



## Alumnado con necesidades educativas especiales en el aula, ¿qué pueden esperar los futuros docentes?

### Students with special educational needs in the classroom, what could future teachers expect?

**Samuel Arias-Sánchez.**

Universidad de Sevilla.

[samuel@us.es](mailto:samuel@us.es)

**Patricia Diez-Toscano.**

Universidad de Sevilla.

[patriciadtoscano@gmail.com](mailto:patriciadtoscano@gmail.com)

**Rosario Cubero-Pérez.**

Universidad de Sevilla.

[rcubero@us.es](mailto:rcubero@us.es)

### RESUMEN.

Actualmente, en el sistema educativo español la integración e inclusión educativa es un asunto que genera opiniones contrapuestas en los profesionales. Indagar en este ámbito resulta necesario para visibilizar el derecho a la educación igualitaria de las personas con diversidad funcional y para detectar necesidades de formación en los futuros profesionales. En este estudio empírico se analizaron las inquietudes de los futuros docentes en lo que respecta a la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Para este propósito se presentó una encuesta a 205 estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla con una escala que mostró buenos índices de fiabilidad y consistencia. Los resultados obtenidos indicaron que la escala empleada es fiable y válida, y se comprobó si algunas características personales de los universitarios influían en su percepción. Se observó que la presencia de alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas genera poca inquietud en estos universitarios con independencia del género, curso en el que se encuentren, y las relaciones personales que hayan tenido con personas con diversidad funcional.

### PALABRAS CLAVE.

Necesidades educativas especiales; inclusión educativa, futuros docentes.

### ABSTRACT.

In the current Spanish education system, the integration and inclusion of special needs students is a subject that generates conflicting opinions. This project is an empirical study that aims to analyze the concerns and attitudes of future teachers regarding the inclusion of students who exhibit some sort of disability in the classroom. Researching in this topic is necessary in order to make visible the right of equal education of people with functional diversity, and to detect training needs in future teacher. For this purpose, a survey was



*Fecha de recepción: 23-10-2019 Fecha de aceptación: 12-11-2019*

Arias-Sánchez, S., Diez-Toscano, P. & Cubero-Pérez, R. (2020). Alumnado con necesidades educativas especiales en el aula, ¿qué pueden esperar los futuros docentes?

*International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 14, 180-196

ISSN: 2386-4303 DOI <https://doi.org/10.46661/ijeri.4390>





presented to 205 students of the undergraduate program in Primary Education of the University of Seville, using a Likert scale that showed good reliability and consistency rates. The results obtained indicated that this scale is reliable and valid. It was also verified if some personal characteristics of the university students influenced their perception. It was observed that the presence of students with special educational needs in the classrooms generates little concern in these university students regardless of gender, course in which they are, and the personal relationships they have had with people with functional diversity.

## KEY WORDS.

Special educational needs; educational inclusion, future teachers.

## 1. Introducción.

Al pensar en discapacidad en términos tradicionales se suelen asociar palabras como 'incapacidad', 'desventaja' o 'deficiencia'. Pensamos en un 'impedimento' que restringe para la realización de actividades 'normales'. Se puede pensar en algo que 'imposibilita' (Pérez y Chhabra, 2019). Estas son connotaciones negativas de un término que puede ser entendido desde distintas perspectivas.

Actualmente, sin embargo, desde un modelo médico y social la Organización Mundial de la Salud (OMS) define discapacidad como las deficiencias, limitaciones y restricciones de participación que presenta una persona. Un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características de la persona y de la sociedad en la que vive. La OMS y el Banco Mundial estiman que un 15% de la población mundial tiene algún tipo de discapacidad e indican que no hay datos suficientes para conocer el número de niños y niñas con discapacidad. Así mismo, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, también define este concepto desde un modelo social como la presencia de deficiencias a largo plazo, pero destacando las distintas barreras que pueden impedir su participación en sociedad en igualdad de condiciones.

La discapacidad puede ser muy diversa, por ejemplo, física, mental, intelectual o sensorial. Por lo que una dificultad con la que se encuentran los modelos teóricos para la definición del concepto de discapacidad es que no se puede basar en una norma física o de funcionamiento (Pérez y Chhabra, 2019) y en esta diferencia que enriquece, es dónde ponen énfasis Romañach y Lobato (2005) al proponer un término con un carácter neutro o positivo, mujeres y hombres con diversidad funcional. Estos autores proponen esta alternativa que hace énfasis en un valor para la comunidad, las diferencias interpersonales. Estos consideran que el término "personas con discapacidad" procedente del modelo tradicional médico y social tiene un carácter negativo al estar enfocado en el "problema" del individuo o del entorno. Sin embargo, reconocen que no resulta sencillo utilizar el término "mujeres y hombres con diversidad funcional" ya que consta de cuatro palabras y en general, estas personas prefieren los términos que se dirigen directamente a su deficiencia ya que forman parte de su vida y muchos no le ven el valor negativo.





La diversidad tiene un valor para la comunidad educativa. Sin embargo, tenemos un sistema educativo que, en lugar de incluir, segrega a los niños y niñas con discapacidad, atentando contra su derecho a la educación (CDPD, 2017). En este ámbito educativo se refiere a este colectivo cómo “niños y niñas con necesidades educativas especiales”, queriendo así resaltar los apoyos que son necesarios para su adaptación a la comunidad educativa.

La atención de esas necesidades puede llegar a ser un reto que genere cierta inquietud en el profesorado (Suriá, Rosser y Villegas, 2016), ya que, aunque la educación ordinaria para el alumnado con discapacidad ha mejorado, se siguen detectando necesidades para su integración social efectiva (Luque-Rojas, Rodríguez, Blanco, Narváez y Luque, 2011). Para Casullo (2011), esta inquietud puede ser entendida como la falta de tranquilidad por una cuestión que produce una preocupación, que forma parte del pensamiento de la persona. Es por ello que es de especial interés explorar las expectativas e ideas previas de los futuros docentes respecto a su futura actividad profesional. Como futuros docentes, sus concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, ideas y valores respecto a la educación van a determinar la forma de diseñar, secuenciar y guiar los procesos de aprendizaje de sus futuros estudiantes y de lo que a partir de tal programación sean capaces de conseguir de éstos (Cubero, Santamaría, Prados y Arias-Sánchez, 2019).

