



## Validación de una Escala para la Evaluación de las Actitudes hacia la Educación Inclusiva en la formación inicial del educador social

M<sup>a</sup> Del Carmen Pegalajar Palomino

Universidad de Jaén (España)

### RESUMEN

En este trabajo se presenta el proceso de diseño y validación de una escala que pretende analizar las actitudes y la formación inicial de futuros educadores sociales hacia la educación inclusiva. Así pues, se ha analizado de validez de contenido del instrumento a partir del juicio de expertos y una prueba piloto, aplicándose la escala a una muestra de 245 estudiantes de 4º curso del Grado en Educación Social de la Universidad de Jaén. Para la validez de constructo, se ha realizado el análisis factorial determinándose la existencia de cuatro factores que explican el 51.25% de la varianza. Además, se han obtenido correlaciones significativas entre los factores previamente definidos. Por su parte, el análisis de fiabilidad ha demostrado resultados bastante favorables, lo que consolida la adecuada consistencia interna de la escala. Se trata, por tanto, de un instrumento válido y fiable que permite comprobar las actitudes y percepciones hacia la formación inicial recibida sobre educación inclusiva del estudiante del Grado en Educación Social, como profesional que persigue la mejora de la educación bajo los principios de equidad e inclusión.

Palabras clave: Educación Social; actitud del estudiante; Educación Especial; integración social.

### **Validation of a Scale for the Assessment of Attitudes towards Inclusive Education in the initial formation of the social educator**

#### ABSTRACT

This paper presents the design and validation process of a scale that aims to analyze the attitudes and initial training of future social educators towards inclusive education. Thus, the validity of the content of the instrument has been analyzed from the expert judgment and a pilot test, applying the scale to a sample of 245 students of the 4th year of the Degree in Social Education of the University of Jaen. For the construct validity, factorial analysis was carried out, determining the existence of four factors that explain 51.25% of the variance. In addition, significant correlations have been obtained between previously defined factors. On the other hand, the reliability analysis has shown quite favorable results, which consolidates the adequate internal consistency of the scale. It is, therefore, a valid and reliable instrument that allows to check the attitudes and perceptions towards the initial formation received on inclusive education of the student of the Degree in Social Education, as a professional that pursues the improvement of education under the principles of equity and inclusion.

Key words: Social Education; student attitudes; Special Needs Education; school integration.

## 1. Introducción

El bienestar de la infancia supone una cuestión prioritaria a nivel mundial (Prilleltensky, 2010), garantizando el derecho a una educación de todos los niños con igualdad de oportunidades (Bargerhuff, Cole y Teeters, 2012). Para ello, las políticas educativas apuestan por ofrecer una educación inclusiva que responda a la diversidad del alumnado (Leiva, Gairin y Guerra, 2019), basada en los principios de igualdad, equidad y justicia social (Álvarez-Arregui y Arreguit, 2019; Arnaiz, 2012; Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Blanco, 2010; Calero, 2006; Costelo y Boyle, 2013). Ello permite el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje ajustado a las características individuales del alumnado, especialmente los más vulnerables (Miranda, Burguera, Arias y Peña, 2019).

Se trata de crear situaciones en las que cada alumno pueda alcanzar determinados objetivos según sus capacidades y habilidades, potenciando la interacción entre iguales, favoreciendo sus intereses y manteniendo una adecuada coordinación docente para el desarrollo de la labor educativa (Muñoz y Losada, 2018). La puesta en práctica de una educación inclusiva exitosa favorece las habilidades cognitivas del alumnado, así como su desarrollo social y emocional (Donohue y Bornman, 2015; Hehir et al., 2016; Schwab, Gebhardt, Krammer y Gasteiger, 2015).

Sin embargo, el progreso hacia la inclusión requiere de voluntad política y un acuerdo social fundamentado en valores de equidad y justicia (Forteza y Moreno, 2017), siendo uno de los eslabones más frágiles del sistema educativo en la actualidad (Dominguez, López y Vázquez, 2016). Para ello, se precisa de la creación de otros espacios, momentos y formas de intervención, siendo el educador social una respuesta eficaz (Menacho, 2013) para conseguir la cooperación entre el profesorado, las familias y el contexto social en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mata, Travería y Pelegrí, 2016).

En este sentido, el carácter esencialmente educativo de la Educación Social constituye uno de los aspectos más significativos para entender su incorporación a los centros educativos (Castillo, 2012), pues su tarea ha de complementar la acción educadora del docente dentro y fuera de la escuela (Vega, 2013). No obstante, tal y como indica Moyano (2012), existe una tendencia a centrar el trabajo del educador social en aspectos psicológicos y sociales, dejando en un segundo plano su acción educativa.

Asimismo, Amador, Esteban, Cárdenas y Terrón (2014) subrayan cómo el educador social es un profesional especializado, cuya intervención se ajusta al desarrollo de procesos de acción socioeducativos, tendentes a modificar situaciones de personas, grupos o comunidades, de manera más habitual que otros profesionales que trabajan en centros educativos (González, Olmos y Serrate, 2016). De este modo, el colectivo de personas con diversidad funcional se convierte en destinatario de la acción de los educadores sociales (Ferreira, 2010).

### *Actitud del educador social ante la educación inclusiva*

Teniendo en cuenta el actual escenario educativo en el que se desarrolla el nuevo modelo de escuela inclusiva, cobra interés analizar las actitudes de los educadores sociales hacia la inclusión de estudiantes con capacidades diversas, siendo éste un factor importante que sienta las bases de su actividad para estos profesionales de la educación (Aguilera, 2016). De este modo, se considera clave la figura del educador social para la inclusión de personas con discapacidad, teniendo en cuenta sus inquietudes y competencias (Sánchez, 2013).

