

Análisis sobre la autocompasión, satisfacción vital y actitudes frente a la inclusión en estudiantes universitarios

Analysis of self-compassion, life satisfaction and attitudes towards inclusion in university students

¹M^a Teresa Gómez-Domínguez, ^{1,2}Diego Navarro Mateu & ²M^a Laura Sánchez Pujalte*

¹Universidad Católica de Valencia

²Universidad Internacional de Valencia

* Contacto: marialaura.sanchez@campusviu.es

Resumen: Este trabajo pretende describir y analizar las relaciones existentes entre la actitud de los estudiantes universitarios del ámbito educativo hacia la inclusión en sus aulas con dos constructos como son la autocompasión y la satisfacción vital. La muestra analizada está compuesta por 477 alumnos y alumnas de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Valencia. Las titulaciones implicadas proceden del Grado de Infantil, del Grado de Primaria, del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, de otros másteres diversos y de la doble Titulación del Grado de Infantil y Primaria. Los instrumentos utilizados para ello son: Actitudes frente a la inclusión (SACIE-R), Satisfacción Vital (SWLS), Self-Compasión Scale (SCS). Los resultados evidencian que existe una correlación significativa entre las actitudes frente a la inclusión y la satisfacción con la vida. Sin embargo, vemos como esta última correlaciona significativamente, pero en sentido negativo con la autocompasión. Por último, se desprende de estos análisis, que las mujeres tienen una actitud hacia la inclusión mayor que los hombres y que la satisfacción con la vida disminuye de modo significativo en las edades más avanzadas de la muestra.

Palabras Clave: autocompasión, satisfacción vital, actitudes, inclusión.

Abstract: This paper aims to describe and analyze the relationships between the attitude of university students in the educational field towards inclusion in their classrooms with two constructs such as self-pity and life satisfaction. The sample analyzed consists of 477 students from the Faculty of Education of the Catholic University of Valencia. The degrees involved come from the Infantile Degree, the Primary Degree, the Master's Degree in Secondary Education Teacher Training, various other master's degrees and the dual Bachelor's Degree in Nursery and Primary Education. The instruments used for this are: Attitudes to inclusion (SACIE-R), Life Satisfaction (SWLS), Self-compassion Scale (SCS). The results show that there is a significant correlation between attitudes to inclusion and life satisfaction. However, we see how the latter correlates significantly but in a negative sense self-pity. Finally, it emerges from these analyses that women have a greater attitude towards inclusion than men and that satisfaction with life decreases significantly at the later ages of the sample.

Keywords: self-compassion, life satisfaction, attitudes, inclusion.

La inclusión educativa está presente en nuestra normativa y en nuestro discurso habitual en aquellos que nos dedicamos a la educación. Existe unanimidad al afirmar que la mejor forma de educar es de un modo inclusivo, a todo el alumnado bajo condiciones de igualdad, de no discriminación, sin exclusión alguna y generando participación plena de todos los integrantes en el proceso educativo (LOE, 2016; LOGSE, 1990; LOMCE, 2013; UNESCO, 1994a, 1994B, 1990, 2008). Es por ello que existen numerosos estudios que abordan como alcanzar la tan ansiada inclusión. Hablamos de utilizar diferentes metodologías (Sancho, 2013), intervenir mediante espacios y tiempos diferentes (Solorzano, 2013), mediante adaptaciones curriculares (Cardona, 2006), y otras muchas investigaciones al respecto. Sin embargo, este trabajo pretende centrarse en las actitudes con las que los futuros profesionales de la educación se enfrentan a la inclusión, y además correlacionar dicho constructo con la autocompasión y la satisfacción con la vida.

Definimos actitud como la predisposición a actuar de un determinado modo (Castro, 2003), como un estado de disposición o preparación que permite emitir una respuesta (Allport, 1935) y dicho término lo encontramos ligado a los sentimientos y las emociones (Cacioppo, Harkins & Pretty, 1981). Determinada actitud producirá una respuesta en la que actuará interrelacionadamente un elemento afectivo, otro cognitivo y, finalmente, otro conductual (Rossenberg & Hovland, 1960) y que también

dependerá de experiencias vivenciadas (Sales & García, 1998).

La actitud con la que el docente percibe y se enfrenta a la diversidad del aula, a la diferencia, a los grupos culturales será el verdadero germen de la inclusión en su aula (Concordia & Forlín., 2007; Damm, 2009; Olson 2003; Bagant, Giménez, Montserrat & Ruíz., 2012; Delpino, 2008; Merino & Ruiz, 2005). En Verdugo, Jenaro & Aria (1995) vemos como en educación existía una actitud negativa hacia niños con discapacidad y, por lo tanto, la necesidad de cambiar este enfoque. Otros estudios como Boer, Pijl & Minnaert (2010) o Campbell, Gilmore & Cuskelly (2003) ponen de manifiesto en docentes actitudes negativas unidas a preocupación por su falta de conocimiento referente a su práctica o a la cantidad de tiempo necesario para su atención. Sin embargo, también surgen otros autores como Chiner (2011) que muestran actitudes positivas hacia la inclusión asumiendo el derecho de todos los niños y los beneficios que aporta la diferencia (Ainscow, 2012; Arnaiz, 2000, 2012; Echeita & Ainscow, 2011; Echeita & Domínguez, 2011).

