tipo de reuniones es difícil, es importante resaltar particularmente tres:

- El refuerzo de una visión interactiva, ecológica-contextual respecto a las diferencias individuales y a la acción educativa que se corresponde con ellas.
- Un mensaje claro respecto a la integración/inclusión como meta y eje de la política educativa a seguir en lo referente a la educación de este alumnado.
- La llamada inequívoca a vincular los proceso de mejora de la educación del alumnado con NEE con el proceso de reformas educativas globales.

Algunos años más tarde de que suceda este evento internacional en Salamanca, se resaltan en la Declaración de París la igualdad de grupos como trabajadores, pobres, minorías, personas con discapacidad, migrantes, refugiados y otros sectores de la población (Parra, 2010; Unesco, 1998).

Si bien el concepto de educación inclusiva, surgió en los años 90, no fue hasta la siguiente década cuando este se hace presente en la mayoría de países y va adquiriendo su propia identidad en cada uno de estos. En este proceso de expansión internacional, es necesario destacar el “Index for Inclusion” (Booth y Ainscow, 2002). Como Gutiérrez, Martín y Jenaro (2014) explican en su trabajo, esta obra publicada por el *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE) representa el producto obtenido tras tres años de trabajo experimental y su aplicación en 25 escuelas de Inglaterra (Rustemier y Booth, 2005). El proyecto iniciado por Ainscow en el año 1998, se había basado en dos obras principalmente (Centre, Ward, y Ferguson, 1991; Eichinger, Meyer, y D’Aquianni, 1996), fue publicado por primera vez en el año 2000 y revisado en el año 2002. Su impacto fue tal, que ya en ese mismo año, la UNESCO, a través de la Oficina Regional

de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), llevó a cabo una traducción al castellano, la cual fue adaptada específicamente al contexto educativo español por Sandoval, López, Miquel, Durán, y Echeita (2002). Dichos autores explican en su trabajo, cómo para entonces, también se había traducido y estaba siendo utilizado en numerosas escuelas de Alemania, Australia, Finlandia, Noruega, Portugal y Rumania. Aunque aún no estaba finalizada, también se estaba llevando a cabo la traducción al árabe, chino, francés, hindú, húngaro y sueco (Booth y Ainscow, 2002). La sede central de la UNESCO en París financió la adaptación del “Index for Inclusion” para escuelas de Brasil, Sudáfrica e India y diferentes universidades de Estados Unidos se interesaron en llevar a cabo pruebas en escuelas públicas de estados al norte del país. Algunos años más tarde esta trascendental obra hace su adaptación, al equivalente en España de la Educación Infantil (Booth, Ainscow y Kingston, 2006) y no deja de darse a conocer, siendo una obra clave en la materia que se aborda en este trabajo.

Gracias en gran medida a esta obra, el término “inclusión” se difunde y supera a sus predecesores, vistos como una mera integración de las personas con discapacidad, llegando a convertirse en una atención individualizada de todos y cada uno de los alumnos y haciendo especial hincapié en tres principios, los cuales identificaran diferentes autores (Ainscow, Booth, y Dyson, 2006; Gutiérrez et al., 2014; Muntaner, 2013) y que son: presencia, participación y aprendizaje. En la presente investigación, estos tres principios serán de obligada importancia como se verá posteriormente.

2.1.3. El cambio de perspectiva en los modelos de atención a la diversidad

Tanto el concepto teórico de discapacidad, como la forma en que las personas con discapacidad han sido tratadas socialmente, han sufrido una evolución con el paso de los años. Esta misma evolución o clasificación de los modelos, no es más que una síntesis conceptual de

lo que el devenir histórico ha significado y que se ha pretendido recoger en el subapartado anterior.

De todas las clasificaciones posibles, quizás la más conocida es la que De Jong (1979) elabora y que en España, Puig de la Bellacasa (1990a, 1990b) y otros autores dan a conocer (Álvarez, 2002; Verdugo, 2005):

- Modelo tradicional: las personas con discapacidad en este modelo eran excluidas y marginadas. Eran consideradas inferiores a la población normal y situadas en un determinado lugar de dependencia (Verdugo, 2005). Dado todo esto, se pueden encontrar actitudes tanto de rechazo como de protección y tutela, ambas, manifestaciones de la misma concepción (Zazzo, 1973).
- Paradigma de la rehabilitación: la visión desde este paradigma, sitúa el problema en la propia discapacidad y en las deficiencias y dificultades derivadas de ella. En él se supera la postura de rechazo y marginación, para proporcionar una rehabilitación a través de la intervención de diferentes profesionales y especialistas (Verdugo, 2005), la cual desembocará en una posible inserción social de un sujeto, el cual ha jugado un papel meramente pasivo en todo este proceso.
- Paradigma de la autonomía personal: este paradigma surge en Estados Unidos, dentro de un marco más amplio de reivindicaciones y movimientos sociales a favor de colectivos tradicionalmente marginados o excluidos. Dicha corriente defiende el derecho a vivir de forma autónoma (“Independent living”) y pone gran énfasis en que no es el sujeto en cuestión, sino el conjunto de la sociedad, la que debe transformarse para eliminar barreras de diversa índole y así facilitar tanto un papel más activo, como la autodeterminación de las personas con discapacidad.

Tanto estos tres modelos, como la actitud hacia las personas con discapacidad, han estado lejos de ser lineales y excluyentes, no solo a nivel global, sino incluso dentro de la misma sociedad, conviviendo en el tiempo diferentes posturas. De igual manera, es difícil generalizar, ya que los distintos tipos de discapacidad también han sido percibidos cultural y socialmente de forma diferente.

La situación actual de la educación inclusiva, así como el proceso recorrido por los diferentes países a nivel internacional, son difícilmente comparables y difieren notablemente por razones históricas, sociales, políticas y económicas, las cuales deben ser respetadas (Soriano, 2011). Esta idea queda demostrada cuando nos centramos en una discapacidad concreta y en una región definida como Europa Occidental, tal y como se demuestra en la investigación de Sentenac et al. (2013).

El largo recorrido que un sistema educativo debe realizar con el fin de alcanzar y proporcionar mayores estándares de inclusión está determinado por diversos factores, pero quizás el que influya de forma más directa y determinante sea el ámbito legislativo.

2.1.4. La educación inclusiva en España. Recorrido y legislación propia

En España, a la hora de hacer un recorrido histórico sobre la educación inclusiva, la Ley General de Educación de 1970 es tomada en cuenta como un acontecimiento especialmente importante, que para muchos autores supone incluso el comienzo de esta compleja tarea (Martínez, Haro, y Escarbajal, 2010; Toboso et al., 2012). Sin embargo, diversos trabajos analizan en profundidad una serie de acontecimientos previos a esta fecha, los cuales no deben ser olvidados por completo (Fernández, 2011; Romero, 2014). Algunos de los más significativos son los siguientes:

- 1902 Se aprueba el reglamento del Colegio Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales.

- 1920 Se crea el Patronato Nacional (posteriormente se dividirá en tres patronatos: uno para personas sordas, otro para ciegas y el último para anormales).

- 1935 Nacimiento del Patronato de Educación Especial para la Infancia Anormal (en 1955 pasará a ser el Patronato Nacional de Educación Especial)

- 1945 La Ley sobre Educación Primaria, de 17 de julio de 1945, enuncia en su artículo 38 que el Estado establecerá “Escuelas de anormales, sordomudos y ciegos”. Al amparo de esta ley, en la década de los 60 se inicia un proceso de creación de centros específicos, mayoritariamente de carácter privado y religioso.

- 1963 López Tena, Secretario General Técnico del Ministerio de Educación Nacional, da por cumplidos los objetivos del Primer Plan de Desarrollo Económico y Social, cuyo objetivo nº 7 era “la preocupación por la educación de niños especiales” y el cual se prolongó hasta 1966. Algunas de las actuaciones fueron realizar cursos de especialización en pedagogía terapéutica, gracias a los cuales se titularon 1319 maestros, y conceder becas para niños de educación especial de las que disfrutaron 8546 niños (siendo asignado para tal fin una cantidad total de 10.2733.000 pesetas).

- 1965 Se publica un Decreto del Ministerio de Educación Nacional en el que se responsabiliza al Patronato Nacional de la orientación en materia de Educación Especial y convirtiéndolo en órgano asesor del propio ministerio.

Como ya se ha expuesto anteriormente, llegado a este punto tiene lugar la entrada en vigor de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (más conocida como la LGE). Esta ley trae consigo un cambio trascendental en el

sistema educativo en muchos aspectos, pero especialmente en cuanto al tratamiento del alumnado con discapacidad. Se reconoce el derecho a la educación, se adopta el término Educación Especial y aunque se sigue contemplando como un sistema paralelo al ordinario con normas propias y currículos diferenciados (Fernández, 2011), en su artículo 51 sin embargo, la ley establece que si la gravedad del déficit no lo impide, la escolarización del alumnado con discapacidad se llevará a cabo en centros educativos ordinarios, produciéndose así la creación de “aulas de educación especial” (Toboso et al., 2012). Además de esto, dicho avance legislativo supone otros aspectos dignos de mención que Romero (2014) desarrolla y que son: preparación, mediante el tratamiento educativo adecuado, de todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social y laboral que les permitiera servirse a sí mismo y sentirse útiles a la sociedad; reconocimiento del colectivo de superdotados e implantación de programas de trabajo y métodos de enseñanza individualizados que faciliten obtener el máximo provecho de sus mayores posibilidades intelectuales; establecimiento de medios para la localización y diagnóstico de los alumnos necesitados de Educación Especial, a través de servicios médico-escolares y de orientación educativa y profesional, elaborando el correspondiente censo; creación de las bases para el tratamiento educativo de los deficientes, entendiendo la educación especial como un proceso formativo encaminado a lograr el máximo desarrollo personal de acuerdo con sus posibilidades; consideración de la educación como un sistema global y coordinado desde preescolar hasta la universidad; propuesta de igualdad de oportunidades educativas y democratización de la enseñanza; generalización de una educación básica para toda la población hasta los 14 años; implantación de un bachillerato unificado y polivalente con asignaturas de orden teórico junto con otras de carácter práctico y profesional; y la formación profesional vinculada e integrada en el mismo sistema educativo.

Como consecuencia de esta ley y por primera vez en la historia educativa española, se producirá un hecho tan crucial para alcanzar la inclusión educativa, como es la posibilidad de

que niños con discapacidad puedan asistir a centros educativos ordinarios. Desde entonces, en las escuelas y los colegios, niños y niñas empezarán a ser educados y comenzarán a convivir. Sin embargo, sus posibilidades de interrelacionarse se verán significativamente limitadas, ya que como se ha expresado anteriormente, si bien esta ley trasciende parcialmente la segregación de alumnos en centros específicos, dichos niños y niñas serán agrupados en aulas específicas, limitándose notablemente las posibilidades de una convivencia real en las aulas.

A pesar de que con la anterior ley se impulsó lo que debía ser la educación en España en las últimas décadas del Siglo XX (Casanova, 2011) y de los buenos propósitos e intenciones legislativas que se pretendían alcanzar, estos se vieron frenados por las necesidades del sistema general y el insuficiente presupuesto destinado a educación (Fernández, 2011). Ante la falta de ordenación y respaldo administrativo y presupuestario de esta ley, se crea en 1975 el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE), con el objetivo esencial de extender y perfeccionar, progresivamente el sistema de Educación Especial (Romero, 2014).

Dicho órgano, dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia y clave en el desarrollo de la atención a los alumnos con discapacidad (Alonso y Araoz, 2011), asumió una serie de funciones entre las que se pueden destacar como principales (Romero, 2014):

- Promover que la puesta en práctica de la Educación Especial fuera adecuada y eficaz.
- Suscitar los movimientos de participación asociativa y los de las entidades públicas o privadas.
- Establecer convenios de colaboración y de coordinación financiera.
- Fijar cauces de colaboración con los otros ministerios, corporaciones y asociaciones.
- Promover la investigación en materias como la prevención, la detección precoz, la orientación, etc.

Tres años después de la creación del INEE y tras el importantísimo cambio sociopolítico sufrido en España, se desemboca en un documento tan relevante como lo fue la Constitución Española de 1978. Además del artículo 27, que hace referencia a la educación como desarrolladora de la personalidad humana e impulsora del respeto a los principios democráticos y de convivencia, de forma más concreta, esta dedica su artículo 49 a reconocer los derechos de este colectivo, tal y como la exsecretaria del INEE recoge en una de sus publicaciones (Fernández, 2011, p. 86): “los poderes públicos realizarán una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran y los amparará especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”.

Se pone de manifiesto con este artículo, como los poderes públicos adquieren un compromiso para proporcionar protección a las personas con discapacidad, evitar la discriminación y conseguir el pleno disfrute de los derechos; al mismo tiempo que con este precepto constitucional, supone el comienzo de diversas políticas sociales y educativas dirigidas a conseguir la plena integración y normalización de las personas con discapacidad (Romero, 2014).

Los cuatro principios que el artículo 49 que la Carta Magna había puesto en relieve fueron recogidos posteriormente en 1978 por el INEE en su Plan Nacional de Educación Especial denominado “Integración de la educación especial en la educación general básica”, aunque como recoge Sola et al. (2009), aún no se contempla la inadaptación social en la escuela, sino simplemente los problemas de deficiencia. Finalmente el afianzamiento y consolidación legislativo de estos cuatro principios se produjo en la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI).

Ante las insuficiencias que se vivía en ese momento concreto, la LISMI incorpora un lugar central para el principio de “equiparación de oportunidades”, así como medidas de amparo y equiparación para garantizar los derechos de las personas con discapacidad, las cuales eran entendidas como ayudas técnicas y servicios especializados que les permitieran vivir lo más normalmente posible, tanto en sus hogares como en la comunidad (Jiménez y Huete, 2010).

La LISMI surgió de esta forma, como un instrumento legal destinado a garantizar derechos de protección, sobre todo en materia de prestaciones económicas y servicios asistenciales, sin embargo se basaba en el desarrollo de acciones especiales dirigidas a atender a las personas con discapacidad de forma individual, más que a crear condiciones generales para eliminar los obstáculos que dificultan su participación en la sociedad y el disfrute de sus derechos (Toboso, 2013).

Unos meses después de la publicación de la LISMI, se publicaría el Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial, y a los tres años, en la misma línea, el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, que junto con la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), hicieron de 1985 un año digno de señalar.

Aunque ambos Reales Decretos tenían intenciones similares, fue el segundo de ellos, el que significó el comienzo de la experimentación de la integración escolar de alumnos con discapacidad, en aulas ordinarias conviviendo en régimen de igualdad con el resto del alumnado. El programa de integración comenzó oficialmente en 1985 y tuvo dos fases. La primera de tres años (1985-1988) y la segunda de cinco (1988-1993). Se pretendió que se llevara a cabo una integración educativa en el sistema ordinario, facilitada a través de apoyos individualizados prestados por el personal especializado, y al mismo tiempo que se intentaba dotar al sistema ordinario de recursos que favorecieran este proceso y frenaran la segregación, se animaba a la

colaboración de centros ordinarios y centros específicos de educación especial para que se coordinaran, con el objetivo de aprovechar y potenciar al máximo las capacidades de aprendizaje del alumnado (Romero, 2014).

El Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial, potenció un avance en la aplicación de los cuatro principios inspiradores de la LISMI y vino a reiterar lo establecido en dicha ley respecto a la escolarización de alumnos con discapacidad en centros ordinarios: existirían apoyos y adaptaciones precisos, salvo cuando exista gravedad, características o circunstancias derivadas de su inadaptación, las cuales aconsejen una escolarización en unidades o centros específicos. Además de la escolarización, el anterior Real Decreto regula también los apoyos y adaptaciones, la titulación del profesorado y establece un currículum general para todo el alumnado, teniendo en consideración las características individuales y potenciando un planteamiento integrador de la educación. Para su aplicación se establece un plazo gradual de ocho años. (Fernández, 2011).

Cuatro meses después de la publicación del Real Decreto visto anteriormente, ve la luz la LODE, ley que preconiza el derecho a la educación para todos. Este, era un derecho que se estaba forjando poco a poco y que el Estado había asumido como un servicio público y prioritario. Sin embargo, hay que tener en cuenta que se habían dejado estas responsabilidades en manos de particulares o de instituciones privadas, en aras del principio de subsidiariedad, pero con la llegada de la LODE, la educación empieza a llegar a todos en un sistema mixto, público y mayoritario. Además de señalar en su artículo 27 la igualdad de oportunidades, en el artículo 6 indica que todos los alumnos tienen los mismo derechos y deberes sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando y reconoce a los alumnos, el derecho básico de recibir aquello que necesiten para compensar sus necesidades educativas (Romero, 2014).

Ya en la década de los 90, se aprueba la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Esta ley consolidó la escolarización de todo el alumnado en centros ordinarios (siempre que fuera posible) y trajo consigo un nuevo término, el cual se desprendía del Informe Warnock, a través del cual se intentaba sustituir la distinción entre alumnos con o sin discapacidad por un continuo de necesidades de los alumnos que iría desde las ordinarias, hasta las especiales: surge así el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) el cual se extenderá en el tiempo (Toboso et al., 2012).

Los principios en los que se basa este término han ido formándose a medida que la legislación se ha sucedido desde la Constitución Española en el año 1978. Dichos principios son (Antón, Ferrer, y Llomart, 1990; Sola et al., 2009):

- Normalización de los servicios.
- Integración de los alumnos con discapacidad en centros educativos ordinarios, siempre que sea posible.
- Sectorización de servicios y equipos multiprofesionales.
- Individualización de las medidas educativas a cada alumno.

Dicho concepto que nace con la LOGSE, se consolida en la anteriormente vista Declaración de Salamanca. En ella el concepto adquiere un componente interaccionista con carácter relativo y contextual (Toboso et al., 2012).

Con la llegada del nuevo elemento legislador, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros educativos (conocida como LOPEG), la integración se dio por generalizada ya que la ley obligaba a todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos a escolarizar a los alumnos con NEE (Romero, 2014). Con la aparición de esta nueva ley el concepto de alumnos con NEE se amplía a “aquellos alumnos que requieran, en un periodo determinado de su escolarización o a lo largo de toda ella,

determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas” (Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros educativos).

En el mismo año del nacimiento de la LOPEG y en el siguiente (1995 y 1996), es posible señalar dos nuevos decretos. Por un lado, el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, el cual amplía el concepto de alumnos con NEE e insiste tanto en la ordenación y planificación de los recursos, como en la organización de la atención educativa, y por otro, el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación, a través del cual se intentaban prevenir y compensar desigualdades que tuvieran origen de tipo social, económico, cultural, geográfico, étnico, etc. (Martínez et al., 2010).

La siguiente Ley Orgánica, 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), adoptó el anterior concepto de alumnos con NEE de la LOPEG. En esta ley, aunque nunca se llegó a aplicar, diversos autores (Calvo, González, y Sainz, 2004) vieron cierto retroceso tras el largo camino logrado hasta entonces, desde el punto de vista de la integración.

Un año después, se publica la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, la cual establecía las medidas para garantizar y hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, entendiendo por esta igualdad de oportunidades la ausencia de discriminación, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad (Romero, 2014).

Con la llegada de la siguiente Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), aparece un nuevo concepto más amplio que todos los anteriores: las NEAE. Estas comprenden a cinco subconjuntos, que son: las NEE, las altas capacidades intelectuales, las incorporaciones

tardías al sistema educativo español, las dificultades de aprendizaje y las condiciones personales o de historia escolar.

Esta ley proporcionó al sistema educativo mayor flexibilidad (pedagógica, organizativa, etc.), lo cual benefició las medidas de acercamiento o aproximación de los centros a medidas más inclusivas (Casanova, 2011).

Varios autores (López-Torrijo y Mengual, 2014; Toboso et al., 2012), consideran que el sistema educativo durante la LOE estuvo inspirado en los siguientes principios:

- Calidad de la educación para todo el alumnado, con independencia de sus condiciones y circunstancias.
- Equidad, que garantice igualdad de oportunidades, no discriminación e inclusión educativa como elementos compensadores de desigualdades personales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- Flexibilidad para adaptar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.

Este devenir legislativo termina con la última Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), la cual mantiene un rumbo semejante reconociendo la diversidad y el derecho de los alumnos a recibir una educación individualizada. De igual forma, se vuelven a hacer presentes principios e ideas heredados de otras leyes como integración, normalización o equidad, así como se hace especial hincapié en el papel o la importancia de la calidad. García-Zarza, (2014) insiste en seguir avanzando en el alto nivel de equidad educativa alcanzada y reconoce el alto grado de universalización en educación que se ha alcanzado llegada a esta ley.

Por otro lado, diversos autores han cuestionado si en el fondo, dicha ley acabará fomentando la inclusión. Se ha apuntado a que dicha ley fomenta la segregación de sexos, ya que se otorgan conciertos a centros educativos que solo admiten a niños o niñas, dependiendo del

sexo. En relación a la coeducación y la integración Fernández-González y González (2015), en un trabajo basado en las publicaciones de Lagarde (1996) y Echeita (2013), destacan como no se ha alcanzado una verdadera equidad, encontrándose estereotipos en la definición de perfiles profesionales e itinerarios educativos y para ello hace referencia al VI informe gubernamental (ONU, 2013) presentado por España ante la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW).

Otros autores han analizado las bases de la temprana diversificación de itinerarios, y sus posibles consecuencias. Marchena (2013) apunta que hay una diferencia en el tratamiento a la diversidad, el cual se encuentra en el principio de “inclusión”, ya que la LOMCE excluye el elemento de educación comprensiva y compartida, hacia el que ha ido evolucionando la atención a la diversidad desde los años 60, apostando por un modelo diferente de educación diferenciada.

Desde la primera página de la ley, se deja ver por un lado, la nueva aparición de itinerarios educativos (los cuales se establecerán en edades más tempranas), y por otro se hace hincapié en la idea de la educación como motor del bienestar. Aunque sin duda, no puede olvidarse el momento económico actual atravesado, parece excesivo el hincapié que se hace en una ley educativa, en ideas como el éxito, la competición, los puestos de trabajo, el crecimiento económico y la perspectiva de un futuro mejor (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa).

2.2. Delimitación Conceptual: La Educación Inclusiva

La educación inclusiva supone una nueva forma de entender la educación, la cual pretende significar un nivel superior en cuanto a humanidad y calidad, tanto para los posibles alumnos en riesgo de exclusión como para los que no.

A nivel internacional, como es recogido por la UNESCO (2005, p. 13):

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender”

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2016) afirma que la educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad.

Esta comunidad educativa deberá estar integrada por todas las personas relacionadas con el centro: alumnos, profesores, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales.

Todos los componentes de la comunidad educativa colaboran para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado para

participar en un proceso de aprendizaje permanente. La inclusión educativa se guía por los siguientes principios fundamentales:

- La escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos y, para hacerlo, organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos.
- Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.
- La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.
- Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.
- La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.
- La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos.

Aunque en España, estos hayan sido los principios marcados por el gobierno central, establecer una definición de educación inclusiva de forma generalizada no es algo factible, ya que se debe tener en cuenta las peculiaridades nacionales y locales. Es por eso que Ainscow (2003), en lugar de intentar ofrecernos una definición de este amplio concepto, nos marca cuatro elementos recurrentes que no deben ser olvidados:

- La inclusión es proceso. Es un proceso que no termina con la consecución de unos objetivos o logros establecidos inicialmente, y de hecho, es un proceso que nunca termina. La inclusión debe considerarse como un proceso de búsqueda que no tiene fin. En esta búsqueda, se intentará hacer una aproximación a las formas más adecuadas de responder a la diversidad. Será un proceso en el que se aprenderá a convivir y a aprender de la diversidad. De esta forma, la diferencia es un elemento positivo y estímulo para el aprendizaje de toda la comunidad educativa.
- La inclusión es identificación y eliminación de barreras. La inclusión debe significar recabar y evaluar información proveniente de múltiples fuentes con el objetivo de llevar a cabo mejoras y avances en las políticas y prácticas inclusivas. La información recopilada se empleará para fomentar la estimulación de lo original y lo creativo, así como potenciar la resolución de problemas.
- La inclusión es presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado. La “presencia” está relacionada con el lugar al que los niños van a aprender y con la cantidad o porcentaje de diversidad que enriquece a un centro. La “participación” sería el grado de involucración y la calidad experimentada por los alumnos en su centro educativo. El “aprendizaje” sería el progreso o el rendimiento óptimo de cada uno de los alumnos. Estaría ligado al progreso de aprendizaje individual a lo largo del currículum escolar y no solo en términos de exámenes.
- Aunque la inclusión abarca a la totalidad de los alumnos, esta pone especial atención en aquellos alumnos que más lo necesitan por pertenecer a colectivos en riesgo de exclusión o marginación y por no alcanzar un rendimiento adecuado. La inclusión también supone la responsabilidad moral de toda AEL (Autoridad Educativa Local) de proporcionar a tales grupos o colectivos, los cuales han estado en riesgo tradicional y estadísticamente,

un seguimiento individualizado el cual abarque todas las medidas oportunas para asegurar su presencia, su participación y su aprendizaje en el sistema educativo.

La naturaleza de la educación inclusiva ha sido también caracterizada por otros de los autores más relevantes en el panorama internacional (Ainscow et al., 2006); Ainscow y Miles, 2009), por su componente poliédrico o polisémico. La definición de los vectores que la componen no es un cuestión estática y cerrada al debate, sino más bien un conjunto de fuerzas en continuo movimiento, las cuales se encuentran a la deriva y supeditadas a las necesidades educativas y sociales.

Escudero y Martínez (2011), coincidiendo parcialmente con Echeita y Domínguez (2011) hacen la siguiente propuesta:

- Ideología y ética de la educación inclusiva: la educación es un derecho universal al que toda persona debe tener acceso, no pudiendo existir ningún tipo de exclusión. La educación inclusiva se encontraría dentro del universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia (Thomazet, 2009). Este tipo de educación no puede tener unos fundamentos opcionales y de caridad, sino que debe basarse en imperativos morales y de justicia social.
- Los sujetos de la educación inclusiva y los aprendizajes debidos: la inclusión educativa debe estar dirigida y ponerse al servicio de todos los alumnos, ahora bien, prestará especial atención a aquellos colectivos que tradicionalmente han estado en riesgo de exclusión o que históricamente han sido privados del derecho a la educación. Los aprendizajes a incluir seguirían la línea de las competencias básicas, tendrían una perspectiva integral (cognitivo, emocional y

social) y mantendrían una estrecha relación con la inclusión social (*Bristol City Council*, 2003; Echeita y Verdugo, 2005).

- La política y la economía de la inclusión: la ausencia de medidas y de una sólida estructura en estos dos ámbitos, las cuales persigan una redistribución justa de los recursos, es algo primordial para alcanzar los objetivos de la educación inclusiva.
- Gobierno y administración de la educación: existe una necesidad de inspeccionar las lógicas y reglas de juego más internas a las políticas propiamente educativas y a las reformas que se están promoviendo.
- Currículo, enseñanza-aprendizaje y profesionales de la educación: aunque cada uno de los vectores vistos anteriormente posee su importancia, todos vienen a confluír en este en particular. Los valores y principios incluyentes deben ser la base del currículo, la enseñanza y los aprendizajes, así como deben servir de continua inspiración y guía para el profesorado en su labor docente.
- Comunidad escolar y alianzas sociales: la construcción de una educación inclusiva y de carácter social parece haber sobrepasado las posibilidades de los centros educativos y de los profesores (UNESCO, 2009). En sintonía y consonancia con los objetivos que se desean alcanzar, la inclusión no puede ser lograda salvo a través de valores democráticos y principios de participación e implicación activa de los sujetos afectados, requiriendo el uso de redes sociales, tejidos de apoyo y sinergias provenientes de muchos agentes para poder efectuar este cambio.

2.3. Implicaciones de la Educación Inclusiva

Tras lo expuesto en el apartado anterior, es posible entender que la inclusión educativa no sea una meta fácil ni sencilla de alcanzar. Desde la realidad de un claustro, esta debe ser entendida y asumida, como un largo recorrido para el que se necesita grandes dosis de entrega y esfuerzo, por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

Aparece en este punto, un interrogante necesario: ¿Tiene beneficios o ventajas la educación inclusiva para los alumnos?

En respuesta a esto, es posible observar investigaciones que demuestran los beneficios de una educación inclusiva. A modo de revisión, O'Rourke (2014) recopila 14 estudios comparativos entre centros inclusivos y tradicionales, de donde se desprenden aspectos positivos para aquellos alumnos con discapacidad inmersos en metodologías menos segregadoras y más inclusivas. Concretando un poco más, se pueden observar los siguientes resultados: en el ámbito social por un lado, Ntshangase, Mdikana, y Cronk (2008) evidencian niveles de autoestima semejantes en alumnos con discapacidad (tanto en sus dos subescalas, como en la puntuación total); por otro, Reed, McIntyre, Dusek, y Quintero (2011), obtienen en su trabajo resultados adecuados de autocompetencia.

Aunque este trabajo no se centrará en aspectos meramente académicos, se hará una breve reseña en lo que a resultados de este tipo se refiere, ya que el rendimiento de los alumnos ha sido tradicionalmente uno de los grandes objetos de crítica de la educación inclusiva. En lo referente a dicho ámbito, también existen evidencias de los beneficios de la educación inclusiva (Daniel y King, 1997; Rollins, 2007).

Sin embargo, la educación inclusiva, supone algo mucho mayor que una serie de beneficios para aquellos alumnos con discapacidad. Una escuela inclusiva, sumerge a los chicos y chicas en una vivencia íntima y un aprendizaje intrínseco de lo que significa, supone y conlleva, “ser diferente”. Aunque en un número mucho más reducido, es posible evidenciar

como algunos autores han estudiado los beneficios que supone esta convivencia en las aulas, para aquellos alumnos, que aun siendo singulares y únicos, no precisan de NEAE. Contradiendo los trabajos de diversos autores (Huber, Rosenfeld, y Fiorello, 2001; Staub y Peck, 1994), McDonnell et al. (2003) probaron como no existían diferencias en los logros académicos por parte de los alumnos sin NEAE en contextos inclusivos. Desde el punto de vista social, varios trabajos han probado las ventajas de entornos inclusivos (Kalyva y Agaliotis, 2009; Siperstein, Parker, Bardon, y Widaman, 2007; Slininger, Sherrill, y Jankowski, 2000). Los resultados de los anteriores estudios sostienen la teoría de De Boer, Pijl, y Minnaert (2012), quienes relacionan actitudes positivas de los alumnos hacia sus compañeros con discapacidad, con el grado de participación e interacción social.

2.4. Autoconcepto, Calidad de Vida, Empatía y Conducta Prosocial

2.4.1. Calidad de vida

Entre las primeras referencias literarias sobre el concepto de calidad de vida, una de las más destacadas es la realizada por Aristóteles (Fernández-Mayoralas y Rojo, 2005). En ella, este conocido autor señala que la mayoría de las personas entienden la “buena vida” como lo mismo que “ser feliz”. Aristóteles subraya que el asunto de la felicidad es objeto de discusión y que conlleva distintos matices según la persona y el momento: cuando un individuo está enfermo, la felicidad sería alcanzada con la salud; cuando un individuo es pobre, la felicidad sería alcanzada con bienes y riquezas (Fayers y Machin, 2000).

Sin embargo, desde el punto de vista de la ciencia, el concepto de calidad de vida aparece a mediados del siglo XX, en torno al fenómeno de Indicadores Sociales (Noll, 2002; Sirgy, 2001), el cual cuestionaba política y socialmente el crecimiento económico como indicador social de primer orden.

La idea de calidad de vida surgió como una respuesta a los lujos y excesos de una minoría social, pasando de ser un indicador del bienestar material de los individuos de una comunidad o una sociedad, a convertirse en un concepto más complejo que englobaría cuestiones tan relevantes como la calidad del entorno, las relaciones interpersonales o el estado físico y de salud (Noll, 2002). Sin embargo, esta nueva elaboración de indicadores ha significado un largo camino que recorrer y aún a finales del siglo XX, estos siguen estando subestimados a nivel político y subordinados a nivel macroeconómico (Hagerty, Voger, y Moller, 2002).

Fernández-Mayoralas y Rojo (2005) hacen una recopilación de las diferentes tradiciones o aproximaciones al concepto de calidad de vida en las tres siguientes:

- Aproximación escandinava al estado de bienestar, la cual conlleva a nivel teórico una aproximación objetiva que implica la existencia de unas necesidades básicas, las cuales determinan el bienestar de la población. Esta aproximación está influenciada por informes sociales comparativos como el desarrollado por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos).
- Tradición o aproximación anglosajona de bienestar como calidad de vida, fundamentada en la investigación norteamericana sobre salud mental. Aunque con ciertos indicadores objetivos, esta aproximación está más relacionada con el bienestar subjetivo y con la experiencia vital de los sujetos, siendo el resultado final de las condiciones de vida y de ciertos mecanismos de valoración (Noll, 2002).
- Noción germana de calidad de vida, la cual supondría la integración de las dos anteriores, poniendo el acento en la unión de las condiciones objetivas vitales y el bienestar subjetivo referente a distintas dimensiones (Noll, 2002).

Actualmente, esta última noción podría ser la más cercana a las tendencias actuales, ya que según las tendencias actuales, parece existir cierto consenso a la hora de entender que la

calidad de vida tiene que ver tanto con las condiciones de vida como con las evaluaciones subjetivas (Fernández-Mayoralas y Rojo, 2005; Noll, 2002).

Desde el ámbito de la educación Shalock y Verdugo (2007) definen la Calidad de Vida como un estado deseado de bienestar personal que es multidimensional, tiene propiedades éticas –universales– y émicas –ligadas a la cultura–, tiene componentes objetivos y subjetivos, y que está influenciado por diversos factores personales y ambientales.

Desde el punto de vista de la inclusión, las instituciones educativas deben hacer un esfuerzo por garantizar a sus alumnos las mejores condiciones de vida objetivas en ambos niveles, escolar y familiar, así como enseñar a estos niños a hacer una evaluación subjetiva apropiada de los componentes que determinan su calidad de vida (bienestar material, bienestar físico, etc.).

2.4.2. Autoconcepto

Como recogen Cazalla-Luna (2013), de acuerdo con el trabajo de Musitu y Román (1982), hay que volver a remontarse a la época de Platón para vislumbrar las primeras reflexiones sobre el estudio del *self*, entendiéndolo a este como alma, aunque posiblemente este sea un trabajo ya iniciado por su maestro Sócrates. El siguiente paso lo dio en el siglo III a.C el discípulo de Platón, Aristóteles, haciendo una descripción sistemática de la naturaleza del yo.