Sales y García (1997) definen la actitud como “una predisposición aprendida para responder conscientemente a un modelo

favorable o desfavorable ante personas o grupos sociales, objetos sociales y situaciones” (p.87). Según Marín (2002), dicho concepto presenta tres componentes básicos, siendo éstos: cognitivo (percepciones que la persona posee del objeto y los criterios que tiene sobre él), afectivo (sentimientos en relación al objeto de la actitud) y comportamental (tendencia a reaccionar ante el objeto de un determinado modo). El Modelo de Acción Razonada para la formación de actitudes propuesto por Fishbein y Ajzen (cit. en Sales y García, 1997) establece distintos núcleos actitudinales para su evaluación, entre las que se incluyen: creencia, actitud, norma subjetiva e intención.

El estudio desarrollado por Polo, Fernández y Díaz (2011) muestra la actitud positiva hacia la discapacidad en estudiantes de Educación Social, respecto a otras titulaciones del ámbito pedagógico. Este resultado se justifica gracias a su acceso a la Educación Superior desde el Grado en Integración Social, así como el incremento de asignaturas en su plan de estudios vinculadas al desarrollo de actitudes y valores favorecedores de la inclusión educativa y social. Estos resultados vuelven a repetirse en el estudio de Aguilera (2016), quien muestra una tendencia elevada en las actitudes hacia la discapacidad para estudiantes del Grado en Educación Social, poniendo de manifiesto la necesidad de incluir mejoras en la formación inicial de estos profesionales de la Educación.

También Gómez e Infante (2004) examinaron las actitudes de los estudiantes universitarios adscritos a distintos Grados hacia las personas con discapacidad y de minorías étnicas, destacando que los estudiantes del Grado en Pedagogía más experimentados presentan unas actitudes más altas hacia la diversidad.

### *Formación del educador social hacia la inclusión*

Tal y como se ha comentado anteriormente, los educadores sociales se están incorporando de manera progresiva al ámbito escolar (Terrón, Rebolledo, Rodríguez y Esteban, 2015), siendo necesaria la creación de los cauces precisos para que su figura sea comprendida, aceptada y valorada por toda la comunidad educativa (Terrón, Cárdenas y Rodríguez, 2017).

Candeias, Grácio, Saragoça y Pires (2019) se refieren a la capacitación de todos los miembros de la comunidad educativa que trabajan con alumnado con necesidades de apoyo, siendo ésta lo suficientemente flexible y diferenciada para cada profesional. García, Sola y Peiró (2017) sostienen cómo el educador social constituye una pieza fundamental en la generación de climas educativos positivos, a partir de la puesta en práctica de estrategias basadas en la cooperación, comunicación, aprecio a la diversidad y expresión positiva de las emociones. La profesionalidad del educador social tiene una base específica de conocimientos, habilidades y competencias que deben ser adquiridas de forma reglada en un período educativo determinado y duradero en el ámbito de la universidad y con posterior actualización profesional (Hoyos, 2007).

Así pues, la formación básica universitaria del educador social debe capacitarlo para afrontar de manera adecuada los retos presentes y futuros que se les puedan plantear (Panchón, 2011). La universidad, como institución responsable de la preparación de profesionales, debe estar inmersa en un proceso de mejora de la formación a partir de un modelo de educación que se aleje de la uniformidad y proponga una variedad de experiencias a sus estudiantes que le permitan aprender de manera satisfactoria, dando lugar a su transformación hacia un sistema más inclusivo (González, Martín y Orgaz, 2017).

Incluso, Soriano (2005) subraya la importancia de formar a los jóvenes de la Pedagogía hacia la diversidad, preparán-

dolos para relacionarse con mundos diferentes del propio y propiciando la igualdad de oportunidades y capacidades. Sin embargo, autores tales como Palomero (2006) insisten en la idea de que la universidad española persigue la formación de futuros educadores en la cultura de la homogeneidad, a pesar de estar en una sociedad cada vez más heterogénea, compleja y plural.

La investigación planteada Eslava, González y De León (2018) sostiene como los educadores sociales, una vez concluyen su período de formación inicial, no se encuentran capacitados para desempeñar su profesión; critican haber recibido una formación universitaria insuficiente y generalista, a la vez que mantienen su dificultad para conseguir un desarrollo profesional pleno, pues se trata de una profesión cambiante, sujeta a las necesidades de las personas y colectivos de acción socioeducativa con los que trabajan. Estos autores señalan como principales debilidades formativas la falta de referentes teóricos, de legislación en las diferentes áreas de actuación, de innovación en el desarrollo de planes, de técnicas e instrumentos de recogida de información, así como de formación para la acción en áreas específicas, entre las que se encuentra la diversidad funcional.

Además, Ortega et al. (2008), en su estudio "Situación, praxis y demandas profesionales de intervención socioeducativa en el sistema escolar de Castilla y León" plantean la idea de que, para que el educador social pueda intervenir de manera óptima en el contexto escolar, es preciso delimitar previamente su perfil profesional, así como las funciones y competencias a desarrollar ante dicho escenario. En este sentido, Vallés (2011) define al educador social como un profesional con una función claramente reeducativa, vinculada al trabajo con colectivos profesionales del área social, de menores, mayores y con discapacidad.

Además, Mata, Travería y Pelegrí (2016) advierten sobre la necesidad de reorientar el trabajo de los profesionales en el ámbito de lo social; se debe reforzar la figura de los educadores sociales en los equipos especializados y su incorporación a los equipos docentes para desarrollar estrategias que engloben a todos los protagonistas en la búsqueda de las respuestas y las soluciones educativas más oportunas.

En definitiva, resulta fundamental un cambio en las creencias, los valores y la cultura de los profesionales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con necesidades educativas, potenciando el desarrollo de una visión más positiva y comprensiva de la discapacidad (Polo y Aparicio, 2018). Para ello, la universidad debe estar inmersa en un proceso de mejora continua de la formación de sus estudiantes para mejorar la calidad del sistema educativo y avanzar hacia un modelo más inclusivo (González, Martín y Orgaz, 2017).