Estas actitudes tendrán consecuencias en la atención ofrecida al alumnado y así lo vemos en (Concordia, Forlin & Sharma, 2007), donde se evidencia que aquellos docentes que tienen actitudes positivas emplean estrategias educativas que benefician a todo el alumnado, mejorando, además, el rendimiento de los alumnos con dificultades de aprendizaje

(Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003).

Numerosos estudios hablan de cómo construir políticas educativas inclusivas que desarrollen una escuela para todos (Ainscow & Echeita, 2011; Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné & Echeita, 2002; Muntaner, 2010; Sandoval et al. 2002) pero en este estudio abordamos otra perspectiva y es la de qué constructos podemos potenciar para empoderar a los niños y jóvenes que les ofrezcan la posibilidad de disfrutar en las aulas sintiéndose parte de las mismas y en condiciones de igualdad hacia sus compañeros, independientemente de sus características. Esto sería un modo de alcanzar el bienestar, la satisfacción con la vida, que es lo que, en definitiva, deseamos para nuestros alumnos.

La satisfacción con la vida hace referencia a la evaluación global que hacemos sobre nuestra vida, a como percibimos nuestro paso por la misma (Pavot, Diener, Colvin & Sandvik, 1991). Esto se realiza por comparación entre lo que vivimos, las circunstancias que rodean nuestro día a día y un estándar que nosotros nos forjamos y consideramos el adecuado y, muy importante, no evaluando conceptos específicos sino una percepción global (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). Por lo tanto, estamos hablando de un juicio cognitivo en el que el sujeto utiliza sus propios criterios para valorar los distintos aspectos de su vida (Diener et al., 1985). Es por ello que vincularemos esta variable a un constructo que nos lleva a aprender a ser amables con nosotros

mismos, a cuidarnos y a tratarnos con amabilidad: la autocompasión.

Comencemos primero definiendo qué es la compasión. La compasión se define como un sentimiento generador de bondad, de acercamiento a quienes sienten dolor, de evitar su sufrimiento y, a su vez, de aceptación de la naturaleza humana como frágil e imperfecta (Araya & Moncada, 2016; Gilbert, 2005). Como condición inherente a nuestra existencia somos compasivos, sentimos simpatía por nuestros semejantes, por el cuidado de los más débiles, somos sensitivos a su malestar y todos estos sentimientos aplicados a nuestra propia experiencia es lo que constituye la autocompasión (Gilbert & Procter, 2006). Si somos poseedores de ella seremos conscientes de nuestro bienestar y a su vez empáticos hacia el de los demás, receptivos y comprensivos ante el malestar y el sufrimiento, sin enjuiciarlo ni convertirlo en un sentimiento negativo si no aceptarlo, comprenderlo y reconocerlo como parte de nuestra vida y de la de nuestros semejantes (Germer, 2009, Shapiro, Astin, Bishop & Córdova, 2005).

En nuestra cultura el término autocompasión lo asociamos con sentir lástima de uno mismo, sin embargo, esto es un error ya que todos los seres somos valiosos (Gálvez, 2012). Parece resultarnos más sencillo aceptar nuestros aspectos más oscuros, autocastigándonos que reconocer una situación de dolor desde un enfoque en el que debemos equilibrar las experiencias negativas y aceptar lo

que está sucediendo desde la amabilidad y el cuidado.

El constructo autocompasión consta de tres conceptos relacionados: amabilidad y comprensión en lugar de autocritica, aceptación de los sentimientos dolorosos en lugar de evitación o sobredimensionamiento y reconocimiento de nuestro dolor como algo inherente a nuestra humanidad evitando el aislamiento (Gilbert, Clarke, Kemple, Miles & Irons, 2004).

La autocompasión no supone generar juicios positivos, estaríamos en ese caso hablando de autoestima, sino en cuidarse y tratarse con amabilidad en situaciones difíciles. La autoestima, en muchos casos, genera comparación con los demás y, sin embargo, la autocompasión hace sentirse bien con uno mismo sin necesidad de comparación, generando equilibrio emocional y convirtiéndose en un eficaz predictor de felicidad (Neff & Vonk, 2009). Existen numerosos estudios que demuestran esta última afirmación en la que podemos ver como la satisfacción, la felicidad y la inteligencia emocional correlacionan con de un modo positivo con la autocompasión (Leary, Tate, Allen & Hancock, 2007).