Tras estos inicios, será San Agustín quien vuelva a interesarse por una visión introspectiva de un *self* personal, algo antes de que comience la Edad Media. En este periodo dicha cuestión será casi olvidada como consecuencia del vacío cultural de la época, hasta llegado el renacimiento cultural de Europa en el siglo XVII, cuando el concepto del *self* se retomará de manos de autores como Descartes, Hobbes y Locke (Cazalla-Luna, 2013).

Sin embargo, como explican Cecílio, Bartholomeu, Marín, Boulhoça, y Fernandes (2005), desde el punto de vista de la psicología moderna, los primeros estudios referentes al autoconcepto surgen con James (1890), cuya principal aportación fue la diferenciación entre dos cuestiones fundamentales del *self* o yo, el “yo-sujeto” y el “yo-objeto”. El “yo-sujeto”, era entendido como el “yo” conocedor que tendría la labor de organizar e interpretar, de forma subjetiva las vivencias del sujeto (Damon, 1983) y el “yo-objeto”, estaría formado por cuatro elementos responsables de otorgar a la persona su individualidad (el *self* espiritual, el material, el social y el corporal).

Con la propuesta de James (1980), su idea del self adquiere un carácter multidimensional que perdurará a lo largo del tiempo y con la que surgirán muchos nuevos modelos. Con esta misma idea y con una estructura jerárquica, Shavelson, Hubner, y Stanton (1976) aportan uno de los modelos teóricos más conocidos, la cual será utilizada más adelante en el presente trabajo. Según estos autores, el autoconcepto global sería un conjunto de percepciones parciales del propio yo (carácter multidimensional), las cuales tienen una jerarquía interna (el autoconcepto global estaría compuesto por un autoconcepto académico y otro no académico).

La construcción y modificación del autoconcepto, es un proceso que durará toda la vida pero que será más frágil y moldeable durante determinados periodos evolutivos, los cuales coinciden con las etapas educativas de Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Es fundamental que desde el sistema educativo, los alumnos reciban el apoyo y la ayuda necesaria para que conformen un autoconcepto adecuado, el cual le permita aceptarse a sí mismos. Una vez se acepten a sí mismos, con una visión realista de sus cualidades y sus defectos, y una vez que estén satisfechos consigo mismos, podrán comenzar a aceptar, entender y ayudar a los demás.

2.4.3. Empatía

La raíz etimológica del término empatía se deriva del griego Παθεῖν, epathón, sentir, y del prefijo εν, preposición que viene a significar dentro. Su primera traducción se hizo al alemán y el significado que adquirió fue sentir adentrándose en el otro, compenetrarse. Durante el Romanticismo alemán este concepto se relacionó con ciertas connotaciones estéticas y artísticas (Olmedo y Montes, 2009).

Para una aproximación desde el punto de vista de la psicología, debemos esperar al año 1903, cuando el alemán Theodor Lipps define el término original “Einfühlung”, como sentirse dentro de algo o la tendencia del sujeto a proyectarse desde dentro de lo que está siendo observado (Singer y Lamm, 2009). Titchener la presentará más tarde como un intento activo realizado por la persona, para entrar en la otra (Davis, 1996; Fernández-Pinto, López Pérez, y Márquez, 2008). Las definiciones acerca del constructo se han ido sucediendo sin llegar a un acuerdo por parte de la comunidad científica internacional, sin embargo, la mayoría de ellas parece comprender dos componentes fundamentales, la empatía afectiva y la empatía cognitiva.

Batson (2009) en un trabajo sobre dicho concepto, llega a la conclusión de que el término se relaciona al menos con 8 ideas distintas:

- Contactar con el estado interno del otro sujeto
- Adquirir la postura o una respuesta neutral semejante a la del otro sujeto observado.
- Aproximarse a los sentimientos del otro.
- Proyectarse en la situación de la otra persona.
- Imaginar los sentimientos o pensamiento del otro sujeto.
- Imaginar los propios sentimientos, estando en el lugar del otro.
- Sufrir al observar el sufrimiento del otro sujeto.

- Sentimientos o emociones que se desprenden de la observación de otro sujeto que está sufriendo.

Algunas de estas ideas de Batson (2009), se corresponden con constructos como contagio emocional, compasión o teoría de la mente, los cuales fueron desarrollados en la segunda mitad del siglo XX, tal y como explica Olivera (2010), en un intento de profundizar sobre alguna habilidad del ser humano que antes se incluía en la concepción general que se había creado sobre la empatía, pero finalmente originaron nuevos constructos independientes.

Las ideas anteriormente expuestas por Batson (2009) para delimitar la naturaleza del constructo, pueden servir de ayuda para entender los motivos por los que se ha seleccionado dicha variable. Entender a la otra persona y ponerme en su lugar son características básicas de la educación inclusiva, especialmente cuando el objetivo es ponerse en el lugar de otra persona diferente a nosotros. Desde este punto de partida, es posible comenzar a trabajar en la resolución de conflictos o muchos otros aspectos con un enfoque diferente al tradicional.

2.4.4. Conducta prosocial

Para Darwin (1871), las tendencias prosociales probablemente hayan ido evolucionando y consolidándose en muchas especies por la vía de la selección natural. Dichas especies, las cuales han desarrollado una compleja vida social, se benefician y aprovechan de vivir en sociedad. Para ello, los individuos miembros del colectivo se ayudan unos a otros para incrementar las posibilidades de sobrevivir, mientras aquellos que abandonan esta vida social deberán enfrentarse y estarán más expuestos a un mayor número de peligros.

Simpson y Beckes (2008) afirman que, en la teoría de la evolución, no existen dudas de que muchas especies son capaces y algunas veces hasta voluntariosas de actuar prosocialmente

en beneficio de otros individuos, e incluso en favor de otros miembros totalmente desconocidos o extraños. Sin embargo, una cuestión sujeta a discusión son el cómo, el porqué y las condiciones necesarias que se tienen que dar, para observar conductas prosociales tan fuertes como para que un individuo esté dispuesto a exponerse a graves consecuencias físicas e incluso a arriesgar su vida, por el bienestar o la seguridad del grupo. La respuesta a estos interrogantes y la comprensión evolutiva de las conductas prosociales es uno de los más importantes debates en la ciencias evolutivas hoy en día (Gangestad y Simpson, 2007).

La evolución de la conducta prosocial se ha forjado gracias a varias teorías (Simpson y Beckes, 2008):

- Teoría de la selección natural: Darwin (1859) argumenta la selección natural en base a la supervivencia del más apto y explica el porqué, en función de la reproducción de las especies a lo largo del tiempo.
- Teoría de la eficacia o la aptitud genética: Hamilton (1964) introduce la noción de selección de parentesco. Para ello se basa en los genes, más que en el organismo individual como unidad primaria sobre el que actuaría la selección.
- Teoría del altruismo recíproco: Trivers (1971) introduce esta teoría la cual explica que organismos, los cuales tienen genes “egoístas” de forma inherente, en ciertas ocasiones, desarrollen conductas cooperativas con individuos con los cuales no están emparentados.
- Teoría de la selección de grupos: Wilson y Sober (1994) reintroducen el modelo de selección aplicado a los grupos. Defienden que los grupos específicos de personas, y no los individuos aislados, deben ser considerados como las unidades primarias de selección en la historia de la evolución.
- Teoría de la co-evolución gen-cultura: Richerson y Boyd (2005) han propuesto más recientemente esta teoría que propone que la selección de grupos ocurre a través de la combinación evolutiva de genes y cultura.

De una forma u otra, estas teorías parecen apuntar a que la cooperación y ayuda de los individuos de una sociedad, son vías para asegurar la supervivencia y el bienestar del colectivo en sí y de los individuos que lo conforman. A esta necesidad biológica primaria, por la cual los individuos o miembros de una sociedad desarrollan conductas prosociales, hoy en día se deben sumar razones morales y cuestiones éticas.

Las instituciones educativas, como constructoras de las futuras sociedades, deben aspirar a fomentar este tipo de conductas prosociales entre sus alumnos y entre sus futuros ciudadanos para erigir países y continentes más justos y solidarios. La prosocialidad es uno de los grandes desafíos con los que se encuentra nuestro tiempo y la inclusión educativa puede ser una herramienta para potenciarla desde las edades más tempranas.

2.4.5. Actitudes hacia las personas con discapacidad

Como se ha visto en anteriores apartados, las actitudes hacia las personas con discapacidad han recorrido una larga evolución histórica desde otras épocas. La concepción de que las personas con discapacidad eran inferiores estaba generalizada incluso en civilizaciones tan destacadas como la griega y por parte de autores tan relevantes Platón quien en su obra “La República”, recomendaba que los discapacitados fueran aislados en “misteriosos y desconocidos lugares”.

A lo largo del tiempo, han sido muchos los autores que han intentado formular una definición de actitud, siendo difícil el llegar a un consenso carente de debate:

Para Thurstone (1928), la actitud es un concepto que engloba el conjunto total de inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de una persona en referencia a una cuestión determinada.

Para Secord y Backman (1964) la actitud corresponde con determinadas irregularidades de los sentimientos, pensamientos y predisposiciones de un sujeto a actuar hacia algún aspecto del entorno.

Fishbein y Ajzen (1975) definen la actitud como una predisposición básica que influye en la determinación de las creencias, sentimientos y acciones de aproximación-evitación del sujeto respecto a un objeto determinado.

Petty y Cacioppo (1981) señalan que las actitudes están relacionadas con un sentimiento general, permanente positivo o negativo, hacia alguna persona, objeto o problema.

Schunk (1997) las define como las creencias internas de la persona, las cuales influyen en su forma de actuar a nivel personal y que reflejan propiedades como la generosidad, la honestidad o los hábitos de vida saludables.

En relación con las actitudes, uno de los objetos de estudio de la psicología ha sido la cuestión de su formación o modificación. Se podría decir que las dos formas de formación o modificación de conductas se regirían por cuestiones de información cognitiva o de información afectiva (Briñol, Falces, y Becerra, 2007). En cada una de estas vías se pueden apreciar procedimientos distintos. Por ejemplo la modificación de actitudes basándose en la información cognitiva comprendería modelos teóricos como la teoría de la acción razonada o la teoría de la acción planeada. Con base en la información afectiva, podemos encontrar mecanismos como el condicionamiento clásico, el priming afectivo o la mera exposición.

Las actitudes son susceptibles de ser evaluadas por las diferentes personas en la dimensión bueno/malo, o me gusta/no me gusta (Briñol et al., 2007). En el caso concreto de este trabajo, aplicando esta idea a las actitudes hacia las personas con discapacidad, estas oscilarán en un continuo que irá desde un extremo positivo: las personas con discapacidad me gustan, me

parecen buenas y en definitiva las acepto; a otro extremo negativo, las personas con discapacidad no me gustan, no me parecen buenas y en definitiva las rechazo.

La escuela inclusiva, cuya premisa básica es la inclusión de cualquier persona sin ningún tipo de excepciones, debe promover el desarrollo de actitudes positivas y la aceptación de cualquier individuo.

2.5. Objetivos e Hipótesis de la Investigación

La educación inclusiva se ampara en una justificación moral y ética (así como jurídica en las últimas décadas), sin embargo la defensa de la inclusión no puede ser una simple lucha contra la exclusión o la segregación. Es necesario por tanto dar a conocer qué aporta la escuela inclusiva a nivel personal, emocional, social o académico, teniendo este concepto en sí, un valor propio y unas características positivas intrínsecas bien definidas, de lo contrario toda su fundamentación teórica podría ponerse en tela juicio y ser cuestionada desde sus principios más básicos.

Aunque la educación inclusiva ha emergido en el panorama educativo nacional e internacional con gran fuerza, sigue existiendo escasa literatura científica y un vacío importante de conocimiento, sobre las consecuencias e implicaciones de la misma por diferentes motivos:

- De forma general, no han sido muchas las investigaciones que han tenido como objetivo investigar los efectos de la educación inclusiva.
- A nivel particular, la mayor parte de las investigaciones se ha centrado en los alumnos con NEAE, sin tener en cuenta a los alumnos sin NEAE, a los cuales no se debe olvidar.
- Pasando a un nivel mayor de concreción, las investigaciones que han tenido como objeto, conocer en qué medida se ven afectados los alumnos sin NEAE, han puesto su foco de

atención generalmente en resultados y el rendimiento académico, obviando aspectos emocionales o personales.

Esto deja un reducido número de trabajos que se interesen profundamente por conocer si la educación inclusiva cumple realmente con su tarea principal: que todos los alumnos se enriquezcan de la diversidad y aprendan de ella a todos los niveles, pero especialmente a nivel emocional. Una escuela inclusiva debe ser un lugar donde se aprendan principios éticos y morales, así como una serie de valores considerados deseables a nivel social, a través de la puesta en práctica y la vivencia personal. Este aprendizaje se desprenderá conjuntamente, por un lado, de la interrelación entre alumnos diferentes y distintos, por otro, de la tutela, orientación y guía emocional y conductual proporcionada por el profesorado.

A pesar de que se ha trabajado durante décadas la fundamentación teórica y los principios que debe seguir dicha concepción de la escuela, ésta deja una laguna muy importante sobre las consecuencias que se derivan de la misma y sus posibles beneficios o perjuicios para los niños y niñas que la vivencian.

Dada esta situación y con los motivos anteriormente expuestos, se propone la presente investigación, cuyo objetivo principal y secundario son los siguientes:

- Conocer en qué medida existen diferencias entre los alumnos que atienden centros con alto o bajo grado de inclusión en diferentes variables o factores personales y sociales de los alumnos que no precisan de NEAE.
- Analizar si existen diferencias en función del tiempo, en aquellos alumnos que han estado escolarizados en un centro con alto grado de inclusión y que no necesitan NEAE, en una serie de variables o factores personales y sociales.

Como hipótesis de la presente investigación, se establecerá que los alumnos pertenecientes a un centro inclusivo obtendrán valores superiores para las variables analizadas:

calidad de vida, autoconcepto, empatía, conducta prosocial y aceptación de niños con discapacidad.

Como segunda hipótesis, se esperará que los sujetos que han permanecido un mayor periodo de tiempo en el centro con alto grado de inclusión, obtengan mayores puntuaciones en las variables objeto de estudio: calidad de vida, autoconcepto, empatía, conducta prosocial y aceptación de niños con discapacidad.

2.6. Referencias

- Aguilar, M. G. (2004, Julio). *Del exterminio a la Educación Inclusiva: una visión desde la discapacidad*. Documento presentado en el V Congreso Educativo Internacional: De la Educación Tradicional a la Educación Inclusiva, Heredia. Recuperado de www.inclusioneducativa.org/content/documents/PROCESO_HISTORICO.doc
- Aguilar, M. L. (1991). El Informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 62-64.
- Ainscow, M. (2003, octubre). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia presentada en Congreso: La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, San Sebastián.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de Educación Inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (Ed.), *La Educación Inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: Horsori.

- Alonso, P. M. J., y Araoz, S. D. I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Álvarez, M. R. (2002). *Los beneficios de la inclusión laboral de personas con discapacidad*. (Tesis no publicada). Universidad Iberoamericana, Puebla.
- Antón, M., Ferrer, I., y Llomart, C. (1990). *La educación infantil. Organización Escolar 0-6 años*. Barcelona: Paidotribo.
- Arnaiz, S. P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Astorga, L. F. (2003). *Discapacidad, perspectiva histórica y desigualdades imperantes*. Recuperado de <http://www.mediacomunity.org/ddhh/discapitados/barreras/>
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31.
- Batson, D. (2009). These things called empathy: Eight Related but Distinct Phenomena. En J. Decety, y W. Ickes (Eds.), *The Social Neuroscience of Empathy*. Massachusetts: MIT Press.
- Birch, J. W. (1974). *Mainstreaming: educable mentally retarded children in regular classes*. Reston: The Council for Exceptional Children Publication Sales.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion. Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Briñol, P. T., Falces, D. C., y Becerra, G. A. (2007). Actitudes. En J. F. Morales, E. Gaviria, M. C. M. Moya, y I. C. Guirado (Eds.), *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.

- Bristol City Council (2003). *Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Schools*.
Bristol: Department of Education and Lifelong Learning.
- Calvo, M. I., González, F., y Sainz, F. (2004). Compilación legislativa de España y sus CCAA tras la Declaración de Salamanca. En S. G. Echeita, y M. A. Verdugo (Eds.), *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva* (pp. 169-208). Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE Participación Educativa*, 18, 8-24.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, L. D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43-64.
- Cecílio, F. D., Bartholomeu, D., Marín, R. F. J., Boulhoça, S. A. C., y Fernandes, S. F. (2005). Autoconcepto y rasgos de personalidad: un estudio correlacional. *Psicología Escolar e Educacional*, 9(1), 15-25. doi: 10.1590/S1413-85572005000100002.
- Centre, Y., Ward, J., y Ferguson, C. (1991). *Towards an index to evaluate the integration of children with disabilities into regular classes*. Sydney: Mcquaire Special Education Centre. doi: 10.1080/0144341910110105
- Damon, W. (1983). *Social and Personality Development*. New York: Norton & Company.
- Daniel, L. G., y King, D. A. (1997). Impact of Inclusion Education on Academic Achievement, Student Behavior and Self-Esteem, and Parental Attitudes. *Journal of Educational Research*, 91(2), 67-80. doi: 10.1080/00220679709597524
- Darwin, C. (1959). *On the origins of species*. London: John Murray. doi: 10.1007/BF00144088
- Darwin, C. (1871). *The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex*. London: John Murray. doi: 10.5962/bhl.title.2092
- Davis, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Boulder: Westview Press.

- De Boer, A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59 (4), 379-392. doi: 10.1080/1034912X.2012.723944
- De Jong, G. (1979). *The movement for independent living: origins, ideology and implications for disability research*. Michigan: Michigan State University, UCIR.
- Durán, R., Delgado, J. y Denigra, R. (1995). *Trabajo interdisciplinario en personas con discapacidad*. Madrid: Siglo XXI.
- Echeita, S. G. (2013). Inclusión y excusión educativa. De nuevo, "voz y quebranto". *Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio educativo*, 11(2), 99-118.
- Echeita, S. G., y Domínguez, G. A. B. (2011). Educación Inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 23-35.
- Echeita, S. G. y Verdugo, M. A. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36(1), 5-12.
- Eichinger, J., Meyer, L. H., y D'Aquanni, M. (1996). Evolving best practices for learners with severe disabilities. *Special Education Leadership Review*, 3(1), 1-13.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación Inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Fayers, P. M. y Machin, D. (2000). *Quality of Life. Assessment, Analysis and Interpretation*. Chichester: John Wiley & Sons. doi:10.1002/sim.941
- Fernández, S. R. (2011). El camino hacia la integración. *CEE Participación Educativa*, 18, 79-90.
- Fernández-González, N., y González, C. N. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW. Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 242-263.

- Fernández- Mayoralas, F. G., y Rojo, P. F. (2005). Calidad de vida y salud: planteamientos conceptuales y métodos de investigación. *Territoris, Universitat de les Illes Balears*, 5, 117-135.
- Fernández-Pinto, I., López Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teoría y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley.
- Gangestad, S. W., y Simpson, J. A. (2007). *The evolution of mind: Fundamental questions and controversies*. New York: Guilford. doi: 10.1086/jar.65.1.25608173
- García, E. (1988). *La integración escolar: Aspectos psicológicos*. Madrid: UNED.
- García, P. C., y Orcasitas, J. R. (1987). Situación de la educación en España: El proceso de integración a revisión. *Revista de Educación Especial*, 0, 1-5.
- García-Zarza, P. (2014). Convergencias y divergencias entre el sistema educativo sueco y el español. *Revista Española de Educación Comparada*, 23, 203-222. doi: 10.5944/reec.23.2014.12304
- Gutiérrez, O. M., Martín, C. M. V., y Jenaro, R. C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 7(3), 186-201.
- Hagerty, M. R., Vogel, J., y Moller, V. (2002). *Assessing Quality of Life and Living Conditions to Guide National Policy*. Dordrecht: Kluwer.
- Hamilton, W. D. (1964). The genetical evolution of social behavior. *Journal of Theoretical Biology*, 7, 1-52. doi:10.1016/0022-5193(64)90038-4
- Herráez T, L. (2012). La Educación Inclusiva llevada a cabo en un centro ordinario. (Trabajo fin de Master, Escuela de magisterio de Segovia, España). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1597/1/TFM-B.11.pdf>

- Huber, K. D., Rosenfeld, J. G., y Fiorello, C. A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average and low-achieving general education students. *Psychology in the Schools*, 38, 497–504. doi: 10.1002/pits.1038
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Holt. doi: 10.5962/bhl.title.47583
- Jiménez, L. A., y Huete, G. A. (2010). Políticas públicas sobre discapacidad en España. Hacia una perspectiva basada en los derechos. *Política y Sociedad*, 47(1), 137-152.
- Kalyva, E., y Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24, 213–220. doi:10.1080/08856250902793701
- Kaufman, J. y Hallahan, D. (1995). *The Illusion of Full Inclusion: A Comprehensive Critique of a Current Special Education Band Wagon*. Austin: Pro-ED.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Madrid: horas y HORAS.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970).
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. (BOE núm. 103, de 30 de abril de 1982).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros educativos (BOE núm. 278, de 21 de noviembre de 1995).
- Ley Orgánica, 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002).

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (BOE núm. 289, de 3 de diciembre de 2003).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).

López-Torrijo, M., y Mengual, A. S. (2014). Students with severe, permanent disabilities and their educational inclusión in Spain. *International Education Studies*, 7(2), 91-105. doi: 10.5539/ies.v7n2p91

Marchena, G. C. (2013). *La LOMCE. Claves para el profesorado*. Madrid: Editorial Anaya.

Martínez, A. R., Haro, R. R., y Escarbajal, F. A. (2010). Una aproximación a la Educación Inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.

McDonnell, J., Thorson, N., Disher, S., Mathot-Buckner, C., Mendel, J., y Ray, L. (2003). The achievement of students with developmental disabilities and their peers without disabilities in inclusive settings: an exploratory study. *Education and Treatment of Children*, 26(3), 224-236.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2016). *Educación Inclusiva en el sistema educativo*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>

Mora, E., Hanley-Maxwell, Ch., Schaller, J. L., y Kidder, S. (1992). Impact of a System-Change Initiative on Supported Employment in Wisconsin. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 35, 210-217.

Muntaner, G. J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista ibero-americana de educação*, 63, 35-49.

- Musitu, G., y Román, J. M. (1982). Autoconcepto: una introducción a esta variable intermedia. *Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía*, 4(11), 51-69.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. En R. Kugel, y W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for mentally retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation.
- Noll, H. (2000). Towards a European System of Social Indicators: Theoretical Framework and System Architecture". En M. R. Hagerty, J. Vogel, y V. Moller (Eds.), *Assessing Quality of Life and Living Conditions to Guide National Policy*. Dordrecht: Kluwer.
- Ntshangase, S., Mdikana, A., y Cronk, C. (2008). A comparative study of self-esteem of adolescent boys with and without learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 23(2), 75-84.
- O'Rourke, J. (2015). Inclusive schooling: if it's so good – why is it so hard to sell? *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 530-546. doi: 10.1080/13603116.2014.954641
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Ed.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Madrid: Ediciones Morata.
- Olivera, R. J. M. (2010). *Acerca del concepto de empatía. Su rol y evaluación en psicoterapia*. (Tesina doctoral no publicada.) Universidad de Belgrano, Buenos Aires.
- Olmedo, C. P., y Montes, B. B. (2009). Evolución conceptual de la empatía. *Revista electrónica de Jaén*, 4, 289-293.
- ONU. (1948). Declaración de los Derechos Humanos. Francia.
- ONU. (1959). Declaración de los Derechos del Niño, Nueva York.
- ONU. (2013). Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, Nueva York.
- Parra, D. C. (2010). Educación Inclusiva. Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, 8, 73-84.

- Petty, R. E., y Cacioppo, J. T. (1981). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Dubuque: Wm. C. Brown.
- Puig de la Bellacasa, R. (1990a). Fronteras del enfoque médico industrial de la rehabilitación médico-funcional y vocacional. En C. Giné (Ed.), *Alternativas institucionales en rehabilitación. Documentos y experiencias*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.
- Puig de la Bellacasa, R. (1990b). Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. En D. Casado, B. Duncan, H. García, B. Kolucki, R. Puig, y P. Del Río (Eds.), *Discapacidad e información (2ª ed)* (pp. 63-69). Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.
- Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial. (BOE núm. 253, de 22 de octubre de 1982).
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (BOE núm. 65, de 16 de marzo de 1985).
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE núm. 131, de 2 de junio de 1995).
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación (BOE núm. 62, de 12 de marzo, de 1996).
- Reed, F. D., McIntyre, L. L., Dusek, J., y Quintero, N. (2011). Preliminary assessment of friendship, problem behavior, and social adjustment in children with disabilities in an inclusive education setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(6), 477-489. doi: 10.1007/s10882-011-9236-2
- Richerson, P. J., y Boyd, R. (2005). *Not by genes alone: How culture transformed human evolución*. Chicago: University of Chicago Press.

- Ríos, M. (2005). *Manual de la educación física adaptada para alumnos con discapacidad (2ª Edición)*. Barcelona: Paidotribo.
- Rollins, L. M. (2007). *The influence of full inclusion on academics and self-concepts of students with learning disabilities*. (Tesis doctoral no publicada). Walden University, Minnesota.
- Romero, U. C. (2014). *La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implantación en la provincia de Valladolid*. (Tesis doctoral, Valladolid, Universidad de Valladolid). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4612/6/TESIS502-140301-1.pdf>
- Rustemier, S., y Booth, T. (2005). *Learning about the Index in use; a study of the Index for Inclusion in schools and LEAs in England*. Bristol: CSIE.
- Sánchez, P. A., y Torres, G. J. A. (2002). *Educación Especial: centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., y Echeita, S. G. (2002). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 5, 227-238.
- Schunk, D. (1997). *Learning theories: An educational perspective*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Secord, P. F., y Backman, C. W. (1964). *Social psychology*. New York: McGraw-Hill
- Sentenac, M., Ehlinger, V., Michelsen, S. I., Marcelli, M., Dickinson, H. O. y Arnaud, C. (2013). Determinants of inclusive education of 8-12 year-old children with cerebral palsy in 9 European regions. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 588-595. doi: 10.1016/j.ridd.2012.09.019
- Shalock, R. L., y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 224, 21-36.

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, J. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Simpson, J. A., y Beckes, L. (2010). Evolutionary perspectives on prosocial behavior: The better angels of our nature. En M. Mikulincer, y P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior*. Washington: American Psychological Association.
- Singer, T. y Lamm, C. (2009). The Social Neuroscience of Empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156, 81-96. doi: 10.1111/j.1749-6632.2009.04418.x
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., y Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73, 435–455. doi: 10.1177/001440290707300403
- Sirgy, M. J. (2001). *Handbook of Quality of Life Research. An ethical Marketing Perspective*. Dordrecht: Kluwer. doi: 10.1007/978-94-015-9837-8?nosfx=y
- Slininger, D., Sherrill, C., y Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176–196.
- Sola, T., López, N., y Cáceres, P. (2009). *La educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Soriano, G. V. (2011). La Educación Inclusiva en Europa. *CEE Participación Educativa*, 18, 35-45.
- Staub, D. y Peck, C. A. (1994). What are the outcomes for non-disabled students? *Educational Leadership*, 54(4), 36-40.
- Thomazet, S. (2009). From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563. doi: 10.1080/13603110801923476
- Thurstone, L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-554.

- Toboso, M. M. (2013). De los discursos actuales sobre la discapacidad en España. *Política y sociedad*, 50(2), 681-706. doi: 10.5209/rev_POSO.2013.v50.n2.39007
- Toboso, M. M., Ferreira, M. A. V., Díaz, V. E., Fernández-Cid, E. M., Villa F. N., y Gómez, E. C. (2012). Educación Inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 279-295.
- Trivers, R. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly review of Biology*, 46, 35-57. doi: 10.1086/406755
- Unesco (1990, Marzo). *World declaration on education for all*. Documento presentado en World Conference on Education for All. Meeting basic Learning Needs, Jomtien.
- Unesco (1994, Junio). *Declaración de Salamanca*. Documento presentado en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad, Salamanca.
- Unesco (1996, June). *Education for all. Achieving the goal*. Documento presentado en Forum on Education for All, Amman.
- Unesco (1998, October). *Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action*. Documento presentado en World Conference on Higher Education, Paris.
- Unesco (2000, Abril). *Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Documento presentado en World Education Forum, Dakar.
- Unesco (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- Unesco (2008, Julio). *Inclusive education: the way of the future*. Documento presentado en International Conference on Education, Geneva.
- Verdugo, M. A. (1991). Factores determinantes del éxito de la integración educativa en preescolar. *Revista de Educación Especial*, 10, 17-28.
- Verdugo, M. A. (2005). *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.

Wilson, D., y Sober, E. (1994). Reintroducing group selection to the human behavioral sciences. *Behavioral and Brain Sciences*, 17, 585-608. doi: 10.1017/S0140525X00036104

Zazzo, R. (1973). *Los débiles mentales*. Barcelona: Fontanella.

3. Estudio nº 1: Diferencias en la Calidad de Vida y el Autoconcepto en Función del Grado de Inclusión

Abstract

Inclusive education has proved to be a more humane approach of understanding education, providing important advantages and significant benefits for students without a typical development and more specifically for those with SEN (Special Educational Needs). However, the theoretical bases of inclusion cannot be reduced to the previous fact: inclusion represents a global enrichment of the whole student body, having as its principle to learn about and from diversity.

Starting from this idea, the present investigation aims to deepen into the possible benefits that inclusive education could provide to those students with a typical development, checking if the schools' degree of inclusion or the number of years that students spend in a school with a high degree of inclusion is related to their levels of well-being or self-concept. In order to achieve this purpose, the previous variables were analysed in 1432 subjects (five different schools, 746 boys and 686 girls), of which 796 attended to Primary Education and 636 to Secondary Education.

The results of the investigation proved significant differences in both stages. In Primary Education, students who attended a school with a high degree of inclusion obtained higher punctuations in well-being, compared to other students attending schools with a low degree of inclusion. Subjects' self-concept at this stage turned out to be significantly higher in several dimensions of 5º and 6º level of Primary Education. The participants who spent more time in a school with a high degree of inclusion (four years or more), showed higher scores in well-being, compared to those subjects who had spent a shorter period of time (less than four years). The

same evidence was found in a single self-concept's dimension (physical appearance) of children who attended 5^o and 6^o level of primary education.

In Secondary Education, students of the school with a high degree of inclusion proved significant higher punctuations in physical well-being as well as ten dimensions of self-concept, including self-esteem, self-behaviour, or social self-concept. Regarding subjects who attended the school with a high degree of inclusion, children who had spent four years or more obtained significant higher scores in personal development (well-being) and familiar self-behaviour (self-concept).

With the present investigation, it has been proved how inclusive education provides real benefits for those children with a typical development. It has been demonstrated that school's degree of inclusion is a determining factor, as well as the period of time that students attend a school with a high degree of inclusion. Both variables (degree of inclusion and period of time) increase several dimensions of self-concept and well-being.

The implications of these results, as well as their significance in the field of education, are numerous and they are particularly relevant. Fostering the development and growth of people with an appropriate personal well-being and people who are able to accept themselves, a fairer society and a society which accepts and includes diversity will be closer.

Keywords: inclusion, well-being, self-concept, self-esteem, self-behaviour, self-image, Primary Education and Secondary Education.

Resumen

La educación inclusiva ha probado ser una concepción más humana de entender la educación, la cual proporciona importantes ventajas y supone relevantes beneficios para los alumnos con NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) y más concretamente para aquellos con NEE (Necesidades Educativas Especiales). Sin embargo, los planteamientos teóricos de la inclusión no se reducen al anterior hecho, suponen un enriquecimiento global de todo el conjunto del alumnado que se fundamenta en el aprendizaje de y desde la diversidad.

Partiendo de esta idea, la presente investigación pretende profundizar en los posibles beneficios que la educación inclusiva podría aportar a aquellos alumnos sin NEAE, comprobando si el grado de inclusión de un centro educativo o el número de años que los alumnos permanecen en un centro educativo con alto grado de inclusión, está relacionado con sus niveles de calidad de vida o de autoconcepto. Para ello se analizaron las anteriores variables en 1432 sujetos de 5 centros educativos (746 niños y 686 niñas), de los cuales 796 pertenecen a EPO (Educación Primaria Obligatoria) y 636 a ESO (Educación Secundaria Obligatoria).

Los resultados de la investigación evidenciaron diferencias significativas en ambas etapas educativas. En la EPO, los alumnos que estaban escolarizados en un centro con alto grado de inclusión obtuvieron mayores puntuaciones en calidad de vida, en relación a aquellos que habían pertenecido a centros con bajo grado de inclusión. El autoconcepto de los alumnos en esta etapa educativa resultó significativo en varias dimensiones de los alumnos de 5º y 6º de EPO. De los alumnos que pertenecían al centro con alto grado de inclusión, aquellos que habían estado en el centro cuatro años o más, presentaron niveles más altos de calidad de vida en comparación con aquellos que habían estado tres años o menos, al igual que en una dimensión del autoconcepto (apariencia física) de los niños de 5º y 6º curso de EPO.

En la ESO, los alumnos del centro educativo con alto grado de inclusión mostraron puntuaciones significativamente más altas en bienestar físico (calidad de vida) y en hasta diez dimensiones del autoconcepto entre las cuales se incluyen autoestima, autocomportamiento o autoconcepto social. En cuanto a los alumnos del centro educativo con alto grado de inclusión, los sujetos que habían estado cuatro años o más puntuaron significativamente más alto en desarrollo personal (calidad de vida) y autocomportamiento familiar (autoconcepto).

Con la presente investigación se comprueba, como la inclusión educativa supone beneficios reales para los alumnos sin NEAE. Probando que, no solo el grado de inclusión de un centro es determinante, sino que también es significativo el periodo de tiempo que se haya permanecido en un centro con alto grado de inclusión, aumentando dichas variables (grado de inclusión y periodo de tiempo) las puntuaciones en diferentes dimensiones de la calidad de vida y del autoconcepto.

Las implicaciones de dichos resultados, así como la trascendencia de los mismos en el ámbito de la educación son múltiples y de una señalada relevancia. Fomentando el desarrollo y crecimiento de personas con un apropiado estado de bienestar personal y las cuales sepan aceptarse a sí mismas, se podrá estar más cerca de una sociedad más justa y que también acepte e incluya la diversidad.

Palabras clave: educación inclusiva, calidad de vida, autoconcepto, autoestima, autoimagen, autocomportamiento, Educación Primaria Obligatoria y Educación Secundaria Obligatoria.