Por ello, el avance de este trabajo reside en la necesidad de disponer de un instrumento válido y fiable para evaluar no sólo las actitudes de los futuros educadores sociales hacia la educación inclusiva, sino también sus percepciones hacia la formación inicial recibida para dicho ámbito de estudio. Su análisis y posterior evaluación permite conocer la perspectiva desde la que se sitúan los futuros profesionales de la Educación Social hacia la atención al alumnado con necesidades educativas. De este modo, es posible trabajar desde la formación inicial para mejorar, en caso de que sea necesario, este ámbito de actuación y proporcionar una respuesta educativa inclusiva de calidad para el alumnado más vulnerable. Además, tal y como afirma López (2013), resulta necesaria la existencia de profesionales con una formación específica adecuada que posibiliten una respuesta a la complejidad de las demandas y necesidades existentes en el actual sistema educativo.

## 2. Diseño metodológico

### Objetivos

Este trabajo pretende describir el proceso de diseño y validación de una escala "ad hoc", basada en el análisis de las actitudes hacia la educación inclusiva y las percepciones sobre la formación inicial recibida para dicho ámbito de estudio en futuros educadores sociales. De forma más específica, este trabajo pretende conseguir los siguientes objetivos:

- Analizar la validez de contenido del instrumento.
- Examinar la validez de constructo de la escala.
- Conocer el grado de relación entre los factores que componen la escala.
- Valorar la fiabilidad y consistencia interna de la escala.

### Muestra

El análisis de constructo y fiabilidad de la escala se ha realizado a partir de una muestra compuesta por estudiantes de 4<sup>o</sup> curso del Grado en Educación Social de la Universidad de Jaén. Se ha accedido a la muestra una vez los estudiantes han finalizado sus estudios de Grado que lo habilitan para su ejercicio profesional como educadores sociales, considerando pertinente preguntarles acerca del proceso de formación inicial desarrollado durante cuatro años y que acaban de concluir.

La selección de la muestra se ha realizado de manera aleatoria simple, de forma que, de los 280 estudiantes matriculados en dicho curso durante los cursos académicos 2016/17 y 2017/18, han sido 245 los que finalmente han accedido a participar en la prueba piloto realizada, a partir de la cumplimentación de la escala facilitada. Para el cálculo de la muestra participante, se utilizó la fórmula para poblaciones con menos de 10.000 sujetos con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación máximo del 4%, quedando totalmente garantizada su representatividad.

Un 84,1% de la muestra son mujeres, frente al 15,9% de hombres. Sus edades oscilan entre 18 y 20 años para un 49,7% de la muestra, frente al 46,9% que sitúa su edad entre 21 y 25 años y un 3,5% mayores de 26 años. De la muestra participante, tan sólo un 3,4% presenta algún tipo de discapacidad (principalmente, de tipo físico o sensorial), frente al 96,6% que afirma no tener discapacidad alguna. Además, destaca cómo un 34,7% ha participado en algún curso de formación complementaria relacionado con la discapacidad, frente al 65,3% que afirma no haber participado en tales acciones formativas durante su período de formación inicial. Finalmente, destacar cómo un 16,0% es miembro voluntario en alguna asociación u Organización no gubernamental relacionada con la discapacidad, frente al 84,0% que no realiza tales acciones.

Por su parte, el análisis de contenido de la escala se ha llevado a cabo mediante la selección de un grupo de expertos por parte del grupo investigador. En un primer momento, el criterio para su selección ha estado asociado a la competencia de los candidatos sobre el área de conocimiento de la investigación. Para ello, se identificaron a veinte posibles candidatos, de los cuales se descartaron seis por falta de disposición para participar en la evaluación de la escala. Finalmente, han sido catorce los expertos encargados del análisis de contenido de la escala: cinco profesores doctores adscritos al área de Didáctica y Organización Escolar de distintas universidades españolas, así como cinco educadores sociales, un pedagogo, una psicopedagoga y dos psicólogos vinculados a distintos Equipos de Orientación Educativa de la provincia de Jaén.

### *Diseño y construcción de la escala*

Para la elaboración de la escala se ha tenido en consideración el modelo de Acción Razonada para la formación de actitudes de Fishbein y Ajzen (cit. en Sales y García, 1997), así como otros instrumentos de evaluación relacionados con las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la discapacidad (Aguilera, 2016; Gómez e Infante, 2004; Polo, Fernández y Díaz, 2011) y las necesidades formativas del docente hacia la inclusión (Booth y Ainscow, 2011; González, Martín y Poy, 2019) y del educador social (Eslava, González y De León, 2018; Ortega et al., 2008).

No obstante, tal y como se ha mencionado anteriormente, la finalidad de la escala diseñada a partir de este trabajo pretende conocer las actitudes y la formación inicial del futuro educador social hacia la atención a la diversidad en el contexto educativo, abarcando no sólo a alumnado con discapacidad, sino a todo aquel que presente necesidades educativas derivadas de situaciones en riesgo económico y/o social, problemas de conducta, procedentes de otras culturales, dificultades de aprendizaje, etc.

Una vez definidos los objetivos del trabajo y revisada la literatura, se ha establecido un banco de posibles preguntas para la escala. Estas han sido formuladas en ítems y organizadas según distintas dimensiones, dando lugar a una primera versión de la escala. La redacción de las preguntas se ha realizado a partir de criterios basados en la claridad, brevedad, comprensión, adecuación a los destinatarios y relación lógica. Además, se han formulado de manera neutral o en positivo, teniendo en cuenta la población objeto de estudio.