La autocompasión genera un sistema de apoyo que favorece la satisfacción con la vida y disminuye la ansiedad, la depresión y el miedo al fracaso (Barnard, Curry, 2011; Mills, Gilbert, McEwan & Gale, 2007; Neff, Hsieh & Dejjitterat, 2005; Neff, Kirkpatrick & Rude; Williams, Stark & Foster, 2008). Asimismo,

correlaciona positivamente con conceptos como la salud, el dolor y el bienestar psicológico (Costa & Pinto-Gouveia, 2011; Wren et al. 2011) y negativamente con depresión o neuroticismo (Leary et al., 2007; Neely, Schallert, Mohammed, Roberts & Chen, 2009; Neff, Kirkpatrick et al., 2007; Neff, Rude & Kirkpatrick, 2007).

Ahondando en estas correlaciones, y tal como vemos en Gilbert & Irons (2004), la autocompasión activa un sistema neurológico que genera la función de calmar y suavizar, produciendo una sensación de bienestar y seguridad, lo que conlleva relaciones positivas con nuestros semejantes y reduce emociones negativas como el miedo o el aislamiento.

Estamos acercándonos al germen de la inclusión, el bienestar relacional, el apego a nuestro círculo inmediato, la seguridad en el entorno y rutinas diarias se enfrenta a la autocritica y reduce la ansiedad y la depresión (Blatt, 1995; Gilbert, 2005; Gilbert & Choden, 2013). También Baer, Peters & Lykins (2012), muestran como tasas altas de autocompasión se relacionan con puntuaciones altas en bienestar psicológico y relaciones positivas con los demás, mayor de autonomía, autocontrol y desarrollo personal. Seligman & Csikszentmihalyi (2000) muestran como personas autocompasivas generan emociones positivas como el optimismo, iniciativa personal, afectos positivos, bienestar subjetivo y centrándonos en lo que nos interesa, mayor capacidad de autocuidado y una mejor relación con los demás (Reyes, 2012).

Tal como indica Monjas (2014) un niño con una autoestima adecuada y un autoconcepto certero podrá expresar sus sentimientos de forma positiva, del mismo modo que acepte adecuadamente las opiniones y las críticas de los demás. Del mismo modo, un niño autocompasivo será bondadoso consigo mismo, tratándose con cuidado y comprensión; reconocerá su sufrimiento como el que otros muchos viven de un modo similar y además será capaz de tomar distancia de sus sentimientos viviéndolo de un modo equilibrado (Arata & Mibcadam 2016). De este modo ante situaciones difíciles actuarán con claridad, perspectiva y sentimiento de unión hacia sus semejantes (Barnard & Curry, 2011), no se sentirá sólo.

Ya realizada la revisión teórica, se detallan los objetivos marcados en la misma: conocer la evaluación de los participantes en autocompasión, satisfacción vital y actitudes frente a la inclusión; analizar las variables sociodemográficas en relación con los constructos establecidos; comprobar la existencia de correlaciones positivas (o significativas) entre las evaluaciones realizadas a las variables estudiadas.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Valencia. Utilizamos un muestreo no probabilístico de tipo causal o accidental (Latorre, del Rincón & Arnal, 2003,

p. 82) “aquel que el investigador utiliza a los sujetos que le son accesibles o que pueden representar ciertos tipos de características”. El número integrante de individuos es de 477 (n = 477), de los cuales un 85,7% corresponde a mujeres y un 14,3% a hombres. Las titulaciones intervinientes proceden en un 24,7% del Grado de Infantil, en un 20,7 del Grado de Primaria, en un 0,3% del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, en un 8% de Otros Másteres y un 53,5% de la Doble Titulación de Infantil y primaria.

Instrumentos

El instrumento se compone por tres escalas: versión corta de la escala de Autocompasión (SCS) de Neff (2003), versión traducida y validada por Atienza, Pons, Balaguer & Garcia-Merita (2000) de la escala de Satisfacción (SWLS) con la Vida de Diener, Emmons, Larsen & Griffin (1985) y escala reducida de Actitudes hacia la Inclusión (SACIE-R) de Forlin, Earle, Loreman & Sharma (2011).

Actitudes frente a la inclusión (SACIE-R)

Escala para evaluar los Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones sobre la Educación Inclusiva (SACIE-R) (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011). La escala original estaba compuesta de 19 ítems, siendo revisada y ajustada a 15 ítems agrupados en tres dimensiones: sentimientos (5 ítems), actitudes (5 ítems) y preocupaciones (5 ítems) presentados

en una escala tipo Likert de cinco anclajes de respuesta. La validez de contenido de la escala se demostró en estudios previos en los que se utilizó dicha escala para medir los sentimientos, actitudes y preocupaciones hacia la educación inclusiva en diferentes países (Forlin et al., 2011; Loreman et al., 2007). El cuestionario de SACIE-R en su conjunto muestra una fiabilidad adecuada ($\alpha = .65$).