3.1. Introducción

3.1.1. Determinación del grado de inclusión de un centro

La investigación en torno a la educación inclusiva, presenta una gran dificultad a la hora de llevar a cabo comparaciones entre centros con distinto nivel de inclusión ya que el concepto es de difícil objetivación y evaluación. De hecho, la mayoría de las investigaciones revisadas en este trabajo, las cuales realizan comparaciones entre sistemas educativos inclusivos o tradicionales, no presentan ningún criterio que justifique esa categorización.

Existen diversas herramientas reconocidas internacionalmente y con un potente impacto en el ámbito de la educación, las cuales han sido diseñadas para la autoevaluación del centro educativo, con la finalidad de que éste pueda establecer su posición respecto a la atención a la diversidad y cuestionarse qué pasos hacia la educación inclusiva está dispuesto a dar.

Algunas de las herramientas que podrían servir para tal fin son el cuestionario de Análisis de Variables de Contexto (AVACO-EVADIE) de Biencinto, González, García, Sánchez, y Madrid (2009); la Guía para la Reflexión y Valoración de Prácticas Inclusivas de Marchesi, Durán, Giné, y Hernández, (2009); la guía Inclusiva de Duk (2007); la guía ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión) de Guirao; (2012) y por último, pero no menos importante dado su impacto a nivel mundial, el conjunto de cuestionarios incluidos en el *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2002). Todas ellas han sido diseñadas principalmente para la autoevaluación y salvo el AVACO-EVADIE y la guía ACADI, ningún instrumento ha sido validado o ha superado pruebas de validez y fiabilidad. Sin embargo, ninguna de las dos pretende ser un elemento evaluador externo y no disponen de un sistema de puntuación general o para sus diferentes escalas o ámbito. A modo de ejemplo, en la guía ACADI, el sistema de autoevaluación es ítem por ítem, tal y como se puede comprobar en algunas investigaciones que la usan (Arnaiz y Azorín, 2014), lo cual no ofrece una visión

general de la inclusión de un centro educativo, aunque puede servir para que el centro tenga una visión propia, la cual le ayude a mejorar la atención a todo el conjunto de alumnos.

Desde la perspectiva del presente trabajo, se piensa que la inclusión debe ser entendida como un continuo que posibilite a cada centro ubicarse en un punto único y diferente a todos los demás. Para hacer una evaluación objetiva sobre la situación en la que cada institución educativa se encuentra, se va a seguir la teoría propuesta por Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson, y Gallannaugh (2004), según la cual, el criterio fundamental a tener en cuenta para valorar el grado de inclusión, es la proporción de alumnos con discapacidad. Un centro difícilmente puede ser inclusivo, cuando se niega la diversidad dentro de sus aulas.

No obstante y según esta nueva manera de educar, aunque la existencia de diversidad es quizás un criterio indispensable y posiblemente el más importante, este no debe ser el único parámetro que se establezca, para evaluar el grado de inclusión que se vive en un centro. Basándose en los principios de reconocidos autores (Ainscow, Booth, y Dyson, 2006; Echeita et al., 2008; Muntaner, 2013) los cuales han servido como base para la elaboración de todos los anteriores instrumentos, a la premisa anterior (presencia), el centro inclusivo debe sumar otras dos: participación (de todos los alumnos en las actividades, experiencias y situaciones y en la vida escolar) y aprendizaje (entendido como la implantación de una educación de calidad y adaptada a las necesidades del alumno, a través de la cual los alumnos progresan y aprenden).

3.1.2. Inclusión, interacción social e interculturalidad

Revisando la literatura sobre las aportaciones del tipo de escolarización en general (Kurth, 2015; McNerney, Hill, y Pellicano, 2015) o de los beneficios de la inclusión en particular, es posible observar como hay estudios que demuestran sus beneficios en niños con TEA (Trastorno del Espectro Autista). Falkmer, Anderson, Joosten, y Falkmer (2015), llevan a cabo una revisión de 28 artículos, a través de la cual determinan que la escuela era un lugar

determinante a la hora de crear entornos que posibilitaran la inclusión, especialmente a través de la creación relaciones positivas con los compañeros, prevención del acoso escolar y apoyo del personal docente.

Tras revisar los anteriores estudios, se puede llegar a concluir que los principales protagonistas y agentes de la inclusión son el conjunto del alumnado. Sin embargo, debe ser el centro educativo el que ofrezca estas posibilidades de interacción, al mismo tiempo que permita el aprendizaje y posterior entrenamiento de conductas y habilidades sociales específicas que se adapten a cada uno de los niños y sus diferentes particularidades. En esta línea, Nijs y Maes (2014) observan como existe una menor interacción entre compañeros con discapacidad (en concreto, discapacidad profunda intelectual y múltiple), que las que se encuentran entre compañeros con discapacidad y sus compañeros sin discapacidad. De hecho, los anteriores autores consideran como infrecuentes las interacciones entre personas con discapacidad profunda intelectual y múltiple, siendo más comunes el otro tipo de contacto con compañeros sin discapacidad, el cual además, tiene efectos positivos en conductas de felicidad de las personas con discapacidad. De la misma investigación se desprende también como los compañeros pueden ser entrenados para interactuar con personas con este tipo de discapacidad, incrementando dicho entrenamiento de forma recíproca las interacciones y el inicio de las mismas con sus compañeros con discapacidad. Por último, a esto se debe sumar el aumento de los comentarios sobre los compañeros con discapacidad y de las habilidades sociales por parte de los compañeros sin discapacidad.

Sin embargo, la inclusión no se limita al ámbito de la discapacidad. Uno de los frentes abiertos más actuales y de vital importancia en el que tiene que tomar partido la inclusión educativa, es en el ámbito de la interculturalidad (Molina y Casado, 2014; Tawagi y Mak, 2015). No se puede obviar el hecho de que la movilidad internacional e intercontinental en Europa ha aumentado significativamente, en periodos determinados y en función de situaciones muy

concretas, derivadas del panorama social, político y económico internacional (Hanley, 2015; Parker, 2015; Yaylaci y Karakus, 2015).

Desde el ámbito de la interculturalidad, una experiencia educativa inclusiva singularmente diferente y al mismo tiempo cercana, es la compartida por Amaro (2014). La apuesta por principios como el respeto y reconocimiento a la diferencia del alumnado, unidos a una organización flexible, ayudan a que se pueda atender a toda la diversidad del alumnado. Ante una situación tan compleja como es la del Colegio Luisa Marillac, los frutos de esta apuesta educativa preocupada por cambiar sus tácticas, procesos y metodologías de enseñanza, pueden verse en aspectos tan importantes como el proceso lector de sus alumnos. Se hace patente así, que la inclusión educativa no debe encasillarse en el ámbito de las NEE y que también ofrece resultados positivos en entornos interculturales, luchando contra la exclusión social y apoyando principios de equidad y justicia (Amaro, 2014).

3.1.3. La calidad de vida en la escuela inclusiva

Uno de los conceptos que sirve como referencia y guía conceptual para emprender cambios y mejoras en la escuela en su proceso hacia la educación inclusiva es el constructo de calidad de vida (Muntaner, 2013). Desde los años 60, momento en que comenzó el estudio científico de este concepto, hasta hoy en día, se han propuesto numerosas definiciones llegándose a un cierto consenso sobre el que sentar las bases para la utilización del concepto (Gómez-Vela, Verdugo, y González, 2007).

La calidad de vida puede ser definida como un estado deseado de bienestar personal que es multidimensional, tiene propiedades éticas –universales– y émicas –ligadas a la cultura–, tiene componentes objetivos y subjetivos, y está influenciada por factores personales y ambientales (Schalock y Verdugo, 2007). Aunque como explican Huebner y Hills (2013), dicho constructo es

estudiado generalmente para proporcionar una mejor comprensión del óptimo desarrollo humano, Ruiz, Gómez-Vela, Fernández, y Badía (2014) señalan que en el ámbito educativo surge como guía y criterio para evaluar las estrategias de mejora y las buenas prácticas educativas (Gómez-Vela y Verdugo, 2009; Muntaner, Forteza, Rosselló, Verger, y De la Iglesia, 2010).

El modelo teórico más aceptado es el propuesto por Diener (1984), según el cual, la calidad de vida estaría compuesta por tres componentes principales: afecto positivo (experiencias o emociones positivas de alegría, entusiasmo, interés, etc.), afecto negativo (experiencias o emociones negativas de tristeza, ansiedad, enfado, etc.) o satisfacción vital (grado de satisfacción con la vida en general o con algunos ámbitos concretos como la familia, el trabajo o la escuela) (Huebner y Hills, 2013). La diferenciación entre estos distintos componentes ha sido demostrada desde los 7 años en adelante (Huebner, 1991).

El modelo de calidad de vida es de gran utilidad como referencia base y guía conceptual de cambios curriculares y de otras transformaciones que la escuela necesita acometer para atender las necesidades y deseos de los alumnos. Y puede contribuir a la mejora de la planificación educativa, al desarrollo de modelos específicos de evaluación de programas centrados en la persona, y al incremento de la participación de los usuarios en todos los procesos y decisiones que les afectan. Asimismo, una perspectiva de calidad de vida permite evaluar los efectos de la inclusión educativa en áreas no académicas y orientar dinámicas dirigidas a la satisfacción y participación activa del alumno (Verdugo, 2009).

Su relación con la angustia o el estrés en adolescentes ha sido demostrada (Wilkinson y Walford, 1998), así como con la satisfacción escolar, el afrontamiento adaptativo o el compromiso escolar en niños de 11-12 años (Lewis, Huebner, Reschly, y Valois, 2009) y los resultados académicos (Heffner y Antaramian, 2015).

Uno de los indicios que han llevado a pensar, que puede existir cierta influencia en la calidad de vida de los sujetos que interaccionan social y emocionalmente con personas con discapacidad, son los estudios que se han preocupado por la calidad de vida de los hermanos de estos. En relación a este tema, Limbers y Skipper (2014) llevan a cabo una revisión bibliográfica, en la que se analiza la calidad de vida de niños con hermanos que sufren enfermedades físicas crónicas. Los resultados de los diferentes estudios muestran como en tres investigaciones diferentes, la calidad de vida de los niños que tienen hermanos con enfermedades físicas crónicas, además de ser superior a la de sus hermanos enfermos, era superior a la de otros niños sin hermanos enfermos.

3.1.4. Autoconcepto

Para López-Justicia y Pichardo (2002), el hecho de que numerosos autores destacaran la importancia del autoconcepto en el ámbito educativo, ha sido clave para que se lleve a cabo un análisis más profundo de este constructo, tanto desde la relación con el rendimiento académico, como desde su influencia en la conducta de la persona y las relaciones que ésta establece con los demás.

González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, y García (1997), citando a Purkey (1970) definen el autoconcepto como un sistema de creencias que el individuo considera verdaderas respecto a si mismo, las cuales son el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y la retroalimentación de los otros significativos. El autoconcepto tiene una serie de características o propiedades, que lo hacen ser organizado, multidimensional, jerárquico, estable, evolutivo, diferenciable y evaluativo (Shavelson, Hubner, y Stanton, 1976):

- El carácter organizativo o estructurado del autoconcepto es explicado por Shavelson, et al. (1976), como consecuencia del gran número de vivencias que un individuo experimenta. Todo este gran conjunto, y su consiguiente diversidad, constituyen las bases de su propia percepción. El sistema particular de categorías en las que estas se recodifican de manera simplificada, y el cual es adoptado por un individuo, es hasta cierto punto un reflejo de su particular cultura.
- La perspectiva multidimensional del autoconcepto ha sido apoyada por los avances que a nivel conceptual se han ido produciendo, pudiendo distinguirse variedad en esas dimensiones, según los distintos autores. Pareciendo apoyarse en un gran número de autores, para Rodríguez y Caño (2012), estas dimensiones serían física, académica, persona y social. Para Shavelson et al. (1976) al igual que para Villa (1992), al tratarse de modelos teóricos dirigidos a niños, las dos grandes dimensiones que se establecen son la académica y la no académica.
- Esta estructura multidimensional es jerárquica, lo cual supone que diferentes facetas del autoconcepto forman una jerarquía desde las experiencias del individuo en situaciones particulares, en la base de la jerarquía, hasta conformar la globalidad del autoconcepto, en la cima de dicha jerarquía. De esta forma, la estructura del autoconcepto global, se podría dividir un nivel por debajo, en dos componentes: autoconcepto académico y no académico. Un escalón por debajo el autoconcepto académico se subdividiría en áreas de conocimiento, mientras que el no académico lo haría en una parte física y otra social. Subdivisiones de estos subcomponentes se encontrarían en niveles inferiores de esta jerarquía (Shavelson et al., 1976).
- El autoconcepto es estable, pero a medida que uno desciende en la jerarquía, el autoconcepto se convierte en más específico y en consecuencia, en menos estable (Villa, 1992).

- Las facetas del autoconcepto se van clarificando y definiendo progresivamente con la edad y la experiencia (Villa, 1992).
- El autoconcepto puede diferenciarse de otros constructos con los que está relacionado desde un punto de vista teórico y lógico, como por ejemplo el logro académico (Villa, 1992).
- Este concepto, tiene tanto un aspecto tanto descriptivo como evaluativo. De esta manera los individuos pueden tanto describirse a sí mismos, como evaluarse. Sin embargo, Villa (1992) afirma no encontrar apoyo suficiente ni conceptual, ni empírico, para llevar a cabo dicha distinción.

Rodríguez y Caño (2012), ofrecen una perspectiva multidimensional y jerárquica del autoconcepto, basándose en las investigaciones de otros autores (Marsh y Craven, 2006). Bajo dicha argumentación en el autoconcepto se integrarían tanto los aspectos descriptivos (o cognitivos) del sí mismo, que se corresponden con la autoimagen, como los valorativos (o afectivos), que se corresponden con la autoestima.

López-Justicia y Pichardo (2002), apoyando la idea de Burns (1990), definen el autoconcepto como el conjunto organizado de actitudes o percepciones que una persona tiene hacia sí misma, englobando tres elementos fundamentales:

- Autoimagen o identidad del sujeto, que se refiere a la representación mental que tiene el sujeto de sí mismo, por tanto, este es el componente cognitivo del autoconcepto.
- Autoestima, o valor que el individuo atribuye a su particular manera de percibirse a sí mismo (González y Touron, 1992) siendo este el componente afectivo o valorativo del autoconcepto.
- Autocomportamiento o componente comportamental, en tanto que el autoconcepto influye en la conducta del sujeto y la determina.

Desde la perspectiva de diferentes autores (González-Pienda et al., 1997), la autoestima estaría vinculada al autoconcepto ideal, no solo respecto de lo que me gustaría ser (por tener un gran valor e importancia para mí), sino también de lo que a los demás les gustaría que yo fuese (por el valor que ello tiene para aquellos). Los contenidos que incluyen tanto el autoconcepto ideal propio, como el deseado por los otros significativos pueden ser tanto de naturaleza social como privada. Una gran discrepancia entre la autoimagen y el autoconcepto ideal, con alto grado de probabilidad, puede ser el origen de ansiedad e incluso depresión.

Tal y como recogen Ferrel, Vélez, y Ferrel (2014), es posible encontrar diferentes acepciones que se refieren de forma específica a determinados ámbitos de la autoestima:

- La autoestima social, para Haeussler y Milicic (1994) es uno de los factores decisivos para la adaptación social y el éxito en la vida es tener una alta autoestima, saberse que uno es competente y valioso para los otros. Esta autovaloración involucra las emociones, los afectos, los valores y la conducta.
- La autoestima escolar se refiere a la autopercepción de la capacidad para enfrentar con éxito a las situaciones de la vida escolar y, específicamente, a la capacidad de rendir bien y ajustarse a las exigencias escolares. Incluye también la autovaloración de las capacidades intelectuales, como sentirse inteligente, creativo, constante, desde el punto de vista intelectual (Valdés, 2001).
- La autoestima hogar sería la valoración o el aprecio percibido por parte del núcleo familiar. Sin embargo, para algunas familias educar es corregir; y quizás por eso, generalmente, son más críticos que estimulantes con sus hijos. Sin embargo, el clima emocional que exista en el hogar, las expresiones de afecto, apertura para pasar momentos agradables, la forma en que se trate y guíe al niño van a tener una influencia decisiva en la estabilidad emocional futura (Valdés, 2001).

El último elemento al que englobaría el autoconcepto según los anteriores autores (López-Justicia y Pichardo, 2002) es el autocomportamiento, el cual haría referencia a lo que el sujeto hace o cómo se comporta consigo mismo al mismo tiempo que posibilita el control de uno mismo y le invita a desarrollar determinadas acciones (Barrio de la Puente y Fernández, 2010).

Una vez conceptualizado el autoconcepto y sus tres componentes (autoimagen, autoestima y autocomportamiento), es necesario hacer un breve repaso bibliográfico de la relevancia y las implicaciones de los mismos:

Entre los factores determinantes en el desarrollo y la configuración del autoconcepto uno de los más compartidos es el de las relaciones entre los miembros de la familia. Factores de cohesión, expresividad y organización familiar mantienen una relación positiva con el autoconcepto en todas sus áreas. Climas de apoyo y compenetración entre los miembros de la familia, la libertad y sinceridad en la exteriorización de emociones y el interés por actividades conjuntas contribuyen a la mejora del autoconcepto adolescente. Por el contrario, el grado de conflictividad familiar es el factor que presenta una relación negativa con el autoconcepto (Mestre, Samper, y Pérez, 2001).

Un alto autoconcepto está relacionado con niveles altos de autoeficacia académica, siendo este un concepto más fácilmente modificable y el cual hace referencia a valoraciones específicas del contexto (García-Fernández et al., 2010).

En cuanto a la autoestima, como componente valorativo del autoconcepto, es posible decir que ésta ha demostrado tener un persuasivo y poderoso impacto en el comportamiento, la cognición, la motivación y la emoción del ser humano (Campbell y Lavalle, 1993; Contreras y López, 2011). Como Rodríguez y Caño (2012) recogen, una autoestima alta en adolescentes tiene gran diversidad de beneficios tales como: percepciones menos negativas del estrés cotidiano (Dumont y Provost, 1998); disfrute de un mayor número de experiencias positivas y

con una mayor eficacia en el afrontamiento de las negativas, generando respuestas más adaptativas tras el fracaso (Dodgson y Wood, 1998; Tashakkori, Thompson, Wade, y Valente, 1990); realización de atribuciones más controlables (Godoy, Rodríguez-Naranjo, Esteve, y Silva, 1989); mayor persistencia ante tareas insolubles (Sommer y Baumeister, 2002); comportamientos más cercanos (Neyer y Asendorpf, 2001); menor susceptibilidad a la impresión de los iguales (Zimmerman, Copeland, Shope, y Trzesniewski, 2001); y la obtención de mejores impresiones por parte de estos. Por el contrario, jóvenes con menor autoestima afrontan menos eficazmente el fracaso, tendiendo a sobregeneralizarlos (Kernis, Brocker, y Frankel, 1989) y dirigiendo sus conductas a evitar las emociones negativas que estos les producen (Park y Maner, 2009).

En cuanto a la vinculación de los anteriores constructos con la educación en general y con la inclusión educativa en particular, es posible observar la existencia de varias investigaciones previas las cuales vislumbran una posible interrelación entre ellos.

Uno de estos trabajos puede ser encontrado en el nuevo contexto para el desarrollo y la multiculturalidad educativa, llevado a cabo por el proyecto europeo INCLUD-ED (Universidad de Barcelona, 2012). En él, diferentes países de la Unión Europea, los cuales han participado por un periodo de cinco años (2007-2011), han centrado su interés en proporcionar estrategias y prácticas para la inclusión educativa y social. Ojala (2010) realiza un análisis que intenta arrojar luz sobre el anterior proyecto europeo y sobre recientes experimentos finlandeses y estrategias concretas para cambiar prácticas educativas (en edades similares al periodo de infantil en España) hacia pedagogías más inclusivas. Como conclusión señala que en la transición a la Educación Primaria, entre otros aspectos, es visto como importante (Ojala, 2005), el fortalecer un sentimiento sano de autoestima y el reforzar un autoconcepto positivo del niño y de su habilidad para adquirir destrezas. En el anterior análisis, Ojala (2010) también subraya que es importante que los profesores promuevan la habilidad de los niños para evaluarse a ellos

mismos, apoyando el desarrollo del autoconcepto de los niños y el análisis de su propio aprendizaje.

En cuanto a la autoestima de niños con NEAE, Dawson, (2000) llevó a cabo una investigación en 43 alumnos con discapacidades o dificultades de aprendizaje en relación al tipo de escolarización y distinguiéndose alumnos en clase de educación especial, clase de educación especial con una asignatura en clase ordinaria (entre el 20% y el 60% del día), clase ordinaria con salida temporal (menos del 30% del día) y clase ordinaria. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los distintos tipos escolarización en la autoestima, la percepción de competencia académica, la percepción de popularidad entre compañeros o la percepción de aceptación familiar. Sin embargo, en la percepción de seguridad personal, los alumnos escolarizados en clase de educación especial, obtuvieron puntuaciones significativamente inferiores que los de clase ordinaria con salida temporal (menos del 30% del día).

A la hora de comparar tipos de escolarización tan diferentes como pueden ser un centro especial y una clase inclusiva, es importante ser consciente de la enorme diversidad de alumnos que puede haber tanto en uno como en otro. Ambas modalidades en este caso deben colaborar y trabajar de forma conjunta, habiendo quedado recogido como los docentes de los centros de Educación Especial, consideran la educación inclusiva, como pilar básico en la educación (Pegalajar y Colmenero, 2014).

En una línea similar a la anterior investigación de Dawson (2000), Daniel y King (1997) observaron puntuaciones inferiores en la autoestima de alumnos que pertenecían a grupos inclusivos, en contraste con aquellos que pertenecían a grupos no inclusivos. Según se aclara explícitamente en el estudio, los resultados se debían a las puntuaciones del grupo entero y no como consecuencia directa de los alumnos con NEE. Dichos autores, afirman que sus resultados

indican: por un lado, que una baja autoestima podría inhibir los resultados académicos, y por otro, que los maestros de estos centros inclusivos deberían advertir que, el ver a los estudiantes de una forma esencialmente positiva y el mantener expectativas favorables de los alumnos, podría jugar un rol esencial en el aumento de la autoestima. De acuerdo con esto, el entorno inclusivo caracterizado por un maestro considerado, tolerante y comprensivo, así como por unos compañeros sensibles, podrían reforzar la autoestima de los miembros del grupo. Para conseguir dicho objetivo la formación del profesorado es también un aspecto clave tal y como señalan diversos autores (Able, Sreckovic, Schultz, Garwood, y Sherman, 2015; Lee, Yeung, Tracey, y Barker, 2015; McCrimmon, 2015).

3.2. Objetivos del Estudio

El objetivo del presente estudio se centrará en la calidad de vida y en el autoconcepto, tanto infantil como adolescente, evidenciando si hay diferencias significativas en ambos constructos (o alguna de sus múltiples dimensiones) en los alumnos sin NEAE que viven una experiencia educativa más inclusiva (alto grado de inclusión), respecto a aquellos que se encuentran escolarizados en un modelo tradicional y menos inclusivo (bajo grado de inclusión). Se profundizará también en el modelo de educación inclusiva, analizando si existen modificaciones significativas en la calidad de vida o en el autoconcepto, en aquellos alumnos que han permanecido un mayor periodo de tiempo (cuatro años o más) en comparación con aquellos que han estado un periodo de tiempo menor (tres años o menos).

3.3. Método

3.3.1. Participantes

En la presente investigación participaron un total de cinco instituciones educativas y se encuestó en un primer momento a 1991 sujetos, de los cuales, 154 no fueron seleccionados para esta investigación por ser alumnos con NEAE y no disponer de cuestionarios adaptados a sus necesidades específicas. De los 1837 restantes, 405 pertenecientes a la ESO fueron eliminados por haber obtenido puntuaciones inapropiadas en una escala de deseabilidad social (30 puntos o más) o en otra de aquiescencia (inferior a -5 o superior 5). Los participantes con los que se cuenta son 1432 alumnos pertenecientes a la EPO (55.6%; N = 796) y a la ESO (44.4%; N= 636), de entre 8 y 18 años (M = 11.59; DT = 2.45), de los cuales 52.1% son chicos y 47.9% son chicas. Un 76.7% de los sujetos (N = 1098; 51.9% chicos y 48.1% chicas) pertenece a centros con bajo grado de inclusión, mientras que un 23.3% (N = 334; 52.7% chicos y 47.3% chicas) asiste a un centro con alto grado de inclusión.

Sin embargo, a esta muestra, se le debe sustraer el número de alumnos que no ha respondido correctamente a las preguntas de control específicas de cada instrumento. En el caso de la Calidad de Vida no se cuentan con las puntuaciones de 63 sujetos, quedando 1369 como el número total de alumnos. Para el estudio del Autoconcepto, se eliminan 113 sujetos que han contestado inadecuadamente las preguntas de control de dicho instrumento, obteniendo un número final de 1319 alumnos.

A continuación se realizará un análisis individual de las diferentes muestras utilizadas, en función de cada uno de los instrumentos empleados.

3.3.1.1. Muestra 1: Calidad de vida en la EPO

Compuesta por 758 sujetos de entre 8 y 13 años (M = 9.75; DT = 1.20), de los cuales el 51.1% son chicos y el 48.9% son chicas. Un 73.1% pertenece al centro con bajo grado de inclusión, mientras que un 26.9% atiende a un centro con alto grado de inclusión. De este

conjunto de alumnos que se encuentra matriculado en un centro con alto grado de inclusión (N = 204), hay un 15.7% de alumnos que ha estado tres años o menos en el centro con alto grado de inclusión y un 84.3% que ha estado cuatro años o más.

3.3.1.2. Muestra 2: Calidad de vida en la ESO

Compuesta por 611 sujetos de entre 12 y 18 años (M = 13.98; DT = 1.24), de los cuales el 53.9% son chicos y el 46.1% son chicas. Un 79.9% pertenece al centro con bajo grado de inclusión, mientras que un 20.1% atiende a un centro con alto grado de inclusión. De este conjunto de alumnos que se encuentra matriculado en un centro con alto grado de inclusión (N = 123), hay un 10.6% de alumnos que ha estado tres años o menos en el centro con alto grado de inclusión y un 89.4% que ha estado cuatro años o más.

3.3.1.3. Muestra 3: Autoconcepto en 3º de EPO

Compuesta por 193 sujetos de entre 8 y 10 años (M = 8.26; DT = .45), de los cuales el 44.6% son chicos y el 55.4% son chicas. Un 72.5% pertenece al centro con bajo grado de inclusión, mientras que un 27.5% atiende a un centro con alto grado de inclusión. De este conjunto de alumnos que se encuentra matriculado en un centro con alto grado de inclusión (N = 53), hay un 34% de alumnos que ha estado tres años o menos en el centro con alto grado de inclusión y un 66% que ha estado cuatro años o más.

3.3.1.4. Muestra 4: Autoconcepto en 4º de EPO

Compuesta por 178 sujetos de entre 8 y 11 años (M = 9.21; DT = .43), de los cuales el 53.4% son chicos y el 46.6% son chicas. Un 74.2% pertenece al centro con bajo grado de inclusión, mientras que un 25.8% atiende a un centro con alto grado de inclusión. De este conjunto de alumnos que se encuentra matriculado en un centro con alto grado de inclusión (N = 46), hay un 13% de alumnos que ha estado tres años o menos en el centro con alto grado de inclusión y un 87% que ha estado cuatro años o más.

3.3.1.5. Muestra 5: Autoconcepto en 5° y 6° de EPO

Compuesta por 360 sujetos de entre 10 y 13 años ($M = 10.77$; $DT = .68$), de los cuales el 52.2% son chicos y el 47.8% son chicas. Un 69.4% pertenece al centro con bajo grado de inclusión, mientras que un 30.6% atiende a un centro con alto grado de inclusión. De este conjunto de alumnos que se encuentra matriculado en un centro con alto grado de inclusión ($N = 110$), hay un 6.4% de alumnos que ha estado tres años o menos en el centro con alto grado de inclusión y un 93.6% que ha estado cuatro años o más.

3.3.1.6. Muestra 6: Autoconcepto en la ESO

Compuesta por 588 sujetos de entre 12 y 18 años ($M = 13.98$; $DT = 1.20$), de los cuales el 53.5% son chicos y el 46.5% son chicas. Un 79.8% pertenece al centro con bajo grado de inclusión, mientras que un 20.2% atiende a un centro con alto grado de inclusión. De este conjunto de alumnos que se encuentra matriculado en un centro con alto grado de inclusión ($N = 119$), hay un 10.1% de alumnos que ha estado tres años o menos en el centro con alto grado de inclusión y un 89.9% que ha estado cuatro años o más.

3.3.2. Instrumentos

En la investigación se utilizaron 4 instrumentos: dos cuestionarios para evaluar la calidad de vida y otros dos para el autoconcepto.

3.3.2.1. Calidad de vida en niños

El primer instrumento fue el Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida en la Infancia (CVI-CVIP) de Sabeh, Verdugo, Prieto, y Contini (2009). El cuestionario evalúa el bienestar de la población infantil, con y sin necesidades especiales, en las siguientes dimensiones: relaciones interpersonales, desarrollo personal, bienestar emocional, bienestar físico y bienestar material.

Los resultados del análisis de fiabilidad obtenidos en este trabajo mediante el alfa de Cronbach fueron los siguientes: bienestar emocional, .80; relaciones interpersonales, .74; desarrollo personal y de actividades, .60; bienestar físico, .55; bienestar material, .67; y calidad de vida total, .90.

3.3.2.2. *Calidad de vida en adolescentes*

El segundo instrumento fue el Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescente (CCVA) de Gómez-Vela y Verdugo (2009). Dicho instrumento consta de 61 ítems y evalúa las siguientes dimensiones: relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar emocional, integración en la comunidad, bienestar físico y autodeterminación. Dentro de los 61 ítems se incluyen siete pares de contenido inverso para controlar la aquiescencia, cumpliendo con las recomendaciones de numerosos autores (Antaki y Rapley, 1996; Kilsby, Bennert, y Beyer, 2002; Ramírez, 2005), y otros 10 ítems para controlar la deseabilidad social (Antaki y Rapley, 1996; Schwarz, 1999). Los ítems consisten en enunciados sencillos ante los que el adolescente debe expresar su grado de acuerdo o desacuerdo. El formato de respuesta es tipo Likert con cuatro alternativas. La puntuación asignada a cada categoría oscila entre 1 y 4 puntos (1 significa “Total desacuerdo” y 4 “Total acuerdo”).

El cuestionario presenta una fiabilidad adecuada, siendo similares los coeficientes de consistencia interna de la investigación actual, una vez contrastados con los resultantes en el diseño y validación del cuestionario. Los datos obtenidos por Gómez-Vela y Verdugo (2009) comparados con los de la presente investigación (Alfa de Cronbach), son los que siguen respectivamente: bienestar emocional, .82/.81; integración / presencia en la comunidad, .61/.76; relaciones interpersonales, .67/.71; desarrollo personal, .65/.63; bienestar físico, .58/.49; autodeterminación, .58/.56; bienestar material, .58/.60; y calidad de vida total, .84/.89.

3.3.2.3. *Autoconcepto en niños*

El tercero de los instrumentos, se usó para la evaluación del autoconcepto en alumnos de EPO. Para tal fin se empleó el *Self Description Questionnaire* (SDQ) de Marsh, Parker, y Smith (1983) adaptado por Itziar Elexpuru (Villa, 1992) y dirigido a alumnos de entre 8 a 12 años.

El cuestionario ha sido adaptado, tanto en el número de preguntas, como en las opciones de respuesta, a las capacidades cognitivas de los alumnos. En su trabajo, Villa (1992) lleva a cabo tres adaptaciones diferentes del SDQ, en función del curso de los alumnos a los que va dirigido: uno para 3º de EPO (8-9 años), otro para 4º de EPO (9-10 años) y el último para 5º y 6º de EPO (10-12 años). El cuestionario de 3º de EPO consta de 48 ítems y 3 opciones de respuesta. El cuestionario de 4º de EPO se compone de 72 ítems y 3 alternativas de respuesta y el de 5º y 6º de EPO tiene 72 ítems y 5 posibles respuestas.

El instrumento para 3º de EPO se compone seis dimensiones: cuatro no académicas (relaciones con los compañeros, relaciones con los padres, habilidad física y apariencia física) y dos académicas (matemáticas y demás asignaturas escolares en general y lectura).

El cuestionario para 4º, 5º y 6º de EPO se compone siete dimensiones: cuatro que compondría el autoconcepto no académico (relaciones con los compañeros, relaciones con los padres, habilidad física y apariencia física) y tres que conformarían el autoconcepto académico (matemáticas y demás asignaturas escolares en general desde un punto de vista cognitivo, matemáticas y demás asignaturas escolares en general desde un punto de vista afectivo y lectura). De la combinación de ambos, el autoconcepto no académico y el académico, se obtendría el autoconcepto general o total.

La fiabilidad promedio del instrumento original es de .87 y su validez ha resultado adecuada mediante el análisis multirasgo-multimetódico de las valoraciones de los alumnos y los profesores en las mismas dimensiones de autoconcepto, así como a través de la relación del autoconcepto con otros constructos como el logro y la habilidad académica (Villa, 1992).

La fiabilidad general obtenida por Villa (1992) en su adaptación es de .82 para el cuestionario de 3° de EPO, .89 para el del 4° de EPO y .92 para 5° y 6° de EPO (Alfa de Cronbach). Respectivamente, los resultados para sus dimensiones fueron las siguientes:

- SDQ para de 3° de EPO: matemáticas y otras asignaturas, .83; apariencia física, .63; lectura, .70; habilidad física y deportes, .62; relaciones con los padres, .55; relaciones con los compañeros, .59; autoconcepto académico, .83; autoconcepto no académico, .74; y autoconcepto (total), .82.
- SDQ para 4° de EPO: matemáticas y otras asignaturas (dimensión cognitiva), .79; matemáticas y otras asignaturas (dimensión afectiva), .88; apariencia física, .84; lectura, .77; habilidad física y deportes, .78; relaciones con los padres, .59; relaciones con los compañeros, .74; autoconcepto académico, .88; autoconcepto no académico, .84; y autoconcepto (total), .89.
- SDQ para 5° y 6° de EPO: matemáticas y otras asignaturas (dimensión cognitiva), .88; matemáticas y otras asignaturas (dimensión afectiva), .90; apariencia física, .84; lectura, .88; habilidad física y deportes, .80; relaciones con los padres, .71; relaciones con los compañeros, .74; autoconcepto académico, .91; autoconcepto no académico, .89; y autoconcepto (total), .92.

En la actual investigación la fiabilidad es de .88 para 3° de EPO, .92 para 4° de EPO y de .95 (Alfa de Cronbach). A través de un análisis de fiabilidad más profundo de las distintas dimensiones, los resultados obtenidos en el presente estudio para cada una de las adaptaciones son las siguientes:

- SDQ para de 3° de EPO: matemáticas y otras asignaturas, .86; apariencia física, .61; lectura, .75; habilidad física y deportes, .70; relaciones con los padres, .65; relaciones con los compañeros, .63; autoconcepto académico, .86; autoconcepto no académico, .80; y autoconcepto (total), .88.

