

# ACTITUDES DE LOS FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN HACIA LA DISCAPACIDAD. NECESIDADES FORMATIVAS.

---

## FUTURE EDUCATIONAL PROFESSIONALS' ATTITUDES TOWARDS DISABILITY. TRAINING NEEDS.

Autora: Pilar Diego Blázquez

Tutora: M<sup>ª</sup> Isabel Calvo Álvarez

Cotutora: Begoña Orgaz Baz



Facultad de Psicología

Universidad de Salamanca

2016/2017

Resumen: El *objetivo* de este estudio consiste en conocer cuáles son las actitudes y las necesidades formativas hacia la discapacidad y la atención a la diversidad de los futuros profesionales del ámbito de la educación, en concreto de maestros, pedagogos, educadores sociales y profesores de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. *Participaron 392 universitarios* de las Titulaciones de Grado en Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social, así como alumnos del Máster "MUPES". Se aplicó la *Escala de actitudes hacia la discapacidad* (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, 2000, 2016) para obtener el perfil actitudinal general, así como comprobar las hipótesis del estudio en relación a las variables que inciden en las actitudes. Los *resultados* indican que la formación recibida y el contacto con la discapacidad influyen positivamente en las actitudes hacia la discapacidad, así como la existencia de diferencias significativas entre las Titulaciones del Grado, siendo los futuros Educadores Sociales quienes tienen actitudes más favorables. El trabajo recoge cómo los universitarios que han formado parte del mismo destacan la importancia de las barreras políticas, formativas y didácticas para trabajar y/o intervenir con alumnado con discapacidad, así como la necesidad de una formación curricular en diseño para todas las personas.

Palabras clave: Inclusión educativa, formación docente, actitudes hacia la discapacidad, diseño para todos, barreras para la inclusión.

Abstract: The *aim* of this study is to know what are the attitudes and the training needs towards disability and the attention to diversity of the future educational professionals, in detail teachers, pedagogues, social educators and High School teachers. *There were 392 university students* of the following degrees: Early Childhood Education, Teaching in Primary Education, Pedagogics, and Social Education, as well as the alumni of the "MUPES" Master's Degree. The *Scale of Attitudes Towards Disability* (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, 2000, 2016) was applied to obtain an overall attitudinal profile, as well as to prove the assumptions of the study with regard to the factors underscoring those attitudes. The *results* indicate that the training received, having contact with disability, and the significant differences between the Bachelor's degree Titulations exert a positive influence on the attitudes towards disability, being the Social Educators those with more positive attitudes. This work collects how the students being part of it emphasize on the importance of the politic, educational, and didactic barriers to work and/or to intervene with disabled students, as well as the need of a "Design for all" curriculum training.

Keywords: Inclusive education, teacher training, attitudes towards disability, design for all, barriers to inclusion.

## Introducción

Durante los últimos 30 años, ha habido un aumento progresivo en el número de estudios que han centrado su interés por la integración y/o inclusión de los alumnos con discapacidad en el ámbito educativo, tanto en niveles obligatorios como en la educación superior (Ver Figura 1). Desde que en 1959 se aprobase la Declaración de los Derechos del Niño, numerosas declaraciones, conferencias y tratados han ido reforzando el derecho a la Educación Para Todos (UNESCO, 2015). Este concepto, que viene respaldado por una larga trayectoria que comenzó bajo los principios de integración y normalización, se sustenta ahora en el principio de inclusión y el entendimiento de la discapacidad desde la perspectiva de los apoyos, proclamando el derecho de todas las personas a una educación de calidad, cediendo el protagonismo al alumno y su derecho a una educación de equidad, convirtiéndose en uno de los objetivos clave para la plataforma “Educación 2030” (Echeita y Ainscow, 2011; López-Melero, 2011; Valcarce, 2011; Verdugo y Rodríguez, 2008; Verdugo, 2009).

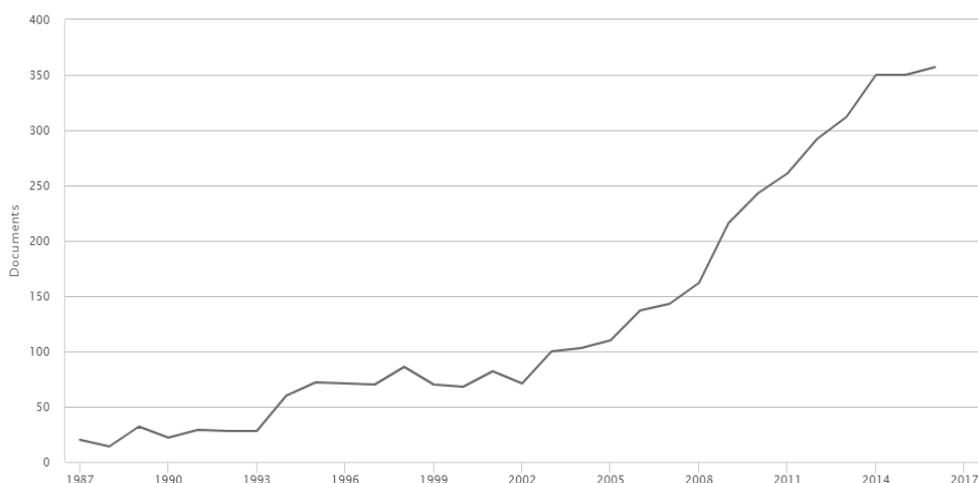


Figura 1. Tomado de Scopus (2017). Incremento de publicaciones sobre integración y/o inclusión de Personas con Discapacidad en las aulas durante los últimos 30 años.

Esta evolución a nivel teórica, se operacionaliza en España en las diferentes leyes educativas, desde 1990 con la Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) hasta 2013 con la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa que han ido adoptando las diferentes formas de ver la diversidad (Calvo y Verdugo, 2012).