Los estudiantes del Grado de Educación son estos futuros docentes que, según (Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Babío, 2015, p.12) son “un colectivo con una gran responsabilidad y relevancia social, ya que se encargarán de la transmisión de actitudes en un futuro”, influyendo así en todos los niños y niñas de la escuela y en especial en el alumnado que tenga necesidades educativas diferentes. Es importante conocer la opinión de los futuros docentes para poder detectar las dificultades que puedan surgir durante su ejercicio profesional y atender las necesidades de formación (Suriá et al., 2016).

Concretamente, algunos autores analizan la actitud que según Tárraga, Grau y Perats (2013, p.56) es “una disposición o punto de vista del individuo hacia un objeto particular” y la inquietud de los profesionales de la educación por ser indicadores clave del malestar que genera la integración del alumnado con necesidades educativas especiales a los docentes (Novo-Corti et al., 2015), de lo preparados que se sienten para enseñarles y de cómo perciben la relación de esos niños y niñas con sus compañeros y compañeras sin discapacidad (Suriá, 2012).

Las concepciones del profesorado afectan a su práctica, porque si un docente mantiene unas creencias ajustadas sobre el alumnado con discapacidad, se favorecerá la aceptación, el afecto, respeto, tolerancia y solidaridad. Entonces, se generarían sentimientos de pertenencia en el grupo clase y tendría sentido hablar de diferencias enriquecedoras (Damm, 2009). Todo esto es consistente con la postura de la inclusión educativa del alumnado en el aula, entendida como la verdadera participación todo el alumnado en las actividades sin discriminación (Moliner y Moliner, 2007) y es que precisamente la atención a la diversidad requiere individualizar los procesos de enseñanza y adaptarlos a la necesidad de aprendizaje de cada alumno (Aguilar, 2000). Como una actitud puede ser una barrera más limitante que los derivados de la propia discapacidad, tiene sentido indagar en ellas (Suriá et al., 2016). De hecho, según Vélez, Tárraga, Fernández y Sanz (2016) entre los valores que debe presentar





el futuro docente están el valorar en positivo la diversidad del alumnado, apoyar al alumnado, el desarrollo continuo tanto profesional como personal y el trabajo en equipo con otros profesionales como los orientadores escolares y las familias.

No hay unanimidad en la evidencia sobre las actitudes e inquietudes. Algunos estudios encuentran que la mayoría de los estudiantes del grado en educación creen que la inclusión educativa es beneficiosa (Avramidis y Norwich, 2000), mientras que otros afirman que hay actitudes positivas, pese a que no se sienten capacitados y declaran que necesitarían más formación, tiempo y recursos personales para atenderlos correctamente (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Boer, Pijl y Minnaert, 2011). Por otro lado, otros autores como Sales, Moliner y Sanchiz (2001) defienden que su actitud es negativa, de hecho, considera que los futuros docentes creen que las prácticas inclusivas pueden afectar negativamente a los compañeros sin discapacidad. Además, según Tárraga, Grau y Peirat (2013) el profesorado presenta reticencia al cambio, concretamente, a la innovación en la práctica educativa.

El marco legislativo y los recursos disponibles pueden influir en la actitud de los profesionales hacia la inclusión, pudiendo depender a su vez de variables personales cómo el nivel educativo en el que imparten clases, su edad, la generación a la que pertenecen, la experiencia, la formación, la relación previa con personas con diversidad funcional, el género, las creencias, entre otros (Boer, Pijl y Minnaert, 2011; Pegalajar y Colmenero, 2017). Con respecto a estas variables, los resultados encontrados por distintos autores coinciden en que en los niveles educativos más altos la inquietud, estrés y malestar es mayor. El profesorado de educación infantil siente menos inquietud que el de educación primaria (Suriá 2012; Suriá et al., 2016; Tárraga, et al., 2013). Además, en las generaciones más jóvenes y con menor experiencia profesional se encontraron actitudes más positivas y menor inquietud (Padeliadou y Lampropoulou, 1997; Pegalajar y Colmenero, 2017; Suriá et al., 2016).

En un estudio sobre las actitudes hacia la inclusión educativa entre compañeros de la universidad desde una perspectiva de género, se encuentran buenas actitudes por parte de los estudiantes, especialmente en las mujeres (Novo-Corti et al. 2015). Al igual que en el año 2000, Aguilar encontraba que las profesoras tenían actitudes y conocimientos más favorables que los profesores. Pegalajar y Colmenero (2017) encontraron que ellas están más dispuestas a incluir a todos en la escuela ordinaria que ellos. Con respecto a la diferencia por el curso académico, según Hernández-Amorós et al. (2017), los estudiantes del último curso difieren de los del primer curso en que tienen mayor experiencia, al haber realizado prácticas curriculares y mayor formación y influye en una actitud más positiva hacia la inclusión, sin embargo un estudio de Tárraga et al. (2013) no encuentra diferencias en la actitud de los estudiantes el segundo y el tercer curso del grado, aunque también compararon al alumnado de grado y máster, encontrando mejores actitudes en los del máster. Por último, no hay mucha evidencia que tenga en cuenta que las relaciones con personas con discapacidad pueden afectar a la actitud sobre inclusión educativa (Boer et al., 2011), aunque entre esta, González y Roses (2016) encontraron que los universitarios que tenían un conocido con discapacidad en su entorno cercano presentaban actitudes más favorables hacia la inclusión educativa y menos inquietud. Todos estos estudios han contribuido a analizar la realidad de la educación en España en las últimas décadas.