- SDQ para 4° de EPO: matemáticas y otras asignaturas (dimensión cognitiva), .80; matemáticas y otras asignaturas (dimensión afectiva), .92; apariencia física, .75; lectura, .87; habilidad física y deportes, .83; relaciones con los padres, .70; relaciones con los compañeros, .81; autoconcepto académico, .92; autoconcepto no académico, .88; y autoconcepto (total), .92.
- SDQ para 5° y 6° de EPO: matemáticas y otras asignaturas (dimensión cognitiva), .89; matemáticas y otras asignaturas (dimensión afectiva), .92; apariencia física, .88; lectura, .92; habilidad física y deportes, .84; relaciones con los padres, .86; relaciones con los compañeros, .84; autoconcepto académico, .94; autoconcepto no académico, .93; y autoconcepto (total), .95.

3.3.2.4. *Autoconcepto en adolescentes*

El cuarto y último instrumento utilizado para abordar los objetivos del estudio es el Tennessee Self Concept Scale (Fitts, 1965), en la adaptación realizada por Garanto (1984). Este cuestionario tiene tres componentes internos: autoimagen (componente cognitivo), la autoestima (componente afectivo) y el autocomportamiento (componente conductual); y tres componentes externos: sí mismo físico, sí mismo personal, sí mismo familiar, sí mismo moral-ético y sí mismo social. Como explica Mestre, Pérez-Delgado, Samper, y Martí (1998), los componentes se describirían de la siguiente forma:

Componentes internos:

- Autoimagen: se refiere a la forma en que el sujeto describe su identidad básica, indica como se ve a sí mismo y responde a “como soy yo” (representación cognitiva).
- Autoestima: refleja el nivel de satisfacción consigo mismo, es decir, la autoaceptación. Responde a la cuestión “cómo me siento” (evaluación, satisfacción con uno mismo).
- Autocomportamiento: indica la medida como el sujeto se percibe a nivel de comportamiento. El sujeto evalúa si su comportamiento es coherente con su

autoconcepto. Responde a la cuestión “qué hago conmigo mismo” (nivel de coherencia entre lo que uno es y las conductas que lleva a cabo).

Componentes externos:

- Sí mismo físico: se refiere al punto de vista del sujeto sobre su propio cuerpo material, el estado de salud, el aspecto físico, su capacidad y sexualidad.
- Sí mismo moral-ético: hace referencia a la percepción del sujeto sobre su propia fuerza moral, su relación con Dios, sus convicciones de ser una buena persona y atractiva moralmente, la satisfacción con su propia vida religiosa o con la ausencia de ella.
- Sí mismo personal: sería la autopercepción sobre los valores interiores del sujeto, su sentimiento de adecuación como persona y la valoración de su personalidad independientemente de su físico y de sus relaciones con los otros.
- Sí mismo familiar: refleja el propio sentimiento de valoración e importancia del individuo como miembro de una familia y como perteneciente a un círculo restringido de amigos.
- Sí mismo social: se refiere al sí mismo percibido en su relación con los otros. Hace referencia al sentido, capacidad de adaptación de un sujeto y el valor de su interacción social con las otras personas en general.

Estos componentes internos y externos se relacionan entre sí dando lugar a las siguientes dimensiones:

- De la suma de la autoimagen personal, la autoimagen familiar, la autoimagen moral/ética, la autoimagen social, y autoimagen física se tendría como resultante a la autoimagen.
- La combinación de autoestima personal, autoestima familiar, autoestima moral/ética, autoestima social y autoestima física sería la autoestima.

- El autocomportamiento personal, el autocomportamiento familiar, el autocomportamiento moral, el autocomportamiento social, y el autocomportamiento físico equivaldrían al autocomportamiento.

Por otro lado, se llevarían a cabo agrupaciones similares para obtener las siguientes dimensiones:

- Dimensión personal: autoimagen personal, autoestima persona y autocomportamiento personal.
- Dimensión familiar: autoimagen familiar, autoestima familiar y autocomportamiento familiar.
- Dimensión moral/ética: autoimagen moral/ética, autoestima moral/ética y autocomportamiento moral/ético.
- Dimensión social: autoimagen social, autoestima social y autocomportamiento social.
- Dimensión física: autoimagen física, autoestima física y autocomportamiento física.

El autoconcepto sería el resultado de la suma de autoimagen, autoestima y autocomportamiento, o bien de las cinco dimensiones (personal, familiar, moral/ética, social y física).

Este instrumento ha sido ampliamente utilizado, proporcionando resultados adecuados en las pruebas de fiabilidad .91 (Alfa de Cronbach) y validez del instrumento original (Fitts, 1965; Garanto, 1984). En el presente estudio la fiabilidad general es de .90 (Alfa de Cronbach), siendo la correspondiente para las siguientes dimensiones: autoimagen personal, .545; autoimagen familiar, .743; autoimagen moral/ética, .428; autoimagen social, .540; autoimagen físico, .423; autoestima personal, .608; autoestima familiar, .630; autoestima moral/ética, .360; autoestima social, .550; autoestima física, .534; autocomportamiento personal, .330; autocomportamiento familiar, .218; autocomportamiento moral, .509; autocomportamiento social, .432; autocomportamiento físico, .424; dimensión personal, .736; dimensión familiar, .780; dimensión

moral/ética, .656; dimensión social, .746; dimensión física, .714; autoimagen, .811; autoestima, .812; autocomportamiento, .719; autoconcepto total, .909.

3.3.3. Procedimiento

Para la obtención de la muestra se seleccionó inicialmente, un centro al que se ha determinado con un alto grado de inclusión, con base en el cumplimiento de estos tres principios (Adibsereshki, Tajrishi, y Mirzamani, 2010; Ainscow et al., 2006; Echeita et al., 2008; Muntaner, 2013): En primer lugar (presencia), el centro contaba con un 11,33% de alumnos oficialmente inscritos en el Censo de NEAE y con un 17% de sujetos que recibía algún tipo de medida de atención a la diversidad. En segundo lugar (participación), por un lado se analizó el total de las actividades evaluadas por los docentes del centro durante el último curso académico, habiendo participado el 100% de los alumnos en todas y cada una de ellas; por otro lado, mediante visitas al colegio se comprobó cómo los estudiantes participan activamente en la vida comunitaria y escolar. Por último (aprendizaje) se corroboró que el 94% de alumnos era receptor y se beneficiaba de diferentes medidas de atención a la diversidad si cumplía con alguna de las siguientes características: estar oficialmente inscrito en censo de NEAE, tener discapacidad, ser alumno de altas capacidades o haber experimentado una incorporación tardía al sistema educativo.

A continuación, se propuso participar en la investigación a todos los centros educativos que se encontraban en un radio de un kilómetro, aproximadamente, de dicho centro. Se invitó individualmente a que la totalidad de centros participara en la investigación. Cuatro centros más accedieron a participar, contando así con un total de cinco centros, dos públicos y tres concertados. Estos cuatro centros, presentaron un bajo grado de inclusión al no cumplir el principal y más básico de los parámetros: contar con un alumnado que ofrezca y proporcione esa diversidad (presencia), siendo 0,5% del total de alumnos, los que estaban inscritos en el censo de

NEAE. Además, dentro de este pequeño porcentaje, tan solo el 41% de los alumnos que estaban oficialmente inscritos en el censo de NEAE, tenían discapacidad, eran alumnos de altas capacidades o habían experimentado una incorporación tardía al sistema educativo; eran receptores y se beneficiaban de diferentes medidas de atención a la diversidad (aprendizaje).

Tras obtener la autorización de los cinco centros para llevar a cabo el actual trabajo, se envió una propuesta o modelo de autorización a los mismos, de forma que todos los sujetos que participaran en la investigación, tuvieran el consentimiento de sus padres.

Tras la aceptación de las familias y centros dos encuestadores, debidamente formados, administraron los cuestionarios de forma colectiva, clase por clase. El tiempo aproximado de contestación de cada uno de los cuestionarios fue de unos 15-30 minutos. Obtenidos los datos, éstos se analizaron a través del programa estadístico SPSS- versión 20 para Windows. Para el análisis de los datos se realizaron las pruebas de diferencia de medias (t de Student) más adecuadas en función de la homogeneidad de las varianzas.

3.4. Resultados

3.4.1. Inclusión y calidad de vida

La Tabla 1 muestra la existencia de diferencias significativas entre los centros de alto y bajo grado de inclusión en el bienestar emocional, en las relaciones interpersonales, en el bienestar material, en el desarrollo personal y actividades y en la calidad de vida, que correspondería a la suma de todas las dimensiones. Únicamente, no se encuentran diferencias significativas en el bienestar físico. En todas las variables de calidad de vida analizadas los participantes de las escuelas con alto grado de inclusión obtienen puntuaciones significativamente más elevadas que sus compañeros procedentes de escuelas con bajo grado de inclusión.

Tabla 1

Diferencias en la Calidad de Vida Infantil en función del Grado de Inclusión (EPO)

	Grado de Inclusión	N	Media	Desviación típ.	t	p
Bienestar Emocional	Bajo	501	3.26	0.48	-3.21	.001
	Alto	196	3.38	0.38		
Relaciones Interpersonales	Bajo	475	3.35	0.40	-3.56	.000
	Alto	197	3.45	0.32		
Desarrollo Personal y Actividades	Bajo	500	3.16	0.43	-2.37	.018
	Alto	199	3.24	0.37		
Bienestar Físico	Bajo	518	3.39	0.46	-1.14	.256
	Alto	200	3.43	0.40		
Bienestar Material	Bajo	528	3.28	0.48	-3.46	.001
	Alto	202	3.40	0.39		
Calidad de Vida (Total)	Bajo	404	3.32	0.36	-2.37	.018
	Alto	187	3.39	0.28		

En cuanto a los resultados de los alumnos que cursan la ESO (Tabla 2), se obtienen diferencias significativas en la dimensión de bienestar físico. El resto de dimensiones no muestran diferencias significativas. En la variable que resultó significativa, la mayor puntuación fue obtenida por el alumnado del colegio con alto grado de inclusión.

Tabla 2

Diferencias en la Calidad de Vida Adolescente en Función del Grado de Inclusión (ESO)

	Grado de Inclusión	N	Media	Desviación típ.	t	p
Bienestar Emocional	Bajo	457	3.08	0.53	-0.87	.382
	Alto	120	3.13	0.51		
Integración	Bajo	452	2.85	0.46	-0.35	.727
	Alto	122	2.87	0.44		
Relaciones Interpersonales	Bajo	442	3.48	0.36	-1.57	.116
	Alto	122	3.53	0.33		
Desarrollo Personal	Bajo	461	3.30	0.40	-1.59	.112
	Alto	123	3.36	0.37		
Bienestar Físico	Bajo	467	3.54	0.41	-2.38	.018
	Alto	121	3.67	0.36		
Autodeterminación	Bajo	448	3.09	0.40	-1.85	.065
	Alto	122	3.16	0.40		
Bienestar Material	Bajo	455	2.84	0.51	-1.66	.097
	Alto	123	2.92	0.54		
Calidad de Vida (Total)	Bajo	344	3.15	0.27	-1.84	.066
	Alto	115	3.21	0.26		

Posteriormente, se realizó un análisis de la calidad de vida en función de los años de escolarización en el centro inclusivo. Para ello, se realizó la distinción entre alumnos que habían estado matriculados de 1 a 3 años y por otro, alumnos que han estado matriculados 4 años o más).

Tras llevar a cabo este análisis de los sujetos escolarizados en EPO, en un centro con alto grado de inclusión, se puede apreciar como existen diferencias significativas tanto en diferentes dimensiones, como en el conjunto calidad de vida, en función del número de años que los alumnos han pasado escolarizados en el modelo de educación inclusiva

A medida que los sujetos han estado más años en el centro, los niños y niñas de EPO evidencian niveles significativamente superiores en el bienestar emocional, en las relaciones interpersonales, en el bienestar físico y en la calidad de vida total (ver Tabla 3).

Tabla 3

Diferencias en la Calidad de Vida Infantil en Función del N° de Años en un Centro con Alto Grado de Inclusión (EPO)

	N° de Años en el Centro	N	Media	Desviación típ.	t	p
Bienestar Emocional	1 - 3	29	3.21	0.38	-2.50	.013
	4 o más	167	3.40	0.38		
Relaciones Interpersonales	1 - 3	31	3.30	0.37	-3.03	.003
	4 o más	166	3.48	0.30		
Desarrollo Personal y Actividades	1 - 3	30	3.15	0.37	-1.42	.158
	4 o más	169	3.26	0.37		
Bienestar Físico	1 - 3	31	3.28	0.35	-2.31	.022
	4 o más	169	3.46	0.41		
Bienestar Material	1 - 3	31	3.39	0.34	-0.81	.936
	4 o más	171	3.40	0.40		
Calidad de Vida (Total)	1 - 3	28	3.24	0.29	-3.03	.003
	4 o más	159	3.41	0.27		

En lo que a los alumnos de la ESO se refiere (Tabla 4), solo se han encontrado diferencias significativas en la dimensión de desarrollo personal, puntuando más alto aquellos con más años de escolarización en el centro.

Tabla 4

Diferencias en la Calidad de Vida Adolescente en Función del N° de Años en un Centro con Alto Grado de Inclusión

	N° de Años en el Centro	N	Media	Desviación típ.	t	p
Bienestar Emocional	1 - 3	12	2.94	0.56	-1.35	.177
	4 o más	108	3.15	0.50		
Integración	1 - 3	13	2.77	0.36	-0.79	.426
	4 o más	109	2.88	0.46		
Relaciones Interpersonales	1 - 3	13	3.45	0.26	-1.01	.316
	4 o más	109	3.54	0.34		
Desarrollo Personal	1 - 3	13	3.14	0.27	-2.31	.022
	4 o más	110	3.39	0.37		
Bienestar Físico	1 - 3	13	3.47	0.49	-1.95	.054
	4 o más	108	3.65	0.34		
Autodeterminación	1 - 3	13	3.32	0.50	1.19	.256
	4 o más	109	3.15	0.38		
Bienestar Material	1 - 3	13	2.78	0.47	-1.02	.310
	4 o más	110	2.94	0.54		
Calidad de Vida (Total)	1 - 3	12	3.13	0.17	-1.12	.266
	4 o más	103	3.22	0.27		

3.4.2. Inclusión y autoconcepto

Para conocer si existían diferencias en el autoconcepto de los alumnos, en función del grado de inclusión de los centros educativos, se realizaron las medidas de diferencias de medias correspondientes. Los resultados muestran que en los alumnos de 3º y 4º de EPO no existe resultados significativos como puede verse en la Tabla 5 y en la Tabla 6.

Tabla 5

Diferencias en el Autoconcepto de los Alumnos de 3º de EPO y en Función del Grado de Inclusión

	Grado de Inclusión	N	Media	Desviación típ.	t	p
Matemáticas y otras Asignaturas Escolares	Bajo	121	2.44	0.41	0.87	.386
	Alto	52	2.38	0.41		
Lectura	Bajo	130	2.60	0.44	0.03	.974
	Alto	52	2.60	0.39		
Autoconcepto Académico	Bajo	116	2.51	0.36	0.97	.335
	Alto	52	2.45	0.34		
Apariencia Física	Bajo	127	2.64	0.35	-0.07	.505
	Alto	51	2.68	0.32		
Habilidad Física y Deportes	Bajo	121	2.69	0.32	1.59	.117
	Alto	51	2.59	0.42		
Relaciones con los Padres	Bajo	134	2.70	0.36	0.53	.597
	Alto	51	2.67	0.37		

Relaciones con los Compañeros	Bajo	130	2.46	0.43	-1.00	.320
	Alto	48	2.52	0.38		
Autoconcepto No Académico	Bajo	106	2.64	0.24	0.38	.708
	Alto	43	2.62	0.27		
Autoconcepto (Total)	Bajo	94	2.60	0.24	0.40	.500
	Alto	42	2.57	0.26		

Tabla 6

Diferencias en el Autoconcepto de los alumnos de 4° de EPO en Función del Grado de Inclusión

	Grado de Inclusión	N	Media	Desviación típ.	t	p
Matemáticas y otras Asignaturas Escolares (Dimensión Cognitiva)	Bajo	126	2.29	0.45	-0.58	.564
	Alto	43	2.34	0.41		
Matemáticas y otras Asignaturas Escolares (Dimensión Afectiva)	Bajo	117	2.25	0.56	-1.15	.251
	Alto	41	2.36	0.47		
Lectura	Bajo	118	2.49	0.47	-0.40	.691
	Alto	43	2.52	0.44		
Apariencia Física	Bajo	121	2.76	0.29	0.92	.358
	Alto	44	2.71	0.35		

Habilidad Física y Deportes	Bajo	109	2.55	0.43	0.43	.671
	Alto	44	2.51	0.46		
Relaciones con los Compañeros	Bajo	118	2.43	0.38	-0.52	.604
	Alto	39	2.47	0.37		
Relaciones con los Padres	Bajo	115	2.69	0.33	0.29	.775
	Alto	42	2.68	0.28		
Autoconcepto Académico	Bajo	101	2.34	0.40	-1.23	.219
	Alto	39	2.43	0.34		
Autoconcepto No Académico	Bajo	88	2.60	0.26	0.17	.869
	Alto	34	2.59	0.27		
Autoconcepto (Total)	Bajo	75	2.50	0.25	-0.22	.826
	Alto	30	2.51	0.27		

Las primeras diferencias significativas que se pueden apreciar en el autoconcepto, a medida que se avanza en las edades de los alumnos, se encuentran en los cursos de 5° y 6° de EPO, coincidiendo con estas tres dimensiones: relaciones con los padres y matemáticas y otras asignaturas desde una visión tanto cognitiva, como afectiva. Los niños y niñas pertenecientes al centro de alto grado de inclusión obtienen puntuaciones más elevadas que sus iguales de centros de bajo grado de inclusión en las tres dimensiones (Tabla 7).

Tabla 7

Diferencias en el Autoconcepto de los Alumnos de 5° y 6° de EPO en Función del Grado de Inclusión

	Grado de Inclusión	N	Media	Desviación típ.	t	p
Matemáticas y otras Asignaturas Escolares (Dimensión Cognitiva)	Bajo	224	3.78	0.92	-2.35	.019
	Alto	106	4.00	0.73		
Matemáticas y otras Asignaturas Escolares (Dimensión Afectiva)	Bajo	223	3.67	1.08	-2.59	.010
	Alto	107	3.97	0.94		
Lectura	Bajo	220	3.98	0.97	-0.33	.739
	Alto	109	4.02	0.91		
Apariencia Física	Bajo	203	4.07	0.73	-0.99	.323
	Alto	102	4.15	0.63		
Habilidad Física y Deportes	Bajo	211	4.20	0.72	-0.44	.660
	Alto	105	4.24	0.60		
Relaciones con los Compañeros	Bajo	222	4.02	0.76	-0.31	.759
	Alto	104	4.04	0.61		
Relaciones con los Padres	Bajo	209	4.42	0.70	-2.09	.038
	Alto	104	4.57	0.56		
Autoconcepto Académico	Bajo	186	3.85	0.81	-1.72	.087
	Alto	102	4.01	0.68		

Autoconcepto No Académico	Bajo	154	4.14	0.61	-1.22	.223
	Alto	91	4.22	0.44		
Autoconcepto (Total)	Bajo	127	4.05	0.59	-1.18	.237
	Alto	87	4.14	0.45		

En la siguiente etapa educativa (en la ESO), puede advertirse un mayor número de diferencias significativas en el autoconcepto. Las dimensiones que marcan diferencias en función del grado de inclusión de los centros son: autoestima familiar, autoestima moral/ética, autoestima social, autocomportamiento familiar, autocomportamiento moral/ético, autocomportamiento social, dimensión moral/ética, dimensión social, autoestima y autocomportamiento (Tabla 8).

Tabla 8

Diferencias en el Autoconcepto de los Alumnos de ESO en Función del Grado de Inclusión

	Grado de Inclusión	N	Media	Desviación típ.	t	p
Autoimagen Personal	Bajo	437	4.09	0.52	-0.94	.350
	Alto	116	4.14	0.52		
Autoimagen Familiar	Bajo	452	4.46	0.57	0.91	.364
	Alto	118	4.41	0.61		

Autoimagen Moral/Ética	Bajo	436	3.92	0.52	-0.69	.490
	Alto	115	3.96	0.48		
Autoimagen Social	Bajo	434	3.82	0.56	-1.90	.058
	Alto	117	3.94	0.66		
Autoimagen Física	Bajo	445	4.00	0.50	0.35	.728
	Alto	116	3.98	0.51		
Autoestima Personal	Bajo	424	3.88	0.66	-0.54	.592
	Alto	116	3.92	0.68		
Autoestima Familiar	Bajo	431	3.58	0.73	-1.98	.048
	Alto	111	3.74	0.77		
Autoestima Moral/Ética	Bajo	439	3.06	0.43	-3.71	.000
	Alto	112	3.23	0.44		
Autoestima Social	Bajo	433	3.77	0.60	-2.34	.020
	Alto	115	3.92	0.61		
Autoestima Física	Bajo	435	3.38	0.70	-0.64	.524
	Alto	114	3.43	0.71		
Autocomportamiento Personal	Bajo	430	3.06	0.54	-0.80	.427
	Alto	116	3.11	0.54		
Autocomportamiento Familiar	Bajo	425	3.51	0.51	-2.27	.023
	Alto	113	3.63	0.49		

Autocomportamiento Moral/Ético	Bajo	444	3.46	0.61	-2.14	.032
	Alto	117	3.60	0.57		
Autocomportamiento Social	Bajo	431	3.60	0.55	-2.02	.044
	Alto	118	3.72	0.61		
Autocomportamiento Físico	Bajo	430	3.56	0.56	-1.77	.077
	Alto	117	3.66	0.56		
Autoimagen	Bajo	367	4.08	0.37	-0.59	.554
	Alto	106	4.10	0.41		
Autoestima	Bajo	342	3.56	0.43	-2.10	.036
	Alto	96	3.66	0.43		
Autocomportamiento	Bajo	358	3.44	0.36	-2.41	.016
	Alto	111	3.53	0.38		
Dimensión Personal	Bajo	370	3.69	0.45	-1.02	.310
	Alto	110	3.74	0.47		
Dimensión Familiar	Bajo	387	3.85	0.49	-1.48	.139
	Alto	105	3.93	0.52		
Dimensión Moral/Ética	Bajo	398	3.49	0.35	-2.39	.017
	Alto	107	3.58	0.37		
Dimensión Social	Bajo	376	3.74	0.44	-2.16	.032
	Alto	112	3.86	0.54		

Dimensión Física	Bajo	388	3.64	0.47	-0.80	.407
	Alto	109	3.68	0.47		
Autoconcepto (Total)	Bajo	233	3.71	0.34	-1.47	.142
	Alto	81	3.77	0.36		

Si se hace un análisis de los alumnos que atienden al centro con alto grado de inclusión, es posible ver como aquellos que han pasado tres años o menos, muestran puntuaciones significativamente menores, que aquellos que han pasado 4 años o más. Esto sucede en la dimensión de apariencia física para los cursos de 5° y 6° de EPO $T_{(100)} = -2.11$, $p < .037$; y en la ESO, para la dimensión autocomportamiento familiar $T_{(111)} = -2.04$, $p < .044$).

3.5. Discusión

Los resultados, en relación con el objetivo principal del estudio, indican que en la EPO, los alumnos sin NEAE que experimentan y viven un modelo de escuela inclusiva tienen puntuaciones más elevadas en todas las dimensiones del concepto calidad de vida (salvo bienestar físico), así como en el constructo general, lo cual indica niveles más altos de satisfacción o bienestar personal en múltiples dimensiones (emocional, material, relaciones interpersonales, desarrollo personal y de actividades). En la ESO, sin embargo, la única dimensión significativa, en relación con el bienestar que experimentan con su vida, se encuentra en el bienestar físico, dimensión que es esencial en esta etapa evolutiva, ya que los alumnos se encuentran inmersos en plena adolescencia y sentirse a gusto con su estado de salud y con su físico es algo especialmente importante en estas edades.

Haciendo un análisis de los sujetos pertenecientes a la EPO, los cuales están inmersos en un modelo educativo con un alto grado de inclusión, se demuestra cómo los alumnos que han pasado más tiempo en este tipo de entornos (cuatro años o más), obtienen niveles más altos en varias dimensiones de la calidad de vida y en su puntuación global, en comparación con aquellos sujetos que han pasado menos tiempo (uno a tres años). Estas diferencias indican que a medida que los alumnos han pasado más tiempo en el centro educativo con alto grado de inclusión, su calidad de vida ha registrado niveles más altos que se hace especialmente significativos en las dimensiones de bienestar físico, es decir, su bienestar con respecto a su estado de salud o su cuerpo; su bienestar emocional, que sería su percepción global de satisfacción con la vida, su visión de futuro o sus estados emocionales; y sus relaciones interpersonales, es decir, la frecuencia, la calidad y la satisfacción relativa a interacciones y muestras de afecto por parte de los miembros de la familia, los amigos o los maestros y las muestras de aceptación o la satisfacción que los niños perciben en función de los apoyos, refuerzos, expectativas e imagen que tienen de ellos sus maestros.

Este mismo análisis en la ESO, muestra diferencias significativas favorables para aquellos alumnos que han estado más de tres años escolarizados en un centro con alto grado de inclusión, en la dimensión de desarrollo personal, la cual supone una mayor satisfacción y bienestar con sus habilidades, capacidades y competencias, sus actividades significativas, su ocio, su educación y sus oportunidades formativas.

Las puntuaciones medias resultantes de la calidad de vida y sus dimensiones en la EPO, son similares a las que se desprenden de otras investigaciones como Ruiz et al. (2014). En cuanto a los alumnos de la ESO, es posible observar cómo las puntuaciones son similares a las de Gómez-Vela y Verdugo (2009), cuyos resultados son superiores a 75 puntos en todas las escalas. Los alumnos de la presente investigación pertenecientes al modelo de alto grado de inclusión, muestran puntuaciones por encima de 74.3 en todas las dimensiones, salvo en la de

bienestar material. Dicha diferencia en esta variable concreta (bienestar material) podría explicarse por dos cuestiones: la primera, sería el cambio que se ha producido en términos macroeconómicos en España, desde la recogida de datos del trabajo anteriormente citado hasta ahora, y la segunda, podría ser el tipo de muestra que se ha utilizado para dicha investigación: 79 alumnos de centros concertados, 333 de centros públicos y 709 de centros privados, en los que se presupone un nivel adquisitivo mayor de las familias.

Las puntuaciones medias de calidad vida en la ESO, sitúan al grupo con alto grado de inclusión en el percentil 86, mientras que los alumnos de centros con bajo grado de inclusión están en el percentil 83, de acuerdo con el baremo de Sabeh et al. (2009).

Si se realiza un análisis más profundo y concienzudo de las dimensiones significativas, se muestra que los alumnos de EPO pertenecientes al centro con alto grado de inclusión, no solo muestran niveles superiores en cuanto a la calidad de vida, sino a todas sus dimensiones (exceptuando la de bienestar físico), es decir: bienestar emocional, desarrollo personal y actividades, relaciones interpersonales y bienestar material. Por otro lado, los alumnos de la ESO, también lo hacen en cuanto a la dimensión de bienestar físico.

Puntuaciones más altas en la calidad de vida, pueden deberse a que tanto el concepto calidad de vida, como las bases teóricas de la educación inclusiva, coinciden y comparten estrategias en sus principios, las cuales deben llevarse a cabo para ser alcanzadas (Booth y Ainscow, 2011): proporcionar experiencias significativas, crear un ambiente en el que se disfrute, asegurar logros positivos en todos los alumnos, potenciar la autonomía de los alumnos a través de la toma de decisiones, proporcionar un ambiente libre de daño físico o psicológico e inculcar un sentimiento de autovalía.

Extrapolando la situación objeto de análisis, a la del estudio de la calidad de vida de niños con hermanos que sufren enfermedades físicas crónicas, podría coincidirse con la idea de Havermans et al. (2011), quien atribuye puntuaciones más altas a dichos niños en la variable

calidad de vida, debido a una comprensión más realista y positiva. Esta idea es apoyada también por Barlow y Ellard (2006), quienes en una revisión sistemática del funcionamiento psicosocial de dichos niños, concluyen que tener un hermano con enfermedad crónica puede tener algunos efectos positivos en el desarrollo de su personalidad, incluyendo una personalidad más protectora, cariñosa y empática. Salvando las diferencias, se podría pensar que aquellos niños que comparten gran parte del día a día con compañeros con discapacidad, experimentan un caso similar al de aquellos que tienen hermanos con enfermedades crónicas. Con base en esta explicación, se podrían justificar resultados similares o incluso superiores en el caso de los alumnos que atienden a escuelas inclusivas, ya que el hecho de tener un hermano con enfermedad crónica puede tener experiencias negativas o repercusiones directas, sobre la vida del hermano sano. En el caso de los alumnos que atienden centros con niveles de inclusión altos, a través de las relaciones interpersonales que surgen entre los niños, estos vivencian la parte más positiva de lo que supone tener discapacidad, quedando al margen de la dura realidad que algunas veces se sufre en un entorno familiar más íntimo.

Si se profundiza un nivel más en el análisis y se estudian las dimensiones que han resultado significativas en la EPO es posible observar como hay diferencias en cuatro de las dimensiones. La primera, el bienestar emocional, estaría relacionado con, los estados emocionales (afecto positivo/afecto negativo) experimentados por el niño como la alegría, la tristeza, el nerviosismo, el humor, la preocupación; la visión de futuro sobre su vida adulta; la valoración de sí mismo y como cree que lo ven los demás en general; y la percepción global de satisfacción con la vida (Sabeh et al., 2009). El bienestar emocional es una de las claves de la educación inclusiva. Antes de aspirar a poder alcanzar fines meramente académicos, deben darse por satisfechas otras necesidades prioritarias (Maslow, 1943). En tal jerarquía de necesidades, el afecto emocional del niño es una pieza clave en la cual la escuela inclusiva pone especial atención.

La segunda dimensión, las relaciones interpersonales haría referencia a la frecuencia, calidad y satisfacción con afecto, interacción, comunicación y aceptación de y entre personas de la familia; estilo educativo y de crianza de los padres; frecuencia calidad y satisfacción con las relaciones de amistad y compañerismo en el medio escolar y extraescolar; y satisfacción y calidad de las relaciones con los maestros, percepción por parte del niño de apoyos, refuerzos, castigos, expectativas e imagen que tienen de sí los maestros (Sabehe et al., 2009). Las diferencias significativas en esta dimensión, podrían deberse al importante papel de las relaciones en este tipo de centros. La inclusión no se reduce al hecho de que diferentes alumnos compartan físicamente una instalación o unas aulas, la verdadera inclusión nace del número de relaciones y de la calidad de las mismas, entre las personas que conviven en un colegio (padres, alumnos, docentes, personal de administración y servicios, etc.). Los docentes juegan un papel de mediadores en estas relaciones, procurando impulsar la interacción entre los alumnos y prestando especial atención a aquellos alumnos con mayores dificultades en este ámbito.

La siguiente dimensión, la del desarrollo personal y actividades, mantendría relación con el grado de desempeño, progreso, resultados y satisfacción personal con las actividades escolares del aprendizaje; la percepción que tiene el niño de sus habilidades cognitivas y oportunidades para desarrollarlas; la frecuencia y oportunidad de experiencias de ocio y tiempo libre tales como juegos, deportes, actividad física, televisión, videojuegos, etc.; la autodeterminación o posibilidad de elegir y tomar decisiones (Sabehe et al., 2009). En primer lugar, las diferencias encontradas en cuanto a esta dimensión, podrían tener su origen en el hecho de que la educación inclusiva parte de la adaptación del trabajo escolar, a las individualidades de cada persona, con o sin NEAE. Un mayor ajuste en los niveles de dificultad del trabajo, podría favorecer el sentimiento de satisfacción personal con dichas labores académicas. En segundo lugar, en cuanto a la autodeterminación, tal y como explican Booth y Ainscow (2011), entre los valores y el trabajo que defiende y propone la escuela inclusiva está la participación, entendida como

implicación en la toma de decisiones que afectan a la vida de cada uno, supeditada a principios de libertad y democracia. Del mismo se tiende a fomentar la asertividad frente al grupo, el fortalecimiento del sentido de identidad y el dialogo en igualdad y al margen de condicionantes como el estatus o el poder.

De forma general, las puntuaciones favorables para los entornos inclusivos, en las tres dimensiones vistas anteriormente podrían justificarse también, y como señala Muntaner (2013), por el hecho de que las mejoras que permitan a un centro aproximarse a planteamientos inclusivos, pasa por procesos mediante los cuales desarrollen prácticas que promuevan el desarrollo integral de todo el alumnado, favoreciendo el aprendizaje, el bienestar físico y emocional, la autonomía y las relaciones interpersonales. Esta idea sostendría los resultados obtenidos, siendo comprensible que un centro educativo que potencie y fomente el crecimiento y desarrollo de dichos constructos, obtenga puntuaciones más elevadas en las dimensiones anteriormente descritas.

La última de las dimensiones con diferencias significativas en EPO es el bienestar material, entendido como posesiones materiales del niño y de la familia; características físicas de los ambientes en los que se desenvuelve tales como el como el confort del hogar y del centro escolar; y el nivel socioeconómico de la familia (Sabe et al., 2009). La explicación de las diferencias encontradas podría deberse a que la inclusión educativa pone su foco de atención y se centra, en el valor de las personas, más que en el de las propiedades o posesiones materiales.

Continuando con este análisis más profundo entre etapas, es necesario comentar las diferencias encontradas entre etapas en cuanto al bienestar físico, dimensión que haría referencia al estado de salud física, movilidad, seguridad física o acceso y satisfacción con la asistencia sanitaria (Gómez-Vela y Verdugo, 2009; Sabe et al., 2009). De otra forma, recogida por Higuera y Cardona (2015) en una revisión de la literatura sobre este tema, dicho concepto sería la categoría que pone de manifiesto la presencia o ausencia de problemas y alteraciones físicas

desagradables experimentados por una persona y, en el caso de que existieran, la medida en que estas interfieren con la cotidianidad o constituyen obstáculos para el desarrollo de la vida. La significatividad de esta dimensión en la ESO, pero no en la EPO podría deberse a que en la adolescencia, la comparación de su bienestar físico con el de otros compañeros discapacitados, favorezca estas mayores puntuaciones. En la anterior etapa educativa (EPO), los niños aún tienen edades comprendidas entre los 8 y los 12 años, pudiendo no ser tan conscientes como los alumnos de la ESO, de los posibles problemas de salud de sus compañeros y la gravedad de los mismos.