Valcarce (2011) señala que pasar de la escuela tradicional segregadora a la escuela inclusiva es un procedimiento complejo, donde la diversidad ha de entenderse como una

riqueza y no como un mero etiquetaje. Si entendemos que el éxito de la educación inclusiva está ligado a todo un proceso en el que está involucrado tanto el microsistema como el mesosistema y el macrosistema, comprenderemos que se requiere de cambios y acciones amplias. Por ello, los avances en educación nos han llevado a buscar respuesta a muchas preguntas, entre ellas, ¿Es posible transformar el sistema educativo “segregador” en un sistema inclusivo a través de las leyes y la normativa? (Marchant, 2009). Si bien las políticas educativas y sociales son importantes cuando hablamos de inclusión no basta el apoyo de la legislación, es necesario que la comunidad educativa las respalde (Sharma, Forlin y Loreman, 2008). Tanto en España como en el resto de países se hallan abundantes investigaciones que han tratado de obtener resultados tanto desde el punto de vista teórico y práctico del profesorado como de los propios alumnos con discapacidad y sus familias.

Trabajos como los de Echeita et al. (2009), Parrilla y Sierra (2015) y Verdugo y Rodríguez (2012) identifican buenas prácticas inclusivas en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, destacando por un lado la concienciación y preparación del profesorado en estas etapas, y por otro lado la satisfacción de las familias que valoran positivamente los logros, el trato y las relaciones sociales del contexto escolar como aspectos positivos en estos primeros años escolares. Sin embargo, los resultados no son tan esperanzadores en las etapas posteriores, ya que los datos obtenidos reflejan números muy alejados de lo que se espera en inclusión y participación, puesto que también se vislumbran las respuestas al por qué tan sólo el 12% de los alumnos con discapacidad termina la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y de ellos solamente el 10% accede a la Universidad, representando únicamente el 1,7% de la población universitaria. Si bien hay una serie de facilitadores que promueven la inclusión de personas con discapacidad en la ESO y el posterior acceso a la Universidad, como son la existencia de servicios de atención al estudiante con discapacidad, ayudas/becas, investigación, desarrollo e innovación, etc., (CERMI, 2016; Instituto Nacional de Administración Pública, 2015). Cuando hablamos de formación académica universitaria y no universitaria, el alumnado con discapacidad se enfrenta a multitud de barreras para la participación y el aprendizaje que dificultan su inclusión en las aulas y su posterior progreso académico, abandonando de forma temprana sus estudios en un 43,2 % de los casos (Both y Ainscow, 2002; Moriña, 2017; ODISMET, 2017). López-Melero (2011) clasifica las barreras, en *políticas, culturales y didácticas que* recogen desde las leyes y normativas contradictorias

que ha experimentado el sistema educativo en las últimas dos décadas, como los procesos de enseñanza-aprendizaje rígidos, la formación deficiente del profesorado y aspectos de tipo conceptual y actitudinal que dificultan la presencia y participación del alumnado con discapacidad en las escuelas ordinarias. Este alumnado, considerado “población en riesgo”, se encuentra con cada vez más dificultades al cambio de contexto y directrices (organización, objetivos y metodología) en cada etapa educativa, por lo que en muchos casos abandona la escuela ordinaria y vuelve a los centros de Educación Especial antes incluso de empezar la ESO para atender y/o compensar esas necesidades desde centros “especiales” con un currículum más específico, menor ratio en el aula, etc. (Echeita, 2004; Echeita y Ainscow, 2011; Echeita, 2013; Molina y Holland, 2010).

En cuanto a las barreras de tipo cultural, diferentes trabajos ponen de manifiesto el papel de las actitudes del profesorado como uno de los factores más relevantes cuando se habla de educación inclusiva, y más concretamente, cuando hablamos de alumnado con discapacidad (Alemany, 2004; González, Pastor, Poy y Jenaro, 2016; Pérez, Alegre, Rodríguez, Márquez y de la Rosa 2016). Son muchos los trabajos que coinciden en que una actitud desfavorable por parte de los agentes educativos hacia la discapacidad es más incapacitadora que la propia discapacidad (Araya, González y Cerpa, 2014; Garzón, Calvo y Orgaz, 2016; González, Medina y Domínguez, 2016; Martínez y Bilbao, 2011; Li, Tsoi y Wang, 2012; Pérez et al., 2016), poniendo el énfasis en el concepto de “profecía autocumplida” en el que las actitudes del profesorado transforman sus comportamientos de forma que confirmen sus expectativas en relación a los logros y progresos que puede hacer el estudiante. Es decir, que una predisposición positiva o negativa por parte del profesorado sobre los logros que un estudiante es capaz de realizar va a correlacionar directamente con el progreso final del estudiante. (Campbell, Gilmore y Cuskelly, 2003; Sze, 2009). Cuando hablamos de actitudes, las entendemos como *mediadores* entre un estímulo externo y la respuesta conductual de la persona, entendidas al mismo tiempo desde sus tres componentes: *cognitivo*, *afectivo* y *emocional* (Arias, Arias-B., Verdugo, Rubia y Jenaro, 2016). Este nuevo concepto de la actitud como mediadora de una respuesta conductual viene a complementar las definiciones anteriores que entendían la actitud como una idea cargada de emoción y, en definitiva, un constructo psicosocial inferido e individual (Martínez y Bilbao, 2011; Triandis, 1971; Verdugo, Arias y Jenaro, 1995).

El estudio de las actitudes, debido a su relevancia, lleva ya más de tres décadas de investigación (Avradimis y Norwich, 2002), incluyendo distintos planteamientos: (a) análisis de las actitudes de estudiantes y profesorado, (b) programas de modificación de actitudes, (c) investigaciones centradas en analizar los factores predictores de las actitudes (Lindsay y Edwards, 2013; Lucas y Frazier, 2014; Martínez y Bilbao, 2011; Pérez et al., 2016; Polo, Fernández y Díaz, 2011). La producción ha sido especialmente relevante en EEUU, Canadá y Reino Unido (Chiner, 2011), mientras que, en España, hay un menor número de estudios que tratan específicamente las actitudes hacia la discapacidad de los futuros profesionales de la educación, ya que se encuentran estudios que abordan aspectos más globales o relacionados específicamente a situaciones particulares: 1) actitudes hacia sus iguales con discapacidad 2) actitudes y/o creencias iniciales hacia la diversidad 3) actitudes hacia la inclusión y/o integración educativa (González y Roses, 2015; Lledó, Camús y Riera, 2012; Novo, Muñoz y Calvo, 2015; Suriá, 2011).