En el diseño de la escala se ha incluido un primer bloque de ítems para conocer los datos sociodemográficos del estudiante del Grado en Educación Social tales como: género, edad, curso, discapacidad, participación en cursos de formación y/o voluntariado en asociaciones u Organizaciones no gubernamentales relacionados con la diversidad. Además, se incluye un total de 51 ítems centrados en el análisis de las actitudes hacia la educación inclusiva y las percepciones sobre la formación inicial recibida del estudiante del Grado en Educación Social. Se trata de una escala con preguntas cerradas tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 (plenamente en desacuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo).

La escala se acompaña de un breve texto de carácter introductorio en el que se explica el objetivo de la investigación, así como las instrucciones necesarias para su cumplimentación. Además, se agradece al estudiante su colaboración, solicitando que se lleve a cabo la cumplimentación de esta escala con la mayor sinceridad posible, asegurándole la confidencialidad y el carácter anónimo de los datos recogidos.

### *Análisis de datos*

El análisis de los datos se ha realizado a partir de varios niveles: 1) Análisis de validez de contenido de la escala mediante un panel de expertos a partir de la técnica Delphi; 2) Análisis de la validez de constructo de la escala a través del Análisis Factorial Exploratorio mediante el programa estadístico IBM SPSS (versión 22); 3) Estudio del grado de relación entre los factores la escala a partir del análisis de correlación de Pearson; 4) Cálculo de la fiabilidad de la escala mediante el método Alfa de Cronbach y de las dos mitades.

## **3. Resultados**

### *Validez de contenido*

La primera versión de la escala se ha sometido a un proceso de validación de contenido mediante un panel de expertos a partir de la técnica Delphi. Así pues, tal y como se ha señalado anteriormente, han sido catorce los expertos seleccionados por parte del grupo investigador, debiendo realizar una valoración global de la escala y de cada uno sus ítems, tomando como criterios la claridad, adecuación, coherencia, utilidad y viabilidad.

Así pues, cada experto ha evaluado la escala a partir de cuatro categorías de respuesta que oscilan entre 1 y 4, siendo éstas: mala, regular, buena y excelente. Además, se han ofrecido espacios abiertos para señalar las modificaciones necesarias, así como las posibles observaciones y recomendaciones. El envío y la recepción de la valoración por parte de los expertos se ha realizado por correo electrónico en archivo adjunto, incluyendo una carta en el que se solicitaba su colaboración planteando el objetivo de la investigación, método utilizado, fases del proceso investigador, así como las instrucciones para cumplimentar la validación.

El criterio de consenso entre los jueces evaluadores se ha establecido a partir de un análisis descriptivo frecuencias (porcentuales) para cada una de las opciones respuestas, considerándose que existe consenso cuando obtienen valores superiores al 75% (Keeney, Hasson y McKenna, 2011).

En general, la valoración de los expertos resulta positiva pues todos los criterios obtuvieron valores superiores al 81.5% para la categoría de "excelente". No obstante, se desestimaron cuatro ítems que obtuvieron una valoración por parte del 77.3% de los expertos como "regular" dada su pertinencia para el objetivo de la investigación, por lo que la escala ha pasado de incluir 55 ítems en la versión inicial a 51 ítems en la segunda versión. Además, y teniendo en consideración la valoración cualitativa de los expertos, se han subsanado aquellos ítems que presentaban algún tipo de error ortográfico en la redacción y/o concordancia para algunos de ellos, pues su lectura daba lugar a confusión entre sus destinatarios.

Estos resultados justifican la realización de una única vuelta por parte del equipo investigador, pues la mayor parte de los ítems son valorados como "excelentes" según los criterios de valoración establecidos, garantizando su adecuación y pertinencia según el objetivo general de la escala, así como una redacción precisa, clara y adecuada a la población objeto de estudio. De este modo, el equipo investigador pretende simplificar dicho proceso, evitando la mortalidad de la muestra en cada ronda.

### *Validez de constructo: análisis factorial exploratorio*

Una vez realizado el juicio de expertos y, teniendo en consideración la segunda versión de la escala, se ha llevado a cabo la aplicación de la prueba piloto a estudiantes de 4<sup>o</sup> curso del Grado en Educación Social de la Universidad de Jaén. En concreto, han sido 245 los estudiantes que han participado en la cumplimentación de la escala. El tamaño de la muestra se considera adecuado para llevar a cabo el análisis de las propiedades psicométricas de la escala, pues tal y como argumentan Argimón y Jiménez (2012), el número de sujetos recomendado debe ser entre dos y diez veces el número de ítems incluidos en la escala.

Así pues, el valor de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) obtiene un valor de ,81 y la prueba de esfericidad de Bartlett es de 4482,069 ( $p=,000$ ). Dichos datos permiten rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlación interítems es identidad, considerando que las respuestas

están sustancialmente relacionadas, lo que justifica el análisis factorial.

El Análisis Factorial Exploratorio, desarrollado a partir del método de los componentes principales con rotación Varimax, determina la convergencia de cuatro factores que explican el 51,25% de la varianza. El criterio para la extracción de los factores de la escala se relaciona con el porcentaje de varianza explicada por la estructura factorial; se recomienda que la solución factorial explique al menos, un 50% de la variabilidad total de la respuesta al test (Merenda, 1997). Además, y siguiendo las recomendaciones de Kline (2000), el gráfico de sedimentación revela la existencia de cuatro factores que forman una fuerte pendiente, lo que señala autovalores que explican la mayor parte de la varianza; a partir del cuarto factor se localiza un punto de inflexión en el que los autovalores dejan de formar una pendiente, generando una caída de escasa inclinación.