Atendiendo al tiempo que los sujetos han estado escolarizados en el centro con alto grado de inclusión, en la EPO se muestran puntuaciones más altas en aquellos sujetos que han estado más tiempo en dicho centro (cuatro años o más). Los resultados significativos se obtienen en calidad de vida, así como en las dimensiones: bienestar emocional, bienestar físico y relaciones interpersonales.

Un aspecto que podría explicar las puntuaciones más elevadas en la calidad de vida, podrían ser una serie de políticas educativas más inclusivas tal y como se refleja en el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2011).

Las puntuaciones significativamente inferiores en niños que llevan en el centro en uno y tres años corresponden a alumnos que se han incorporado al centro en un periodo de tiempo relativamente corto. Puntuaciones significativas en bienestar físico podrían tener su origen en el motivo que origina el cambio de colegio y la llegada al centro con alto grado de inclusión. Aunque obviamente puedan existir otros motivos, una de las razones que podrían provocar que un niño cambie de centro educativo es una mala relación con los compañeros, con todos los posibles agravantes que esto suele conllevar. En dichos casos es lógico pensar que un alumno que cambie de centro por tales motivos, habrá visto afectadas negativamente sus relaciones interpersonales. En el caso de que hubiera existido este tipo de conflictos, algo tan frecuente

como los insultos verbales atendiendo a atributos físicos sería la responsable del bajo bienestar físico, como consecuencia de las dos anteriores, de un pobre bienestar emocional y como suma de las tres, esto se traduciría en una menor calidad de vida.

Los alumnos de la ESO que han estado más tiempo en el centro (cuatro años o más), también obtienen puntuaciones más altas la dimensión de desarrollo personal, entendida como: habilidades, capacidades y competencias; actividades significativas; educación y oportunidades formativas; y ocio.

Para Verdugo (2009), el análisis de las dimensiones e indicadores de calidad de vida, no solo es importante para el éxito de la educación, sino que también es vital para lograr el éxito adulto en el empleo y en la autonomía e independencia de la persona. Asimismo, como el anterior autor afirma, un aumento en la participación de los alumnos y mayor implicación en los procesos que les afectan, podrían ser los responsables de las diferencias significativas en la dimensión de desarrollo personal.

Mediante el análisis de los resultados del autoconcepto, se puede concluir que tanto en la EPO como en la ESO, existen resultados significativos a favor del colegio con alto grado de inclusión. En la EPO, las dimensiones del autoconcepto en las que se obtienen diferencias son pertenecientes a los cursos de 5º y 6º de EPO y son tres: las relaciones con los padres, y las matemáticas junto a otras asignaturas escolares en su componente cognitivo y afectivo. Las diferencias encontradas en las relaciones con los padres podría deberse a la estrecha unión que debe existir entre alumno, familia y escuela. El centro educativo puede hacer de mediador entre familias y alumnos, ayudándoles mejorar la comunicación entre ambos y facilitando costumbres y hábitos adecuados a desarrollar en la casa.

En cuanto a la ESO, se hallan diferencias significativas en la autoestima familiar, la autoestima moral-ética, la autoestima social, el autocomportamiento familiar, el

autocomportamiento moral-ético, el autocomportamiento social, la autoestima, el autocomportamiento, el ámbito de la moral-ética y el ámbito social.

Para el estudio del autoconcepto en la etapa de la ESO, en la cual se ha utilizado el *Tennessee Self-Concept Scale*, sería posible decir que los beneficios, en cualquiera de sus componentes: cognitivo (autoimagen), afectivo (autoestima) o comportamental (autocomportamiento), es algo relativamente esperado. Esto es algo que ya ha sido recogido, dentro de las prácticas educativas que caminan hacia inclusión (Ojala, 2005).

Tanto los resultados obtenidos anteriormente en la EPO referentes a las relaciones con los padres, como aquellos sobre la autoestima familiar como el autocomportamiento familiar de la ESO, pueden explicarse por un hecho muy concreto, la educación inclusiva no se desentiende de la familia, ya que no se podrá desarrollar en los centros, de forma real y eficaz, si no se afronta desde dentro y desde fuera de la institución (Slee, 2014). Es más, el camino hacia la inclusión no se podría entender, si no se pasa por una estrecha colaboración y una participación activa de las familias. Booth y Ainscow (2011), así lo hacen constar en el mismo título de su obra más conocida: *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Del trabajo de estos autores se puede entender a la institución educativa, como un agente mediador entre alumnos, familias, asociaciones locales, comunidades de vecinos, administración educativa, servicios públicos, etc. Esta labor de mediación y orientación educativa, puede ser la responsable directa de que los alumnos valoren de forma más positiva las relaciones que tienen en el ámbito familiar y en su círculo más íntimo de amigos y tengan unas conductas y comportamientos más apropiados en su entorno familiar y de amigos más cercanos.

Las diferencias en la autoestima social, el autocomportamiento social y, como consecuencia, en el ámbito social en general, se deben a actitudes más positivas hacia sí mismo, medidas en función de su relación con otras personas, así como a los aspectos más relacionales de la identidad, y al valor que estas interrelaciones desempeñan en la consideración que se tiene

sobre sí mismo. Esta puntuación significativamente más alta de las relaciones sociales, tanto en el aspecto valorativo, como en el comportamental, puede ser consecuencia de un entorno educativo en el que se fomenta el establecimiento de este tipo de relaciones sociales, así como el modo apropiado de participar en ellas.

Resultados positivos en el autocomportamiento moral/ético y la autoestima moral/ética, explican tanto un comportamiento acorde y satisfactorio a la moral y ética propias del sujeto, como una valoración positiva de las mismas. La alta puntuación en la dimensión moral/ética, indica niveles altos de su fuerza moral, de su convicción de ser buena persona y la satisfacción con su vida religiosa o ausencia de ella.

Esta dimensión moral/ética ha sido consistentemente relacionada con el desarrollo moral, existiendo resultados que indican como a medida que el adolescente va configurando su “yo moral-ético” a nivel cognitivo, afectivo y comportamental, alcanza niveles más altos de razonamiento sociomoral (Mestre et al., 1998).

Diferencias en estas dimensiones pueden ser explicadas por un contexto educativo que se preocupa explícitamente por la defensa de determinados valores, así como por la puesta en práctica de valores como la compasión, la paz, la verdad, la igualdad, el coraje, la participación, el respeto por la diversidad, etc. (Booth y Ainscow, 2011).

Mestre et al. (1998) llevaron a cabo un interesante trabajo con un programa de intervención moral y de intervención sobre el autoconcepto-autoestima. Para ello utiliza un grupo control y dos grupos experimentales, los cuales son sometidos a dos programas de intervención distintos (cada uno a uno), durante un tiempo aproximado de dos meses y medio, con un total de diez sesiones. Si se comparan las puntuaciones directas obtenidas en el presente estudio, con las obtenidas por los anteriores autores es posible observar cómo, a nivel general, los resultados del centro con alto grado de inclusión son superiores a los resultados obtenidos inicialmente en el Tennessee (*pretest*), respecto a los tres grupos que dichos autores analizaron.

El centro con alto grado de inclusión ha puntuado por encima de los tres grupos, incluso tras haber realizado los diferentes programas de intervención (postest), en las dimensiones de físico, familiar, social, moral/ética autoimagen, autoestima y en el autoconcepto (total). Los alumnos pertenecientes al centro con alto grado de inclusión, también han puntuado por encima del grupo control y de uno de los grupos experimentales en el autocomportamiento y en la dimensión personal. Se evidencia así como los resultados obtenidos tras diversos programas de intervención siguen siendo inferiores en muchas de las dimensiones analizadas, incluso tras la implementación de un programa de intervención específico. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que existen diferencias muy importantes de edad entre ambas muestras, las cuales podrían influir en dichos resultados. La edad media de la investigación anteriormente citada es de 23 y 22 años para los grupos experimentales y de 21 para el grupo control.

En cuanto a los resultados de la autoestima, dichas evidencias estarían en contraposición a las encontradas por Daniel y King (1997), quienes observaron puntuaciones inferiores en la autoestima de aquellos alumnos sujetos que atendían a clases inclusivas en comparación con aquellos que asistían a clases no inclusivas. Puede llegarse a varias conclusiones, tras analizar una de las reflexiones del anterior estudio (Daniel y King, 1997, p. 78): “Los maestros de estos centros inclusivos deberían advertir que, el ver a los estudiantes de una forma esencialmente positiva y el mantener expectativas favorables de los alumnos, podría jugar un rol esencial en el aumento de la autoestima. De acuerdo con esto, el entorno inclusivo caracterizado por un maestro considerado, tolerante y comprensivo, así como por unos compañeros sensibles, podrían reforzar la autoestima de los miembros del grupo. [...] Cuando los colegios se comprometan a asumir una educación inclusiva, la implicación sistemática de los padres debería ser un componente esencial del proceso.”

Dicha conclusión, de la cual se puede interpretar que los maestros no ven a los estudiantes de forma positiva, no tienen expectativas favorables, no hay una colaboración

estrecha con las familias e incluso parece que los maestros o compañeros no son excesivamente comprensivos, tolerantes o sensibles, hace pensar que el grado de prácticas y políticas educativas inclusivas que se llevaban a cabo en el centro objetivo de estudio no eran muy elevadas y es que, efectivamente, al igual que no se especifica el porqué de esa categorización, inclusivo o no inclusivo, no se habla de un centro inclusivo, sino de “clases” inclusivas, lo cual puede indicar que se toma por una clase inclusiva, aquella en la que alumnos con y sin NEAE comparten un espacio, pero nada más. Si esto es así, no estamos hablando de verdadera inclusión y no pueden esperarse los resultados y beneficios propios de la misma.

Otro aspecto que se sumaría a la justificación de los anteriores resultados podría ser que un entorno inclusivo, junto con todo lo que esto conlleva y acarrea, realice una función similar a la de algunos programas de intervención en la autoestima o el autocomportamiento.

Rodríguez y Caño (2012) recogen de forma general, cómo es posible inducir cambios positivos en la autoestima de niños o adolescentes, incrementando aquellas conductas o logros que persiguen propósitos válidos para un desarrollo adaptativo del adolescente, y de forma más concreta, a través de una serie de prácticas o técnicas que estarían en la línea de los principios de la inclusión: cooperación, resolución de problemas, etc. Por otra parte, los anteriores autores también corroboran mejoras significativas las cuales se han ido produciendo por cambios en las pautas educativas de padres y demás agentes educativos con el objeto de mejorar la retroalimentación que recibe el adolescente de los otros significativos por sus conductas y comportamientos. Mientras que este tipo de retroalimentación basado en reglas consistentes es positiva, una fundamentada en el control psicológico y emocional sería perjudicial. Estos hallazgos muestran en definitiva que una carencia de retroalimentación afectiva positiva y un exceso de retroalimentación negativa, como la falta de consistencia al proporcionar ésta por parte de las personas significativas, contribuye a generar falta de confianza e inseguridad en el adolescente, lo que resulta perjudicial para su autoestima.

Llevando a cabo un análisis del autoconcepto de los alumnos pertenecientes al centro con alto grado de inclusión, en función del tiempo que han permanecido escolarizados en el mismo, se han podido observar diferencias en el autocomportamiento familiar de los alumnos de ESO y en la apariencia física de los alumnos de 5º y 6º de EPO.

Si bien las causas de una mayor puntuación en el autocomportamiento familiar, se explicaría por las mismas razones dadas anteriormente en relación a esta dimensión, las diferencias en la apariencia física podrían encontrarse en una línea de interpretación similar a aquellas producidas en el bienestar físico de los alumnos de la ESO. Los últimos años de la EPO, son el comienzo de la etapa adolescente, en la cual, el aspecto y la apariencia física serán determinantes para la configuración del autoconcepto, quizás en este momento, más que en ningún otro a lo largo de la vida del sujeto. Es en esta etapa primordial y necesaria, una educación que enseñe a los chicos y chicas a valorarse a sí mismos y a los demás, con independencia de los estereotipos sociales creados. Desde el punto de vista de la inclusión, esto no solo debe haberse trabajado con la llegada de la adolescencia, sino desde edades muy tempranas. El no juzgar al otro, o a sí mismo, por sus diferencias, por sus limitaciones motrices o por su aspecto físico, es algo que los alumnos han debido ir adquiriendo desde sus primeros años en el centro. Es comprensible que aquellos alumnos que se han incorporado hace menos tiempo, sigan presentando esta forma de juzgar las personas

3.6. Limitaciones y Prospectiva

Antes de concluir, en el presente estudio deben reconocerse ciertas limitaciones: en primer lugar, la muestra no pudo ser seleccionada de forma aleatoria y pertenece a un zona geográfica muy concreta; en segundo lugar, no se ha utilizado un mecanismo de control de la aquiescencia o la deseabilidad social para los alumnos de EPO, lo cual ha podría haber sido

interesante, tras comprobar el elevado número de alumnos que han sido descartados de la investigación en la etapa de ESO. En tercer lugar, por motivos de escolarización, la muestra que se ha utilizado a la hora de analizar la calidad de vida y el autoconcepto, en función del número de años que los alumnos han estado escolarizados en el modelo de educación inclusiva, es muy inferior en aquellos estudiantes que llevan entre 1 y 3 años, respecto a aquellos que han estado más de 4 años. Por último, tal y como señalan Gómez-Vela, Verdugo, y González (2007), la fiabilidad de algunas de las dimensiones del CCVA, pueden no haber sido suficientemente altas.

En futuras investigaciones, sería interesante poder ver qué factores, características o que determinantes de la inclusión educativa son las que afectan a la calidad de vida y autoconcepto de alumnos con y sin discapacidad. Aspectos tan importantes pueden estar relacionados con esta nueva manera de entender la “educación inclusiva”, una herramienta y un proceso de obligada necesidad si se pretende alcanzar y construir “sociedades inclusivas”.

3.7. Referencias

- Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D., y Sherman, J. (2015). Views from the trenches: teacher and student supports needed for inclusion of students with ASD. *Teacher education and special education*, 38(1), 44-57. doi: 10.1177/0888406414558096
- Adibsereshki, N., Tajrishi, M. P., y Mirzamani, M. (2010). The effectiveness of a preparatory students programme on promoting peer acceptance of students with physical disabilities in inclusive schools of Tehran. *Educational Studies*, 36(4), 447-459. doi: 10.1080/03055690903425334
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.

- Amaro, A. A. (2014). Metodología de trabajo inclusiva en una zona de exclusión social. Compensación educativa e Interculturalidad. *Historia y Comunicación Social*, 19(3), 649-659. doi: 10.5209/rev_HICS.2014.v19.45167
- Antaki, C. y Rapley, M. (1996). Questions and answers to psychological assessment schedules: Hidden troubles in “quality of life” interviews. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40, 421-437. doi: 10.1046/j.1365-2788.1996.779779.x
- Arnaiz, S. P., y Azorín, A. C. M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67(2), 227-245.
- Barlow, J. H., y Ellard, D. R. (2006). The psychosocial wellbeing of children with chronic disease, their parents and siblings: An overview of the research evidence base. *Child: Care, Health and Development*, 32, 19-13. doi: 10.1111/j.1365-2214.2006.00591.x
- Barrio de la Puente, J. L. y Fernández, S. J. D. (2010). Educación y Humor: Una experiencia pedagógica en la Educación de adultos. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 365-385.
- Biencinto, L. C., González, B. C., García, G. M., Sánchez, V. D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1), 1-36.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools (3rd ed)*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: EGA.

- Campbell, J.D. & Lavalley, L.F. (1993). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behaviour of people with low self-esteem. En Baumeister, R.F. (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp.3-20). New York: Plenum Press. doi: 10.1007/978-1-4684-8956-9_1
- Contreras, L. C., y López, R. E. O. (2011). Sobre la representación conceptual y el significado de la autoestima y del concepto de jóvenes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(1), 99-114.
- Daniel, L. G., y King, D. A. (1997). Impact of Inclusion Education on Academic Achievement, Student Behaviour and Self-Esteem, and Parental Attitudes. *Journal of Educational Research*, 91(2), 67-80. doi: 10.1080/00220679709597524
- Dawson, S. L. (2000). *Inclusion: The effect of class placement on the self-esteem of students with learning disabilities*. (Tesis doctoral, Philadelphia, Universidad de Temple). Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/304630536/4D75D5EFF40D4F3FPQ/1?accountid=14542>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575. doi: 10.1037/0033-2909.95.3.542
- Dodgson, P. G. y Wood, J. V. (1998). Self-esteem and the cognitive accessibility of strengths and weaknesses after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 178-197. doi: 10.1037/0022-3514.75.1.178
- Duk, C. (2007). "Inclusiva". Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto FONDEF/CONICYT D04/1313. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 188-199.

- Dumont, M. y Provost, M. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 343-363. doi: 10.1023/A:1021637011732
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., y Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil Achievement*. Londres: DfES.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M. Calvo, I. y González-Gil. (2008). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Falkmer, M., Anderson, K., Joosten, A., y Falkmer, T. (2015). Parents' Perspectives on Inclusive Schools for children with Autism Spectrum Conditions. *International Journal of disability development and education*, 62(1), 1-23. doi: 10.1080/1034912X.2014.984589
- Ferrel, O. F., Vélez, M. J., y Ferrel, B. L. (2014). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *Revista Encuentros*, 12(2), 35-47. doi: 10.15665/re.v12i2.268
- Fitts, W. H. (1965). *Tennessee Self Concept Scale, manual*. Nashville: Counselor Recordings and Tests.
- Garanto, J. (1984). *Las actitudes hacia sí mismo y su medición*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S.; Ruiz-Esteban, C., Díaz- Herrero, A., Pérez-Fernández, E., y Martínez-Monteagudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of education and Psychology*, 3(1), 61-73. doi: 10.1989/ejep.v3i1.46

- Godoy, A. Rodríguez-Naranjo, C., Esteve, R., y Silva, F. (1989). Escalas de lugar de control en situaciones académicas y en situaciones interpersonales (ELC-I) para niños y adolescentes. *Evaluación Psicológica*, 5, 273-322.
- Gómez-Vela, M., Verdugo, M. A., y González-Gil, F. (2007). Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 30(4), 523-536. doi: 10.1174/021037007782334300
- Gómez-Vela, M. y Verdugo, M. A. (2009). *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos adolescentes: manual de aplicación*. Madrid: CEPE.
- González, J. M. C. y Touron, C. I. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la regulación del aprendizaje*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra S. A.
- González-Pienda, J., Nuñez, P. C., González-Pumariiega, S. y García, G. M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 271-289.
- Guirao, L. J. M. (2012). *Auto-evaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva*. (Tesis doctoral, Murcia, Universidad de Murcia). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/117463>
- Haeussler, I. M. y Milicic, N. (1994). *Confiar en uno mismo. Programa de autoestima*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.
- Hanley, D. C. (2015). Send us more Syrian refugees yearning to breathe free. *The Wasington Report on Middle East Affairs*, 34(7), 16-21.
- Havermans, T., Wuytack, L., Deboel, J., Tijtgat, A., Malfroot, A., De Boeck, C., y Proesmans, M. (2011). Siblings of children with cystic fibrosis: Quality of life and the impact of illness. *Child: Care, Health and Development*, 37, 252-260. doi: 10.1111/j.1365-2214.2010.01165.x

- Heffner, A. L., y Antaramian, S. P. (2015). The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies*, 1-21. doi: 10.1007/s10902-015-9665-1
- Higuita, L. F., y Cardona, J. A. (2015). Concepto de calidad de vida en la adolescencia: una revisión crítica de la literatura. *Revista CES Psicología*, 8(1), 155-168.
- Huebner, E. S. (1991). Further validation of Student's Life Satisfaction Scale: Independence of satisfaction and affect ratings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9, 363-368. doi: 10.1177/073428299100900408
- Huebner, E. S., y Hills, K. J. (2013). Assessment of Subjective Well-Being in Children and Adolescent. En D. Saklofske, V. Schwean, y C. Reynolds (Eds.), *Oxford handbook of pshychological assessment of children and adolescent* (pp. 773-787). Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199796304.013.0034
- Kernis, M. H., Brockner, J., y Frankel, B. S. (1989). Self-esteem and reactions to failure: The mediating role of overgeneralization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 707-714. doi: 10.1037/0022-3514.57.4.707
- Kilsby, M., Bennert, K. y Beyer, S. (2002). Measuring and reducing acquiescence in vocational profiling procedures for first time job-seekers with mental retardation. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 17(4), 287-299.
- Kurth, J. A. (2015). Educational placement of students with autism: the impact of state of residence. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 30(4), 249, 256. doi: 1088357614547891
- Lewis, A., Huebner, E. S., Reschly, A., y Valois, R. F. (2009). The incremental validity of positive emotions in predicting school satisfaction, engagement, and academic success.

- Journal of Psychoeducational Assessment*, 27, 397-408. doi: 10.1177/0734282908330571
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., y Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: what teacher characteristics matter. *Topics in early childhood special education*, 35(2), 79-88. doi: 0271121414566014
- Limbers, C. A., y Skipper, S. (2014). Health-Related Quality of Life Measurement in Siblings of Children With Physical Chronic Illness: A Systematic Review. *Families, Systems & Health*, 32(4), 408-415. doi: 10.1037/fsh0000077
- López-Justicia, M. D., y Pichardo, M. C. (2002). Diferencias de género en el autoconcepto de jóvenes afectados de baja visión. *Revista de Educación*, 330, 373-384.
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C., y Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Marsh, H. W., y Craven, R. (2006). Reciprocal Effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133-163. doi: 10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x
- Marsh, H. W., Parker, J. W., y Smith, I. D. (1983). Preadolescent self-concept: Its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 60-78. doi: 10.1111/j.2044-8279.1983.tb02536.x
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. doi: 10.1037/h0054346
- McCrimmon, A. W. (2015). Inclusive Education in Canada: Issues in Teacher Preparation. *Intervention in school and clinic*, 50(4), 234-237. doi: 10.1177/1053451214546402

- McNerney, C., Hill, V., y Pellicano, E. (2015). Choosing a secondary school for young people on the autism spectrum: a multi-informant study. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1096-1116. doi: 10.1080/13603116.2015.1037869
- Mestre, E. V., Samper, G. P., y Pérez, D. E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 243-259.
- Mestre, E. V., Pérez-Delgado, E., Samper, G. P. y Martí, V. M. (1998). Una intervención del desarrollo moral y del autoconcepto. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51(2), 189-200.
- Molina, F., y Casado, N. (2014). Living together in European Intercultural Schools: the case of the Catalan school system (Spain). *European Journal of Education*, 49(2), 249-258. doi: 10.1111/ejed.12044
- Muntaner, G. J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista ibero-americana de educação*, 63, 35-49.
- Muntaner, G. J. J., Forteza M. D., Rosselló M. R., Verger S., y De la Iglesia B. (2010). *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad durante su proceso educativo*. Mallorca: Edicions UIB.
- Neyer, F. J. y Asendorpf, J. B. (2001). Personality-relationship transaction in Young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 1190-1204. doi: 10.1037/0022-3514.81.6.1190
- Nijs, S., Maes, B. (2014). Social Peer interactions in Persons with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: a Literature Review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(1), 153-165.

- Ojala, M. (2005). How Finland is researching early childhood education. En B. Spodek, y O. N. Saracho, (Eds.), *International perspectives on research in early childhood education* (pp. 79-118). Greenwich: Information age Publishing.
- Ojala, M. (2010). Developing Multicultural Early Childhood Education in a Finnish Context. *International Journal of Child and Education Policy*, 4(1), 13-22. doi: 10.1007/2288-6729-4-1-13
- Park, L. E. y Maner, J. K. (2009). Does self-threat promote social connection? The role of self-esteem and contingencies of self-worth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 203-217. doi: 10.1037/a0013933
- Parker, S. (2015). Hidden crisis: violence against Syrian female refugees. *The Lancet*, 385, 2341-2342. doi: 10.1016/S0140-6736(15)61091-1
- Pegalajar, P. M. C., y Colmenero, R. M. J. (2014). Actitudes del docente de centros de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Enseñanza & Teaching*, 32(2), 195-213. doi: 10.14201/et2014321195213
- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Ramírez, S. (2005). Evaluation Acquiescence to Yes-No Questions in fear assessment of children with and without mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 17 (4), 337-343. doi: 10.1007/s10882-007-9093-1
- Rodríguez, N. C., y Caño, G. A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- Ruiz, F. B., Gómez-Vela, M., Fernández P. R., y Badía C. M. (2014). Determinantes de la Calidad de Vida del alumnado de Primaria. *Revista Iberoamericana De Educación*, 66, 59-74.

- Sabeh, E. N., Verdugo, M.A., Prieto, G., y Contini, N.E. (2009). *CVI-CVIP. Cuestionarios de evaluación de la calidad de vida en la infancia*. Madrid: CEPE.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36.
- Schwarz, N. (1999). Self-reports: How the questions shape the answers. *American Psychologist*, 54, 93-105. doi: 10.1037//0003-066X.54.2.93
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, J. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441. doi: 10.3102/00346543046003407
- Slee, R. (2014). La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y Educación Inclusiva. *Enseñanza & Teaching*, 32(2), 217-226.
- Sommer, K. L. y Baumeister, R. F. (2002). Self-evaluation, persistence, and performance following implicit rejection: The role of trait self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 926-938. doi: 10.1177/014616720202800706
- Tashakkori, A., Thompson, D. V., Wade, J., y Valente, E. (1990). Structure and stability of self-esteem in late teens. *Personality and Individual Differences*, 11, 885-893.
- Tawagi, A. L., Mak, A. S. (2015). Cultural Inclusiveness Contributing to International Students' Intercultural Attitudes: Mediating Role of Intergroup Contact Variables. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25(4), 340-354. doi: 10.1002/casp.2218
- Universidad de Barcelona, INCLUD-ED. (2012). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. Sixth Framework Programme*. Recuperado de https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:c_skr69KLM8J:https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html%3Fid%3D55b734a56143250d028b4584%26asse

tKey%3DAS%253A273820672299008%25401442295343780+&cd=1&hl=en&ct=clnk
&gl=es

- Valdés, G. (2001). Programa de intervención para elevar los niveles de autoestima en alumnas de sexto año básico. *Revista Estudios*, 27, 65-73.
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 22-43.
- Villa, S. A. (1992). *Autoconcepto y educación: teoría, medida y práctica pedagógica*. Vitoria-Gastéiz: Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco.
- Wilkinson, R. R., y Walford, W. A. (1998). The measurement of adolescent psychological health: One or two dimensions? *Journal of Youth & Adolescence*, 22, 443-455. doi: 10.1023/A:1022848001938
- Yaylaci, F. G., y Karakus, M. (2015). Perceptions and newspaper coverage of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, 12(3), 238-250.
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T. y Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117-141. doi: 10.1023/A:1024596313925

4. Influence of Inclusive Education on Prosocial Behaviour and Empathy in Primary and Secondary Education

Abstract

A boost to provide an inclusive education that includes students with any kind of needs, in environments shared with peers without these specific needs, has been defended for moral, legal and educational reasons. Within this wide diversity, there is a group who has been at high risk of exclusion, children with SEN (Specific Educational Needs).

Along with the introduction of policies and practices towards inclusive education, there has been an intense debate about the convenience of this tendency. In this debate, many of the arguments focus on the influence of schools with a high degree of inclusion, over students without SEN.

For this reason, the purposes of the present investigation are to study the influence of schools with a high degree of inclusion on students' empathy and prosocial behaviour, to check possible gender differences in these variables and to determine whether the number of years that students spend in a school with a high degree of inclusion affects their empathy and their prosocial behaviour or not. In the present investigation, 1432 subjects took part (746 boys and 686 girls), of which 796 attended to Primary Education and 636 to Secondary Education.

Results reveal two main aspects: first, subjects who attended a school with a high degree of inclusion obtained significantly higher levels of empathy and prosocial behaviour, than their peers who attended a school with a low degree of inclusion. Second, students who had spent more than three years attending a school with a high degree of inclusion, obtained higher levels of prosocial behaviour, compared to those students who had been present for a shorter period of time. These facts affect both children enrolled in Primary and Secondary Education.

Taking into account these results, it can be concluded that inclusive educational practices have a positive contribution to children's interpersonal relationships and prosocial skills.

Keywords: inclusion; prosocial behaviour; empathy; Primary Education; Secondary Education.

Resumen

El impulso para proporcionar una educación inclusiva en la que se incluya al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en entornos que incluyen pares con un desarrollo típico, ha sido defendido por razones morales, legales y educativas.

Junto con la introducción de las políticas y prácticas hacia la educación inclusiva, ha habido un intenso debate sobre la conveniencia de esta tendencia. En este debate, muchos de los argumentos se centran en la influencia de los centros con alto grado de inclusión sobre los estudiantes sin NEAE. Por esta razón, la presente investigación tiene como objetivos estudiar la influencia de los centros con alto grado de inclusión en la conducta prosocial y la empatía, comprobar si existen diferencias de sexo en estas variables y conocer si el número de años que los alumnos pasan en un centro con alto grado de inclusión influye en la conducta prosocial y en la empatía del alumnado.

En el estudio participaron 1432 sujetos (746 niños y 686 niñas), de los cuales 796 pertenecen a Educación Primaria Obligatoria y 636 a Educación Secundaria Obligatoria.

Los resultados obtenidos revelan por un lado, que los sujetos que pertenecían a un centro con alto grado de inclusión obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas que sus iguales que asistieron a centros con bajo grado de inclusión en conducta prosocial y empatía, siendo esta última significativa en la Educación Secundaria Obligatoria pero no en la Educación

Primaria Obligatoria. Por otro lado, los resultados evidencian como aquellos estudiantes que cursaron más de tres años en el centro con alto grado de inclusión, en comparación con aquellos que estuvieron menos tiempo, presentan puntuaciones superiores en la conducta prosocial en ambas etapas educativas y en la empatía de la Educación Primaria Obligatoria. Estos resultados llevan a concluir que, la práctica de la educación inclusiva tiene una contribución positiva en las relaciones con los compañeros y habilidades prosociales de los niños.

Palabras clave: educación inclusiva, Conducta prosocial, Empatía, Educación Primaria Obligatoria y Educación Secundaria Obligatoria.

4.1. Introduction

4.1.1. Importance of prosocial behaviour

Since the dawn of civilization, carrying out conducts to help other people has been considered as a basic social value. Nevertheless, most of the investigations developed in this field, have given more importance to the identification and analysis of factors which predict negative or antisocial conducts, such as aggression, thus paying little attention to positive conducts or prosocial behaviour, which develop adaptive behaviour in children (Damon, 2004).

It was not until the decade of the seventies, when there was a change in scientists' concerns and the study of positive qualities, as tool for prevention and correcting disruptive behaviour, began to gain relevance (Damon, 2004; Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait, and Hertzman, 2012). Something implicit in this tendency, is the supposition that interventions in the educative field, could not only reduce disruptive behaviours in children, but they can also foster and promote positive behaviours (Masten and Motti-Stefanidi, 2009; Schonert-Reichl et al., 2012).

It is for this reason that, in the last decades, the amount of studies concerning prosocial behaviour has risen. Such investigations have revealed that prosocial behaviour is an antagonistic type of conduct to aggressive behaviour and, accordingly to that, it works as a protective factor against aggressiveness (Mestre, Samper, Tur, Cortés, and Nácher, 2006), playing a very important role when supporting social and personal well-being and establishing positive interpersonal relationships (Eisenberg, Fabes, and Spinrad, 2006; Inglés, 2009).

In the same way, it has been proved that the existence of low prosocial behaviour in early educational stages is connected with the reduction of empathy (Hastings, Zahn-Waxler, Robinson, Usher, and Bridges, 2000; Nantel-Vivier, Pihl, Côté, and Tremblay, 2014), the increase of externalized behavioural problems (for example, aggressive or antisocial behaviour)

and the internalization of problems (for example, depression or anxiety) (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, and Caprara, 1999; Nantel-Vivier et al., 2014).

For its part, the adolescence is a developmental period with important changes (psychologically, physically and emotionally speaking), like the establishment of interpersonal relationships. All these changes lead to certain ambivalence for the children when found searching for balance between themselves and the society they want to belong to. Therefore, the period of adolescence is characterized by the influence of their closer social models and environments (Inglés, 2007; Martínez, Inglés, Piqueras, and Oblitas, 2010).

Also, internalizing and externalizing behaviour problems rise in this period. With the purpose of fostering prevention and early detection of interpersonal difficulties in adolescence, it seems important to know, not only the frequency of this maladaptive behaviour, but the frequency of responses showing prosocial behaviour, given that they are a key factor for the prevention and inhibition of negative social Behaviour (Inglés, 2009).

Various transversal and longitudinal studies have proved the existence of relationships between academic outcomes and prosocial behaviour in adolescents (Chen et al., 2002; Inglés, 2009; Wentzel, 2003; Wentzel, McNamara, and Caldwell, 2004). Many of these studies have stated the importance of prosocial behaviour in early ages in order to predict academic outcomes when children get older. At the same time, there are studies which show how students presenting high levels of prosocial behaviour also show lower depression levels and less internalizing behaviour problems (Haroz, Murray, Bolton, Betancourt, and Bass, 2013; Wang and Saudino, 2015). Additionally, Nantel-Vivier et al. (2014) proved a negative association between prosociality and physical aggression.

4.1.2. Empathy in Primary and Secondary Education

Empathy, the ability to share another's internal world of thoughts and feelings, is a complex and multidimensional phenomenon, which includes different functional processes, like emotional contagion, recognition of emotions (Walter, 2012), as well as the ability to react to another's internal states and distinguish among the subject's feeling and another's intrinsic states (Christov-Moore et al., 2014; Tomova, Von Dawans, Heinrichs, Silani, and Lamm, 2014).

Most of the definitions about empathy incorporate at least two essential components, affective and cognitive empathy. Affective empathy is generally referred to as an affective response, coherent with another's emotional state; and cognitive empathy is referred to as the ability used for understanding psychologically other's perspective and their emotional states (Eisenberg and Strayer, 1987; Reid et al., 2013).

Relevant precursors to empathy can be observed in early ages, for example emotional contagion or basic feelings recognition (Ford, Lobão, Macaulay, and Herdman, 2011; Nelson, Adamson, and Bakeman, 2011; Schwenck et al., 2014; Roth-Hanania, Davidov, and Zahn-Waxler, 2011). However, studies using functional magnetic resonance imaging have demonstrated differences in the development of neural networks which are linked to social structures during adolescence and childhood (Decety, 2010; Schwenck et al., 2014). Respecting cognitive and affective empathy, differences were found in the activation of neural networks depending on the age (Van den Bos, Van Dijk, Westenberg, Rombouts, and Crone, 2011). Several behavioural studies which have focused on individual aspects of cognitive empathy show improvements in the recognition of emotions (Williams et al., 2009) and perspective taking (Aldrich, Tenenbaum, Brooks, Harrison, and Sines, 2011; Bengtsson and Arvidsson, 2011; Schwenck et al., 2014) linked to age.