El pasado 3 de mayo de 2019 se celebró por primera vez el día nacional de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), un acuerdo destinado a proteger sus derechos y garantizar la igualdad y no discriminación ante la ley (BOE, 2008). Este día, el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) hizo un manifiesto dirigido a los poderes públicos para su cumplimiento. Concretamente, se recalcó el derecho al acceso de estos niños en el sistema educativo ordinario con los suficientes apoyos y ajustes reales, que involucren modificaciones de contenido y estrategias que garanticen la inclusión efectiva en la escuela y en la sociedad, o sea, el derecho a una educación de calidad (2019). La UNESCO (2005, p.13) define la educación inclusiva como un "Proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades reduciendo la exclusión dentro y desde la educación". Este comité hizo una investigación del sistema educativo español y se consideró la discriminación y exclusión del sistema a los niños y niñas con necesidades educativas especiales de los colegios españoles por la falta de ajustes razonables en la escuela ordinaria y por la segregación de estos niños en centros de educación especial. Afectando a estudiantes con discapacidad intelectual o psicosocial, con trastornos del espectro autista, hiperactividad y déficit de atención entre otros (CDPD, 2017). Sin embargo, España rechazó y manifestó desacuerdo con los resultados emitidos en el informe de esta investigación (2018), asegurando que los colegios cuentan con los recursos precisos para acometer la inclusión, tanto materiales como personales avalándolo con lo recogido en la normativa educativa reciente: 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), y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Queda claro que la inclusión del alumnado está teniendo un impacto relevante en la sociedad actual. Sin embargo, los instrumentos sobre inquietud docente sobre la atención a la diversidad son escasos, siendo necesarios unos adecuados para analizar las percepciones de los profesionales de la educación. (Rodríguez y Álvarez, 2013). La mayoría de estudios utilizan una metodología cuantitativa y cuestionarios de escala Likert, siendo minoritario el análisis cualitativo, como las entrevistas semiestructuradas. (García-Cano, Castillejo, Jiménez, Martínez y Alós, 2017). Algunos ejemplos de escalas que han sido utilizadas para estos estudios serían: El cuestionario sobre Universidad y Discapacidad "Cunidis-d" de Rodríguez y Álvarez (2013) es un cuestionario de 50 ítems de escala Likert recoge información general sobre las adaptaciones en la universidad para estas personas. Tales como adaptaciones curriculares, acción docente y accesibilidad. Estos autores revisaron las escalas existentes, siendo las más recientes: "Disability Social Relations Generalized Disability Scale" (DSRGD) (Hergenrather y Rhodes, 2007) una escala con 18 ítems, con preguntas sobre relaciones amorosas o sociales con personas con discapacidad; "Concerns about Inclusive Education Scale" (Sharma y Desai, 2003) tiene 21 ítems de escala Likert (del 1 al 4) que evalúa la preocupación de los futuros docentes con respecto a la inclusión educativa; "The Multidimensional Attitudes Scale toward Persons with Disabilities" (MAS) está formada por 36 ítems (Findler, Vilchinsk, y Werner, 2007) y mide tres componentes de la



Fecha de recepción: 23-10-2019 Fecha de aceptación: 12-11-2019

Arias-Sánchez, S., Diez-Toscano, P. &amp; Cubero-Pérez, R. (2020). Alumnado con necesidades educativas especiales en el aula, ¿qué pueden esperar los futuros docentes?

International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 14, 180-196

ISSN: 2386-4303 DOI <https://doi.org/10.46661/ijeri.4390>



actitud: emoción, cognición y comportamiento. Por último, para conocer la opinión del profesorado sobre la inclusión educativa, Raquel Suriá (2012) elaboró un cuestionario de escala Likert que indica el grado de conformidad con 23 ítems para los objetivos de su estudio, estos fueron conocer la inquietud docente, la falta de formación y las relaciones entre los iguales de personas con discapacidad.

En definitiva, la inclusión educativa en la escuela ordinaria es un asunto controvertido y relevante en la actualidad, que preocupa a los profesionales de la educación. Hay numerosos estudios e instrumentos dirigidos a los docentes, sin embargo, son escasos los dirigidos a los futuros docentes (Tárraga et al., 2013). Con respecto a la evidencia existente en las investigaciones con respecto a la influencia de las variables género, el curso y las relaciones personales no hay consenso o es escasa.

Por consiguiente, presente estudio se centró en validar el instrumento empleado, analizar las inquietudes de los estudiantes del Grado de educación y la influencia las variables anteriormente mencionadas.

Es decir, el primer objetivo fue analizar psicométricamente la escala, concretamente comprobar la fiabilidad y la validez del cuestionario empleado, creado por Raquel Súra en 2012. El segundo objetivo fue examinar las actitudes e inquietudes de los futuros docentes por la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en el aula, cuya hipótesis es que la atención a la diversidad provoca cierta inquietud. Por último, el tercer objetivo fue conocer si algunas variables de los futuros docentes como el género, relación con una persona con diversidad funcional y curso, influyen en la percepción de los futuros docentes, la hipótesis de partida es que las mujeres, el alumnado del último curso y los que tengan mayor relación, sentirán menos inquietud.

## **2. Método.**

### **2.1. Participantes.**

La muestra de este estudio se seleccionó por conveniencia y estuvo compuesta por 205 estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla, España. Se consiguió la participación de cuatro clases del primer curso y tres del último curso, sin tener en cuenta las optativas que cursaban, por lo que el único criterio de inclusión fue ser estudiante universitario del primer o cuarto curso del grado en educación primaria.

Como se presenta en la tabla 1 el número de estudiantes del primer curso fueron 126 y del último curso eran 79, siendo así más frecuente el rango de edad de entre 18 y 22 años. Por lo que el 61% de los estudiantes del grado de Educación eran del primer curso y el 39% del último curso. Por otro lado, una de las características de la muestra es que la mayoría eran mujeres, concretamente el 73%, mientras que solo el 27% de los participantes eran varones. Por último, el 54% de estos participantes tenía relación personal con alguna persona con diversidad funcional mientras que el 46% no tenía dicha relación personal.