De este modo, el primer factor explica mayor cantidad de varianza (21,54%), llevando un ritmo decreciente hasta llegar al último que explica 4,65% de la varianza total. En cada uno de estos factores, los ítems muestran valores apropiados, situándose entre ,953 (valor máximo) y ,359 (valor mínimo). Como criterio para la asignación de cada ítem a un determinado factor, se han tenido en consideración saturaciones superiores a ,35, siendo ésta una de las prácticas más comunes (Bandalos y Finney, 2010; Guadagnoli y Velicer, 1988; McDonald, 1985); otros autores como Tabachnick y Fidell (2001) consideran que una saturación mínima de ,32 puede ser aceptada, pues equivale al 10% de la varianza explicada. Además, se ha tenido en cuenta el número de ítems asignados a cada factor, cumpliendo el mínimo exigido de 3 o 4 ítems por factor al contar con una muestra superior a 200 casos (Fabrigar et al., 1999; Ferrando y Anguiano, 2010).

La tabla 1 muestra la matriz inicial de componentes rotados, los cuales permiten determinar las cargas factoriales para la selección de los ítems por cada factor:

El análisis de los ítems asociados a cada uno de los factores obtenidos a partir de la matriz de componentes permite identificar las siguientes dimensiones para la escala:

- Factor 1: “Prácticas educativas inclusivas”, describe las actitudes del estudiante del Grado en Educación Social hacia la inclusión y el desarrollo de funciones en un contexto educativo inclusivo (23 ítems).
- Factor 2: “Condiciones profesionales para la inclusión”, analiza las exigencias profesionales que debe obtener el educador social para una adecuada atención a la diversidad en el contexto educativo (13 ítems).
- Factor 3: “Atención a las necesidades educativas”, examina las características del alumnado con necesidades educativas en el aula (7 ítems).
- Factor 4: “Desarrollo profesional para la diversidad”, analiza los ámbitos de formación recibida por el estudiante del Grado en Educación Social para la atención a la diversidad (8 ítems).

Finalmente, con la intención de comprobar el grado de relación entre las distintas dimensiones de la escala, se ha realizado el análisis de correlación de Pearson. Los resultados obtenidos demuestran cómo los factores de la escala presentan correlaciones significativas entre sí (con un nivel de significación  $<,05$ ), tal y como se muestra en la tabla 2. La correlación entre el Fac-

tor 1 (Prácticas educativas inclusivas) y el Factor 2 (Condiciones profesionales para la inclusión) es el que ha obtenido un valor más alto ( $r=,764$ ). Sin embargo, la correlación entre el Factor 2 (Condiciones profesionales para la inclusión) y el Factor 4 (Desarrollo profesional para la diversidad) obtiene el valor más bajo ( $r=,608$ ).

### Fiabilidad

Para valorar el grado de consistencia interna del instrumento, se ha examinado el nivel de fiabilidad de la escala a partir del método Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de ,845. Dicho resultado permite determinar que la escala diseñada para tal investigación tiene una fiabilidad alta, considerándose la correlación perfecta el coeficiente próximo a 1. Conjuntamente, se aplica el método de las dos mitades, obteniéndose también resultados apropiados, pues la primera parte obtiene un valor de ,781 y para la segunda de ,889. Además, y para cada uno de los factores de la escala, también se han obtenido resultados satisfactorios, tal y como se expone en la tabla 3:

### 4. Discusión y conclusiones

El nuevo concepto de educación inclusiva permite responder a las características y necesidades individuales del alumnado bajo los principios de igualdad, equidad y justicia social (Arnaiz, 2012; Costelo y Boye, 2013). Ante esto, cabe destacar la figura del educador social como profesional cuya intervención en el contexto educativo se centra en el desarrollo de procesos socioeducativos para la mejora de la situación de personas, grupos o comunidades con necesidades educativas (Amador et al, 2014).

No obstante, resulta de interés conocer la perspectiva desde la que se sitúa este profesional de la educación ante la diversidad y la inclusión. La investigación sobre educación inclusiva desarrollada en los últimos años ha aportado distintos instrumentos de evaluación para examinar las actitudes de los profesionales de la Educación hacia el desarrollo de prácticas inclusivas. Sin embargo, dichos instrumentos se han dirigido al profesorado principalmente, dejando en un segundo plano otros profesionales implicados en dicho proceso. Además, y en el caso de investigaciones sobre educadores sociales, se han dirigido conocer la opinión de educadores sociales en activo sobre la atención al alumnado con discapacidad, ignorando a otro tipo de alumnado que se encuentra en situación de desventaja.

Por ello, este trabajo guarda enorme interés para la comunidad científica, pues pretende aportar un instrumento de evaluación para examinar las cualidades y necesidades formativas de estos profesionales de la Educación durante el período inicial de su desarrollo profesional, pues suponen factores de primer orden que sientan las bases de la actividad profesional para estos agentes educativos (Aguilera, 2016). Así pues, las inquietudes y competencias del educador social para la inclusión de personas con discapacidad en el contexto socioeducativo resultan elementos clave (Sánchez, 2013).

Los resultados obtenidos en este trabajo confirman que el instrumento de evaluación presentado reúne los criterios de calidad necesarios para asegurar su fiabilidad y validez. El análisis de la validez de contenido de la escala a partir del panel de expertos ha resultado fundamental para la correcta construcción del instrumento. Se destaca el alto grado de acuerdo en los jueces expertos para considerar que las preguntas que se incluyen en el mismo son claras y adecuadas para el objetivo de la investigación y la población destinataria. Por su parte, el análisis factorial