No obstante, en todos ellos subyace la idea de que las actitudes no son fijas, sino transformables y, por tanto, educables (Araya, et al., 2014; Sze, 2009). Se ha comprobado también que, si bien los programas de modificación de actitudes tienen resultados positivos (Rosenbaum, 2010; Lindsay y Edwards, 2013), no es suficiente y es necesario cambiar y/o modificar las actitudes de toda la comunidad educativa, poniendo el énfasis en la importancia del profesorado, por su implicación en el desarrollo personal y académico del alumnado. (Hein, Grumm y Fingerle, 2011; Kurniawati, De Boer, Minnaert y Mangungsong, 2014; Murdaca, Oliva y Costa, 2016). En este sentido, dos de los aspectos que favorecen el cambio de actitudes son el contacto con personas con discapacidad (PcD), así como una mayor formación e información sobre la discapacidad, y el conocimiento de estrategias y recursos de apoyo en el aula con modelos dinámicos e innovadores (Campbell et al. 2003; Hein et al., 2011; Sharma et al., 2013). Una buena actitud del profesorado hacia la discapacidad no sólo va a ayudar al propio alumno, sino que servirá como modelo positivo para el resto del alumnado al valorar la diversidad como algo enriquecedor, dando respuestas diversas que permitan una educación de calidad para todos, sin exclusiones (Moriña, 2016).

Partiendo de esta idea, las investigaciones más recientes han tratado de conocer las actitudes y demandas del profesorado tanto en formación inicial como docentes en activo. Los estudios relacionados con los docentes en servicio han observado que los docentes más jóvenes con menos experiencia tienen actitudes más positivas y una mayor

predisposición hacia la utilización de estrategias inclusivas, además cuando se centran en conocer las demandas formativas, se reclaman apoyos, recursos y formación (Avradimis y Norwich, 2002; Garzón, 2016, González et al., 2013; González et al., 2016; Martínez y Bilbao, 2011), puesto que como decía Chiner (2011), el sentimiento de competencia es clave.

En los últimos años son muchos los instrumentos que han evaluado las actitudes hacia la discapacidad. Arias et al. (2016) han identificado más de 60 instrumentos de evaluación desde 1956 a 2016. Asimismo, diversos estudios han tratado de elaborar y validar escalas en lengua española para medir actitudes basándose en la “Escala General de Actitudes hacia la Discapacidad (Forma G)” de Verdugo, Arias y Jenaro (1994), pero sin elaborar ninguna escala definitiva. Por ello, con el fin de obtener una escala más actual y dirigida a los profesionales dedicados a la salud y a la educación, Arias et. al (2016) elaboraron una nueva escala en castellano que consta de 31 ítems tipo Likert con tres factores o dimensiones: (1) relaciones sociales y personales con las personas con discapacidad; (2) normalización o vida normalizada; (3) programas de intervención.

En cuanto a los estudios que han examinado las actitudes de los futuros profesionales, las investigaciones han ido encaminadas tanto a conocer las actitudes como a tratar de conocer cuáles son los factores predictores de una actitud positiva hacia la discapacidad. En esta línea, se ha encontrado que algunos de los factores que correlacionan con una actitud más positiva tienen que ver con la especialidad cursada, la formación recibida y el contacto previo con personas con discapacidad, incluyendo en este apartado el tipo de discapacidad, cantidad y calidad del contacto como aspecto que influye de forma significativa. (González y Roses, 2016; Kowalska y Winnicka, 2013; Sze, 2009).

Por todo lo expuesto anteriormente, y en el marco de la Educación Para Todos, un aspecto imprescindible es la formación curricular en el diseño para todas las personas, ya que se necesita de una mejora de aquellas titulaciones que, de alguna manera, guardan relación con el ser humano de forma que permitan alcanzar los objetivos y formar en competencias, contenidos y habilidades a los futuros profesionales con el fin de superar los obstáculos a los que se enfrentan las PcD. Esta formación requiere de un cambio actitudinal importante por parte de la comunidad educativa, incorporando en sus planes de estudios formación en materias con contenidos sobre discapacidad (características, necesidades educativas, sociales, apoyos...). Más concretamente, dentro del marco de las

facultades de Educación de nuestro país, con la modificación del plan de estudios del Grado se incorporó una asignatura obligatoria y optativas que ampliasen conocimientos y experiencias relacionadas con la diversidad como son algunas de las competencias que se encuentran en los planes actuales: “Reconocer y respetar la diversidad y la multiculturalidad” o Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades” (CRUE, 2014).

Si bien las actitudes iniciales parecen ser positivas, como establecieron Kurniawati et al. (2014), el profesorado sigue siendo reacio al cambio y pide información, formación y recursos, por lo que la formación inicial debe ser rica en conocimientos y ofrecer más oportunidades para aprender a través de un proceso continuo. En este sentido, el papel de la formación inicial de maestros, pedagogos y educadores sociales ofrece un marco idóneo en el que, con una buena predisposición inicial, los futuros docentes y profesionales que participan en el contexto escolar y social adquieran conocimientos y recursos de nuevos modelos innovadores e inclusivos que permitan convertirlos en facilitadores y agentes del cambio.

Por ello, los datos que se obtienen de los últimos trabajos sobre formación universitaria destacan la incorporación en las últimas dos décadas de cursos y voluntariados que amplían los conocimientos sobre discapacidad y favorecen el contacto social, obteniendo mejoras significativas en sus actitudes en la mayoría de los casos. (Campbell et al. 2013; Sharma et al., 2013; Li et al., 2014; Lucas y Freizer, 2014).

Necesitamos de evidencias empíricas que proporcionen datos conjuntos del sistema español (González y Roses, 2016), pero mientras tanto este TFM pretende ser un granito de arena que se centra en conocer y analizar las actitudes de los estudiantes de Educación de la Universidad de Salamanca, con el fin de conocer su percepción, sus necesidades formativas, en un campo tan importante como es la formación inicial, respecto a la atención a la diversidad, y así, hacer una propuesta de mejora de los actuales planes de formación inicial que den respuesta a las necesidades y demandas de los futuros profesionales.