Tabla 1. Número de participantes según género, curso y relación.

	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	149	72.68 %
Varón	56	27.32 %
1º curso	125	60.97 %
4º curso	80	39.03 %
Relación	94	45.85 %
No relación	111	54.15 %

## 2.2. Instrumento.

El instrumento empleado fue un cuestionario elaborado y validado para un estudio en la Universidad de Alicante por Raquel Suriá Martínez (2012) que tiene como objetivo analizar si el alumnado con necesidades educativas especiales puede generar inquietud en los docentes.

Este cuestionario está formado por preguntas respondidas a través de una escala likert de acuerdo con el siguiente esquema (1 = nada de acuerdo; 2 = poco de acuerdo; 3 = algo de acuerdo; 4 = bastante de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo). Para su administración, se varió el orden de los ítems de manera aleatoria para que no estuvieran ordenados por temática.

De acuerdo con Blanco, Morales y Urosa (2003), las principales características de las escalas Likert son que mediante preguntas se pueden inferir las actitudes, pensamientos, creencias y conductas probables sobre el objeto. Estas preguntas son contestadas con el grado de acuerdo, pudiendo elegir entre números sucesivos.

El cuestionario de Suriá (2012) está formado por cuatro bloques. El primero incluye los datos sociodemográficos, en este estudio se adaptaron a la nueva población así que concretamente se preguntó por el género, curso, edad y tipo de relación con personas con diversidad funcional; el segundo está formado por los ítems que se referían a la inquietud docente en general (8 ítems); el tercero se compone de 6 ítems sobre la percepción del profesorado con respecto a la preparación para educar a niños con discapacidad; y el último sobre la valoración de la actitud por parte de los compañeros y compañeras sin discapacidad hacia el alumnado con discapacidad (9 ítems), la versión utilizada en nuestra investigación puede ser remitida previa solicitud a los autores.

## 2.3. Procedimiento.

Con respecto al diseño, esta investigación se basa en un estudio transversal mediante metodología de encuestas, con una selección de muestra por accesibilidad. La duración de la recogida de datos fue un mes y para ello, se contactó con el profesorado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla mediante correo electrónico. Se les solicitó el acceso a sus clases presenciales de diferentes asignaturas durante los primeros 20





minutos. Así que, una vez aceptada la propuesta, se acudió en el horario que fuera posible para dar las indicaciones y resolver las posibles dudas.

Antes de iniciar la encuesta, se informó sobre el carácter voluntario de la participación, del trato anónimo de los datos obtenidos, el derecho de los participantes a solicitar los resultados del estudio y la posibilidad de retirarse en cualquier momento. Tras esto, se indicaba el enlace al que accedían con sus propios dispositivos que dirigía a una encuesta de google drive.

En primer lugar, los participantes debían aceptar el consentimiento informado dónde se aportaban los datos del evaluador y se explicaba la finalidad del estudio "conocer su opinión como futuros docentes sobre inclusión educativa". A continuación, podían cumplimentar datos personales cómo el género, la edad, el curso académico y el nivel de relación con personas con diversidad funcional. Finalmente, podían responder todas las preguntas con su grado de conformidad del 1 al 5. Pasados unos 10 minutos, se comprobaba que hubieran terminado, se les agradecía su participación y se daba por terminada la administración del cuestionario.

Para el análisis de los factores se utilizó el modelo de máxima verosimilitud por el cumplimiento de los supuestos de normalidad y linealidad y la rotación Direct Oblimin porque que se estima que los factores están relacionados. Así como, para conocer la influencia de las tres variables independientes (el curso, el género y la relación) y las combinaciones entre ellas sobre la variable dependiente (la inquietud), se llevó a cabo un análisis univariante dentro del modelo lineal general.

### 3. Resultados.

Con el fin de abordar el primer objetivo "analizar psicométricamente la escala", en primer lugar, se desarrolló un análisis de fiabilidad del instrumento y se encontró un Alfa de Cronbach de 0.86, indicador de consistencia interna y buena fiabilidad.

Para llevar a cabo el análisis factorial exploratorio (AFE), se hizo la extracción de los factores necesarios para determinar cuántas dimensiones mide esta escala. Según la Regla K1 de Kaiser el número de los posibles factores a extraer encontrados en el gráfico de sedimentación representado en el gráfico 1. Al observar la matriz de correlaciones factorial y de estructura podemos considerar que hay relación entre los diferentes factores, pero que comparten muchos ítems, por lo que se descarta la división en seis factores al no ser posible aplicar el principio de parsimonia e interpretabilidad.