Tabla 1.  
Matriz de componentes rotados

Ítems	F1	F2	F3	F4
20. La comprensión de las personas y los grupos sociales resultan fundamentales para lograr su inclusión	.940			
34. El Educador Social en el contexto educativo debe facilitar la coordinar con los recursos de la zona	.915			
23. El Educador Social en el contexto educativo debe facilitar la mediación de conflictos entre alumnado, centro y familia	.914			
24. El Educador Social en el contexto educativo debe intervenir con el alumnado y sus familias en problemas de convivencia	.914			
32. El Educador Social en el contexto educativo debe desarrollar programas para la inclusión multicultural	.914			
22. El Educador Social en el contexto educativo debe realizar un seguimiento del alumnado absentista, con intermediación entre la familia y el centro	.873			
21. El Educador Social enriquece la labor del docente sobre los problemas de inclusión del alumnado	.843			
33. El Educador Social en el contexto educativo debe desarrollar programas de educación en valores con alumnado en situación de riesgo	.825			
31. El Educador Social en el contexto educativo debe desarrollar programas de habilidades sociales, comunicativas y para la relación con el alumnado en situación de riesgo	.798			
19. La tarea del Educador Social en el ámbito educativo persigue el desarrollo personal, familiar y social del alumno	.753			
28. El Educador Social en el contexto educativo debe colaboración en el desarrollo de programas de vida saludable	.753			
2.La diversidad es positiva y enriquecedora para todos	.748			
30. El Educador Social en el contexto educativo debe desarrollar actividades de ocio y tiempo libre con alumnado en situaciones de riesgo	.740			
16. Mis expectativas hacia el aprendizaje del alumnado con capacidades diversas suelen ser positivas	.719			
26. El Educador Social en el contexto educativo debe organizar y desarrollar actividades de formación para las familias del alumnado en situaciones de riesgo	.707			
35. El Educador Social en el contexto educativo debe colaborar con el profesorado para el funcionamiento del aula de convivencia	.672			
25. El Educador Social en el contexto educativo debe organizar tutoría del alumnado en situaciones de riesgo	.659			
27. El Educador Social en el contexto educativo debe coordinar actividades extraescolares para el alumnado en situación de riesgo	.641			
15. El sistema educativo español permite una atención individualizada al alumnado con capacidades diversas	.607			
5. La diversidad implica cierta dificultad para adaptarse a la norma	.604			
29. El Educador Social en el contexto educativo debe organizar y desarrollar programas socioeducativos	.582			
4. La diversidad está asociada a variables personales, familiares, sociales y culturales que forman parte de la vida de las personas	.399			
1.La diversidad comprende todo aquello que está fuera de los socialmente aceptado	.366			
6. Es un deber social atender y respetar a todas las personas, independientemente de sus características y necesidades		.914		
36. Para el Educador Social, una adecuada atención a la diversidad requiere de experiencia previa con alumnado con capacidades diversas		.900		
7. Las personas y/o grupos minoritarios deben exigir y reclamar sus derechos para participar como ciudadanos		.823		
18. Resulta imprescindible la labor del Educador Social en el contexto educativo para lograr la inclusión del alumnado		.738		
39. Para el Educador Social, una adecuada atención a la diversidad requiere de motivación e interés personal hacia la diversidad		.672		
17. Conseguir una adecuada atención a la diversidad en el contexto educativo es una utopía		.609		
50. Mis estudios de Grado en Educación Social han aumentado mi interés hacia una mayor formación para la atención a la diversidad		.595		
37. Para el Educador Social, una adecuada atención a la diversidad requiere de formación suficiente sobre atención a la diversidad		.591		
51. Mis estudios de Grado en Educación Social han aumentado mi sensibilización hacia la diversidad		.589		
38. Para el Educador Social, una adecuada atención a la diversidad requiere de recursos adecuados (humanos y materiales)		.582		
40. Para el Educador Social, una adecuada atención a la diversidad requiere de coordinación entre los diversos profesionales educativos		.582		
41. Para el Educador Social, una adecuada atención a la diversidad requiere de armonización de esfuerzos entre el centro educativo y los distintos organismos e instituciones públicas		.519		
3.El hecho de ser diverso es algo propio de la persona		.359		
8. La atención a la diversidad en el aula implica la presencia de alumnado con discapacidad cognitiva			.953	
9. La atención a la diversidad en el aula implica la presencia de alumnado con deficiencia sensorial			.953	
11. La atención a la diversidad en el aula implica la presencia de alumnado en situación de riesgo económico y/o social			.952	
13. La atención a la diversidad en el aula implica la presencia de alumnado con problemas de conducta			.952	
12. La atención a la diversidad en el aula implica la presencia de alumnado procedente de otras culturas y/o países			.869	
10. La atención a la diversidad en el aula implica la presencia de alumnado con deficiencia motórica			.844	
14. La atención a la diversidad en el aula implica la presencia de alumnado con dificultades de aprendizaje			.844	
44. En el Grado en Educación Social estoy recibiendo formación sobre la dinamización y participación familiar y comunitaria				.922
47. En el Grado en Educación Social estoy recibiendo formación sobre la intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural				.912
46. En el Grado en Educación Social estoy recibiendo formación sobre la educación en valores y el desarrollo de la competencia social				.905
43. En el Grado en Educación Social estoy recibiendo formación sobre la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar				.903
42. En el Grado en Educación Social estoy recibiendo formación sobre la educación para la convivencia y resolución de conflictos				.878
45. En el Grado en Educación Social estoy recibiendo formación sobre el acompañamiento y tutorización del alumnado en situaciones de riesgo				.875
49. Considero que estoy capacitado para desarrollar mi labor profesional como educador social en el ámbito educativo				.509
48. En el Grado en Educación Social estoy recibiendo suficiente formación sobre la intervención del Educador Social en el ámbito educativo				.439

Tabla 2.  
Correlaciones entre los distintos factores de la escala

Factores	F1	F2	F3	F4
F1. Prácticas educativas inclusivas	1	.764*	.735*	.629*
F2. Competencias para la inclusión	.764*	1	.626*	.608*
F3. Atención a las necesidades educativas	.735*	.626*	1	.701*
F4. Desarrollo profesional para la diversidad	.629*	.608*	.701*	1

p<.05

Tabla 3.  
Alfa de Cronbach para cada factor

Factores	Nº de ítems	Alfa de Cronbach
F1. Prácticas educativas inclusivas	23	.812
F2. Competencias para la inclusión	13	.799
F3. Atención a las necesidades educativas	7	.927
F4. Desarrollo profesional para la diversidad	8	.912

revela la versión definitiva de la escala formada por un total de 51 ítems agrupados en de cuatro factores.