## **Objetivos del estudio**

El objetivo del presente estudio consiste en conocer cuáles son las actitudes y las necesidades formativas hacia la discapacidad y la atención a la diversidad de los futuros

profesionales del ámbito de la educación, en concreto de maestros, pedagogos, educadores sociales y profesores de la ESO.

Para ello, se formulan los siguientes objetivos específicos e hipótesis:

1) Obtener un perfil actitudinal de los alumnos universitarios de la rama de educación.

Primera hipótesis: Los futuros profesionales de la educación tendrán actitudes positivas hacia la discapacidad.

2) Analizar el efecto de la formación sobre la actitud hacia las personas con discapacidad

Segunda hipótesis: Los estudiantes de cuarto curso tendrán actitudes más positivas hacia la discapacidad que los de primer curso.

Tercera hipótesis: Los estudiantes que cursaron una mención del ámbito de la discapacidad tendrán actitudes más positivas.

Cuarta hipótesis: Los universitarios de la rama de Educación tendrán actitudes más favorables que los alumnos del máster procedentes de otras Titulaciones.

3) Comprobar la incidencia sobre las actitudes de la experiencia y el contacto con personas con discapacidad

Quinta hipótesis: El contacto con personas con discapacidad incide positivamente en las actitudes.

Sexta hipótesis: La experiencia profesional previa influye en una actitud más favorable hacia la discapacidad.

4) Conocer las necesidades formativas y las barreras que perciben a la hora de trabajar o intervenir con alumnado con discapacidad.

Séptima hipótesis: Las barreras de carácter político serán las más importantes para los futuros profesionales de la educación.

Octava hipótesis: Los estudiantes destacarán la importancia de la formación curricular en diseño para todas las personas dentro del plan de estudios del Grado.

## Método

### Participantes

La población objeto de estudio son alumnos universitarios de la rama de Educación. Los criterios de inclusión fueron: (a) que pertenecieran a la Universidad de Salamanca, (b) que estuvieran cursando actualmente un grado de la rama de Educación, (c) en primer o en cuarto curso en el caso de los Grados, o (d) fueran alumnos del Máster de “Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas” (Máster de Secundaria en adelante).

Se optó por incluir alumnos de primero y cuarto de carrera para diferenciar entre aquéllos que no han recibido ninguna formación sobre discapacidad (alumnos de primer curso) frente a alumnos que están terminando la carrera o son alumnos de máster y han recibido la formación obligatoria en la asignatura Atención a la Diversidad.

Desde la implementación del grado, el alumnado adquiere formación acerca de la discapacidad a través de diferentes asignaturas que variará según la Titulación. En el caso de Maestro en Educación Primaria, Maestro en Educación Infantil y Educación Social en el segundo año cursan la asignatura denominada “Atención a la Diversidad”; en el Máster se denomina “Atención a la Diversidad en Educación”, y en la titulación de Pedagogía, “Atención a la diversidad e intervención educativa en Necesidades Educativas Especiales”. Como formación complementaria todas las titulaciones de Grado tienen optativas relacionadas con la discapacidad, en el caso de Educación Primaria e Infantil el conjunto de optativas se encuentra en la mención de “Educación Especial” o “Audición y Lenguaje” con 5 optativas, y en el resto de titulaciones se ofrecen optativas como es el caso de Educación Social, que se oferta la asignatura “Intervención Socioeducativa en Personas con Discapacidad” (4º curso).

La muestra final del estudio es una muestra de conveniencia formada por 392 alumnos que respondieron voluntariamente al cuestionario. De ellos, el 38,5% pertenecen a Educación Infantil, el 27,5% a Educación Primaria, el 14,5% a Pedagogía, el 10,2% a Educación Social y el 9,2% al Máster. En relación a los alumnos del Máster proceden de otros Grados, distribuyéndose éstos entre de Ciencias (13,9%), Humanidades, (66,7%) Ciencias Sociales y Jurídicas y de la Salud (19,4%).

La muestra está compuesta de forma mayoritaria por mujeres (84,9% de mujeres frente al 15,1% de los hombres) menores de 30 años (98,2%). Destacar que solamente un

22,8% ha tenido prácticas o experiencia previa trabajando con alumnado con discapacidad. De los 67 participantes correspondientes a cuarto curso con opción a elegir una mención del ámbito de la discapacidad, tan solo 11,8% la ha cursado. Por último, un 54,8 % tiene contacto con personas con discapacidad.

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra

	GRADO				MÁSTER
	Pedagogía (n=57) N (% válido)	Educación Social (n=40) N (% válido)	Ed. Infantil (n=151) N (% válido)	Ed. Primaria (n=108) N (% válido)	Ed. Secundaria (n=36) N (% válido)
<b>Edad</b>					
< 20	34 (59,7%)	17 (42,5%)	72 (47,7%)	77 (71,3%)	
21-30	23 (40,3)	23 (57,5%)	75 (49,7%)	30 (27,8)	34 (94,4%)
31-40			2 (1,3%)	1 (0,9%)	2 (5,6%)
41-50			2 (1,3%)		
<b>Sexo</b>					
Mujer	49 (86%)	36 (90%)	144 (95,4%)	81 (75%)	23 (63,9%)
Varón	8 (14%)	4 (10%)	7 (4,6%)	27 (25%)	13 (36,1%)
<b>Curso</b>					
Primero	44 (77,2%)	24 (60%)	101 (66,9%)	91 (84,3%)	35 (100%)
Cuarto	13 (22,8%)	16 (40%)	50 (33,1%)	17 (15,7%)	
<b>Campus</b>					
Salamanca	57 (100%)	40 (100%)	72 (47,7%)	37 (34,2%)	36 (100%)
Zamora			36 (23,8%)	27 (25%)	
Ávila			43 (28,5%)	44 (40,8)	
<b>Contacto personas con discapacidad</b>					
Sí	37 (64,9)	23 (57,5%)	74 (49%)	61 (56,5%)	19 (52,8%)
No	20 (35,1%)	17 (42,5%)	77 (51%)	47 (43,5%)	17 (47,2%)
<b>Prácticas y experiencia</b>					
Sí	17 (29,8%)	11 (27,5%)	32 (21,2%)	61 (56,5%)	9 (25%)
No	40 (70,2%)	29 (72,5%)	119 (78,8%)	47 (43,5%)	27 (75%)

Se encontraron diferencias significativas en la proporción de varones que cursaban las diferentes titulaciones ( $\chi^2_4=34,51$ ,  $p<.001$ ,  $V=.297$ ). El porcentaje de varones en las titulaciones de Educación Primaria (residuo tipificado corregido = 3,4) y del Máster de Educación Secundaria (residuo tipificado corregido=3,7) era significativamente más alto que en las otras titulaciones.