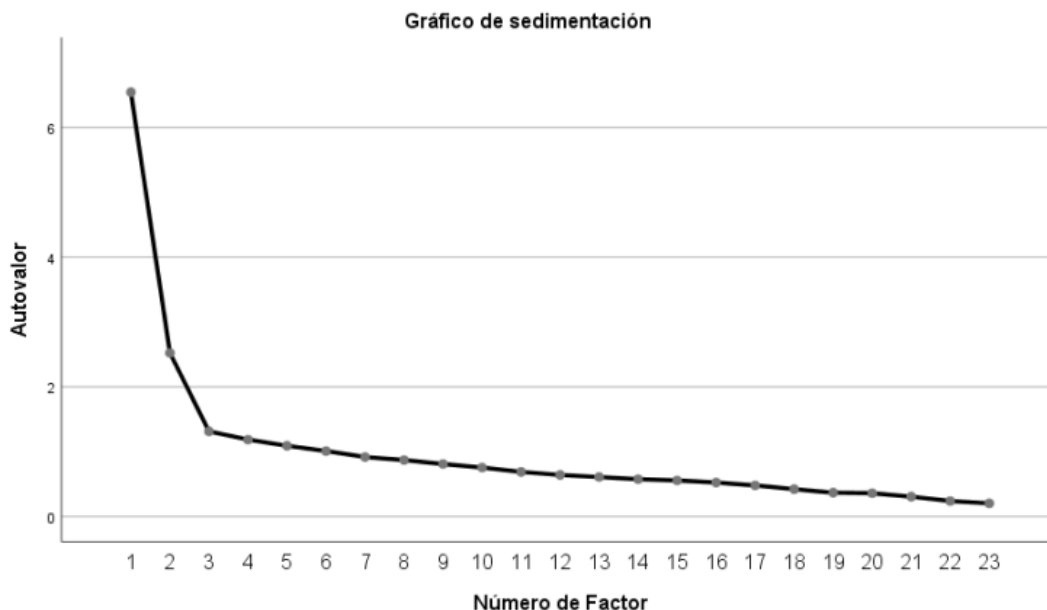


Gráfico 1. Sedimentación del análisis de seis factores

En el cuestionario original se describen tres factores: "Malestar del profesorado por tener alumnado con discapacidad", "Percepción de los docentes sobre las actitudes desfavorables hacia el alumnado con discapacidad por parte de los compañeros" y "Percepción del profesorado sobre su falta de preparación para atender al alumnado con discapacidad" (Suriá, 2012) así que se analizó esta posibilidad. Sin embargo, la correlación entre los factores es baja entre el factor 1 y el 2 (0.05), 1 y 3 (0.186) y la carga de la mayoría de los ítems es en el factor 2. Por lo que la estructura de tres factores no sería válida. En nuestro caso tanto el test de cordialidad obtenido a partir del gráfico de sedimentación, como el análisis paralelo, proponen la extracción de dos factores, que también se descarta por la misma razón.

Una vez descartadas las estructuras factoriales para seis, tres y dos factores, pasamos a analizar la matriz estructura para un factor. En la Tabla 2 se observa que todas las cargas factoriales son mayores que 0.3 excepto las del ítem 9 "¿Cree que necesitaría más preparación para enseñarles?" y el 23 "En general, ¿Existe un buen clima en su clase?". Estos podían haber sido eliminados, sin embargo, se decidió mantener todos los ítems por ser fieles a la propuesta de Suriá (2012). Se destacan los ítems 8, 11, 14, 17, 20 y 22 por tener una mayor carga factorial (>0.6).

Encontramos que la estructura es válida, por lo que se concluye que lo más adecuado sería asumir que existe un único factor que engloba los tres factores propuestos por el estudio de referencia. Este factor lo denominaremos como "Inquietud de los futuros docentes con respecto a la inclusión educativa de alumnado con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias".





Tabla 2. Matriz estructura de un único factor.

Ítems	Carga factorial	Ítems	Carga factorial	Ítems	Carga factorial
1	.406	9	.202	17	.651
2	.519	10	.478	18	.361
3	.341	11	.726	19	.516
4	.443	12	.329	20	.689
5	.537	13	.519	21	.592
6	.407	14	.648	22	.638
7	.408	15	.395	23	.223
8	.616	16	.451		

Para alcanzar el segundo objetivo, centrado en analizar las inquietudes de los futuros docentes, se utilizó una escala Likert en la que 1= nada de acuerdo; 2= poco de acuerdo; 3= algo de acuerdo; 4= bastante de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo. Entendiendo esta escala como cuantitativa, como escala de medición se han definido 4 intervalos: poca inquietud (1 al 2), cierta inquietud (2 al 3), bastante inquietud (3 al 4) y mucha inquietud (4 al 5). En este estudio la media de inquietud total encontrada fue 2.14 y la desviación tipo 0.84. Por otro lado, si analizamos ítem por ítem los resultados obtenidos, encontramos similitud en la mayoría de ellos (Tabla 2), con promedios entre 1.2 y 2.6 y una desviación entre 0.41 y 1.2, por lo que no es muy alta.

Concretamente 11 de los ítems indican una baja inquietud, otros 10 cierta inquietud y únicamente dos de ellos generan bastante inquietud. Estos son el Ítem 9: “¿Cree que necesitaría más preparación para enseñarles?” Con una media de 3.82 Y el ítem 12: “¿Siente preocupación por si no puede transmitirles sus enseñanzas por sus limitaciones?” Con una media de 3.34.

Tabla 3. Inquietud media para cada uno de los ítems.

ITEMS	M	DT	ITEMS	M	DT
1. Incomodar	1.24	0.41	13. Orden	1.98	0.75
2. Conflictos	1.94	1.00	14. Compañerismo	2.15	0.78
3. Comunicación	1.65	0.71	15. Tareas	1.43	0.58
4. Ritmo	2.14	0.79	16. Incomodidad	1.37	0.57
5. Gesto despectivo	2.60	1.20	17. Predisposición	2.20	0.92
6. Imparcialidad	1.91	0.85	18. Especialistas	2.35	0.98
7. Tiempo	1.62	0.74	19. Agobio	1.56	0.69
8. Relación iguales	2.49	1.02	20. Participación	2.40	0.93
9. Preparación	3.82	0.93	21. Normalidad	1.91	0.72
10. Atención-extra	1.91	0.82	22. Interacción	2.36	0.97
11. Discriminación	2.51	1.00	23. Clima. Inv.	2.24	0.84
12. Preocupación	3.34	1.04	Factor Total	2.14	0.84





Con respecto al tercer objetivo, “comprobar si las variables curso, género y relación con una persona con discapacidad, influyen en la percepción de los futuros docentes.” se realizaron varias pruebas de análisis de la varianza (ANOVA). En la tabla 5 se presentan las diferencias encontradas entre los valores de cada una de las variables independientes y de sus posibles combinaciones tomando las puntuaciones en el cuestionario como variable dependiente. Además, se encontró que las varianzas eran homogéneas según la prueba de Levene ( $p = .322$ ).

En la tabla 4, encontramos la significación y el tamaño del efecto de todas las comparaciones estudiadas. Concretamente, de cada uno de los factores, de las combinaciones de cada dos y la de tres.