El primer factor examina las actitudes del futuro educador social hacia el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, poniendo de manifiesto sus competencias profesionales. Así pues, estudios como los realizados por Polo, Fernández y Díaz (2011) o Aguilera (2016) muestran la actitud positiva hacia la discapacidad para estudiantes del Grado en Educación social. En este sentido, García, Sola y Peiró (2017) subrayan la figura del educador social como agente para la generación de climas educativos positivos a partir de la puesta en práctica de estrategias basadas en el aprecio a la diversidad. En definitiva, se trata de desarrollar procesos de acción socioeducativa para modificar situaciones de personas, grupos o comunidades, a partir de la puesta en práctica de estrategias y recursos adecuados.

El segundo factor analiza los requerimientos que el educador social precisa en el contexto educativo para la adecuada atención a la diversidad. En este sentido, se debe señalar a las instituciones universitarias como agentes encargados de desarrollar los cauces necesarios para que la figura de este profesional de la Educación sea comprendida, aceptada y valorada entre la comunidad educativa (Terrón, Cárdenas y Rodríguez, 2017), aportando mejoras al sistema educativo y a la atención a las necesidades del alumnado y sus familias (López, 2013).

El tercer factor examina las características del alumnado con necesidades educativas escolarizado en el sistema educativo español y que precisa de una respuesta educativa inclusiva en la que el educador social debe participar como agente fundamental. De este modo, tal y como destaca Vega (2013), la tarea del educador social ha de complementar la acción educadora del docente, dejando en un segundo plano tendencia a centrar su trabajo en aspectos psicológicos y sociales y promoviendo su acción educativa (Moyano, 2012).

Finalmente, el cuarto factor queda vinculado con el análisis de los ámbitos de formación recibidos por el estudiante del Grado en Educación Social para la atención a la diversidad. En este sentido, Soriano (2005) sostiene la necesidad de formar a estudiantes del ámbito de la Pedagogía hacia la diversidad, propiciando la igualdad de oportunidades y capacidades entre el alumnado. La profesionalidad del educador social tiene una base específica de conocimientos, habilidades y competencias adquiridas en la formación inicial (Hoyos, 2007), para conseguir la capacitación con la que afrontar de manera adecuada los retos que se les puedan plantear en su quehacer diario (Panchón, 2011).

El análisis de correlación entre los cuatro factores de la escala ha permitido determinar la existencia de correlaciones significativas entre todos ellos. Además, se destaca el alto valor del alfa de Cronbach, aportando sustento a la consistencia interna del instrumento.

En definitiva, y a modo de conclusión, cabe afirmar que se dispone de un instrumento sólido en cuanto a validez de constructo, contenido y fiabilidad, centrado en el análisis de las actitudes hacia la educación inclusiva y las percepciones sobre la formación inicial recibida en estudiantes del Grado en Educación Social. El proceso de inclusión en el contexto educativo supone un reto que se plantea a la escuela del siglo XXI, precisando de la participación de profesionales de carácter multidisciplinar. En este contexto, el educador social constituye una respuesta eficaz para afrontar las nuevas realidades y desafíos (Menacho, 2013), capaz de conseguir la cooperación entre profesores, familias y contexto social (Arnaiz, 2012; Mata, Travería y Pelegrí, 2016).

No obstante, y como posibles limitaciones del estudio, se destaca cómo dicha escala supone un instrumento de autoinforme, lo que puede generar problemas de deseabilidad social y sinceridad entre la muestra para la cumplimentación y recogida de datos. Por ello, puede resultar beneficioso contrastar la información recogida a partir de la cumplimentación de la escala mediante el desarrollo de entrevistas o la realización de grupos de discusión entre futuros educadores sociales.

Para futuras investigaciones, se plantea la necesidad de ampliar la muestra a estudiantes del Grado en Educación Social de otras universidades (tanto públicas como privadas). Además, cabe la posibilidad de adaptar dicho instrumento para conocer las valoraciones de los educadores sociales egresados de las universidades y valorar sus percepciones hacia la educación inclusiva una vez acceden al mercado laboral y, por tanto, desarrollan su actividad profesional en el contexto de una escuela inclusiva.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-Arregui, E. y Arreguit, X. (2019). El futuro de la Universidad y la Universidad del futuro. *Aula Abierta*, 48, 4, 447- 479 doi: <https://doi.org/1017811/rifie.48.4.2019.349-372>
- Aguilera, J. L. (2016). Actitudes hacia la discapacidad de aspirantes a educadores sociales. Propuestas de formación para una educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1), 13-29.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Amador, L., Esteban, M., Cárdenas, R., y Terrón, M. T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 21, 3. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/rdh.21.2014.13928>
- Argimón, J. M. y Jiménez, J. (2012). *Métodos de investigación en clínica y epidemiología*. Madrid: Elsevier.



- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Bandalos, D. L. y Finney, S. J. (2010). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.). *Reviewer's guide to quantitative methods* (pp. 93-114). Routledge: New York.
- Bargerhuff, M., Cole, D., y Teeters, L. (2012). Using a transdisciplinary model to address inequities in field placements for teacher candidates with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 185-206. doi: <https://doi.org/10.1080/13603111003721098>
- Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(2), 25-153.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Calero, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y CIDE.
- Candeias, A. A., Grácio, M. L., Saragoça, M. J., y Pires, H. (2019). Training needs of Portuguese practitioners working with children and young people with complex and intense support needs. *Journal of Intellectual Disabilities*, 23(4), 512-525. doi: <https://doi.org/10.1177/1744629517735230>
- Castillo, M. (2012). *La intervenció de l'educador social en el marc educatiu formal*. Barcelona: UOC.
- Costelo, S. y Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teacher's Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4). doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.8>
- Domínguez, J., López, A. y Vázquez, E. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44, 70-76. doi: [10.1016/j.aula.2016.03.002](https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.03.002)
- Donohue, D.K. y Bornman, J. (2015). South African Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Learners with Different Abilities in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development y Education*, 62(1), 42-59. doi: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.985638>
- Eslava, M. D., González, I., y De León, C. (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in the Knowledge society*, 19(1), 53-76. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/eks20181915376>
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., y Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Ferrando, P. J. y Anguiano, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Ferreira, M. A. (2010). De la minusvalía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y sociedad*, 47(1), 45-66.
- Forteza, D. y Moreno, F. (2019). Procesos que obstaculizan la inclusión en la educación secundaria obligatoria: muchas sombras y todavía pocas luces. *Aula Abierta*, 46, 41-48. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.41-48>
- García, M., Sola, J. M., y Peiró, S. (2017). El Educador Social: pieza clave en los recursos de salud mental. *Revista de Educación Social*, 24, 707-713.
- Gómez, V. e Infante, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y educación*, 16(4), 371-383. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/1135640042802455>
- González, F., Martín, E., y Orgaz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46(2), 33-40. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.33-40>
- Gonzalez, F., Martín, E., y Poy, R. P. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. doi: 10.30827/profesorado.v23i1.9153
- González, M., Olmos, S., y Serrate, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (28), 229-243.
- Guadagnoli, E. y Velicer, W.F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103(2), 265-275.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., y Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. São Paulo: Alana-Abt.
- Hoyos, F. (2007). La profesionalización de los educadores sociales desde la organización profesional. *V Congreso Estatal de Educadoras y Educadores sociales*. Disponible en: <http://www.educso.net/congresotoledo/?b=1&c=11> (consulta 3/07/2019).
- Keeney, S., Hasson, F., y McKenna, H. (2011). *The Delphi Technique in Nursing and Health Research*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Kline, P. (2000). *Handbook of Psychological Testing*. London: Routledge.
- Leiva, M. V., Gairin, J., y Guerra, S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores noveles para la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 48(3), 291-300. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.291-300>
- López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares en el Estado Español. *Revista de Educación Social*, 16, 1-6.
- Marín, M. (2002). Las actitudes en las relaciones interpersonales. En M. Marín, R. Grau y S. Yubero (coords.). *Procesos psicossociales en los contextos educativos*. (pp. 79-95) Madrid: Pirámide.
- Mata, A., Travería, R. J., y Pelegrí, X. (2016). Los profesionales de lo social. Una oportunidad de interacción con el medio social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 85-96. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.244941>
- McDonald, R. P. (1985). *Factor Analysis and Related Methods*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Menacho, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela. *RES Revista de Educación Social*, 13. Disponible en: [http://www.educso.net/res/pdf/16/eduesc\\_res\\_16.pdf](http://www.educso.net/res/pdf/16/eduesc_res_16.pdf) (consulta 3/07/2019).
- Merenda, P. (1997). A guide to the proper use of Factor Analysis in the conduct and reporting of research: pitfalls to avoid. *Measurement and evaluation in counseling and evaluation*, 30, 156-163.
- Miranda, M., Burguera, J. L., Arias, J. M., y Peña, E. (2019). Inclusión, diversidad y equidad: diseño y validación de un cuestionario de opinión dirigido al profesorado de orientación educativa (IDEC-O). *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 505-524. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.333891>
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Muñoz, J. M. y Losada, L. (2018). Implicaciones de la actitud docente en la calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual. *Educación XXI*, 21(2), 37-58, doi: [10.5944/educXX1.19535](https://doi.org/10.5944/educXX1.19535)



- Ortega, J., González, M., Froufe, S., Rodríguez, M. J., Sobrón, I., y Calvo, R. (2010). *Situación, praxis y demandas profesionales de intervención socioeducativa en el Sistema Escolar de Castilla y León*. Salamanca: Universidad de Salamanca-IUCE.
- Palomero, J. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 207-230.
- Panchón, C. (2011). Educación social-educador social: formación y profesión. *Horizonte 2020. Revista de Educación social*, 13, 1-14.
- Polo, M. T. y Aparicio, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365-379. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>
- Polo, M. T., Fernández, C., Díaz, C. (2011). Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychologica*, 10(1), 113-123.
- Prilleltensky, I. (2010). Child wellness and social inclusion: Values for action. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 238-249. doi: <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9318-9>
- Sales, A. y García, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sánchez, C. (2013). La figura del Educador Social en el campo de la Salud Mental Comunitaria: el amor por la pregunta y la construcción del caso en red. *Norte de Salud mental*, 11(45), 33-39.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M., y Gasteiger, B. (2015). Vinculación de la inclusión social autovalorada con el comportamiento social. Un estudio empírico de estudiantes con y sin necesidades de educación especial en escuelas secundarias. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 1-14. doi: [10.1080/08856257.2014.933550](https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933550)
- Soriano, E. (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Terrón, T., Cárdenas, R., y Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 25-40.
- Terrón, T., Rebolledo, T., Rodríguez, M. R., y Esteban, M. (2015). La diversidad cultural desde la perspectiva de los educadores sociales: un estudio en los centros educativos de Andalucía. *Educatio siglo XXI*, 33, 141-164.
- Vallés, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Vega, A. (2013). La educación social en la escuela: complemento imprescindible. *Revista de Educación Social*, 16, 1-14.