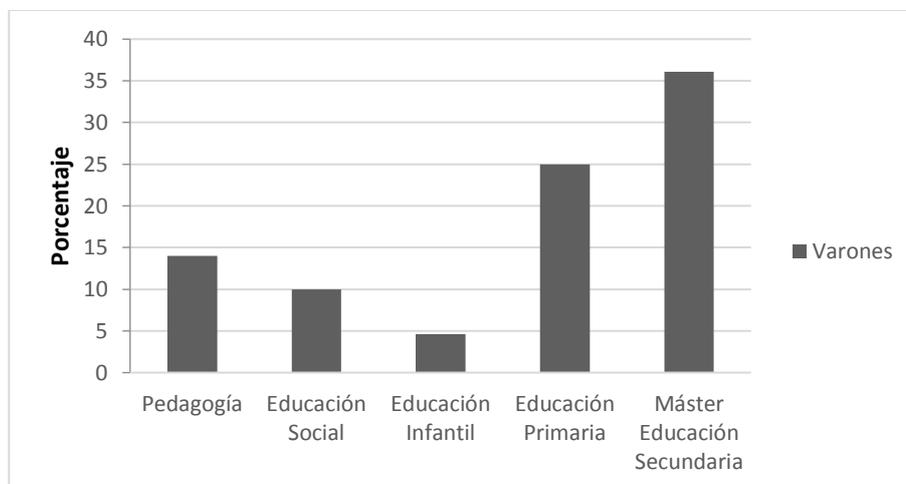


Figura 2. Porcentaje de varones en las diferentes titulaciones.

No se encontraron diferencias significativas en los porcentajes de participantes de las diferentes titulaciones que habían tenido contacto con PcD ( $\chi^2_4=4,69$ ,  $p=.321$ ) o que habían realizado prácticas o tienen experiencia con PcD ( $\chi^2_4=3,09$ ,  $p=.543$ )

### Variables e instrumentos

A continuación, se exponen todos aquellos aspectos relacionados con las variables y los instrumentos que se han utilizado para su evaluación.

Tabla 2. Variables y los instrumentos utilizados para su evaluación

VARIABLES	INSTRUMENTOS
Características sociodemográficas	Cuestionario sociodemográfico: elaboración propia.
Actitudes hacia las personas con discapacidad	Escala de actitudes hacia la discapacidad. Verdugo, Arias y Jenaro (1994, 2000, 2016).
Necesidades formativas	Preguntas abiertas: elaboración propia.

En primer lugar, se utilizó un *cuestionario sociodemográfico* (Anexo I) en el que se recogían las siguientes variables: sexo, edad, nivel de estudios, titulación, campus,

contacto con personas con discapacidad (razón, frecuencia y tipo de discapacidad con la que la persona tiene contacto), así como si la persona ha tenido experiencia profesional previa con la discapacidad.

En segundo lugar, para medir las actitudes hacia la discapacidad se utilizó la *Escala de actitudes hacia la discapacidad* de Verdugo et al. (1994, 2000, 2016) cuyas dimensiones se pueden observar en la Tabla 3. Cada ítem se responde en una escala de 1 (muy desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo). Las puntuaciones se obtienen a través del sumatorio de las puntuaciones en los ítems que pertenecen a cada una de las dimensiones, correspondiendo, en una escala de 0 a 100, las puntuaciones más altas a actitudes más positivas hacia la discapacidad.

Se ha elegido esta escala por su fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach =.928) así como su validez convergente, de contenido, constructo y discriminante. Se comprobó, además, que la fiabilidad de la escala con la muestra del estudio también era buena ( $\alpha$  de Cronbach =.820).

Tabla 3. Aspectos evaluados en la Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad.

DIMENSIONES	ASPECTOS EVALUADOS	ÍTEMS
Relaciones sociales (RS)	Sentimientos, intenciones y pensamientos hacia la persona con discapacidad.	6(i <sup>1</sup> ), 8(i), 9(i), 11(i), 14, 15(i), 16, 18, 21(i), 22(i), 25, 28(i), 29(i).
Vida normalizada (VN)	Derechos e igualdad de oportunidades	1, 2, 3(i) 7, 10, 12, 13, 17, 19, 20, 24, 26, 27
Programas de intervención (PI)	Programas de intervención y actuaciones concretas sobre la integración y plena inclusión de las personas con discapacidad.	4, 5(i), 23(i), 30, 31(i)

Finalmente, para evaluar las necesidades formativas de los futuros profesionales con respecto a la atención a la diversidad se utilizaron dos *preguntas abiertas* (a) en relación con las barreras para trabajar y/o intervenir y (b) las necesidades formativas percibidas por los universitarios en relación a su plan de estudios (Ver Tabla 4).

<sup>1</sup> (i) ítem invertido

ACTITUDES DE LOS FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN HACIA LA DISCAPACIDAD.  
NECESIDADES FORMATIVAS

Tabla 4. Distribución de las categorías tenidas en cuenta para evaluar las necesidades formativas en el plan de estudios con respecto a la atención a la diversidad.