En primer lugar, entre los estudiantes del primer curso, con un promedio de 2.19 y los del cuarto curso con 2.07, no se encontraron diferencias significativas ( $p = 0.241$ ) y se encontró un tamaño del efecto bajo ( $\eta^2 = .00$ ,  $F = 0.02$ ) (Tabla 4).

De la misma manera, podemos observar que las diferencias por razón de género no eran significativas ( $p = .902$ ) y tenían un tamaño de efecto bajo ( $\eta^2 = .01$ ,  $F = 0.02$ ), siendo muy similares los promedios de inquietud entre mujeres ( $M = 2.12$ ) y hombres ( $M = 2.13$ ). Entre los que tenían mayor relación con alguna persona con diversidad funcional ( $M = 2.14$ ) y los que no tenía relación ( $M = 2.14$ ) tampoco se encontraron diferencias significativas ( $p = 0.831$ ) y el tamaño del efecto fue igualmente bajo ( $\eta^2 = .00$ ,  $F = 0.02$ ) (Tabla 4).

Por otra parte, comprobamos la relación entre la inquietud y la combinación de factores. Primero, la relación entre curso y relación con una persona con discapacidad no fue significativa ( $p = 0.686$ ). La relación entre el género y el curso no fue significativa ( $p = 0.208$ ), ni lo fue la relación con personas con discapacidad y el género ( $p = 0.982$ ). Por último, se comprobó la influencia de todas las condiciones y tampoco encontramos diferencias entre cada uno de los subgrupos. ( $p = 0.113$ ). En definitiva, no se encontró ninguna diferencia entre todas las comparaciones estudiadas tal como se muestra en la Tabla 5 y en el gráfico 2.

Tabla 4. Resultados del análisis experimental para cada combinación.

	<b>C</b>	<b>G</b>	<b>R</b>	<b>R*C</b>	<b>C*G</b>	<b>G*R</b>	<b>G*C*R</b>
<b>p</b>	.241	.900	.083	.686	.208	.982	.113
<b><math>\eta^2</math></b>	.00	.01	.00	.00	.01	.00	.01
<b>F</b>	0.02	1.38	0.02	0.16	1.60	0.00	2.53

C: curso; G: género, R: relación.

Tabla 5. Resultados del ANOVA para las comparaciones realizadas.

		<b>No relación</b>		<b>Sí relación</b>	
		<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>
<b>1º</b>	Femenino	2.17	.45	2.08	.62
	Masculino	2.15	.55	2.36	.43
<b>4º</b>	Femenino	2.07	.60	2.19	.53
	Masculino	2.11	.45	1.94	.47



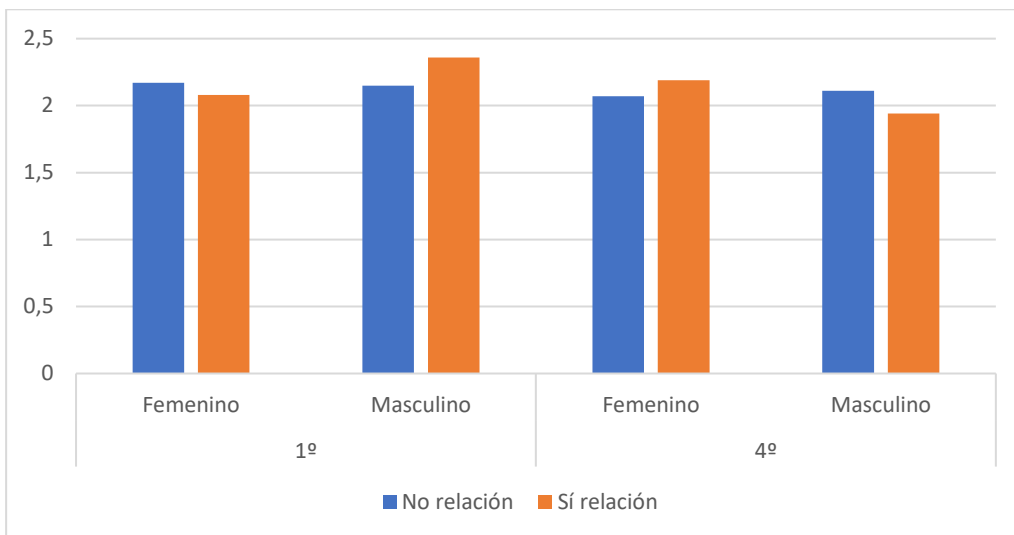


Gráfico 2. Aceptación del alumnado con necesidades educativas en el aula por futuros docentes

#### 4. Discusión y conclusiones.

El alumnado con discapacidad no genera especial inquietud en el futuro profesorado. Este es el resultado del primer objetivo del presente estudio, “Examinar las inquietudes de los futuros docentes por la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en el aula”, que confirma la hipótesis de partida y coincide con gran parte de la evidencia, (Angenscheidt y Navarrete, 2017; González y Roses, 2016; Hernández-Amorós, et al., 2017; Suriá et al. 2016). Esto quiere decir que la inclusión de un estudiante con diversidad funcional en las aulas ordinarias no provoca especial inquietud, salvo en actitudes específicas como las de ser capaces de transmitir sus enseñanzas o estar lo suficientemente preparados.

Los resultados obtenidos son optimistas, en el sentido de que esta baja inquietud concuerda con una actitud positiva hacia la inclusión educativa por parte de estos profesionales. Esto supondría un beneficio no solo para el alumnado con necesidades educativas especiales, sino para el conjunto del sistema educativo, posiblemente debido a que una buena práctica requiere una mayor competencia profesional y una metodología más variada que se adapte a las distintas necesidades de todos (Blanco, 1999).

La actitud en docentes en activo ha sido muy estudiada por ser un factor determinante del éxito hacia la inclusión educativa y aunque tiene la misma importancia, esta ha sido menos estudiada en los futuros docentes (Arias-Sánchez, 2015). No obstante, no hay unanimidad en los resultados hallados en los estudios (Tárraga et al., 2013).