Satisfacción con la vida (SWLS)

Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) (Diener, et al., 1985). El instrumento utilizado es una traducción y validación realizada por Atienza, Pons, Balaguer & Garcia-Merita (2000). Compuesto por 5 ítems, con una escala de gradación tipo Likert de 5 puntos. Se muestra una alta consistencia interna de la escala, con coeficientes alfa de Cronbach de 0.87 tanto en la original (Blais, Vallerand, Pelletier, & Briere, 1989; Diener, et al., 1985; Pavot, Diener, Colviny Sandvik, 1991) como en la traducida y validada al español en la que muestra un coeficiente de consistencia interna de 0.84 (Atienza et al. 2000). De acuerdo con el trabajo de Vázquez, Duque & Hervás (2012) existe, por tanto, evidencia empírica sobre la validez de la esta escala, no sólo en la escala original sino en muestras españolas (Atienza et al., 2000; Reig, Cabrero, Ferrer & Richart, 2001).

Self-Compassion Scale versión short (12 ítems) (SCS)

Cuestionario de autocompasión (SCS) (Neff, 2003). El instrumento utilizado es una validación realizada por García-Campayo et al. (2014). El cuestionario original consta de 26 ítems y se agrupa en seis subescalas: autoamabilidad (ser cálido, comprensivo cuando cometemos un error o sufrimos), autojuicio (relacionado con la autocrítica), humanidad compartida (reconocer la fragilidad del ser humano y su capacidad de errar y reconocer las dificultades), aislamiento (alejarse de la sociedad) y mindfulness (el estado mental en el que no juzgas, recibes y observas lo que ocurre a tu alrededor y lo que sientes, aceptándolo) y sobreidentificación (estar atrapado en reacciones negativas hacia lo que sientes). La evaluación se presenta en escala tipo Likert con una gradación de 1 a 5 puntos. La escala utilizada es la validación al español por García-Campayo et al. (2014) en su versión corta observándose en ella validez y fiabilidad adecuada.

Procedimiento

Los instrumentos fueron implementados de forma colectiva a los participantes de las titulaciones de Magisterio en sus aulas de la Facultad de Educación. Su participación fue voluntaria y anónima, comunicando a los participantes, antes del comienzo del pase de los cuestionarios, la completa confidencialidad de los resultados. Se explicó al inicio las normas para su aplicación y realización. Los investigadores estuvieron presentes mientras eran cumplimentados a fin de resolver posibles

dudas y cuidar la correcta administración de los mismos. El tiempo de duración del proceso tendrá una media de 20 minutos.

Análisis de datos

El análisis de datos se ha llevado a cabo mediante el paquete estadístico SPSS versión 24. Una vez cumplimentados los cuestionarios definitivos, se procedió al cálculo de los estadísticos descriptivos. A continuación, se realizó un análisis de la consistencia interna de las escalas mediante el alfa de Cronbach, la fiabilidad compuesta y la varianza media extraída. Además, se calculó las diferencias existentes entre variables sociodemográficas como el sexo y la edad. Para este último cometido, se realizaron pruebas t para muestras independientes, así como el cálculo del índice d propuesto por Cohen, así como el valor r que indican el tamaño del efecto de estas diferencias. También se realizó una prueba de ANOVA para comprobar las diferencias estadísticamente significativas entre grupos de edad. Asimismo, se ha procedido a realizar el análisis correlacional entre las diferentes variables expuestas.

Resultados

Análisis de los niveles de autocompasión, satisfacción con la calidad de vida y actitudes frente a la inclusión de los estudiantes

En la tabla 1 se muestran la media y desviación típica para cada una de los

constructos analizados. Asimismo, se han calculado las medidas de asimetría y curtosis, además de la correlación inter ítem (r_{jx}) y la variación del alfa de Cronbach si se elimina el ítem de la escala (α_{-x}). Tal y como podemos observar, la puntuación media más elevada en la escala de SACIE-R es la referente a “con el apoyo adecuado, todos los estudiantes con discapacidad deberían estar en clases ordinarias” con una valoración media de 4.07 (DT = 1.13) sobre 5 puntos. Por lo que respecta, la valoración más baja en la escala corresponde al ítem referente a los alumnos que son físicamente agresivos hacia los demás deberían estar en aulas ordinarias, con valoración de 2.94 (DT = 1.19). Asimismo, vemos como la valoración total de la escala SACIE-R se sitúa en una media de 3.59 (dt = .90).

Por su parte, en la escala SWLS la valoración más elevada por parte de los encuestados corresponde el ítem “estoy satisfecho con mi vida” con una valoración media de 4.09 (DT = .85), mientras que el ítem con una menor valoración por parte de los encuestados corresponde a “en la mayoría de los casos, mi vida está cerca de mi ideal” con una media de 3,59 (dt = .92). Asimismo, hacemos hincapié en la valoración total obtenida que se sitúa en un 3.84 (dt = .72).