PREGUNTA	CATEGORÍAS	CARACTERÍSTICAS
¿Qué barreras considera que existen a la hora de trabajar y/o intervenir con el alumnado con discapacidad? <sup>2</sup>	Políticas	Normativa, recursos humanos y materiales, servicios e infraestructuras, etc.
	Sociales	Actitudes, prejuicios, etc.
	Didácticas	Organización, metodología, etc.
	Formativas	Formación del profesorado.
	Participativas	Relaciones, interacciones, comunicación, participación, etc.
	Individuales	Capacidades de la persona, habilidades/limitaciones, etc.
¿Qué modificaría del plan de estudios de su carrera en relación con la atención a la diversidad?	Nada	
	Modificaciones	Número de créditos (Formación) Mayor número de créditos o de asignaturas. Tipo de asignatura (Valor de la asignatura): Asignaturas obligatorias frente a optativas. Contenidos de las asignaturas (Contenido): Casos prácticos, mayor información, estrategias... Créditos prácticos de la asignatura (Créditos ETCS): Programas de sensibilización y concienciación, contacto con personas con discapacidad, organizaciones, etc. Prácticas externas (Prácticum): Prácticas específicas en el ámbito de la discapacidad.
	Formación del profesorado	Expertos en atención a la diversidad (Expertos).
	Plan de accesibilidad	Accesibilidad de la propia universidad para estudiantes con discapacidad (Accesibilidad).
	No sabe	

<sup>2</sup> Para la elección de las variables se ha tenido en cuenta las barreras expuestas por y Both y Ainscow (2002) y López-Melero (2011).

## **Procedimiento**

En primer lugar, se contactó con los docentes de la Universidad de Salamanca que en el presente curso académico están impartiendo docencia en los Grados de Educación Primaria, Educación Infantil, Pedagogía y Educación Social y en el Máster de Educación Secundaria. Se presentó la investigación y se solicitó la difusión de la misma entre sus alumnos y alumnas a través del medio que ellos considerasen oportuno, siendo la mayoría de los casos a través de la plataforma Studium (plataforma Moodle de la Universidad de Salamanca). Una vez que contábamos con la colaboración del profesorado, el procedimiento que se ha utilizado para la recogida de datos ha sido a través de correo electrónico, con una carta de presentación de la investigación y la invitación a participar de forma anónima a través de un formulario online. Los datos se recogieron durante los meses de Febrero a Mayo de 2017.

El cuestionario estaba dividido en tres secciones: datos sociodemográficos, escala de actitudes hacia la discapacidad y finalmente una tercera con preguntas abiertas. En las tres secciones se explicaba previamente cómo debían de contestar. Para evitar la pérdida de datos la persona no podía acceder a la siguiente sección hasta no responder a todas las preguntas marcadas como obligatorias. Finalmente se daba las gracias por la participación y se enviaba el formulario, dando el consentimiento para la utilización de los datos.

## **Análisis estadístico**

Para realizar el análisis estadístico se ha utilizado el paquete estadístico SPSS versión 23, y se ha adoptado un nivel de significación de  $\alpha = .01$  para considerar las diferencias significativas.

Las puntuaciones totales en las diferentes dimensiones de la *Escala de actitudes hacia la discapacidad* se obtuvieron sumando las puntuaciones en los ítems que formaban dicha dimensión. Posteriormente, se transformaron las puntuaciones a una escala de 0–100 siguiendo los baremos de la escala original, para poder comparar y elaborar un perfil de puntuaciones en las distintas dimensiones.

Para *obtener el perfil actitudinal de los alumnos universitarios de la rama de Educación*, se planteó comprobar si existían diferencias significativas en actitudes entre las tres dimensiones de la escala. Para ello, se realizó un ANOVA de medidas repetidas con las correspondientes pruebas a posteriori con el ajuste de Bonferroni.

Para *analizar el efecto de la formación sobre la actitud hacia las personas con discapacidad*, se realizaron diferentes ANOVAS mixtos incluyendo como factor intra las dimensiones de la escala y como factores inter la titulación (pedagogía, educación social, educación primaria y educación infantil), el curso (primero, cuarto y máster) y si habían cursado una mención (sí vs no).

Para establecer el perfil actitudinal, así como los análisis de los diferentes cursos se utilizó la muestra total (n=392), mientras que para el análisis de la mención se incluyeron en el análisis aquellos alumnos pertenecientes a Educación Infantil y Educación Primaria de cuarto curso (n=67). Y, por último, cuando se analizó la incidencia de la titulación, se tuvieron en cuenta solamente a aquellos alumnos de Grado (n=356).

Para *abordar el efecto de la experiencia y del contacto con personas con discapacidad*, se realizaron también ANOVAS mixtos con un factor de medidas repetidas, las dimensiones de la escala, y como factor inter, en un caso, el contacto con personas con discapacidad (sí o no) y, en otro, la experiencia previa (con experiencia profesional previa o sin experiencia profesional). En este caso, se utiliza toda la muestra (n=392).

Por último, para *analizar las necesidades y barreras formativas* se realizaron tablas de contingencia pruebas Chi-cuadrado. En el caso de las barreras, con el total de la muestra (n=392), mientras que aquellos aspectos que tienen que ver con la modificación del plan de estudios y las necesidades formativas se utilizó exclusivamente a los alumnos del Grado (n=356).

## **Resultados**

En este apartado se mostrarán los resultados obtenidos en los diferentes análisis con el fin de comprobar las distintas hipótesis del estudio. Se comenzará presentando el perfil actitudinal de los estudiantes en la rama de Educación en las diferentes dimensiones de la escala, y posteriormente, se comprobará si existen diferencias en función de su formación y del contacto y la experiencia con PcD. Por último, se presentarán los resultados obtenidos en cuanto a las necesidades formativas y barreras que manifiestan.

### **Perfil actitudinal de los estudiantes de la rama de Educación**

Las actitudes hacia la discapacidad de los futuros profesionales de la educación están en torno a la media (M=51,26; DT=8,41), es decir, manifiestan actitudes positivas

hacia la discapacidad. Posteriormente se comprobó que existían diferencias significativas entre las dimensiones evaluadas [ $F(2,782)=88,82, p<.001, \eta^2=.185$ ], concretamente había diferencias entre la dimensión de Relaciones Sociales con las dimensiones de Vida Normalizada ( $p=.02$ ) y Programas de Intervención ( $p<.001$ ) y entre las dimensiones de Vida Normalizada y Programas de Intervención ( $p<.001$ ).

Como puede observarse en la Figura 3, la dimensión ante la que manifiestan una actitud más positiva es la de Vida Normalizada, mientras que la puntuación es significativamente más baja en la dimensión que hace alusión a los Programas de Intervención.