There are also evidences that demonstrate several benefits due to empathy development, because this ability is very important to promote positive behaviour towards other people and to facilitate social interactions and pleasant relationships (Allemand, Steiger, and Fend, 2015; McDonald and Messinger, 2011). Likewise, previous investigations suggest positive relations between empathy and prosocial behaviour. The subjects who obtained higher scores on Empathy, were also less aggressive, more socially competent, more likely to help and support others and more accepted by other peers (Eisenberg, Morris, McDaniel, and Spinrad, 2009). It does not seem strange then, that an increase in empathy levels is connected with the ability of establishing relationships based on satisfaction, cooperation and prosocial behaviour, rather than conflictive, antisocial and unpleasant relationships.

4.1.3. Influence of gender on prosocial behaviour and empathy

There are different empirical studies that show gender differences in prosocial behaviour and empathy, in which it is repeatedly confirmed, that women show higher prosocial behaviour and empathy levels, as well as lower rates of aggressive behaviour (Carlo, Hausmann, Christiansen, and Randall, 2003; Scourfield, John, Martin, and McGuffin, 2004; Singh-Manoux, 2000).

Carlo et al. (2003) carried out a research demonstrating, not only the existence of gender differences in prosocial behaviour (girls obtained higher scores), but the existence of different types of prosocial behaviours. These authors found evidences of how girls' prosocial behaviour was motivated by empathic emotions, while boys tended to show public prosocial behaviour, that is, conducts motivated by other's approval. Additionally, cross-cultural studies (Carlo, Roesch, Knight, and Koller, 2001; Eisenberg et al., 2006; Eisenberg and Fabes, 1998; Inglés et al., 2003) have confirmed these findings.

In connection with empathy, several investigations have shown gender differences in Empathy, affirming that women have a higher predisposition to carry out these kinds of conducts (Allemand et al., 2015; Christov-Moore et al., 2014). Besides, they proved how these gender differences have a phylogenetic and ontogenetic component. Specifically, they found that such differences can be explained considering that women develop adaptations in order to be sensitive towards babies. They also demonstrated that gender differences in empathy seem to be consistent and stable throughout an individual's whole life.

4.1.4. Influence of inclusive education on prosocial behaviour and empathy

A boost to provide an inclusive education that includes students with any kind of needs, in environments shared with peers without these specific needs, has been defended for moral, legal and educational reasons. Within this wide diversity which is defined in Spain with the term NEAE (Specific Needs of Educational Support) there is a group who has been at high risk of exclusion, children with SEN (Special Educational Needs).

The fact that children with any type of disability deserve the right to have a life as normalized as possible, is a moral reasoning that has been offered in order to support inclusive practices. This reasoning has promoted the participation of children with and without SEN in the same educational programs (Diamond and Carpenter, 2000).

Along with the introduction of policies and practices towards inclusion, there has been an intense debate about the convenience of this tendency. In this debate, many of the arguments focus on the influence of schools with a high degree of inclusion, over students without SEN (Ruijs, Van der Veen, and Peetsma, 2010).

Children's experiences alongside their peers with SEN influence their cognition (beliefs) about disability and what people with disability are able to achieve.

This cognitive experience is associated with emotional responses that influence their behaviour in an interactive way. The interaction with people with disabilities will probably cause a higher knowledge about different disabilities, as well as, emotional responses connected to that understanding. It is expected that, beliefs and feelings about people with disability are influenced by their participation in quality inclusive settings, which foster positive interactions between children and the full participation of all children in the school daily life (Diamond, Hestenes, Carpenter, y Innes, 1997).

Along these lines, Peck, Carlson, and Helmstetter (1992) found that typically developing children who attended inclusive schools in their early years presented several benefits. Children's acceptance of diversity, social cognition (that is, children's ability to be more aware of other's needs) and prosociality (children become more sensitive to other's needs) are some of these benefits.

In the same way, Carpenter (1995) reveals that participation in preschool inclusive programs is associated with positive results in prosocial behaviour in children without disability. In addition, he found that children attending their last year of preschool presented higher ability to help their peers, in comparison with other children who attended regular classes.

Ogelman and Seçer, (2012) also carried out an investigation with preschool children proving that typically developing children who attended inclusive schools presented lower rates of aggressive and antisocial behaviour, they improve their social skills and their prosocial behaviour, they showed better anger management and they have higher adaptability, compared to other children who did not attend to inclusive schools.

Ogelman and Seçer, (2012) also carried out an investigation with preschool children proving that typically developing children who attended inclusive schools presented lower rates of aggressive and antisocial behaviour, they improve their social skills and their prosocial behaviour, they showed better anger management and they have higher adaptability, compared to other children who did not attend to inclusive schools.

Most of the studies about inclusive education have investigated the effect of inclusion in children with SEN. The number of researches that have studied the effects of inclusive education in typically developing children is limited, and generally, they focused on preschool children. For this reason, the purposes of the present investigation are: a) to determine the influence of schools with a high degree of inclusion on students' empathy and prosocial behaviour, b) to check possible gender differences in empathy and prosocial behaviour, and c) to know if the number of years that students spend in a school with a high degree of inclusion affect their empathy and their prosocial behaviour.

Keeping the objectives and the theoretical context of the research in mind, it is expected that: a) students who attend a school with a high degree of inclusion will present higher levels of empathy and prosocial behaviour, b) girls will obtain better results in empathy and prosocial behaviour than boys, and c) children who have spent a longer period of time in an inclusive school will present higher levels of empathy and prosocial behaviour.

4.2. Method

4.2.1. Participants

This study was conducted in five schools. Initially, 1991 subjects filled out the questionnaires, of which 154 could not be selected because they were students with SEN and the questionnaires could not be adapted to their individual needs. Another group of 405 subjects did not participate because they obtained unsuitable results in the social desirability scale or the acquiescence scale. Therefore, 1432 subjects made up the final sample (746 boys and 686 girls), of which 796 subjects belonged to Primary Education (3rd grade to 6th grade) and 636 subjects belonged to Secondary Education (1st grade to 4th grade). A number of 118 children failed empathy control items and 125 failed prosocial behaviour control items.

The children enlisted in Primary Education (406 boys and 390 girls) aged 8 to 13 years old were enrolled in four schools placed in the city of Granada: one state school and four state-subsidized schools. 586 children attended schools with a low degree of inclusion, while 210 children attended a school with a high degree of inclusion.

In regards to Secondary Education, 636 children and adolescents (340 boys and 296 girls) between the ages of 12 and 18 years old participated in the investigation. They were selected from four different schools: one state school and four state-subsidized schools. 512 subjects attended schools with a low degree of inclusion and 124 participants attended a school with a high degree of inclusion.

Table 1 shows the composition of the sample according to gender and schools' degree of inclusion.

Table 1

Distribution of the Sample by Gender and by Schools' Degree of Inclusion.

Condition	Boys		Girls		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
High Degree of Inclusion	176	12.3	158	11.0	334	23.3
Low Degree of Inclusion	570	39.8	528	36.9	1098	76.7
Total	746	52.1	686	47.9	1432	100

4.2.2. Variables and instruments

Empathy and prosocial behaviour were used in the present study as dependent variables. A schools' degree of inclusion (high degree of inclusion or low degree of inclusion), gender (boy-girl) and the number of years enrolled in the school with high degree of inclusion were considered as independent variables.

In order to determine a schools' degree of inclusion, three basic principles were followed (Ainscow, Booth, and Dyson, 2006; Echeita et al., 2008; Muntaner, 2013): firstly, 'presence' was assessed, that is the amount of children with SEN who attended these schools. It would be very difficult to be an inclusive school if the school in question denies a certain level of diversity. Secondly, the 'participation' of every pupil was evaluated in all the school's activities, experiences and daily routines. Finally, 'achievement' was assessed, understood as the implementation of high quality education and as making adaptations to include children with SEN, which would help them to make individual progress.

4.2.2.1. *Prosocial Behaviour*

Children's prosocial behaviour in Primary and Secondary Education, was assessed with the Prosocial Behaviour Scale (CP) of Caprara and Pastorelli (1993), using the Spanish adaptation of Del Barrio, Moreno, and López (2001). The 15-items instrument ($\alpha=.60$) includes three subscales (help, trust and friendliness) and a 3-point Likert scale (often, sometimes, never) was used for each item, for example: 'I try to help other people'.

4.2.2.2. *Empathy in Primary Education*

Children's empathy was assessed with the Index of Empathy for Children and adolescents (IECA), using the Spanish adaptation of Mestre, Pérez-Delgado, and Frías (1999). The scale is compound by 22 items and its internal consistency reliability is $\alpha=.73$. All subjects answered these dichotomous questions that ask for 'Yes' or 'No' answer, depending if they feel identified with the sentences, for example: 'Seeing a boy who is crying makes me feel like crying'.

4.2.2.3. *Empathy in Secondary Education*

Students' empathy in Secondary Education was assessed with the Interpersonal Reactivity Index (IRI) of Davis (1980, 1983), using the Spanish adaptation of Mestre, Frías, and Samper (2004).

The 28-items instrument ($\alpha=.74$) includes four subscales and subjects are asked to indicate the extent to which each item describes them on a 5-point Likert scale ranging from 0 (does not describes me well) to 4 (describes me very well). An example of the items could be: 'I often have tender, concerned feelings for people less fortunate than me'. The four subscales are (Davis, 1983):

Perspective taking (7 items, $\alpha=.56$): the tendency to spontaneously adopt the psychological point of view of others.

Fantasy (7 items, $\alpha=.70$): taps respondents' tendencies to transpose themselves imaginatively into the feelings and actions of fictitious characters in books, movies, and plays.

Empathic concern (7 items, $\alpha=.65$): assesses 'other-oriented' feelings of sympathy and concern for unfortunate others.

Personal distress (7 items, $\alpha=.64$): measures 'self-oriented' feelings of personal anxiety and unease in tense interpersonal settings.

4.2.3. Procedure

In order to obtain the current sample, first of all, an inclusive school was selected according to the three basic principles previously explained (Ainscow et al. 2006; Echeita et al., 2008; Muntaner, 2013). First, a total of 11,33% of students were officially registered as children with SEN and 17% of the students were somehow receiving special educational measures (presence). Second, the activities developed during the last year were analysed, checking that all the activities were adapted and that all children (100% of students) had access to them. Through several visits to the school, it was also carried out an external observation of the daily routines, verifying that children participated in the daily life of the school indistinctly (participation). Third, it was confirmed that 94% of students had some kind of measurement of attention to diversity, if they met any of this requirements: children with disability, students officially registered as children with SEN, intellectually gifted students or children with a late entry into the education system (achievement).

Next, considering the inclusive school as the geographical centre of the investigation, it was sent a proposal to participate in the research of all the schools and high schools within the radius of approximately one kilometre. After asking individually for their collaboration, four

schools accepted to participate having a final number of five schools: two state schools and three state-subsidized schools. These four schools presented low degrees of inclusion, not meeting the most basic requirement: children who provide diversity (presence). Only 0.5% of students were officially registered as children with SEN. Additionally, in this small percentage, just 41% of students who were susceptible of receiving measures of attention to diversity (achievement), were actually receiving them (children with disability, students officially registered as children with SEN, intellectually gifted students or children with a late entry into the education system).

After having the five schools' permissions, each of them were sent a written consent model, so that all the subjects participating in the investigation had the family's appropriate permission.

Later, two survey takers, who were fittingly trained, carried out the data collection class by class. Students filled out in the questionnaires individually with a duration of approximately 15-30 minutes.

4.2.4. Design and analysis strategy

In this research an *Ex post facto prospective* methodology was used, taking into account the objectives and the hypothesis of the current investigation.

In order to check the existence of significant differences, independent samples t Tests were used to compare the means of two independent groups according to: A schools' degree of inclusion (high degree of inclusion or low degree of inclusion), gender (boy or girl); and the number of years in which a subject had attended a school with high degree of inclusion (one to three years or four years or more).

A statistical analysis was carried out using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) in its 20.0 version for Windows.

4.3. Results

4.3.1. Prosocial behaviour

The independent samples t Test comparing the means (Table 2) revealed significant differences in favour of subjects who attend a school with high degree of inclusion, in comparison with subjects who attend schools with low degree of inclusion in the following subscales: help, $t_{(1290)}=4.76$, $p=.000$; trust $t_{(1284)}=3.10$, $p=.002$; and prosocial behaviour $t_{(1253)}=3.48$, $p=.001$. However, there were no significant differences in the friendliness subscale $t_{(1281)}=0.02$, $p=.981$.

Table 2

Means and Standard Deviations of Prosocial Behaviour by Schools' Inclusion Degree.

	High degree of inclusion		Low degree of inclusion	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Help	2.67	0.29	2.57	0.30
Trust	2.60	0.38	2.52	0.40
Friendliness	2.78	0.31	2.78	0.31
Total	2.68	0.26	2.62	0.26

The independent samples t Test (Figure 1) also showed significant gender differences in favour of girls: help $t_{(1262,87)}=8.01$, $p=.000$; trust $t_{(1265,87)}=3.84$, $p=.000$; friendliness $t_{(1252,16)}=4.82$, $p=.000$; and total prosocial behaviour $t_{(1253)}=7.10$, $p=.000$.

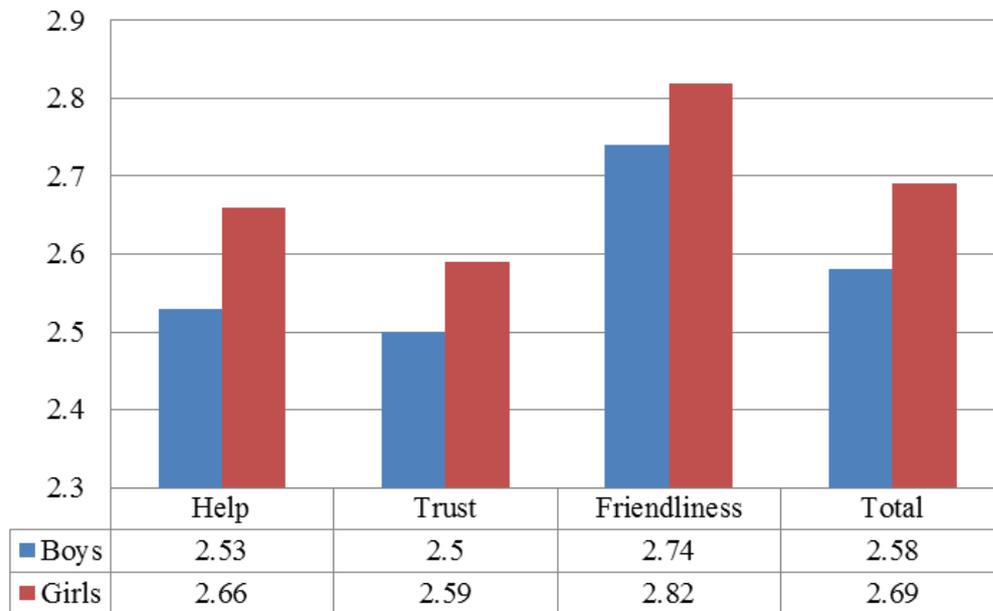


Figure 1. Mean and Standard Deviation of Prosocial Behaviour by Gender.

Findings confirmed that the number of years that children attend an inclusive school influence their prosocial behaviour (Table 3). In the school with high degree of inclusion, the pupils who had spent one to three years obtained lower results in all the variables, than the subjects who had spent four years or more: help $t_{(401,11)}=3.25$, $p=.001$; trust $t_{(413,63)}=3.72$, $p=.000$, friendliness $t_{(410,32)}=2.07$, $p=.039$; and total prosocial behaviour $t_{(393,77)}=3.92$, $p=.000$.

Table 3

Means and Standard Deviations of Prosocial Behaviour by Number of Years Attending the School With High Degree of Inclusion

	1 – 3 years		4 years or more	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Help	2.54	0.34	2.61	0.29
Trust	2.46	0.42	2.56	0.38
Friendliness	2.74	0.33	2.79	0.30
Total	2.58	0.28	2.65	0.25

4.3.2. Empathy

Empathy in Primary Education.

On the one hand, findings show that there were no significant differences between children who had attended schools with a high or low degree of inclusion (Table 4), that is, Primary Education children obtained similar results $t_{(667)}=0.30, p=.763$.

On the other hand, results indicated that independent samples t Test were significantly higher for girls $t_{(659,92)}=5.28, p=.000$ and for students who had spent a longer period of time (four years or more) in a school with high degree of inclusion $t_{(664)}=1.97, p=.049$.

Table 4

Mean and Standard Deviation of Empathy by Gender, by Schools' Degree of Inclusion and by Number of Years Attending a School With High Degree of Inclusion (Primary Education)

		Empathy	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Degree of Inclusion	Low	0.71	0.13
	High	0.71	0.13
Number of Years Attending an Inclusive School	1 – 3 years	0.68	0.13
	4 years or more	0.71	0.13
Gender	Boys	0.68	0.13
	Girls	0.73	0.12

Empathy in Secondary Education.

With regard to empathy in Secondary Education, results indicated that t Test scores were significantly higher for students attending a school with high degree of inclusion (Table 5): perspective taking $t_{(543)}=3.08$, $p=.002$; fantasy $t_{(557)}=3.11$, $p=.002$; empathic concern $t_{(537)}=2.10$, $p=.036$; personal distress $t_{(531)}=3.32$, $p=.001$; and total empathy $t_{(464)}=4.46$, $p=.000$.

Table 5

Means and Standard Deviations of Empathy by Schools' Degree of Inclusion (Secondary Education)

	High Degree of Inclusion		Low Degree of Inclusion	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Perspective taking	3.45	0.65	3.26	0.60
Fantasy	3.36	0.81	3.09	0.83
Empathic Concern	3.68	0.50	3.55	0.56
Personal Distress	2.85	0.65	2.61	0.67
Total	3.35	0.43	3.14	0.42

Findings also show significant gender differences in all the variables: perspective taking $t(529)=2.78$, $p=.006$; fantasy $t(541)=2.96$, $p=.003$; empathic concern $t(520)=6.50$, $p=.000$; personal distress $t(515)=5.63$, $p=.000$; and total empathy $t(450)=5.74$, $p=.000$.

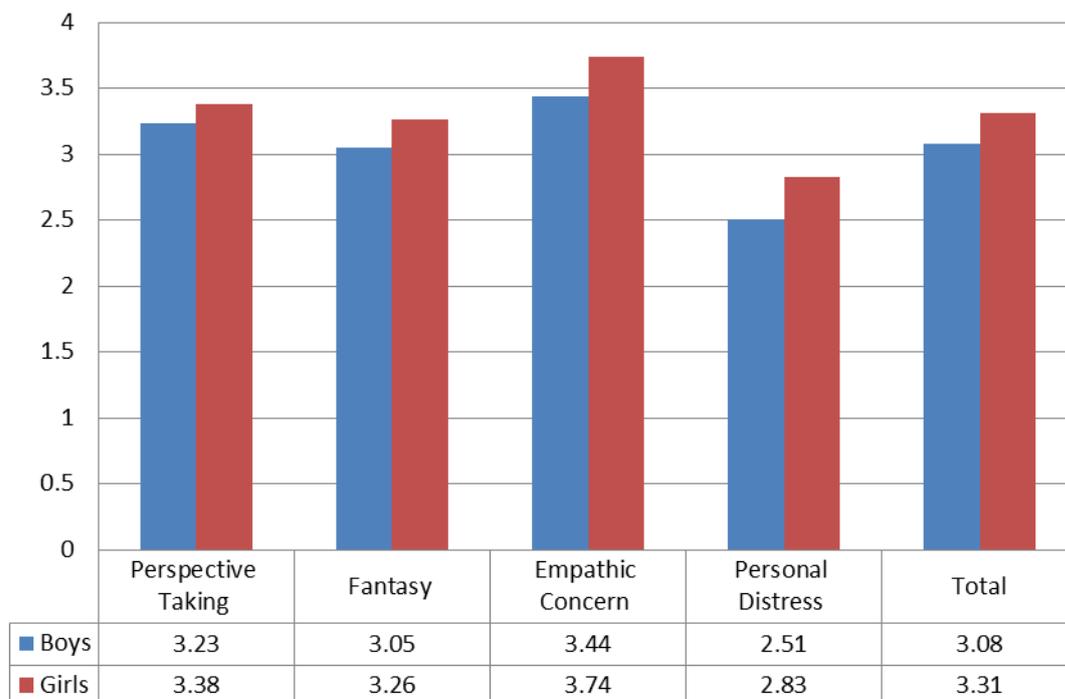


Figure 2. Means of Empathy by Gender (Secondary Education)

Nevertheless, after analysing Table 6 it can be concluded that there were no significant differences between Secondary Education students who had spent between one and three years in the school with high degree of inclusion and the students who had spent four years or more in the same school. Both groups obtained similar results: perspective taking $t_{(539)}=1.89$, $p=.059$; fantasy $t_{(553)}=1.41$, $p=.159$; empathic concern $t_{(288.57)}=0.30$, $p=.768$; personal distress $t_{(309.92)}=0.74$, $p=.461$; and total empathy $t_{(460)}=1.48$, $p=.140$.

Table 6

Means and Standard Deviations of Empathy by Number of Years Attending a School With High Degree of Inclusion (Secondary Education)

	1 - 3 years		4 years or more	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Perspective taking	3.23	0.63	3.34	0.61
Fantasy	3.08	0.80	3.18	0.85
Empathic Concern	3.59	0.61	3.58	0.52
Personal Distress	2.70	0.72	2.64	0.65
Total	3.14	0.43	3.20	0.43

4.4. Discussion

According to findings, children who attended a school with a high degree of inclusion obtained higher scores in prosocial behaviour and empathy in comparison with children who attended a school with a low degree of inclusion. Therefore, inclusive education provides a learning context which foster boys' and girls' social development.

That way, children who were taught in a school with a high degree of inclusion, showed higher abilities to help, trust, and display a level of friendliness towards their peers. Considering these findings it is possible to conclude that inclusive practices in schools have a positive contribution on children's prosocial skills and relationships.

Studies carried out along these lines in preschool children (Ogelman y Seçer, 2012; Guralnick, 2001; Leyser y Kirk, 2004) confirm that inclusive education improves significantly children's social interactions of children with and without SEN.

Likewise, Helmstetter, Peck, and Giangreco (1994) developed an investigation with adolescents and found that those subjects who attended an inclusive school had a higher degree of sensitivity to others' needs, they were able to value in a more positive way relationships with people with disability and they showed a higher degree of tolerance with others.

Previous researches (Coles, 1997; Mayall, 2002) also confirmed that children who attended inclusive schools presented higher levels of empathy, higher tolerance and more positive attitudes towards their peers. These results are coherent with the findings of the current study, in Secondary Education children. Students who attended an inclusive school showed higher abilities to understand others' points of view, imaginative skills to understand fictitious situations, sympathy levels, affection and levels of concern about others problems and they experienced a state of anxiety and felt personal distress when observing others' negative experiences.

Nevertheless, these findings were not found in Primary Education children. Both groups (children attending schools with high and low degree of inclusion) obtained similar results. This could be due to the questionnaires used to assess empathy at this level. The questionnaire's items are, generally, very categorical and this compromises the sensibility of the instrument. An example of these items could be: 'Some songs make me so sad I feel like crying' or 'People who

kiss and hug in public are silly'. These items are too categorical, especially if it is kept in mind that they have to be answered as dichotomous questions (yes/no).

With regards to gender, some researches did not find gender differences in empathy or prosocial behaviour using low sample sizes and with children in their early years (Brownell, Ramani, and Zerwas, 2006; Kiang, Moreno, and Robinson, 2004). However, the results of the present investigation reveal gender differences in empathy and prosocial behaviour. Girls obtained significantly higher scores than boys in prosocial behaviour and empathy, showing a higher inclination to offer help and to recognize or interpret others' feelings and beliefs. Along these lines, there are researches which have confirmed that, while boys' prosocial behaviour is motivated by social approval, girls' prosocial behaviour is motivated by empathic emotions (Allemand et al., 2015; Carlo et al., 2003; Christov-Moore et al., 2014).

Scientific literature suggests two possible explanations for such differences. From the biological point of view, it is argued that due to the roles that women play in the socialization process (mothers, careers, etc.), they develop higher levels of empathy and prosocial behaviour (Allemand et al., 2015; Carlo et al., 2003; Christov-Moore et al., 2014). Other studies suggest that girls present higher levels of self-control over aggression and over their emotional responses, and consequently, it is the same with empathy and prosocial behaviour (Redondo y Guevara, 2012).

These results corroborate other previous findings. Along these lines, Allemand et al. (2015), carried out an investigation where they found that girls participated in activities with higher levels of cooperation and they also tend to show affection and concern during social interaction more often than boys. In the same way, Christov-Moore et al. (2014), demonstrated gender differences in empathy in favour of girls.

Finally, the number of years that students attended a school with a high degree of inclusion also determined their levels of prosocial behaviour in both Primary and Secondary Education, that is, boys and girls who spent a longer period of time attending a school with high degree of inclusion obtained higher levels in prosocial behaviour, compared to other children who had spent a shorter period.

These findings were also observed in relation with empathy in Primary Education. Those children who spent a longer period of time in a school with high degree of inclusion showed higher empathy levels, however it did not happen the same in Secondary Education. Boys and girls who attended a school with high degree of inclusion obtained similar results, independently of the number of years they attended this type of school. These findings could suggest that, when a boy or a girl coming from a school with low degree of inclusion, enrolls in a school with high degree of inclusion in Secondary Education, he becomes more tolerant, attentive and sensible to children's needs in a short period of time (less than three years). This way, they would present similar results to others peers who had attended a school with high degree of inclusion for a longer period of time. The existence of studies along these lines showing similar results is unknown, so it would be very interesting to carry on with the investigation on this topic.

The fact that, on the one hand there is no significant differences between children who attend schools with high or low degree of inclusion, and on the other hand, there is significant differences on the students enrolled in a school with high degree of inclusion, depending on the numbers of years they have attended these schools, could be explained in many different ways. One of them would be the low sensibility of the instrument used and if this were the case, it would also mean that, even using an instrument which is not sensible enough to determine differences between schools with high or low degree of inclusion, sensible differences could be observed in the students, depending on the number of years they have attended a school with high degree of inclusion.

4.5. Research Limitations and Future Lines of Research

According to the results of this investigation, inclusive education has a positive effect on peers' relationships, improving empathy and prosocial behaviour. However, the current investigation has some limitations that must be kept in mind.

Firstly, many of these limitations are due to the nature of the *Ex post facto* design. Additionally, some variables like subjects' socioeconomic level, cohabitation with people with disabilities and ethnic or cultural group were not controlled.

Other limitations would be generated by the cross-sectional design and it would be interesting to analyse the influence of attending a school with high degree of inclusion during children's stages of development.

Even though a large number of subjects participated in the investigation, it must be kept in mind that all of them belonged to the same region, so the research has low external validity and generalizability across contexts.

Based on these limitations, future lines of research should have in mind contextual and individual factors that may influence the analysed variables (empathy and prosocial behaviour). In the same way, it would be interesting to carry out longitudinal studies using different stages of children's development and to study the impact of schools with high degree of inclusion in typically developing children.

In order to improve the validity of the research, it would also be recommended that others external agents (parents, teachers, etc...) fill in questionnaires providing information about the children, so these data could be verified.

4.5. References

- Ainscow, M., Booth, T., and Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- Aldrich, N. J., Tenenbaum, H. R., Brooks, P. J., Harrison, K., and Sines, J. (2011). Perspective taking in children's narratives about jealousy. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(1), 86–109. doi:10.1348/026151010X533238 .
- Allemand, M., Steiger, A. E., and Fend, H. A. (2015). Empathy Development in Adolescence Predicts Social Competencies in Adulthood. *Journal of Personality*, 83(2), 229–241. doi:10.1111/jopy.12098.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., and Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258–269. doi:10.1037/0022-3514.76.2.258
- Bengtsson, H., and Arvidsson, A. (2011). The impact of developing social perspective-taking skills on emotionality in middle and late childhood. *Social Development*, 20(2), 353–375. doi:10.1111/j.1467-9507.2010.00587.x.
- Brownell, C. A., Ramani, G. B., and Zerwas, S. (2006). Becoming a social partner with peers: Cooperation and social understanding in one- and two-year-olds. *Child Development*, 77(4), 803–821. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00904.x.
- Caprara, G. V., and Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, Prosocial Behaviour, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36. doi:10.1002/per.2410070103
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S. and Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioural correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23, 107-134. doi:10.1177/0272431602239132

- Carlo, G., Roesch, S. C., Knight, G. P., and Koller, S. H. (2001). Between- or within-culture variation? Culture groups as a moderator of the relations between individual differences and resource allocation preferences. *Applied Development Psychology, 22*, 559-579. doi:10.1016/S0193-3973(01)00094-6
- Carpenter, E. S. (1995). *Preschool children's awareness of others' needs: Prosocial responses toward children with and without disabilities*. (Unpublished doctoral dissertation). Purdue University, Lafayette.
- Chen, X., Liu, M., Rubin, K. H., Cen, G., Gao, X., and Li, D. (2002). Sociability and prosocial orientation as predictors of youth adjustment: A seven- year longitudinal study in a Chinese sample. *International Journal of Behavioural Development, 26*, 128-136. doi:10.80/01650250042000690
- Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., and Ferrari, P. F. (2014). Empathy: Gender effects in brain and behaviour. *Neuroscience and Biobehavioural Reviews, 46*, 604–627. doi:10.1016/j.neubiorev.2014.09.001
- Coles, R. 1997. *The moral intelligence of children*. London: Bloomsbury. doi:10.1111/j.174-1617.1998.tb00496.x
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*, 13–24. doi: 10.1177/0002716203260092
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10*, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 113-126. doi:10.1037/0022-3514.44.1.113
- Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental Neuroscience, 32*(4), 257–267. doi:10.1159/000317771.

- Del Barrio, V., Moreno, C., and López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud, 13*, 33-50.
- Diamond, K. E., and Carpenter, E. S. (2000). Participation in Inclusive Preschool Programs and Sensitivity to the Needs of Others. *Journal of Early Intervention, 23*(2), 81-91. doi:10.1177/105381510002300203
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, E. S., and Innes, F. K. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 17*, 520-536. doi:10.1177/027112149701700409
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M. Calvo, I. y González-Gil. (2008). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa. *Revista de Educación, 349*, 153-178.
- Eisenberg, N., and Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. En W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology*, (Vol. 3., pp. 701-778). New York: Wiley. doi:10.1002/9780470147658
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., and Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology*, (Vol. 3., 6th ed., pp. 646-718). New York: Wiley. doi:10.1002/9780470147658
- Eisenberg, N., and Strayer, J. (1987). *Empathy and its Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Morris, A. S., McDaniel, B., and Spinrad, T. L. (2009). Moral cognitions and prosocial responding in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 229-265). New York: Wiley. doi:10.1002/9780470479193.adlpsy001009

- Ford, R. M., Lobão, S. N., Macaulay, C., and Herdman, L. M. (2011). Empathy, theory of mind, and individual differences in the appropriation bias among 4- and 5-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology, 110*(4), 626–646. doi:10.1016/j.jecp.2011.06.004.
- Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood education. In M.J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change*, (pp. 3-38). Baltimore: Brookes.
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B., and Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behaviour problems. *Developmental Psychology, 36*, 531–546. doi:10.1046/j.1467-0658.2001.0125k.x
- Haroz, E. E., Murray, L. K., Bolton, P., Betancourt, T., and Bass, J. K. (2013). Adolescent Resilience in Northern Uganda: The Role of Social Support and Prosocial Behaviour in Reducing Mental Health Problems. *Journal of Research on Adolescence, 23*(1), 138-148. doi:10.1111/j.1532-7795.2012.00802.x.
- Helmstetter, E., Peck, C. A., and Giangreco, M. F. (1994). Outcomes of interactions with peers with moderate or severe disabilities: A state-wide survey of high school students. *JASH, 19*, 263-276. doi:10.1177/154079699401900403
- Inglés, C. J. (2007). *Enseñanza de habilidades interpersonales en la adolescencia. Programa PEHIA*. Madrid: Pirámide.
- Inglés, C. J. (2009). *Programa PEHIA. Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes (3a edición)*. Madrid: Pirámide.
- Kiang, L., Moreno, A. J., and Robinson, J. L. (2004). Maternal preconceptions about parenting predict child temperament, maternal sensitivity, and children's empathy. *Developmental Psychology, 40*(6), 1081–1092. doi:10.1037/0012-1649.40.6.1081.

- Leyser, Y., and Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 51, 271- 285. doi:10.1080/1034912042000259233
- Nantel-Vivier, A., Pihl, R. O., Côté, S., and Tremblay, R. E. (2014). Developmental association of prosocial behaviour with aggression, anxiety and depression from infancy to preadolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(10), 1135–1144. doi:10.1111/jcpp.12235.
- Nelson, P. B., Adamson, L. B., and Bakeman, R. (2011). The developmental progression of understanding of mind during a hiding game. *Social Development*, 21(2), 313–330. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00638.x
- Martínez, A. E., Inglés, C., Piqueras, J. A., and Oblitas, L. A. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1), 74-84.
- Masten, A. S., and Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: Promotive and protective processes in schools. In B. Gutkin, & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology*. (4^a ed., pp. 721-738). New York: Wiley. doi:10.1002/1520-6807(198307)20:3<395::AID-PITS2310200323>3.0.CO;2-E
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood*. London: Routledge Falmer.
- McDonald, N. M., and Messinger, D. S. (2011). The development of empathy: How, when, and why. In J. J. Sanguinetti, A. Acerbi, & J. A. Lombo (Eds.), *Moral behaviour and free will: A neurobiological and philosophical approach* (pp. 333–359). Rome: IF-Press.
- Mestre, V., Frías, M. D., and Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.

- Mestre, V., Samper, P., Tur, A. M., Cortés, M. T., and Nácher, M. J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215.
- Mestre, M. V., Pérez-Delgado, E., and Frías, D. (1999). Instrumentos para la Evaluación de la Empatía. En E. Pérez-Delgado & V. Mestre (Edits.), *Psicología Moral y crecimiento personal*, (pp.181-190). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Muntaner, G. J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista ibero-americana de educação*, 63, 35-49.
- Ogelman, H. G., and Seçer, Z. (2012). The effect inclusive education practice during preschool has on the peer relations and social skills of 5-6-year olds with typical development. *International Journal of Special Education*, 27(3), 169-175.
- Peck, C. A., Carlson, P., and Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for nonhandicapped children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide study. *Journal of Early Intervention*, 16, 53-63. doi:10.1177/105381519201600105
- Reid, C., Davis, H., Horlin, C., Anderson, M., Baughman, N., and Campbell, C. (2013). The Kids' Empathic Development Scale (KEDS): A multi-dimensional measure of empathy in primary school-aged children. *British Journal of Developmental Psychology*, 31, 231-256. doi:10.1111/bjdp.12002
- Redondo, J., and Guevara, E. (2012). Diferencias de género en la prevalencia de la conducta prosocial y agresiva en adolescentes de dos colegios de la ciudad de Pasto – Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 173-192.
- Roth-Hanania, R., Davidov, M., and Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behaviour and Development*, 34(3), 447-458. doi:10.1016/j.infbeh.2011.04.007.