Por su parte en la escala SCS, la valoración media más elevada corresponde al ítem “cuando fallo en algo importante para mí me consumen los sentimientos de ineffectividad” con una media de 3,25(dt = 1.13), mientras que

el ítem con menor valoración por parte de los encuestados corresponde a “Cuando estoy bajo/a de ánimo, tiendo a pensar que la mayoría de la gente es probablemente más feliz que yo” con una media de 2.82 (dt = 1.24).

A continuación (ver tabla 1), mostramos tal como refleja la, que la valoración total se sitúa en una media de 2.99 (dt = .82).

Tabla 1. Análisis de las propiedades de los ítems de las escalas.

		$\bar{\chi}$ (dt)	Asimetría	Curtosis	rjx	α -x
SACIE-R						
SACIE-R 1	Los alumnos que tienen dificultad para expresar verbalmente sus pensamientos deberían estar en aulas ordinarias.	3.46 (1.37)	-.45	-.96	.61	.86
SACIE-R 2	Los alumnos que necesitan asistencia en el cuidado personal deberían estar en aulas ordinarias.	3.33 (1.23)	-.26	-.81	.66	.85
SACIE-R 3	Los alumnos que son físicamente agresivos hacia los demás deberían estar en aulas ordinarias.	2.94 (1.19)	.69	.76	.52	.87
SACIE-R 4	Los alumnos que necesitan una Adaptación Curricular Individualizada no Significativa (ACI) deberían estar en aulas ordinarias.	3.79 (1.24)	-.77	-.43	.68	.52
SACIE-R 5	Los alumnos que necesitan una Adaptación Curricular Individualizada Significativa (ACIS) deberían estar en aulas ordinarias.	3.53(1.24)	-.47	-.77	.71	.85
SACIE-R 6	Los alumnos que necesitan Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) (Ej. Braille o lenguaje de signos) deberían estar en un aula ordinaria.	3.47 (1.31)	-.41	-.96	.60	.86
SACIE-R 7	Los alumnos que tienen dificultades para prestar atención deberían estar en aulas ordinarias.	3.76 (1.25)	-.81	-.32	.69	.85
SACIE-R 8	Con el apoyo adecuado todos los estudiantes con discapacidad deberían estar en clases ordinarias.	4.07 (1.13)	-1.10	.32	.56	.86
Total.		3.59 (.90)	-.40	-.34		
SWLS						
SWLS 1	En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal.	3.59 (.92)	-.50	.21	.60	.78
SWLS 2	Las condiciones de mi vida son excelentes.	3.78 (.89)	-.48	-.00	.59	.79
SWLS 3	Estoy satisfecho con mi vida.	4.09 (.85)	-.90	.96	.72	.75
SWLS 4	Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes en la vida.	4.01 (.89)	-.72	.23	.61	.78
SWLS 5	Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada de mi vida.	3.71 (1.16)	-.62	-.46	.55	.81
Total.		3.84 (.72)	-.66	.34		
SCS						
SCS 1	Cuando fallo en algo importante para mí, me consumen los sentimientos de ineficacia.	3.25 (1.13)	-.18	-.66	.51	.77
SCS 2	Cuando estoy bajo/a de ánimo, tiendo a pensar que la mayoría de la gente es probablemente más feliz que yo.	2.82 (1.24)	.12	-.95	.54	.76
SCS 3	Cuando fallo en algo que es importante para mí, tiendo a sentirme solo en mi fracaso.	2.91 (1.15)	.01	-.83	.55	.76
SCS 4	Cuando me siento bajo/a de ánimo, tiendo a obsesionarme y fijarme en todo lo que va mal.	2.97 (1.23)	-.02	-.95	.68	.72
SCS 5	Desapruebo mis propios defectos e incapacidades y soy crítico/a respecto a ellos.	3.13 (1.10)	-.24	-.54	.43	.78
SCS 6	Soy intolerante e impaciente con aquellos aspectos de mi personalidad que no me gustan.	2.86 (1.12)	-.01	-.68	.54	.76
Total.		2.99 (.82)	-.10	-.30		

Nota: $\bar{\chi}$ = Media; dt= Desviación típica; rjx= Correlación ítem-total; α -x = Alfa de Cronbach

Por lo que respecta al Alfa de Cronbach, la fiabilidad compuesta (FC) y la varianza media extraída (AVE) estas presentan unos valores

aceptables en consonancia con la bibliografía consultada (Kline, 2005). Ver tabla 2.

Análisis sobre la autocompasión, satisfacción vital y actitudes frente a la inclusión en estudiantes universitarios

Tabla 2. Alfa de Cronbach, fiabilidad compuesta, varianza media extraída y número de ítem de las escalas.