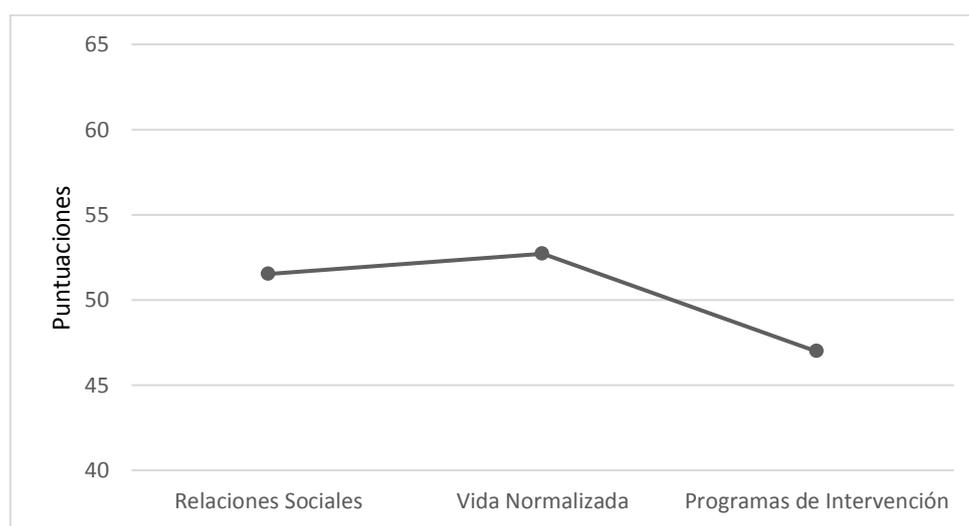


Figura 3. Puntuaciones medias en actitudes en las diferentes dimensiones

A continuación, pasamos a considerar las puntuaciones obtenidas en los diferentes ítems de cada una de las dimensiones con el fin de comprobar en cuál se obtenía la puntuación más baja y más alta.

En la dimensión de *Relaciones Sociales*, la actitud más positiva corresponde al ítem que hace referencia al comportamiento social con una persona con discapacidad (3,91), mientras que la actitud más negativa corresponde al ítem afín a las relaciones interpersonales con la persona con discapacidad.

Tabla 5. Descriptivos en los ítems de la dimensión de “Relaciones Sociales”

RELACIONES SOCIALES (RS)	M	DT
	51,51	8,44
6. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad.	3,74	,54

8. En general me siento a disgusto en compañía de una persona con discapacidad.	3,68	,72
9. Si me citara con una persona con discapacidad, me preocuparía lo que la gente pudiera pensar.	3,77	,53
11. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas.	3,88	,39
14. Creo que me resultaría fácil relacionarme con una persona con discapacidad.	3,46	,67
15. Si tuviera que hablar con una persona con discapacidad, me preocuparía no saber cómo comportarme.	2,75	,93
16. Podría citarme con una persona con discapacidad con la misma facilidad que con cualquier otra persona.	3,24	,76
18. Me gustaría que mi hijo se relacionara con niños con discapacidad.	3,70	,51
21. Evitaría acompañar a una persona con discapacidad a comer a un restaurante en el que me conocieran.	3,91	,38
22. El comportamiento de las personas con discapacidad en general es irritante.	3,68	,57
25. No me importaría tener como amiga a una persona con discapacidad.	3,77	,55
28. Encontrarme con una persona con discapacidad me produce tensión y malestar.	3,82	,46
29. Si tuviera que trabajar con una persona con discapacidad, me limitaría a mantener con ella una relación superficial	3,76	,53

En la dimensión de *Vida Normalizada*, todas las medias superan los 3 puntos, siendo la actitud más negativa el ítem que hace alusión a la adaptabilidad de la persona a una vida independiente (3,11), mientras que la actitud más positiva se encuentra en el ítem que hace mención al entretenimiento (3,91).

*Tabla 6. Descriptivos en los ítems de la dimensión de "Vida Normalizada"*

<b>VIDA NORMALIZADA (VN)</b>	M	DT
	52,71	9,06
1. Las personas con discapacidad pueden sentirse tan satisfechas de sí mismas como cualquier persona.	3,69	,58
2. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier persona.	3,64	,60
3. Las personas con discapacidad son menos productivas en su lugar de trabajo que las personas sin discapacidad.	3,31	,81
7. Las personas con discapacidad son tan valiosas como cualquiera.	3,93	,32

10. Las personas con discapacidad son capaces de adaptarse a una vida independiente.	3,11	,68
12. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con el resto de las personas.	3,91	,33
13. Las personas con discapacidad pueden disfrutar del deporte tanto como cualquier otra persona.	3,58	,64
17. Las personas con discapacidad pueden alcanzar un elevado nivel de autodeterminación e independencia.	3,31	,64
19. Los trabajadores con discapacidad deberían recibir el mismo salario que los que no tienen discapacidad.	3,72	,58
20. Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que el resto de las personas.	3,84	,53
24. Los niños con discapacidad deberían acudir a los mismos colegios que los demás niños.	3,26	,76
26. Las personas con discapacidad pueden tener una personalidad tan equilibrada como las personas sin discapacidad.	3,59	,60
27. Las personas con discapacidad son tan amistosas como cualquier otra persona.	3,80	,44

Por último y en relación con la dimensión de *Programas de Intervención*, las puntuaciones varían más de un ítem a otro, teniendo dos de los cinco ítems por debajo de 3 puntos y con una desviación típica muy cercana al 1. La actitud más negativa se obtiene en el ítem correspondiente al coste económico de los programas de rehabilitación (2,76), mientras que la actitud más positiva se encuentra en el ítem sobre la importancia de la integración de las personas con discapacidad en lugares públicos (3,91).