- Ruijs, N. M., Van der Veen, I. and Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390. doi:10.1080/00131881.2010.524749
- Schonert-Reichl, A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., and Hertzman, C. (2012). Promoting Children's Prosocial Behaviours in School: Impact of the "Roots of Empathy" Program on the Social and Emotional Competence of School-Aged Children. *School Mental Health*, 4, 1-21. doi:10.1007/s12310-011-9064-7.
- Schwenck, C., Göhle, B., Hauf, J., Warnke, A., Freitag, C. M., and Schneider W. (2014) Cognitive and emotional empathy in typically developing children: The influence of age, gender, and intelligence. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(1), 63-76. doi:10.1080/17405629.2013.808994
- Scourfield, J., John, B., Martin, N., and McGuffin, P. (2004). The development of prosocial behaviour in children and adolescents: A twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 927-935. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00286.x
- Singh-Manoux, A. (2000). Culture and gender issues in adolescence: Evidence from studies on emotion. *Psicothema*, 12, 93-100.
- Tomova, L., Von Dawans, B., Heinrichs, M., Silani, G., and Lamm, C. (2014). Is stress affecting our ability to tune into others? Evidence for gender differences in the effects of stress on self-other distinction. *Psychoneuroendocrinology*, 43, 95-104. doi:10.1016 / j.psyneuen.2014.02.006
- Van den Bos, W., Van Dijk, E., Westenberg, M., Rombouts, S. A. R. B., and Crone, E. A. (2011). Changing brains, changing perspectives: The neurocognitive development of reciprocity. *Psychological Science*, 22(1), 60-70. doi:10.1177/0956797610391102

- Wang, M., and Saudino, K. J. (2015). Positive affect: phenotypic and etiologic associations with prosocial behaviours and internalizing problems in toddlers. *Frontiers in Psychology*, 6(416). doi:10.3389/fpsyg.2015.00416.
- Walter, H. (2012). Social cognitive neuroscience of empathy: concepts, circuits, and genes. *Emotion Review*, 4(1), 9–17. doi:10.1177/1754073911421379.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 23, 5-28. doi:10.1177/0272431602239128
- Wentzel, K. R., McNamara, B. C., and Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203. doi:10.1037/0022-0663.96.2.195
- Williams, L. M., Mathersul, D., Palmer, D. M., Gur, R. C., Gur, R. E., and Gordon, E. (2009). Explicit identification and implicit recognition of facial emotions: I. Age effects in males and females across 10 decades. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 31, 257–277. doi:10.1080/13803390802255635

5. Diferencias en la Aceptación de las Personas con Discapacidad en Función del Grado de Inclusión

Abstract

One of the essential principles of inclusive education is to favour the quality and quantity of interrelationships between students with and without disabilities. This fosters a double effect: whereas children with disabilities develop their social skills, their peers without disabilities can acquire a broader knowledge about disabled children's needs when establishing social relationships, they can go into detail about disability and they will tend to accept people with disability.

In order to check the effectiveness of these theoretical principles in an inclusive school, this investigation aims two objectives: firstly, to analyse if students show significant differences in the acceptance of children with disabilities, depending on the inclusion levels of their schools (high degree of inclusion and low degree of inclusion); secondly, to study if there are significant differences in children's acceptance of peers with disabilities, among students who attend an inclusive school, comparing pupils who have spent a shorter period of time (one to three years) to those who have spent a longer period of time (four years or more). In pursuance of these goals, the acceptance of children with disabilities have been measured in 1349 subjects (8 to 18 years old) who attended five different schools.

Results show the existence of highly significant differences in favour of pupils who attended a school with a high degree of inclusion. Such differences can be observed in children's general acceptance of peers with disability, as well as in all the three dimensions (affective, cognitive and behavioural). No significant differences have been found, based on the time that students attended the school with high degree of inclusion.

With the present investigation, it is proved how the experience of growing up in an inclusive educational environment promotes the acceptance of people with disability and it can help students to interact and to live in more diverse societies.

Keywords: inclusion, children's acceptance of peer with disability, Primary Education and secondary Education.

Resumen

Uno de los principios esenciales de la educación inclusiva es favorecer la calidad y la cantidad de interrelaciones entre alumnos con y sin discapacidad. Esto propicia un doble efecto: mientras que los niños con discapacidad desarrollan sus habilidades sociales, los compañeros sin discapacidad adquieren un mayor conocimiento de las necesidades de estos niños a la hora de establecer relaciones sociales, profundizan en su aproximación a la discapacidad y están más predispuestos a la aceptación de las personas con discapacidad.

Para comprobar si estos principios teóricos tienen tal efecto, este estudio persigue dos objetivos: en primer lugar, analizar si los alumnos presentan diferencias significativas en el grado de aceptación de niños con discapacidad, dependiendo del grado de inclusión de sus centros educativos (alto grado de inclusión o bajo grado de inclusión); en segundo lugar, estudiar si existen diferencias en la aceptación de niños con discapacidad, entre los alumnos del centro educativo inclusivo, comparando a los alumnos que han estado menos tiempo (uno a tres años) con aquellos que han estado más tiempo (cuatro años o más). Para ello, se ha analizado la aceptación de niños con discapacidad en 1349 alumnos (de entre 8 y 18 años) pertenecientes a 5 centros educativos distintos.

Los resultados muestran la existencia de diferencias altamente significativas a favor de los alumnos pertenecientes al centro con alto grado de inclusión. Dichas diferencias se observan tanto en la aceptación general de personas con discapacidad, así como en sus tres dimensiones (afectiva, cognitiva y comportamental). No se han encontrado diferencias significativas en función del tiempo que los estudiantes han permanecido en el colegio con alto grado de inclusión.

Con la presente investigación, se comprueba como la experiencia de crecer en un ambiente educativo inclusivo, facilita la aceptación de otras personas con discapacidad y puede ayudar a sus alumnos a interactuar y vivir en sociedades más diversas.

Palabras clave: educación inclusiva, aceptación de niños con discapacidad, Educación Primaria Obligatoria y Educación Secundaria Obligatoria.

5.1. Introducción

Las personas que viven en nuestro planeta y que diariamente tienen que afrontar el difícil hecho de convivir con una discapacidad han sido estimadas en más de 650 millones, de las cuales, aproximadamente una cuarta parte son niños o adolescentes menores de 18 años (*World Health Organisation*, 2011). Se calcula que un 85% de toda esta población, vive en países desarrollados (*United Nations Children's Fund*, 2005). Puede resultar sorprendente, que a pesar de estos macrodatos, los cuales han sido defendidos y puestos en valor en otras ocasiones (Olaleye et al., 2012), todavía exista cierto estigma e incluso una discriminación encubierta en países del primer mundo, en donde se ha conseguido un alto Índice de Desarrollo Humano. Aunque se han dado grandes pasos en este sentido y se es consciente de la igualdad teórica de derechos de todas las personas, a la hora de la práctica, incluso las sociedades más evolucionadas del planeta, parecen no acabar de otorgar los justos derechos que merece este colectivo, ni de lograr la plena aceptación del mismo. A nivel educativo es posible observar datos que apoyan esta idea, como los aportados por Smith y O'Brien (2007) o Watkins (2010), quienes han venido informando de los bajos porcentajes de inclusión en colegios ordinarios de Estados Unidos o Bélgica.

En su avance, las sociedades han tenido que superar diferentes barreras en favor de la libertad y la igualdad. Para prosperar en este progreso, la educación, y más concretamente los sistemas educativos, han sido una herramienta esencial. Lo fueron para asumir cuestiones tan elementales como que niños y niñas debían compartir colegios y clases, lo fueron para entender que el color de la piel no era un motivo para promulgar la segregación racial y lo siguen siendo hoy para instaurar en la conciencia de sus ciudadanos, el hecho de que tampoco debe discriminarse a aquellos individuos con discapacidad.

Tal y como el marco legislativo español ha promovido, la modalidad de escolarización de cada niño debe plantearse en función de sus peculiaridades individuales, abriendo a todos los

niños y niñas, la posibilidad de asistir a un centro educativo ordinario, siempre que no existan condiciones particulares, las cuales aconsejen una modalidad distinta para conseguir un mejor desarrollo integral del alumno. Sin embargo, a pesar de la evolución legislativa que se ha producido, ésta difícilmente dará los frutos esperados, si no es apoyada económicamente desde las instituciones.

Esta historia legislativa, en la que se advierte una ausencia de respaldo económico, se ha traducido en una falta evidente de recursos materiales y humanos, la cual ha imposibilitado una correcta adaptación a las necesidades educativas individuales de cada alumno. Es posible deducir entonces, que esta es una de las razones por las que aún no se ha podido acometer globalmente, el proceso de inclusión educativa en España y en muchos otros países de la Unión Europea.

En este sentido, la educación inclusiva podría revelarse en un primer momento, como un pilar básico en la aceptación de personas con discapacidad, y posteriormente, como el germen de un largo proceso, el cual desembocaría con el tiempo y la maduración, en el cambio de actitudes del conjunto de la sociedad, hacia aquellos con mayores dificultades.

La instauración de entornos educativos adecuados, los cuales permitan identificar las necesidades de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), junto a la organización y gestión de las estructuras educativas oportunas, es la única manera de asegurar que estos niños llegarán a ser adultos independientes e individuos productivos dentro de las sociedades en las que viven (Olçay-Gül y Vuran, 2015).

5.1.1. Actitud hacia las personas con discapacidad

La definición de actitud se ha llevado a cabo desde diferentes perspectivas, encontrando tres grandes ámbitos: el social, el conductual y el cognitivo (Rodríguez, 1991). Una de las formas en la que ésta puede ser entendida, es como una disposición mental y neurológica, que se organiza a partir de la experiencia y que ejerce una influencia directriz o dinámica sobre las reacciones del individuo respecto de todos los objetos y a todas las situaciones que les corresponden (Allport, 1935).

Para Fishbein y Ajzen, la actitud es el posicionamiento sobre una dimensión evaluativa o afectiva en referencia a un objetivo, una situación o un acontecimiento. Ésta representa un sentimiento a favor o en contra de una persona ante un estímulo (Ajzen y Fishbein, 1980; Fishbein y Ajzen, 1975).

En un estudio más reciente, De Boer, Pijl, y Minnaert (2012) asumiendo una definición bastante amplia (Gall, Borg, y Gall, 1996), entienden como actitud, el punto de vista o la disposición hacia un objeto (persona, cosa o idea) por parte de un individuo.

Haciendo una mayor aproximación hacia los objetivos de la investigación, sería posible decir que la actitud (Fishbein y Ajzen, 1974) es la predisposición del agente hacia las personas con discapacidad (Novo y Muñoz, 2012).

En los últimos años, ha surgido en la literatura científica un creciente interés por las actitudes hacia las personas con discapacidad en el ámbito educativo. Se podría decir que este aumento en el número de publicaciones científicas se ha concentrado en tres núcleos: las actitudes de los padres (Comroe, 2016; Lui, Sin, Yang Forlin, y Ho, 2015), de los docentes (Alfaro, Kupczynski, y Mundy, 2015; Vaz et al., 2015), y de los niños (Bebetsos, Zafeiriadis, Derri, y Kyrgiridis, 2013; Fleva, 2014).

La presente investigación se centrará en las actitudes de los alumnos hacia los niños con discapacidad y, para ello, el constructo actitud se abordará siguiendo el modelo propuesto por Triandis (1971). Según dicho autor, las actitudes estarían compuestas por tres dimensiones: un componente afectivo, otro comportamental y un último cognitivo. En el caso concreto de las actitudes hacia los compañeros con discapacidad, el componente afectivo se correspondería con determinadas reacciones emocionales y sentimientos hacia niños con discapacidad; el componente comportamental estaría relacionado con lo que el sujeto hace o tendería a hacer en determinadas situaciones, las cuales involucran a niños con discapacidad; y el componente cognitivo, reflejaría creencias, pensamientos o conocimientos acerca de niños con discapacidad (Gonçalves y Lemos, 2014).

Como recogen Novo y Muñoz (2012), estas opiniones, sentimientos e intenciones hacia la persona con discapacidad, podrían influir de forma muy positiva en la integración e inclusión social. Asimismo, una actitud positiva de los agentes sería la base para generar entornos inclusivos favorables que auspicien un cambio de mentalidad hacia estos colectivos (Clare y Jeffrey, 2007). En dicha propensión a la inclusión, existen una serie de elementos determinantes, los cuales pueden clasificarse siguiendo la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1991). Además de la actitud del agente involucrado, en el caso actual sería el alumno de Educación Primaria Obligatoria (EPO) o de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), entrarían en juego otras variables como la norma social o la norma subjetiva y el control percibido. Por un lado, estaría la norma social, la cual se concretaría como la influencia de los familiares, amigos o terceras personas en el comportamiento de los agentes, y por otro, el control percibido que recogería las habilidades, capacidades y destrezas que influyen en la intención del agente a nivel actitudinal, social y de autopercepción. El conjunto o globalidad de estos aspectos podría ser explicativo de la intención inclusiva de los alumnos participantes.

Es necesario señalar, como la norma social anteriormente descrita, ha confirmado ser un potente predictor de las actitudes hacia la inclusión y estar interrelacionada con el conocimiento, otra variable que juega un papel importante en la formación de actitudes y que ha demostrado colaborar en la formación de actitudes más positivas hacia la inclusión de personas con discapacidad (Lui et al., 2015).

5.1.2. Educación inclusiva y actitud hacia las personas con discapacidad

Los avances en el diagnóstico de discapacidades intelectuales o dificultades en el desarrollo, a la par que entornos, comunidades y centros educativos más inclusivos, han creado más oportunidades para la inclusión efectiva de estas personas en la sociedad (Keith, Bennetto, y Rogge, 2015).

Ser capaz de interactuar con compañeros con un desarrollo normalizado, ser aceptado por el resto de los alumnos, establecer relaciones de amistad, o tener un autoconcepto social positivo son algunas de las ideas centrales del paradigma inclusivo (Bossaert, Colpin, Pijl, y Petry, 2012a).

El hecho de que para alcanzar tales objetivos, un aspecto esencial e indispensable es el contacto humano, ha sido una idea defendida desde muchos ámbitos. Desde el punto de vista sociológico, Aberson (2015) demuestra que tanto el contacto positivo como negativo, son predictores de las dimensiones cognitivas y afectivas de los prejuicios.

Uno de los aspectos que podría influir en las actitudes hacia los niños con discapacidad, serían los factores sociales o culturales inherentes a cada país o sociedad, tal y como se desprende de la investigación de Tirosh, Schanin, y Reiter (1997). Otros trabajos, (Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas, y Tsakiris, 2012), han desvelado la existencia de otra serie de variables

determinantes, entre las que estarían la edad, el género, las actitudes de los padres y de los profesores hacia las personas con discapacidad y el contacto con niños con discapacidad. Si bien no es posible influir o modificar las dos primeras de estas variables, las cuales predicen actitudes más favorables por parte de las niñas y expresiones más negativas por parte de los sujetos a medida que crecen, la educación inclusiva sí que estaría fuertemente vinculada a la modificación de las dos últimas variables.

Desde el ámbito educativo, la cohesión de la comunidad escolar en el abanderamiento de una serie de actitudes positivas hacia la diversidad en general y hacia la discapacidad en especial, supone la creación y el establecimiento de un potente campo colectivo de influencia positiva, para aquellos que se incorporan a la misma. Para conseguir tal propósito, la guía o la dirección de las familias y los docentes a la hora de crear un itinerario que aborde tal fin son irremplazables.

De forma similar, la importancia del contacto es igualmente determinante. Esta teoría se ha afianzado a través de investigaciones, las cuales han comprobado como las interacciones personales pueden conducir a actitudes más positivas hacia compañeros con discapacidad (Keith et al., 2015). Este contacto ha demostrado ser útil y tener importantes consecuencias incluso cuando se lleva a cabo de forma indirecta o mediante “contacto por extensión” (Cameron y Rutland, 2006). El establecimiento de relaciones positivas entre compañeros parece estar relacionado con cinco aspectos (Kalymon, Gettinger, y Hanley-Maxwell, 2010): similares intereses y habilidades percibidas, el rol del adolescente sin discapacidad, la cantidad de tiempo que pasan juntos, las reacciones de los compañeros sin discapacidad hacia esa amistad y el comportamiento de los adultos hacia los compañeros con discapacidad.

Una de las técnicas más comúnmente empleadas en centros educativos para desarrollar la empatía y promover una mejor comprensión de la situación de otros compañeros es la de “jugar

a tener una discapacidad”. Sin embargo, sentar en una silla de ruedas a un alumno o vendarle los ojos, no solo hará que este se percate de la existencia de barreras arquitectónicas o de la inseguridad que provoca la pérdida del sentido de la vista. Hurst, Corning, y Ferrante (2012), comprobaron con la creación de un programa de simulación de discapacidad, como tales prácticas producían en los alumnos sin discapacidad una mayor aceptación de sus compañeros con discapacidad.

Otros programas destinados a incrementar la aceptación de los alumnos con discapacidades físicas por parte de sus compañeros (Adibsereshki, Tajrishi, y Mirzamani, 2010), se han basado en otro fundamento esencial y su aplicación a partir de uno principios teóricos de la educación inclusiva: comprender las diferencias individuales, ampliar el conocimiento sobre la discapacidad (disfunciones a nivel físico, funcionamiento y uso de equipamientos o herramientas auxiliares, formas alternativas de comunicación, etc.) y concienciar acerca de todo lo que un alumno puede hacer para ayudar a un compañero con discapacidad y la importancia de sus acciones.

Tirosh et al. (1997) en un estudio con 2845 sujetos, compararon según sus países de origen (Israel y Canadá) el grado de aceptación de niños con discapacidad. Sus resultados muestran como los niños israelíes mostraban mayor grado de aceptación que los canadienses. Los autores también observan como un porcentaje significativamente superior de sujetos israelíes había tenido contacto previo con niños con discapacidad. También es posible advertir en esta investigación un mayor nivel de aceptación en los niños canadienses e israelíes que habían estado en contacto con niños con discapacidad, al compararlos con sus compatriotas que no habían estado en contacto con niños afectados por alguna discapacidad.

Godeau et al. (2010), usando un proyecto de educación comprensiva sobre discapacidad, concluyeron que dicha intervención no producía efectos en la aceptación de los alumnos de 12-

13 años hacia niños con discapacidad. Una aportación importante de esta investigación, es la demostración de que el grado de aceptación de los alumnos se incrementaba en menor medida cuando estos estaban matriculados en centros con unidades de educación especial, es decir, aulas específicas para alumnos con discapacidades cognitivas o intelectuales, los cuales compartirían solo algunas clases o actividades puntuales con el resto de alumnos.

Moore y Nettelbeck (2013) sí consiguieron incrementar los niveles de Aceptación de Niños con Discapacidad mediante un Programa de Sensibilización sobre Discapacidad. En su investigación, los dos grupos (Grupo 1 o experimental y Grupo 2 o control) obtuvieron resultados similares en un primer momento y a continuación, ambos grupos se unieron a la pastoral del colegio. En ellas el grupo Grupo 1 (experimental) participó en un Programa de Sensibilización sobre Discapacidad y el Grupo 2 (control), asistió a las actividades programadas de pastoral (que son actividades de ocio y tiempo libre, las cuales tienen como finalidad transmitir el mensaje cristiano a los alumnos de un centro educativo en horario extraescolar). Aunque el programa parece incrementar la aceptación de los alumnos, estos resultados también parecen perderse a medida que los sujetos dejaron de participar en el programa.

Gonçalves y Lemos (2014), también evidencian el potente impacto de entornos educativos inclusivos, como consecuencia de sus resultados, los cuales ponían de manifiesto como el contacto previo con compañeros con discapacidad, era un factor determinante y significativo en el establecimiento de conductas más positivas.

Sin embargo, a pesar de todos los aspectos positivos anteriormente mencionados, como explican Bossaert, Colpin, Pijl, y Petry, (2012b), la literatura científica existente también deja ver ciertas discrepancias sobre la participación social de estudiantes con NEE en centros ordinarios. Mientras que algunos investigadores esbozan un situación social positiva para los estudiantes con NEE (Avramidis, 2010), otros señalan los riesgos (Frostad y Pijl, 2007). Uno de

estos riesgos podría ser la soledad, entendida como una experiencia subjetiva, desagradable y angustiante, la cual es el resultado de la discrepancia entre la cantidad y la calidad percibida del deseo de relaciones de una persona y las relaciones que esa persona mantiene.

5.2. Objetivos del Estudio

El objetivo del presente será comprobar si existen diferencias significativas en la aceptación de niños con discapacidad (o alguna de sus múltiples dimensiones) en los alumnos sin NEAE (Necesidades específicas de Apoyo Educativo) que viven una experiencia educativa más inclusiva (alto grado de inclusión), respecto a aquellos que se encuentran escolarizados en un modelo tradicional y menos inclusivo (bajo grado de inclusión). Se profundizará también en el modelo de educación inclusiva, analizando si existen modificaciones significativas en la aceptación de niños con discapacidad, en aquellos alumnos que han permanecido un mayor periodo de tiempo (cuatro años o más) en comparación con aquellos que han estado un periodo de tiempo menor (tres años o menos).

5.3. Método

5.3.1. Participantes

En la presente investigación participaron un total de cinco instituciones educativas y se encuestó en un primer momento a 1991 sujetos, pertenecientes a 110 grupos o clases distintas. Del total de 1991, 154 no fueron seleccionados para esta investigación por ser alumnos con NEAE y no disponer de cuestionarios adaptados a sus necesidades específicas. De los 1837 restantes, 405 pertenecientes a la ESO fueron eliminados por haber obtenido puntuaciones inapropiadas en una escala de deseabilidad social (30 puntos o más) o en otra de aquiescencia

(inferior a -5 o superior 5). Los participantes con los que se cuenta son 1432 alumnos pertenecientes a la EPO (55.6%; N = 796) y a la ESO (44.4%; N= 636), de entre 8 y 18 años (M = 11.59; DT = 2.45), de los cuales 52.1% son chicos y 47.9% son chicas. Un 76.7% de los sujetos (N = 1098; 51.9% chicos y 48.1% chicas) pertenece a centros con bajo grado de inclusión, mientras que un 23.3% (N = 334; 52.7% chicos y 47.3% chicas) asiste a un centro con alto grado de inclusión.

Sin embargo, a esta muestra, se le debe sustraer el número de alumnos que no ha respondido correctamente a las preguntas de control del *Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps Scale* (CATCH), lo cual concluye con un total de 1349 sujetos.

5.3.2. Instrumentos

Como explican Bossaert y Petry (2013), la medida de las actitudes hacia los compañeros con discapacidad es una cuestión bastante compleja y para objetivar dicha variable se han utilizado autorregistros basados en diferentes modelos teóricos sobre el contenido de las actitudes (De Boer, Timmerman, Pijl, y Minaert, 2012). Sin embargo, Vignes, Coley, Grandjean, Godeau, y Arnaud (2008), señalan que hay cierta carencia en la variedad de este tipo de herramientas, las cuales tienen como objetivo analizar y conocer las actitudes de los alumnos hacia otros estudiantes con discapacidad. Los anteriores autores, teniendo en cuenta el contenido y las características psicométricas de estos autorregistros para medir las actitudes hacia compañeros con discapacidad, consideran el *Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps Scale*, como el más recomendable. Varios autores (McMillan, Tarrant, Abraham, y Morris, 2014; Olalaye et al., 2012; Vignes et al., 2008;). Además de señalar su alta validez y fiabilidad, lo señalan como uno de los más comprensibles y completos por incluir los tres componentes de las actitudes: el ámbito afectivo, el comportamental y el cognitivo.

Fácilmente, es posible comprobar hasta qué punto se ha extendido el uso del CATCH, a través de alguna de las revisiones sistemáticas que se han hecho sobre el tema, como por ejemplo la de McMillan et al. (2014), dónde lo identifican como el instrumento más usado para medir la actitudes hacia personas con discapacidad.

Este instrumento fue elaborado por Rosenbaum, Armstrong, y King (1986), sin distinguir entre los diferentes tipos de discapacidad, basándose en el razonamiento de que no importa el tipo de discapacidad, ya que los niños tienen actitudes hacia sus compañeros similares, aunque determinadas actitudes pueden ser cuantitativamente diferentes (Rosenbaum et al., 1986). El instrumento consta de una escala Likert con cinco opciones de respuesta y se desarrolló originalmente para niños de entre 9 y 16 años, pero posteriormente ha sido utilizado en edades hasta los 16 años (McDougall, De Wit, King, Miller, y Killips, 2004; Vignes et al., 2009).

Hasta el momento, este instrumento había sido usado y traducido en diferentes países: Canadá, EEUU, Francia, Holanda, Bélgica e Israel. En la actual investigación, se ha llevado a cabo una traducción del instrumento original al castellano con participación de varios docentes especialistas en inglés y con experiencia educativa en modelos inclusivos: una maestra de infantil diplomada en traducción e interpretación, un maestro de primaria con habilitación y experiencia docente en Reino Unido, una profesora de una academia privada que imparte clases en primaria y secundaria, titulada por la Escuela Oficial de Idiomas, una profesora de secundaria licenciada en filología inglesa y un profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación especialista en la docencia del inglés. Las traducciones se llevaron a cabo de forma independiente por cada uno de los especialistas y, posteriormente, se contrastaron entre ellas. Aunque casi todas las traducciones coincidían al ser traducidas del inglés al castellano, se depuraron aquellas pequeñas diferencias que existían entre unas expresiones y otras.

El CATCH ha probado tener unas propiedades psicométricas muy buenas, en comparación con otras medidas para evaluar las actitudes de los niños hacia compañeros con discapacidad (Bossaert y Petry, 2013). A lo largo de los años se han ido acumulando las investigaciones que han probado su buena fiabilidad e índices de validez adecuados, considerando que se trata de una medida fiable, con una aceptable consistencia interna ($\alpha=.90$) y estabilidad test-postest (Rosenbaum, Armstrong, y King, 1988; Vignes et al. 2009).

En el actual trabajo, la fiabilidad de las diferentes dimensiones del CATCH son: $\alpha=.827$ para la dimensión afectiva, $\alpha=.830$ para la dimensión comportamental y $\alpha=.785$ para la dimensión cognitiva. La fiabilidad global del instrumento es de $\alpha=.917$.

5.3.3. Procedimiento

Para la obtención de la muestra se seleccionó inicialmente, un centro al que se ha determinado con un alto grado de inclusión, con base en el cumplimiento de estos tres principios (Adibsereshki et al., 2010; Ainscow, Booth, y Dyson, 2006; Echeita et al. 2008; Muntaner, 2013): En primer lugar (presencia), el centro contaba con un 11,33% de alumnos oficialmente inscritos en el Censo de NEAE y con un 17% de sujetos que recibía algún tipo de medida de atención a la diversidad. En segundo lugar (participación), por un lado se analizó el total de las actividades evaluadas por los docentes del centro durante el último curso académico, habiendo participado el 100% de los alumnos en todas y cada una de ellas; por otro lado, mediante visitas al colegio se comprobó cómo los estudiantes participan activamente en la vida comunitaria y escolar. Por último (aprendizaje) se corroboró que el 94% de alumnos era receptor y se beneficiaba de diferentes medidas de atención a la diversidad si cumplía con alguna de las siguientes características: estar oficialmente inscrito en censo de NEAE, tener discapacidad, ser

alumno de altas capacidades o haber experimentado una incorporación tardía al sistema educativo.

A continuación, se propuso participar en la investigación a todos los centros educativos que se encontraban en un radio de un kilómetro, aproximadamente, de dicho centro. Se invitó individualmente a que la totalidad de centros participara en la investigación. Cuatro centros más accedieron a participar, contando así con un total de cinco centros, dos públicos y tres concertados. Estos cuatro centros, presentaron un bajo grado de inclusión al no cumplir el principal y más básico de los parámetros: contar con un alumnado que ofrezca y proporcione esa diversidad (presencia), siendo 0,5% del total de alumnos, los que estaban inscritos en el censo de NEAE. Además, dentro de este pequeño porcentaje, tan solo el 41% de los alumnos que estaban oficialmente inscritos en el censo de NEAE, tenían discapacidad, eran alumnos de altas capacidades o habían experimentado una incorporación tardía al sistema educativo; eran receptores y se beneficiaban de diferentes medidas de atención a la diversidad (aprendizaje).

Tras obtener la autorización de los cinco centros para llevar a cabo el actual trabajo, se envió una propuesta o modelo de autorización a los mismos, de forma que todos los sujetos que participaran en la investigación, tuvieran el consentimiento de sus padres.

Tras la aceptación de las familias y centros dos encuestadores, debidamente formados, administraron los cuestionarios de forma colectiva, clase por clase. El tiempo aproximado de contestación de cada uno de los cuestionarios fue de unos 15-30 minutos. Obtenidos los datos, éstos se analizaron a través del programa estadístico SPSS- versión 20 para Windows. Para el análisis de los datos se realizaron las pruebas de diferencia de medias (t de Student) más adecuadas en función de la homogeneidad de las varianzas.

5.4. Resultados

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto como en el centro educativo con alto grado de inclusión, las puntuaciones referentes a la aceptación de niños con discapacidad, son mayores que en el resto de colegios donde se sigue un modelo educativo más tradicional, en lo que a inclusión se refiere (ver Tabla 1).

Tabla 5

Diferencias en la Aceptación de Niños con Discapacidad en Función del Grado de Inclusión

	Grado de Inclusión	N	Media	D. típ.	t	p
Dimensión Afectiva	Bajo Grado de Inclusión	881	2.75	0.63	-17.16	.000
	Alto Grado de Inclusión	315	3.35	0.50		
Dimensión Comportamental	Bajo Grado de Inclusión	908	2.81	0.70	-9.68	.000
	Alto Grado de Inclusión	316	3.19	0.55		
Dimensión Cognitiva	Bajo Grado de Inclusión	860	2.54	0.54	-22.14	.000
	Alto Grado de Inclusión	315	3.23	0.45		
Aceptación total de niños con discapacidad	Bajo Grado de Inclusión	726	2.72	0.53	-17.63	.000
	Alto Grado de Inclusión	301	3.28	0.42		

Estas diferencias también pueden evidenciarse de forma gráfica en la Figura 1, donde se aprecia la desigualdad existente en la prueba de diferencia de medias de todas las variables analizadas, especialmente en la dimensión cognitiva.

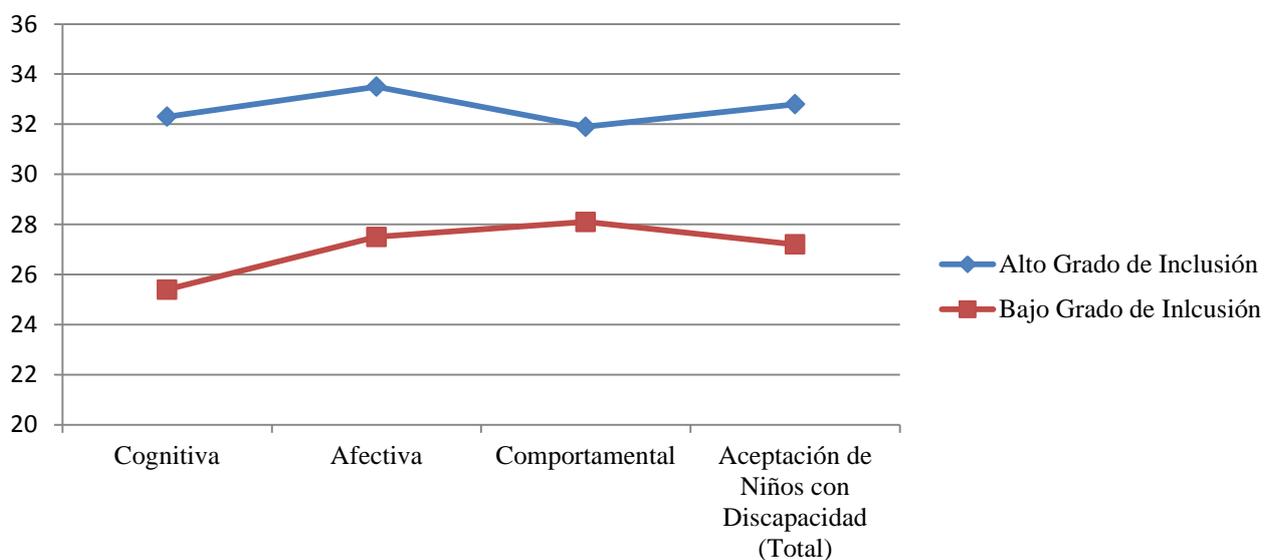


Figura 1. Diferencias en la Aceptación de Niños con Discapacidad en Función del Grado de Inclusión

Los resultados referentes al número de años que los alumnos han pasado en el centro educativo con alto grado de inclusión, no muestran diferencias significativas entre aquellos alumnos que han pasado entre uno a tres años, cuando son comparados con aquellos que han estado cuatro años o más; aceptación total de niños con discapacidad, $t_{(46.78)} = -0.24$, $p = .810$; dimensión afectiva, $t_{(49.02)} = 0.34$, $p = .736$; dimensión comportamental, $t_{(314)} = -0.60$, $p = .550$; dimensión cognitiva, $t_{(47.85)} = -0.15$, $p = .885$.

5.5. Discusión

Tras examinar los datos obtenidos, es posible confirmar que un centro educativo con alto grado de inclusión fomenta positivamente la aceptación de niños con discapacidad, en comparación con otros entornos menos inclusivos. Esto ocurre en la aceptación total de niños

con discapacidad y en todas las dimensiones que la conforman: dimensión afectiva, dimensión cognitiva y dimensión comportamental.

Las puntuaciones obtenidas en el actual trabajo se encuentran por encima de las observadas en otras diferentes investigaciones con objetivos similares (Godeau et al., 2010; Moore y Nettelbeck, 2013; Tirosh et al., 1997). Las mayores diferencias se encuentran en la dimensión cognitiva, la cual indicaría alto grado de conocimiento en relación a los niños con discapacidad. Estos datos no son algo sorprendente ya que los anteriores estudios no han contado con sujetos pertenecientes a colegios con altos grados de inclusión, aunque en ellos haya una mayor o menor aproximación al ideal de inclusión.