	SACIR-R	SWLS	SCS
Alfa de Cronbach	.87	.82	.79
FC	.94	.90	.89
AVE	.39	.53	.39
Número de ítems	8	5	6

Nota: FC= Fiabilidad compuesta; AVE= varianza media extraída

Influencia del género y la edad

A continuación (ver tabla 3), se comprueba la influencia del género y la edad en

los niveles de autocompasión, satisfacción con la vida y actitudes frente a la inclusión de los estudiantes que han participado en este estudio.

Tabla 3. Influencia del género

	Hombres		Mujeres		t	p. valor	d'Cohen
	$\bar{\chi}$	DT	$\bar{\chi}$	DT			
SACIE-R	3.40	.87	3.67	.91	-3.66	.000***	0.45
SWLS	3.78	.71	3.86	.73	-1.27	.206	-
SCS	2.93	.84	3.01	.84	-1.21	.227	-

Nota: $\bar{\chi}$ = Media; DT= Desviación típica

Existen diferencias estadísticamente significativas entre sexos en la escala de actitudes hacia la inclusión, obteniendo una

mejor puntuación las mujeres con respecto a los hombres. Por su parte, la de Cohen se sitúa en 0,45.

Tabla 4. Influencia de la edad

	18-21 años		22-25 años		Más de 26 años		F	p. valor
	M	DT	M	DT	M	DT		
SACIE-R	3.61	.88	3.59	.96	3.56	.86	.161	.851
SWLS	3.97	.70	3.88	.67	3.57	.75	18.99	.000***
SCS	3.05	.83	2.98	.83	2.94	.78	1.11	.329

Nota: $\bar{\chi}$ = Media; DT= Desviación típica

Por lo que respecta a las diferencias según edad, se observa como únicamente en la escala correspondiente a la satisfacción con la vida, el grupo de mayor de 26 años tiene diferencias estadísticamente significativas con respecto a los otros dos grupos, obteniendo una

valoración menor con respecto a los grupos de edad más jóvenes. En general, se puede observar como el grupo cuyas edades se sitúan por encima de los 26 años obtienen unas valoraciones inferiores a la de los grupos más jóvenes.

Correlaciones entre las variables

Tal y como se observa en la tabla 5, se muestra el índice de correlación entre las variables objeto de estudio. En este caso vemos como existe una correlación estadísticamente significativa entre la variable SACIER-R con respecto a la variable SWLS ($r=.12$; $p\leq 0.01$).

A su vez y en cuanto a las variables SCS Y SWLS se observa una correlación estadísticamente significativa, en este caso, en sentido negativo ($r=-.12$; $p\leq 0.01$). En otro sentido, se observa como la relación entre SACIE-R y SCS no es estadísticamente significativa.

Tabla 5. *Coefficientes de correlación entre escalas*

	SACIE-R	SWLS	SCS
SACIE-R	1		
SWLS	,12**	1	
SCS	-,018	-,23**	1

Nota: *La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Discusión

Es evidente que en nuestra actual legislación educativa (LOE, 2016; LOGSE, 1990; LOMCE, 2013; UNESCO, 1994a, 1994B, 1990, 2008) está presente la inclusión, no sólo como un valor teórico si no que existe una lucha manifiesta por convertirla en una realidad. Esto nos lleva a la necesidad de favorecer las actitudes frente a la inclusión en nuestros futuros docentes y, asimismo, abordar como esta actitud se relaciona con diferentes aspectos relativos a su práctica profesional (Bagant, Giménez, Montserrat & Ruíz., 2012; Concordia & Forlín., 2007; Damm, 2009; Olson 2003; Delpino, 2008; Merino & Ruiz, 2005).

Partimos de unas conclusiones optimistas y es que, en un resultado elevado, los alumnos pertenecientes al ámbito educativo presentan unas actitudes elevadas hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en sus aulas

(Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003; Chiner, 2011). Asimismo, resulta que la satisfacción con sus condiciones de vida también es elevada (Leary, Tate, Allen & Hancock, 2007). Por último, y en cuanto a los datos que nos ofrece la investigación sobre la autocompasión, en el sentido de enfrentarse al fracaso, sentirse bajo de ánimo ante los fracasos, capacidad para aprobar los propios defectos, etc., resultan por encima de la media, pero no alcanzando los resultados de las otras dos variables mencionadas.

Observamos como los estudiantes con una actitud positiva hacia la inclusión también poseen una mayor satisfacción con su vida (Pavot, Diener, Colvin & Sandvik, 1991). Esto nos hace plantearnos como generar esta positividad hacia la atención a la diversidad, hacia la aceptación de la diferencia, también nos permite incrementar el acercamiento hacia esa vida ideal que todos ansiamos (Ainscow, 2012; Arnaiz, 2000, 2012; Echeita & Ainscow, 2011;

Echeita & Domínguez, 2011). Si tal como se desprende de estos resultados, las actitudes frente a la inclusión se relacionan con la satisfacción, puede que estemos dotando de argumentos la incesante lucha que existe en la actualidad para alcanzar e instaurar la verdadera inclusión en nuestras aulas (Ainscow & Echeita, 2011; Arnaiz, 2012; Muntaner, 2010. Sin embargo, aquellos con excesiva autocompasión muestran un mayor descontento con su vida, les cuesta aceptar los fallos y los viven con sentimientos de ineficacia (Araya & Moncada, 2016; Gilbert, 2005).