Si contrastamos los resultados hallados en el presente estudio con las investigaciones con el mismo objeto de estudio, pero con muestras diferentes, encontramos que la inquietud de los que están en activo es mayor que en los estudiantes del grado de Educación. Por ejemplo, en el estudio de Suriá (2012) se evidenciaron unos resultados de acuerdo con la afirmación anterior, ya que se encontró cierta inquietud en el profesorado. Es posible que esto se deba a que a pesar de ser conscientes de que la práctica inclusiva es beneficiosa, llevarla a cabo suponga un esfuerzo extra incrementado por la falta recursos del sistema educativo como metodologías, programas de formación y personal especialista (CDPD). Además, desde el





presente estudio no se han encontrado estudios de comparaciones entre las actitudes de docentes en activo y estudiantes del Grado en educación.

Con respecto al segundo objetivo, “Estudiar las variables género, curso y relación con una persona con discapacidad”, considerando que nuestra hipótesis de partida era que las mujeres, los estudiantes de cuarto curso y los que tuvieran mayor relación con personas con diversidad funcional, sentirían menos inquietud y una actitud más positiva hacia la inclusión, los resultados obtenidos no fueron los esperados, ya que no se encontraron diferencias significativas en ninguna de ellas. En primer lugar, con respecto al género no se encontraron diferencias entre hombres y mujeres. Esto no coincidiría con la mayoría de los estudios donde se encuentran actitudes más favorables en las mujeres (Aguilar, 2000; Novo-Corti et al., 2015; Pegalajar y Colmenero, 2017). Este resultado podría significar que se han producido cambios en los roles de género acordes con los cambios sociales.

Por otro lado, con respecto al curso, se esperaba que los del cuarto curso tuvieran mejores actitudes (Hernández-Amorós et al.) por la mayor formación (Padeliadou y Lampropoulou, 1997; Pegalajar y Colmenero, 2017) y por la experiencia en prácticas inclusivas (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Boer et al., 2011). Por el contrario, en este estudio se encontró que los del primer y cuarto curso presentaban inquietudes similares, coincidiendo con el estudio de Tárraga et al. (2013). Esto podría explicarse por la metodología utilizada en las prácticas, ya que como se mencionó en la introducción, la influencia de la variable experiencia en la actitud depende de la calidad de esta. Así que una explicación a que no haya diferencias entre los universitarios de distintos cursos podría ser que estos no reciban la suficiente formación en atención a la diversidad o que las prácticas que llevan a cabo no siguen una metodología inclusiva.

Por último, con respecto a la relación con una persona con discapacidad, en este estudio no se encontraron diferencias en función al contacto con discapacidad, coincidiendo con Angenscheidt y Navarrete (2017). No obstante, lo esperado era que los que tuvieran a un conocido con discapacidad en su entorno cercano, tuvieran mejores actitudes González y Roses.

Con respecto al tercer objetivo, “Estudiar psicométricamente la escala empleada” hay que tener en cuenta que este aspecto resulta necesario para verificar lo obtenido como respuesta a los demás objetivos. En este estudio encontramos que el cuestionario es fiable y válido. No obstante, la estructura factorial no coincide con la de tres factores planteada por el cuestionario original “inquietud, relación entre compañeros y formación” (Suriá, 2012) y es posible que esto haya ocurrido por haber sido administrado en una población diferente.

A pesar de los resultados encontrados en este estudio, la evidencia de otros estudios respalda que la formación es capaz de modificar las creencias, actitudes y las inquietudes (Aguilar 2000; Tárraga et al. 2013) y que los estudiantes del grado en educación tengan unos valores y expectativas positivas influirá en su formación y futura profesión (Borrero, 2012). Por lo que si los programas de formación y de desarrollo profesional mejoran las actitudes hacia la inclusión educativa (Male, 2011; Suriá et al., 2016), tiene sentido promover a través de ellos estas actitudes en los futuros docentes, ya que como se indicó previamente, estos serán los encargados de la transmisión de estos valores (Novo-Corti et al., 2015). No obstante, estos programas se podrían fomentar en otros miembros de la comunidad





educativa como en docentes en activo, estudiantes y familias ya que son otros potenciales agentes de cambio.

En definitiva, en este estudio, ante la escasez de pruebas psicométricas en este campo, la validación del cuestionario colabora de cierta manera con el avance científico y se evidencia que la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales genera baja inquietud. Por otra parte, al no encontrar las diferencias significativas esperadas en ninguna de las variables, nos planteamos si puede deberse a otras hipótesis explicativas como que haya algún otro factor que tenga más influencia en la inquietud de estos futuros docentes.

Sin embargo, hay que tener en cuenta algunas limitaciones del presente estudio, que pasamos a detallar. La principal limitación es la relativamente pequeña muestra utilizada, que se ha contactado en una única universidad por procedimientos no aleatorios, lo que puede haber limitado la potencia estadística y la representatividad de la misma. Además, la variable género, no fue controlada totalmente, habiendo observado una descompensación en cuanto al número de hombres y mujeres que componen la muestra, pudiendo afectar a la validez interna del estudio, aunque consideramos pueda ser representativo de la distribución de género en las facultades de ciencias de la educación de nuestro país. Por último, al tratarse de una encuesta de escala Likert, no permite recoger las opiniones más extremas y los participantes pueden estar influidos por la deseabilidad social.