El establecimiento de una brecha temporal en los cuatro años de permanencia en el centro con alto grado de inclusión, demuestra que no existen diferencias significativas entre aquellos alumnos que han permanecido más o menos tiempo. Es posible que los alumnos que se incorporan a un centro educativo no necesiten de un periodo de tiempo tan extenso para desarrollar mayores niveles cognitivos, afectivos o comportamentales de aceptación de los compañeros con discapacidad.

Para alcanzar una mejor comprensión en la interpretación de estos datos es necesario tener en cuenta, como algunos de los factores determinantes en la formación de las actitudes (la norma subjetiva, el control percibido y el conocimiento) se ven alterados sustancialmente en un colegio inclusivo.

En primer lugar, la norma social (Novo y Muñoz, 2012) entendida como la influencia de los familiares, amigos o terceras personas en el comportamiento de los agentes se ve afectada ya que la comunidad educativa al completo, mantiene actitudes de respeto a la diversidad, aceptación de la misma y manifiesta la posibilidad de enriquecimiento colectivo gracias a ella. Niños y niñas se ven influenciados fuertemente por tales actitudes y comportamientos,

especialmente por sus compañeros, familias, y profesores. Actitudes positivas y de aceptación hacia las personas con discapacidad reciben la aprobación social y el refuerzo de dichos agentes.

El control subjetivo (Novo y Muñoz, 2012), es decir, las habilidades, capacidades y destrezas que influyen en la intención del agente a nivel actitudinal, social y de autopercepción, se ve incrementado por dos aspectos: las instrucciones que los docentes proporcionan a los alumnos, las cuales son percibidas como seguras indicaciones garantes de éxito; y la adquisición de experiencias previas, en términos de relaciones interpersonales satisfactorios, los cuales van aumentando el bagaje experiencial de los alumnos. La suma resultante de este aprendizaje a través de los profesores y de la ganancia de experiencias personales hace que los alumnos de los centros inclusivos se perciban como más capaces, con mayores destrezas y con más habilidades, en comparación con otros alumnos que no han tenido este tipo de contactos.

Los dos primeros aspectos, están en relación directa con el tercero, el conocimiento de la discapacidad (Lui et al., 2015). El día a día habitual en un centro educativo inclusivo, debe albergar el hablar y conocer con naturalidad las diferentes discapacidades (tanto a nivel teórico como práctico), especialmente aquellas que afectan a los compañeros y con las que los alumnos con desarrollo típico conviven. Esto supone la explicación de las causas que han originado dicha discapacidad, las implicaciones en la vida diaria de los compañeros que se ven afectados y las diferentes formas adecuadas que se pueden emplear para colaborar en la inclusión de todos los miembros de la comunidad educativa.

Las interacciones personales (o contacto), también ha demostrado ser un variable relacionada con la aceptación de niños con discapacidad. Respecto a estas, se pueden distinguir dos parámetros cruciales y deben ser tenidos en cuenta: la cantidad y la calidad del tiempo de contacto. Aunque uno de los aspectos primordiales de la inclusión es crear interacciones y aumentar la cantidad de contacto entre personas con y sin discapacidad, este aumento de tiempo

podría no tener los resultados esperados como muestran algunos estudios realizados (Keith et al., 2015; McManus, Feyes, y Saucier, 2010). De ellos, no solo se desprende que la cantidad de tiempo no es significativa a la hora de generar actitudes positivas hacia compañeros con discapacidad, sino que en algunos casos el aumento en la cantidad de tiempo, ha originado mayores niveles explícitos de prejuicios hacia los compañeros con discapacidad, alta exclusión social y reducción en la autonomía por parte de los sujetos con discapacidad.

Dado que la simple y mera exposición, no es suficiente para crear actitudes positivas, desde los centros educativos se debe conseguir propiciar altos niveles en la calidad del tiempo de interacción, para lo cual es fundamental el papel del docente. Altos niveles de contacto de calidad, propician la aparición de conductas de apoyo y refuerzo a la inclusión, a la autonomía de las personas con discapacidad y a inclinaciones sociales deseables. Es posible entender entonces, que colegios inclusivos, los cuales consiguen gran volumen de interacciones sociales entre niños con y sin discapacidad, guiados por prácticas inclusivas que induzcan la calidad de dichos contactos, obtengan puntuaciones superiores a otros centros menos inclusivos.

La aparición de un efecto inverso al deseado, la cual se produce por un alto tiempo de contacto pero con baja calidad del mismo, debe ser valorada y tomada muy en cuenta. La inclusión no se debe reducir a la mera coexistencia de individuos en el centro. Instituciones educativas que no estén preparadas para atender y gestionar la diversidad en las múltiples facetas que esta conlleva, pueden no alcanzar los objetivos previstos e incluso producir efectos inversos (Keith et al., 2015).

Además de la cantidad y la calidad de tiempo, como determinantes de la creación y el mantenimiento de relaciones positivas, otros autores han añadido otros factores influyentes. Del estudio de Tirosh et al. (1997) se puede interpretar que las diferencias sociales y culturales pueden ser decisivas, tal y como se desprende de su estudio. En la presente investigación se han

intentado minimizar las diferencias sociales y culturales en la selección de la muestra, eligiendo un grupo de colegios geográficamente próximos entre sí y que presentaban unas características socioculturales lo más parecidas posibles.

Las proporciones de la muestra en el sexo y en la edad, también fueron controladas evitando que estas variables, tal y como indican Georgiadi et al. (2012) hubieran podido influir en los resultados obtenidos. Algo que se podría sospechar que ha sucedido en el estudio de Tirosh et al. (1997), el cual compara una muestra israelí de entre 8 a 12 años, con una muestra canadiense de entre 10 a 16 años, obteniendo resultados positivos a favor de aquellos sujetos de menor edad.

Kalymon et al. (2010) señalan otros elementos determinantes como la percepción de similares intereses o habilidades, el rol del adolescente sin discapacidad, las reacciones de los compañeros sin discapacidad o el comportamiento de los adultos hacia los compañeros con discapacidad, especialmente el de los profesores y otros profesionales.

Otro factor que ha probado ser influyente es el uso de clasificaciones explícitas o encasillamientos en edades tempranas (5 años), han probado empeorar las actitudes hacia los compañeros con discapacidad incluso en entornos inclusivos (Yu, Ostrosky, y Fowler, 2015). Este uso de “etiquetas”, por parte de profesores, padres u otros compañeros sin discapacidad, puede ser percibido como una actitud de rechazo y hacer parecer menos competentes a las personas con discapacidad.

Un entorno inclusivo podría ser decisivo en la forma en que dichos elementos son abordados. Si las percepciones de lo que otros estudiantes consideran como socialmente aceptable y si la reacción de los compañeros juega un papel clave a la hora de determinar si se desarrollan amistades con compañeros con discapacidad, fácilmente se podrá entender, que ambientes más inclusivos propicien este tipo de relaciones. De igual forma, en un entorno

inclusivo será decisivo la desaprobación y condena por parte de los adultos, hacia conductas de menosprecio o denigración dirigidas a compañeros con discapacidad, así como las expectativas académicas o comportamentales que los adultos transmiten a los estudiantes.

Sin embargo, es necesario ser cauto a la hora de asumir los factores vistos anteriormente como determinantes, ya que algunos presentan importantes acotaciones. Respecto a la similitud de intereses o habilidades (Kalymon et al. 2010) habría que señalar que de forma deliberada, la muestra se ha compuesto únicamente por chicos, los cuales dichos autores esperan que establezcan semejanzas basándose en mayor medida en atributos físicos, mientras que las niñas parecen más inclinadas a hacerlo en relación a la similitud de cualidades personales tales como la honestidad o la jovialidad. Este aspecto podría estar relacionado con el rol que los niños sin discapacidad asumen en sus relaciones. Si bien los anteriores autores concluyen que el esfuerzo en establecer y mantener la comunicación, sumado al nivel de responsabilidad que el alumno sin discapacidad debe asumir en estas interrelaciones es decisivo, y un determinado grado de exigencia podría frenar estas relaciones, también es posible sospechar que el género femenino no tendría por qué responder de la misma forma ante tales demandas en lo que a Aceptación de Niños con Discapacidad se refiere (Osmanaga, 2013).

Estudios como el de Tirosh et al. (1997), presentan resultados sorprendentemente similares a los obtenidos en el presente estudio. Las puntuaciones de los sujetos son el resultado de la multiplicación por 10 de las puntuaciones medias, tal y como recomiendan los autores del CATCH (Rosenbaum et al., 1986), dando como resultado de los sujetos canadienses $M=26.8$ y de los israelíes $M=32.4$. Como se ha adelantado previamente, es posible observar diferencias en los datos de los niños canadienses ($M=28.3$) e israelíes ($M=33.0$) que habían estado en contacto con niños con discapacidad, al compararlos con aquellos que no habían estado en contacto con niños con discapacidad (canadienses $M=25.7$ e israelíes $M=31.6$). El hecho de que estos obtengan puntuaciones similares a las observadas en el actual trabajo ($M= 27.2$ para niños en

centros con bajo grado de inclusión y $M=32.8$ para alto grado de inclusión) y que la puntuación de la muestra israelí sea muy superior a la canadiense, puede entenderse mejor si a las diferencias socioculturales y al efecto de la edad anteriormente comentado, le sumamos que 12 de los 17 colegios que participan eran centros de integración.

Sin embargo en otras investigaciones como la de Godeau et al. (2010), en la cual se usó un proyecto de educación comprensiva sobre discapacidad, las puntuaciones que obtenidas difieren en mayor medida que en el caso anterior. Incluso después de la intervención, los resultados obtenidos por el grupo con alto grado de inclusión en este trabajo son superiores a las de Godeau et al. (2010), quienes con una muestra de alumnos de 12-13 años ($N=784$) obtuvieron los siguientes resultados en el CATCH: antes de la intervención: Grupo Control, $M=25.2$ (dimensión afectiva, $M=26.7$; dimensión comportamental, $M=26.0$; y dimensión cognitiva, $M=22.9$) y Grupo de Intervención, $M=25.6$ (dimensión afectiva, $M=26.9$; dimensión comportamental, $M=26.9$; y dimensión cognitiva, $M=23.3$). Aunque tras la intervención, hubo cierta evolución de los resultados en ambos grupos, los siguientes: Grupo Control, $M=26.0$ (dimensión afectiva, $M=27.0$; dimensión comportamental, $M=26.6$; y dimensión cognitiva, $M=24.6$) y Grupo de Intervención, $M=26.8$ (dimensión afectiva, $M=27.7$; dimensión comportamental, $M=27.4$; y dimensión cognitiva, $M=25.3$).

Moore y Nettelbeck (2013) sí consiguieron incrementar los niveles de aceptación de niños con discapacidad mediante un Programa de Sensibilización sobre Discapacidad. En su investigación, obtuvieron los siguientes resultados en un primer momento: Grupo 1 (experimental) $M=27.2$ y Grupo 2 (control) $M=27.1$. A continuación, ambos grupos participaron en actividades de pastoral, en ellas el grupo Grupo 1 (experimental) participó en un Programa de Sensibilización sobre Discapacidad y el Grupo 2 (control), asistió a las actividades programadas de pastoral. Aunque ambos grupos sufrieron un incremento, Grupo 1 (experimental) $M=29.3$ y Grupo 2 (control) $M=28.0$, este fue mayor en el grupo experimental. Finalmente se invirtieron

las asignaciones, con la intención de comprobar si las ganancias producidas por el programa eran mantenidas. El Grupo 1 (experimental) abandonó el programa, participando en actividades de pastoral, lo que provocó un descenso en las puntuaciones del grupo $M=28.8$. El Grupo 2 (control) participó en el Programa de Sensibilización sobre Discapacidad, llegando a alcanzar sus máximas puntuaciones $M=30.8$, las cuales sin embargo siguen permaneciendo por debajo de las observadas en el presente estudio para aquellos alumnos en un entorno con alto grado de inclusión.

Como se puede desprender del actual trabajo, el tipo de centro (más o menos inclusivo), parece ser un elemento que favorece la aceptación de los niños con discapacidad, pudiendo ser incluso más efectivo que los programas de intervención. Sin embargo, es necesario ser prudente a la hora de catalogar un centro como “inclusivo” o “no inclusivo”, ya que existen investigaciones (Georgiadi et al., 2012) que han utilizado como modelo de colegio inclusivo, un centro en el que solo había una clase o aula de inclusión. Además, los niños seleccionados como muestra, aunque pertenecían al centro, no tenían un contacto directo en el aula con los compañeros con discapacidad. Podría ser por esto que en dichos trabajos, a pesar de existir diferencias significativas, todos los participantes mostraran una actitud neutral hacia los niños con discapacidad, mientras que en la actual investigación existen diferencias mucho más amplias. Otro motivo para procurar una interpretación precavida, sería que el tamaño de la muestra es reducido y no se han filtrado los sujetos con altos niveles de deseabilidad social. Este hecho podría ser el responsable de las altas puntuaciones en el auto-registro de unas dimensiones (afectiva y comportamental) y de las bajas en otras (cognitiva), en la cual la deseabilidad social tiene una menor influencia.

Al contrario que sucede con la aceptación de niños con discapacidad, la inclusión, a través de la creación de relaciones interpersonales y de contacto entre niños con y sin discapacidad, podría ser de gran utilidad en la reducción y eliminación de prejuicios. Es decir, al

igual que ocurre con la aceptación de niños con discapacidad, los prejuicios hacia este colectivo están relacionados con las experiencias previas o el contacto que se haya mantenido con ellos (Keith et al., 2015). Sin embargo, no está suficientemente claro, si en los prejuicios hacia los compañeros con discapacidad, existe una mayor relación por parte de alguna de sus dimensiones. Esto sucede en algunos casos de aceptación de la diversidad, como por ejemplo cuando se trata de prejuicios hacía personas de diferente procedencia (Aberson, 2015). En la presente investigación, tanto el ámbito afectivo como el cognitivo se relacionan con los mismos niveles de significación, e incluso existe una mayor diferencia de medias en el ámbito cognitivo. Esto significaría que, aunque ambas dimensiones resultan altamente significativas, los alumnos de colegios con bajo grado de inclusión muestran una mayor aceptación a nivel afectivo, presentando mayores carencias a nivel cognitivo. Esto podría deberse a que afectivamente están más predispuestos a aceptar a un niño con discapacidad, pero sin embargo, a nivel cognitivo, estarían más desprovistos de herramientas y conocimientos, los cuales posibiliten relaciones interpersonales satisfactorias.

Aunque mediante la utilización de técnicas como el “contacto por extensión” o el desarrollo e implantación de programas como mencionados en este trabajo, se puede conseguir incrementar la aceptación de niños con discapacidad, el uso de estos métodos puede resultar algo indirecto, desvinculado de la realidad de los alumnos y carente de una vivencia personal significativa. Parece ser más efectiva la creación de entornos inclusivos, los cuales podrían considerarse como programas a largo plazo, ya que toda la filosofía y teoría educativa del centro, así como sus prácticas docentes diarias deben orbitar en torno a la diversidad. Esto podría explicar que los programas de intervención (Godeau et al., 2010; Moore y Nettelbeck, 2013) obtengan resultados inferiores a los observados en el actual trabajo.

Estas expectativas sobre la escuela inclusiva pueden ser las responsables de que otros autores, hayan decidido comprobar la relación entre el tipo de centro (inclusivo o no) y su

relación con la aceptación de niños con discapacidad. Georgiadi et al. (2012) demostraron como el tipo de escuela (inclusiva o no), diferenciaba las actitudes hacia los niños con discapacidad. En su investigación, los alumnos con un desarrollo típico, registraron actitudes más positivas hacia los compañeros con discapacidad y eligieron adjetivos menos negativos para describirlos.

En relación con el segundo objetivo de esta investigación, se ha comprobado como por un lado existen diferencias altamente significativas en el grado de aceptación a favor de los alumnos del centro inclusivo, mientras que por otro, entre estos mismos alumnos no se han encontrado diferencias favorables para los alumnos que han estado cuatro años o más. Esto podría significar que el periodo que los niños necesitan para incrementar su grado de Aceptación de Niños con Discapacidad no necesita de un plazo de tiempo tan largo. Esto supondría que aquellos alumnos que se incorporan al centro educativo inclusivo, en un periodo menor a cuatro años, equiparan sus niveles de aceptación con aquellos que llevan cuatro años o más. El uso de recientes programas de intervención (Godeau et al., 2010; Moore y Nettelbeck , 2013), los cuales obtienen mejoras en la aceptación de niños con discapacidad en periodos breves de tiempo (semanas o meses), parece también reforzar la idea que no es necesario un periodo de tiempo tan largo.

Todo el conjunto de factores o determinantes anteriormente expuesto, los cuales conducen a esta aceptación de los compañeros con discapacidad o al rechazo de los mismos, con la derivada experimentación de estos últimos de sentimientos de soledad, es muy importante que sea tenido en cuenta.

Como se ha visto la inclusión educativa es un tema complejo y rodeado de multitud de factores los cuales pueden intervenir en la consecución de sus objetivos últimos. Es posible advertir esto en estudios que confirman como alumnos con NEE incluidos en centros ordinarios (Bossaert et al., 2012b), experimentan mayores grados de soledad que sus compañeros con un

desarrollo típico. Sería necesario entonces, por lo menos, tener en cuenta dos interrogantes principales: el primero sería cuestionarse y analizar, la soledad de estos niños en centros específicos, y el segundo, evaluar multifacéticamente el grado de inclusión de los centros. Existe un completo abismo y no se debe ni se puede confundir entre la inclusión real y efectiva y la mera escolarización de niños con discapacidad en centros ordinarios, dónde se han visto perseguidos por el estigma de una etiqueta de “discapacitado”; dónde se ven forzados a encajar en una estructura educativa preexistente, con unas actitudes y unos prejuicios preestablecidos; y dónde se sufre la carencia de recursos materiales y humanos con una adecuada y oportuna formación.

5.6. Limitaciones y Prospectiva

El presente estudio, presenta una serie de limitaciones, las cuales deben ser tenidas en cuenta:

En primer lugar, señalar la existencia de trabajos que ponen en tela de juicio la validez factorial del CATH, proponiendo modelos basados en una estructura conformada por una sola variable o en otros con dos componentes internos (Bossaert y Petry, 2013).

Dado que se conocen programas y técnicas que han demostrado incrementar los niveles de aceptación de las personas con discapacidad como el de Moore y Nettelbeck (2013), sería conveniente comprobar si existen diferencias en términos de cantidad o calidad de las ganancias provocadas gracias a dichas intervenciones, en comparación con una experiencia más directa y a largo plazo, como la que ofrece un colegio inclusivo. Por otro lado, ya que estos programas de intervención han probado no necesitar de un largo periodo para incrementar la aceptación de compañeros con discapacidad, sería interesante estudiar con más profundidad las ganancias provocadas con los mismos. Posiblemente éstos podrían ser herramientas complementarias de

gran valor, para mejorar la aceptación de los niños con discapacidad. De igual manera, otro aspecto interesante sería conocer el efecto del paso del tiempo sobre la variable objeto de estudio, es decir, cuál es la resistencia al olvido o a la pérdida en la variable “aceptación de personas con discapacidad” de alumnos que terminan su escolarización en un centro educativo inclusivo o que finalizan un programa de intervención concreto.

Una vez comprobado que los alumnos pertenecientes al centro con alto grado de inclusión no han mostrado diferencias significativas en función del tiempo que han estado en el colegio, en posteriores estudios es necesario plantear una forma de análisis diferente. Para comprobar los efectos de un entorno inclusivo en la aceptación de los niños con discapacidad, sería interesante que se llevara a cabo un estudio longitudinal en el los que sujetos fueran encuestados antes de incorporarse al centro inclusivo y en los cuatro posteriores años. De esta forma se podría determinar cuál es la progresión y la evolución de dicha variable. De forma similar, sería interesante comprobar la duración de los altos niveles de aceptación de personas con discapacidad. Conocer si estos se desvanecen al cabo de los años o si perduran en el tiempo de forma crónica puede ser un gran avance para la construcción de nuevas sociedades, más abiertas a la diversidad.

5.7. Referencias

- Aberson, C. (2015). Positive intergroup contact, negative intergroup contact, and threat as predictors of cognitive and affective dimensions of prejudice. *Group Processes & Intergroup Relations*, 18(6), 743-760. doi: 10.1177/1368430214556699
- Adibsereshki, N., Tajrishi, M. P., y Mirzamani, M. (2010). The effectiveness of a preparatory students programme on promoting peer acceptance of students with physical disabilities

in inclusive schools of Tehran. *Educational Studies*, 36(4), 447-459. doi: 10.1080/03055690903425334

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned Behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T

Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Alfaro, V., Kupczynski, L., y Mundy, M. (2015). The relationship between teacher knowledge and skills and teacher attitude towards students with disabilities among elementary, middle and high school teachers in rural Texas schools. *Journal of Instructional Pedagogies*, 16, 1-8.

Allport, F. H. (1935). Attitudes, en Murchison (ed.), *Handbook of social psychology*, Worcester: Clark University Press

Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social Behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 413-429. doi: 10.1080/08856257.2010.513550

Bebetsos, E., Zafeiriadis, S., Derri, V., y Kyrgiridis, P. (2013). Relationship among Students' Attitudes, Intentions and Behaviours towards the Inclusion of peers with Disabilities, in Mainstream Physical Education Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), 233-248.

- De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J. y Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European journal of Psychology of Education*, 27(4), 573-589. doi: 10.1007/s10212-011-0096-z
- De Boer, A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*. 59(4), 379-392. doi: 10.1080/1034912X.2012.723944
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., y Petry, K. (2012a). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79. doi: 10.1080/13603116.2011.580464.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., y Petry, K. (2012b). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1888-1897. doi: 10.1016/j.ridd.2012.05.010
- Bossaert, G., y Petry, K. (2013). Factorial validity of the Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps Scale (CATH). *Research in Developmental Disabilities*, 34, 1336-1345. doi: 10.1016/j.ridd.2013.01.007
- Cameron, L., y Rutland, A. (2006). Extended contact through story Reading in school: reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, 62(3), 469-488. doi: 10.1111/j.1540-4560.2006.00469.x
- Clore, G. L. y Jeffery, K. M. (2007). Emotional role playing, attitude change and attraction toward a disabled person. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23(1), 105-111. doi: 10.1037/h0032867
- Comroe, B. S. (2016). *The Individual Education Plan: A Parents' Perspective*. (Tesis doctoral, Delaware, Wilmington University). Recuperado de

<http://search.proquest.com/docview/1751029132/fulltextPDF/74EF81828C446A9PQ/1?accountid=14542>

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M. Calvo, I. y González-Gil. (2008). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa. *Revista de Educación*, 349, 153-178.

Fishbein, M. y Ajzen, I. (1974). Attitudes toward objects as predictors of single and multiple Behavioural criteria. *Psychological Review*, 81, 59-74. doi: 10.1037/h0020074

Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and Behaviour: An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley.

Fleva, E. (2014). Attitudes and Behavioural Intentions of Typically Developing Adolescents towards a Hypothetical Peer with Asperger Syndrome. *World Journal of Education*, 4(6), 54-65. doi: 10.5430/wje.v4n6p54

Frostad, P., y Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 15-30. doi: 10.1080/08856250601082224

Gall, M. D., Borg, W. R., y Gall, J. P. (1996). Research methods. En M. D. Gall, W. R. Borg, y J. P. Gall (Eds.), *Educational research: An introduction* (pp. 165-370). New York: Longman.

Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E. y Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 531-541. doi: 10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x

- Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H., y Arnaud, C. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: a cluster randomized intervention study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52, 236-242. doi: 10.1111/j.1469-8749.2010.03731.x
- Gonçalves, T., y Lemos, M. (2014). Personal and social factors influencing students' attitudes towards peers with special needs. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 112, 949-955. doi: 10.1111/dmcn.12326
- Hurst, C., Corning, K., y Ferrante, R. (2012). Children's acceptance of others with disability: The influence of a disability-simulation program. *Journal of Genetic Counseling*, 21(6), 873-883. doi: 10.1007/s10897-012-9516-8
- Keith, J. M., Bennetto, L., y Rogge, R. D. (2015). The relationship between contact and attitudes: Reducing prejudice toward individuals with intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 14-26. doi: 10.1016/j.ridd.2015.07.032
- Kalymon, K., Gettinger, M., y Hanley-Maxwell, Ch. (2010). Middle School Boys' Perspectives on Social Relationships With Peers With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 305-316. doi: 10.1177/0741932508327470
- Lui, M., Sin, K. F., Yang, L., Forlin, C., Ho, F. C. (2015). Knowledge and perceived social norm predict parents' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1052-1067. doi: 10.1080/13603116.2015.1037866
- McDougall, J., De Wit, D. J., King, G., Miller, L. T., y Killips, S. (2004). High school-aged youth's attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student

- interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51, 287-313.
- McManus, J. L., Feyes, K. J., y Saucier, D. A. (2010). Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(5), 579-590. doi: 10.1177/0265407510385494
- McMillan, M., Tarrant, M., Abraham, C., y Morris, C. (2014). The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56, 529-546. doi: 10.1111/dmcn.12326
- Moore, D., y Nettelbeck, T. (2013). Effects of short-term disability awareness training on attitudes of adolescent schoolboys toward persons with a disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(3), 223-231. doi: 10.3109/13668250.2013.790532
- Novo, C. I., y Muñoz, C. J. M. (2012). Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: indicadores basados en la teoría de la acción razonada para los estudios de economía y empresa en la Universidad de A Coruña. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 105-122. doi: 10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11452
- Olaleye, A., Ogundele, O., Deji, S., Ajayi, O., Olaleye, O., y Adeyanju, T. (2012). Attitudes of students towards peers with disability in an inclusive school in Nigeria. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23(3), 65-75. doi: 10.5463/dcid.v23i3.136

- Olcay-Gül, S., y Vuran, S. (2015). Children with Special Needs' Opinions and Problems about Inclusive Practices. *Education and Science*, 40(180), 169-195. doi: 10.15390/EB.2015.4205
- Osmanaga, F. (2013). The role of the gender on children's attitudes towards pupils with disabilities. *Zivot I skola*, 29, 405-418.
- Rodríguez, A. (1991). *Psicología Social*. México DF: Trillas.
- Rosenbaum, P. Armstrong, R., y King, S. (1986). Children's attitudes towards disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11, 517-530.
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., y King, S. M. (1988). Determinants of children's attitudes toward disability: A review of evidence. *Children's Health Care*, 17, 32-39. doi: 10.1093/jpepsy/11.4.517
- Smith, P., y O'Brien, J. (2007). Have we made progress? Including students with intellectual disabilities in regular education classrooms. *Intellectual and Developmental disabilities*, 45, 297-309. doi: 10.1352/0047-6765(2007)45[297:HWMAPI]2.0.CO;2
- Tirosh, E., Schanin, M., y Reiter, S. (1997). Children's attitudes toward peers with disabilities: the Israeli perspective. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 39, 811-814. doi: 10.1111/j.1469-8749.1997.tb07548.x
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley.
- United Nations Children's Fund (2005). *The state of world's children 2006: Excluded and invisible*. New York: United Nations Children's Fund.

- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., y Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, *10*(8), 1-12. doi: 10.1371/journal.pone.0137002
- Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E., y Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *50*, 182-189. doi: 10.1111/j.1469-8749.2008.02032.x
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., y Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *51*, 473-479. doi: 10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x
- Watkins, A. (2010). *Special needs education. Country data 2010*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special needs Education. Recuperado de <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-country-data-2010/SNE-Country-Data-2010.pdf>.
- World Health Organisation (2011). *World report on disability*, Geneva: World Health Organisation.
- Yu, S., Ostrosky, M., y Fowler, S. A. (2015). The Relationship Between Preschoolers' Attitudes and Play Behaviours Toward Classmates With Disabilities. *Topics in early childhood special education*, *35*(1), 40-41. doi: 10.1177/0271121414554432

6. Conclusions

Education has crossed many historical periods and has gone through very different socio-cultural environments. Every small change and every little steep forward has been made with great effort of many people who believed in a more just and fairer future for children.

During the last years, education for people with disability has achieved significant advances, especially since the seventies, where developed societies started to become aware of the importance of integrating children with disability in mainstream schools. While the term integration, which was born in that decade (Birch, 1974), was defined as a union tying the special and general education to present different services to all the children as per their respective needs of education, the concept of inclusion is a wider concept and means something else than its predecessor.

Renowned authors have pointed out the complexity of this term (Ainscow, Booth, and Dyson, 2006; Echeita et al., 2008), especially when defining it from a descriptive or prescriptive point of view. While a descriptive definition of inclusion reports on the variety of ways “inclusion” is used in practice, a prescriptive definition indicates the way we intend to use the concept and how we would like others to use it. In addition, this is not a static and universal term. This multidimensional conception is continuously evolving and it needs to be adapted to social and cultural settings.

Although all these considerations must be taken into account, if a definition is required, the UNESCO provides the following, which has been use widely (UNESCO, 2005, p. 13):

“Inclusion is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, within a common vision which covers all children of the

appropriate age range and conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children. Inclusion is concerned with providing appropriate responses to the broad spectrum of learning needs in formal and non-formal educational settings. Rather than being a marginal issue on how some learners can be integrated in mainstream education, inclusive education is an approach that looks into how to transform education systems and other learning environments in order to respond to the diversity of learners. It aims towards enabling teachers and learners both to feel comfortable with diversity and to see it as a challenge and enrichment of the learning environment, rather than a problem. Inclusion emphasizes providing opportunities for equal participation of persons with disabilities (physical, social and/or emotional) whenever possible into general education, but leaves open the possibility of personal choice and options for special assistance and facilities for those who need it.”

In order to quantify this concept, the present investigation has taken into consideration three variables pointed out by several authors (Ainscow et al., 2006; Echeita et al., 2008; Muntaner, 2013): presence, participation and achievement. “presence” is concerned with where children are educated, and how reliably and punctually they attend: “participation” relates to the quality of their experiences whilst they are there and, therefore, must incorporate the views of the learners themselves; and “achievement” is about the outcomes of learning across the curriculum, not merely test or examination results (Ainscow and Miles, 2009).

Unlike most researches, which have focused on benefits or drawbacks of inclusion for people with disability, the objective of the present investigation is to determine possible consequences for children without disability. After comparing several schools with different degrees of inclusion, important conclusions can be extracted for the present investigation. All of them are derived from the five analysed variables and they are referred to children without disability who attended a school with high degree of inclusion.

Well-being.

Primary Education children obtained higher scores in well-being, as well as in many subscales that made up this construct (interpersonal relationships and activities, emotional well-being, personal development and material well-being). Secondary Education children showed higher levels of physical well-being.

It was also proved, that Primary Education children who had spent a longer period of time attending a school with high degree of inclusion (four years or more) had higher levels of well-being and some of its subscales (emotional well-being, interpersonal relationships and physical well-being). This also happens with the personal development of Secondary Education children.

Self-concept.

While in Primary Education children, pupils attending 3th and 4th grades didn't show better results, differences were found in three subscales of their self-concept, in 5th and 6th grades: relationships with their parents, mathematics and other subjects (cognitively speaking) and mathematics and other subjects (affectively speaking). These differences are more important in Secondary Education. Students obtained higher levels in: self-esteem, self-behaviour, moral/ethical subscale, social subscale, familiar self-esteem, moral/ethical self-esteem, social self-esteem, family self-behaviour, moral/ethical self-behaviour and social self-behaviour.

Subjects who had been attending an inclusive school for a longer period of time showed significantly higher levels of physical appearance (5th and 6th grades of Primary Education) and family self-behaviour (Secondary Education).

Prosocial behaviour.

Children who attended a school with high degree of inclusion (Primary and Secondary Education), obtained significantly higher levels of prosocial behaviour and its subscales: trust and help.

In the school with high degree of inclusion, the pupils who had spent one to three years obtained lower results in all the variables, than the subjects who had spent four years or more: help, trust, friendliness and prosocial behaviour.

Girls' scores are higher in prosocial behaviour and all its subscales: help, trust and friendliness.

Empathy.

Although Primary Education children did not show significant differences, Secondary Education children did it in empathy and several of its subscales: perspective taking, fantasy, empathic concern and personal distress.

With regards to the period of time that students spent attending a school with high degree of inclusion, while on the one hand, students who spent four years or more did not show differences in Secondary Education, on the other hand, significant differences were found in Primary Education.

As well as in prosocial behaviour, girls also obtained higher levels of empathy. This can be observed in both stages, Primary Education (empathy) and Secondary Education (perspective taking, fantasy, empathic concern and personal distress).

Children's acceptance of peers with disability.

Results show highly significant differences in favour of pupils who attended a school with a high degree of inclusion. Such differences can be observed in children's general

acceptance of peers with disability, as well as in all its dimensions (affective, cognitive and behavioural).

No significant differences have been found, based on the time that students attended a school with high degree of inclusion, which could reveal that an increase in children's acceptance of peers with disabilities does not need a period longer than three years.

Throughout this investigation it has been tried to clarify what the consequences of inclusive education are, finding out several advantages for children who experience the wealth of diversity.

Inclusive environments have proved to be an effective option in order to develop social values and certain facets of personality and this could improve children's lives at a personal level, as well as benefit schools' atmospheres. Furthermore, both key aspects could be linked and, to experience an appropriate self-concept and well-being, could mean the development of prosocial behaviour, empathy or positive attitudes towards children with disability.

Currently, developed societies such as European countries cannot be considered as exemplary nations, when showing these values. It seems that people in the "First World" are becoming more self-seeking among them, and their citizens, who live in an urban jungle, are only concern for their own personal triumph and economic success. There is no room or time for worrying about social justice, discrimination, male chauvinism or chronic poverty.

It could even be thought, that their obligations with other countries have also been forgotten and that they are getting increasingly more self-centred, not only rejecting social and religious diversity, but also overlooking and ignoring worldwide known humanitarian cases.

If "Education is the most powerful weapon which you can use to change the world" as Nelson Mandela claimed (2003), keeping these previous facts in mind and from the point of

view of this investigation, inclusive education should be considered and used as a useful resource that improves people's psychological lives and helps societies to grow up, building steadfast and desirable society values that could prepare nations for the challenges to come.

6.1. References

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (Ed.), *La Educación Inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (pp. 161-170). Barcelona: Horsor.
- Birch, J. W. (1974). *Mainstreaming: educable mentally retarded children in regular classes*. Reston: The council for exceptional children.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M. Calvo, I. y González-Gil. (2008). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Mandela, N. (2003). *Lighting your way to a better future*. Speech delivered by Mr. N. R. Mandela at launch of Mindset Network, Johannesburg.
- Muntaner, G. J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista ibero-americana de educação*, 63, 35-49.
- Unesco (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. (Accesible *on line* en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>).