Estos resultados evidencian la necesidad de prestar atención a nuestros futuros docentes y generar esta positividad ante la inclusión (Ainscow, 2012) y, a su vez, huir de estados de autocompasión que sólo repercutirán en una mayor insatisfacción ante aquellos acontecimientos que deberíamos ser capaces de afrontar y vencer (Barnard & Curry, 2011). El descontento que, en muchas ocasiones, sentimos en nuestra vida, en nuestras rutinas, tal como evidencian nuestros resultados se ve paliado, se relaciona negativamente y de un modo significativo con la reprobación de nuestros defectos. El ser excesivamente crítico respecto a ellos genera insatisfacción con nuestra vida (Monjas, 2012).

Para concluir, señalaremos que son muchos los constructos que intervienen en la personalidad y actitud de un profesor inclusivo y, es por ello, que se considera pertinente

investigar qué tipo de factores intervienen en esta ansiada inclusión con el fin de establecer indicadores desde los cuales iniciar acciones más concretas.

A continuación, resaltamos alguna de las limitaciones que presenta esta investigación. Los análisis realizados nos muestran los descriptivos de las variables, así como las correlaciones existentes entre ambas, pero continuaremos con exámenes más profundos que nos muestren el impacto entre ellas. Asimismo, profundizaremos en el porqué de los resultados hallados en los que vemos como el sexo influye de modo significativo en las actitudes frente a la inclusión, así como la edad en la satisfacción con la vida.

Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Alvear, D. (2016). Mindfulness, autocompasión y estrés docente en el profesorado de Educación Secundaria. Tesis doctoral. Donostia: Universidad del País Vasco. Donostia
- Araya, C. & Moncada, L. (2016). aUto-ComPasión: origen, ConCePto y evidenCias Preliminares. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 25(1), 67-78.
- Araya, C., Moncada, L., Fauré, J., Mera, L., Musa, G., Cerda, J., & Brito, G. (en prensa). Adaptation and Validation of the Self-Compassion Scale in a Chilean Context. *Revista Latinoamericana de Psicología Positiva*.

- Arnaiz, P. (2000). La diversidad como valor educativo. En I. Martín (Coord.). El valor educativo de la diversidad, pp. 87-103. Valladolid: Grupo Editorial Universitario.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. L. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12 (2), 331---336. (Estos dos son los que están en texto...pero guardo los otros por si los necesito)
- Aydin, A., & Kuzu, S. (2013). Teacher Candidates' Attitudes towards Inclusion Education and Comparison of Self-Compassion Levels. *Online Submission*, 3(6), 470-479.
- Bagant, S., Giménez, N., Montserrat, D. & Ruiz, R.M. (2011). Actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural. Recuperado de: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/12.pdf>
- Barnard LK, Curry JF. (2011). The relationship of energy burout to self-compassion and other personality dimensions. *Pastoral Psychology*. 2011. Doi: 10.1007/s11089-011-0377-0.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Briere, N. M. (1989). L'Echelle de satisfaction de vie: Validation Canadienne-Francaise du «Satisfaction With Life Scale» (French-Canadian Validation of the Satisfaction With Life Scale). *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21,210-223. <http://dx.doi.org/10.1037/h0079854>
- Boer, A., Pijl, S.J. & Minnaert, A.E. (2010). Regular primary school teacher attitudes towards inclusive education: a review of the literatura. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353.
- Cacioppo, J. T., Harkins, S. G., & Petty, R. E. (1981). The nature of attitudes and cognitive responses and their relationships to behavior. En R. E. Petty, T. M. Ostrom, & T. C. Brock (Eds.), *Cognitive responses in persuasion* (pp. 31-54). Hillsdale, N.J.: Erlbaum. Recuperado de: <http://psychology.uchicago.edu/people/faculty/cacioppo/jtcreprints/chp81.pdf>
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28 (4), 369-379. Recuperado de: <http://eprints.qut.edu.au/4305/1/4305.pdf>
- Cardona, M.C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Castro, J.C. (2003). Teoría general de las actitudes. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8906/02CapituloParteI.pdf?sequence=3.82>
- Chiner, E (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Tesis doctoral, Universidad de Alicante. Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf
- Concordia, L. Forlin, C. & Sharma, U. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22 (2), 150-159. Recuperado de: <http://www.internationalsped.com/documents/16%20Loremanetal.doc>
- Concordia, L. & Forlin, C. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Reloaded*, 27 (4). Recuperado de: <http://dsq-sds.org/article/view/53/53>
- Costa J, Pinto-Gouveia J.(2011). Acceptance of pain, self-compassion and psychopathology: Using the Chronic Pain Acceptance Questionnaire to identify patients