Por todo ello, consideramos que para futuros estudios se deberían tener en cuenta la influencia de otras variables como las asignaturas optativas elegidas o la experiencia, la utilización de un término más actualizado como “diversidad funcional”, concretar los objetivos globales en otros más específicos y complementar el instrumento utilizado con otras fuentes de información como entrevistas u observaciones del comportamiento para establecer relaciones entre las actitudes y la práctica profesional. Por último, este estudio podría suscitar algunas cuestiones para futuras investigaciones como el análisis de la formación de atención a la diversidad en los estudiantes de educación primaria, una validación de la escala en docentes, el análisis de las inquietudes en un tipo de diversidad funcional concreto o el análisis de la comparación entre las inquietudes entre docentes en activo y estudiantes del grado en educación. En cualquier caso, consideramos supone un relevante paso de cara a conocer en mayor profundidad las ideas previas, expectativas y especialmente las actitudes de los futuros docentes a una población tan vulnerable como los y las menores con necesidades educativas especiales. Un ámbito en el que aún es necesario avanzar mucho y que se debe convertir en uno de los grandes retos que nos planteemos como sociedad para el siglo XXI.

### **Agradecimientos:**

Trabajo enmarcado en el proyecto “Taller de escritura académica”, aprobado por la Convocatoria de Presupuestos Participativos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, Año 2019.





## 5. Referencias.

- Aguilar, L. A. (2000). *De la integración a la inclusividad. La atención a la diversidad: pilar básico en la escuela del siglo XXI*. Argentina: Espacio Editorial.
- Angenscheidt Bidegain, L. y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. doi: 10.22235/cp.v11i2.15001.
- Arias-Sánchez, S. (2015). *La construcción del yo laboral en escenarios culturales*. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral no publicada.
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056
- Boer, A. Pijl, S.J., y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteacher' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353. doi: 10.1080/ 13603110903030089
- Blanco, A., Morales, P. y Urosa, B. (2003). Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Madrid: La Muralla.
- Blanco G., R. (1999). Hacia una Escuela para Todos y con Todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*. (48), 55-72. Santiago de Chile. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116194\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116194_spa)
- Borrero, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una educación intercultural. *Education Siglo XXI*, 30(2), 333-364. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/download/160851/140851/0>
- Casullo, F. (2011). Inquietud y pensamiento. *Revista de Filosofía Moral y Política*, 44, 203-236. Recuperado de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/726/728>
- Comité español de representantes de personas con discapacidad (CERMI). (2019) Manifiesto del CERMI con motivo del Día 3 de Mayo de 2019 Día Nacional en España de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). (2017). Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). (2018). Observaciones de España acerca del informe del Comité sobre la investigación realizada en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención.
- Cubero, M., Santamaría A., Prados, M.M. y Arias-Sánchez, S. (2019). Concepciones del aprendizaje de estudiantes en proceso de formación como docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 453-471., DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.11238.
- 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, 25-35.





- Findler, L., Vilchinsky, N. y Werner, S. (2007). The Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS): *Construction and Validation*. *Sage Journal*. (5) 166-176. doi:\_10.1177/00343552070500030401
- García-Cano M., Castillejo A., Jiménez N., Martínez I. y Alós, F. (2017) Universidad y discapacidad. Diagnóstico sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad de Córdoba. *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, 11. Recuperado de [http://www.uco.es/docencia\\_derecho/index.php/reduca](http://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca)
- González, E., y Roses, S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 219–235. doi:10.5209/rev\_RCED.2016.v27.n1.45702
- Hergenrather, K. y Rhodes, S. (2007). Exploring Undergraduate Student Attitudes Toward Persons With Disabilities: Application of the Disability Social Relationship Scale. *Sage Journal* 66-75 doi: 10.1177/00343552070500020501
- Hernández-Amorós et al. (2017). Actitudes de los maestros en formación sobre la diversidad e inclusión educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 4(1), 45-54. doi: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1026>.
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial del Estado 2008*. Recuperado de BOE-A-2008-6963
- Luque-Rojas, M.J., Rodríguez, G., Blanco, E., Narváez Peláez, M. y Luque, D.J., (2011). Valores y discapacidad en el aula: Aportaciones para un programa de intervención inclusivo. *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado: Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (pp. 115–128). Murcia, España: Edit.um.
- Male, D. B. (2011). The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *Support for Learning*, 26(4), 182–186. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01500.x>
- Moliner Miravet, L y Moliner García, O. (2007). Inclusión e Integración: ¿Qué opinión tienen los profesionales de la educación sobre ambos conceptos? 2019, de Universidad Jaume .Recuperado de: [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_72/nr\\_770/a\\_10385/10385.pdf](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_72/nr_770/a_10385/10385.pdf)
- Novo-Corti I., Muñoz-Cantero J. y Calvo-Babío N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de psicología*, 31, 155-171. doi: 10.6018/analesps.31.1.163631.
- Organización Mundial de la Salud y United Nations Children's Fund (UNICEF). (2013). El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: un documento de debate. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/78590>
- Padeliadou, S. y Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special y regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12, 173-183.







- Pegalajar, M.C. y Colmenero, M.J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. doi: 10.24320/redie.2017.19.1.765
- Pérez, M. E. y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27. doi: 10.5569/2340-5104.07.01. 01
- Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2013). Development and validation of a scale to identify attitudes towards disability in Higher Education. *Psicothema*, 25 (3), 370-376. doi: 10.7334/psicothema2013.41.
- Romañach, J.y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo termino para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*, 5, 1–8.
- Sales, A., Moliner, O., y Sanchiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Inter- universitaria de Formación del profesorado*, 4(2), 1-7.
- Sharma, U., Ee, J. y Desai, I (2003). A comparison of Australian and Singaporean pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education. *Teaching and learning*, 24, 207-217.
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23, 96- 109. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/25974>
- Suriá, R., Rosser A. y Villegas, C. (2016). Discapacidad e integración en las aulas, ¿Es un factor generador de inquietud entre el profesorado? Universidad de Alicante, *Jornadas de Redes de Innovación Docente*, 2842-2851
- Tárraga, R., Grau, C. y Peirat, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (1), 55-72. doi: 10.6018/reifop.16.1.179441
- UNESCO, (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris. Unesco. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/inclusive>
- Vélez, X., Tárraga, R., Fernández, M.I. y Sanz, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 9 (3), 75-94.