- subgroups. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 18 (4): 292-302
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1) 25-35. Recuperado de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art2_htm.html
- Delpino, M.A. (2008). El adolescente inmigrado latinoamericano en la escuela española. Las miradas del docente. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 79-102. Recuperado de: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec14/reec1403.pdf>
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G. & Domínguez, A.B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, 17, 23-35.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Umesh S. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21 (3), 50-65.
- Gálvez, J. J. G. (2012). Revisión del concepto psicológico de la autocompasión. *Medicina naturista*, 6(1), 5-7.
- García-Campayo, J., Navarro, M., Andrés, E., Montero, J., López-Artal, L. & Demarzo, M. M. P. (2014). Validation of the Spanish versions of the long (26 items) and short (12 items) forms of the Self-Compassion Scale (SCS). *Health and quality of life outcomes*, 12(1), 1.
- Germer, C. K. (2009). *The mindful path to self-compassion: freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. New York: Guilford Press.
- Gilbert P, Clarke M, Kemple S, Miles JNV, Irons C. (2004). Criticizing and reassuring one self: An Exploration of forms, style, and reasons in female students. *British Journal of Clinical Psychology*, 43, 31-50
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13(6), 353-379.
- Kline, R.B. (2005), *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd Edition ed.). New York: The Guilford Press.
- Leary MR, Tate EB, Adams CE, Allen AB, & Hancock J. (2007). Self-compassion and relations to unpleasant self-relevant events: the implications of treating oneself kindly. *J Pers Soc Psychol*. 92 (5), 887-904
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013).
- Merino, D. & Ruiz, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula abierta*, 86, 185-204. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2328717.pdf
- Mills A, Gilbert P, Bellwe R, McEwan K, Gale C. (2007). Paranoid beliefs and self-criticism in students. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 14, 358-364.

- Monjas, M. (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Neely ME, Schallert DL, Mohammed SS, Roberts RM, & Chen Y. (2009). Self-kindness when facing stress: The role of self-compassion, goal regulation, and support in college student well-being. *Motivation and Emotion*, 33, 88-97.
- Neff K, Hsieh Y, & DeJitterat K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4, 263-287
- Neff k, Kirkpatrick K, Rude S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 4, 139-154
- Neff, KD (2003). Development and validation of a scale to measure selfcompassion. *Self Identity*, 2, 223–250.
- Neff, KD & Rude SS, Kirkpatrick KL. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41, 908-916
- Neff KD, Vonk R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77, 23-50
- Olson, J.M. (2003). Special education and general education teacher attitudes toward inclusion. Recuperado de: <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2003/2003olsonj.pdf>
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being. *Social Indicators Research*, 28, 1-20. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_17
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C.R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being. *Social Indicators Research*, 28, 1-20.
- Rosenberg, M. J. and Hovland, C.I (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. En C.I. Hovland, & M.J. Rosenberg (eds.), *Attitude, Organization, and Change*. New Haven: Yale University Press.
- Sales, A. & García, R. (1998). Formación de actitudes interculturales en la educación secundaria: un programa de educación intercultural. Ediciones Universidad de Salamanca, 10, 189-204. Recuperado de: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71836/1/Formacion_de_actitudes_interculturales_e.pdf
- Sancho, C. (2013). Propuestas inclusivas de mejora desde un enfoque metodológico y organizacional. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7 (1), 135-149. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268748>
- Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. & Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238
- Shapiro, S. L., Astin, J., Bishop, S.R., & Cordova, M. (2005) Mindfulness-based stress reduction for health care professionals: Results from a randomized trial. *International Journal of Stress management*, 12, 164-176.
- Solórzano, M.J. (2013). Espacios accesibles en la escuela inclusiva. *Revista electrónica EDUCARE*, 17 (1), 89-103. Recuperado de:

<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/4974>

Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/

- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990.
- UNESCO (1994a). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. Declaración de Salamanca. 7-10.VI.94. Siglo Cero, 156, 25 (6), 5-15.
- UNESCO (1994b). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales.
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres. Ginebra: Centro Internacional de conferencias.
- Williams JG, Stark SK, & Foster EE. (2008). Start today or the very last day? The relationships among self-compassion, motivation, and procrastination. *American Journal of Psychological Research*, 4, 37-44.
- Wren AA, Somers TJ, Wright MA, Goetz MC, Leary MR, Fras AM, Huh BK, Rogers LL, & Keefe FJ. (2011). Self-Compassion in Patient with persistent musculoskeletal Pain: Relationship of self-compassion to adjustment to persersisten pain. *J Pain Symptom Manage*.

Recibido: Noviembre, 2019 • Aceptado: Febrero, 2020