*Tabla 7. Descriptivos en los ítems de la dimensión de "Programas de Intervención"*

<b>PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN (PI)</b>	M	DT
		46,97
4. Debería hacerse algo para conseguir una mayor integración de las personas con discapacidad, por ejemplo, facilitándoles el acceso a los lugares públicos.	3,91	,35
5. Las personas con discapacidad severa deberían ser confinadas en centros especiales.	2,80	,90
23. Los programas de rehabilitación para las personas con discapacidad son excesivamente costosos para lo poco que se consigue.	2,76	,95
30. Debería gastarse más dinero en suprimir las barreras físicas que siguen dificultando la vida a las personas con discapacidad.	3,75	,54

31. El dinero que se gasta en atender a las personas con discapacidad debería destinarse a problemas sociales más urgentes.	3,70	,60
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	-----

### Diferencias en las actitudes en función de la formación

En primer lugar y con el fin de poder considerar conjuntamente a los alumnos de las titulaciones de Educación Infantil y Primaria independientemente del campus, se comprobó que no había diferencias significativas en función del lugar donde están realizando su formación (Ávila, Zamora o Salamanca) [ $F(2,353)=1,919$ ,  $p=.148$ ], ni tampoco la interacción campus por dimensiones fue significativa [ $F(4,706)=.34$ ,  $p=.85$ ].

A continuación, se comprobó si existían diferencias significativas en actitudes en función de la Titulación y el Curso Académico en los Grados (Ver Tabla 8).

Tabla 8. Descriptivos en las diferentes dimensiones en función de curso, titulación y mención

	RELACIONES SOCIALES M (DT)	VIDA NORMALIZADA M (DT)	PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN M (DT)
<b>TITULACIÓN</b>			
<b>Ed. Infantil (Total)</b>	51,72 (8,08)	52,38 (9,12)	46,63 (7,39)
<b>Primer Curso</b>	51,50 (7,72)	50,86 (8,50)	45,18 (6,96)
<b>Cuarto Curso</b>	52,16 (8,84)	55,46 (9,63)	49,56 (7,44)
<b>Ed. Primaria (Total)</b>	50,91 (8,36)	52,32 (9,09)	46,26 (7,23)
<b>Primer Curso</b>	50,04 (8,16)	51 (8,59)	45,55 (6,76)
<b>Cuarto Curso</b>	55,53 (8,11)	59,41 (8,64)	50,06 (8,66)
<b>Pedagogía (Total)</b>	50,16 (8,70)	51,40 (8,16)	45,46 (7,66)
<b>Primer Curso</b>	48,32 (8,02)	50,11 (7,82)	44 (7,32)
<b>Cuarto Curso</b>	56,38 (8,28)	55,77 (8,07)	50,38 (6,89)
<b>Ed. Social (Total)</b>	55,33 (8,15)	58,45 (7,94)	51,80 (7,08)
<b>Primer Curso</b>	55,25 (7,21)	57,83 (8,13)	48,83 (5,65)
<b>Cuarto Curso.</b>	55,44 (9,64)	59,37 (7,83)	56,25 (6,80)
<b>CURSO</b>			
<b>Primer Curso (Grado)</b>	50,80 (8,04)	51,43 (8,60)	45,45 (6,91)

<b>Cuarto Curso (Grado)</b>	53,88 (8,83)	56,85 (9,04)	50,87 (7,77)
<b>Máster</b>	50,28 (9,23)	50,97 (9,24)	47,56 (10,08)
<b>MENCIÓN</b>			
<b>Sí</b>	54,57 (8,26)	57,90 (9)	51,47 (7,66)
<b>No</b>	50,40 (9,02)	54,04 (9,98)	46,68 (6,92)

Se confirmó que existen diferencias en actitudes entre las titulaciones [ $F(3,348) = 6,15, p < .001, \eta^2 = .05$ ], realizadas las pruebas a posteriori se encontraron diferencias significativas ( $p < .001$ ) entre todas las titulaciones con respecto a Educación Social. En Educación Social las puntuaciones son significativamente más altas, es decir, estos alumnos tienen actitudes más positivas. También se comprobó que existen diferencias en función del curso académico [ $F(1,348) = 31,71, p < .001, \eta^2 = .08$ ], los alumnos de cuarto curso manifestaron actitudes más positivas que los de primero.

Con respecto a la interacción entre la titulación y las dimensiones no se encontraron diferencias significativas [ $F(6,696) = 0.66, p = .68$ ], en todas las dimensiones los alumnos de Educación Social muestran actitudes más positivas que los alumnos del resto de Titulaciones (Ver Figura 4).

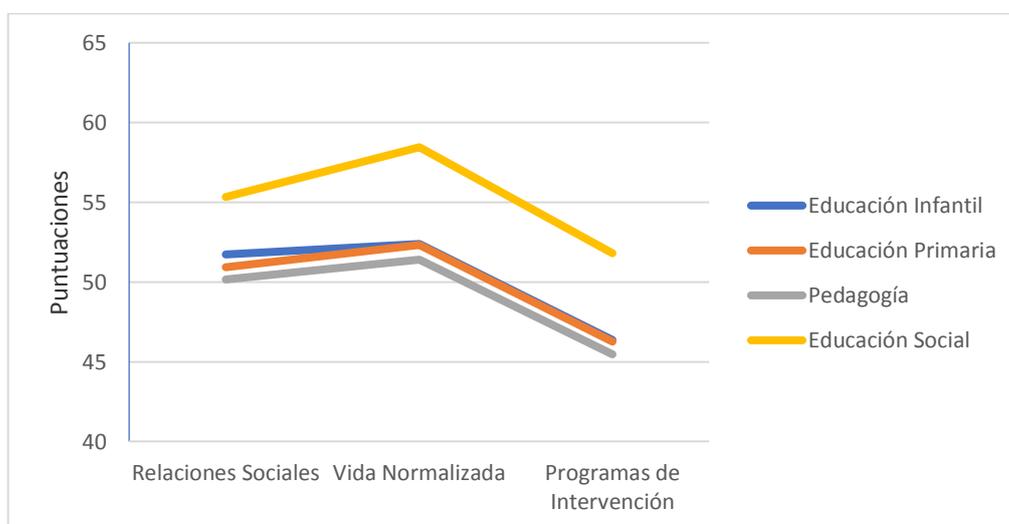


Figura 4. Puntuaciones medias obtenidas en las diferentes dimensiones por los alumnos de las diferentes Titulaciones de Grado

La interacción entre el curso y las dimensiones no fue significativa [ $F(2,696)=1.59$ ,  $p=.21$ ], en todas las dimensiones los de cuarto curso manifiestan actitudes más positiva.

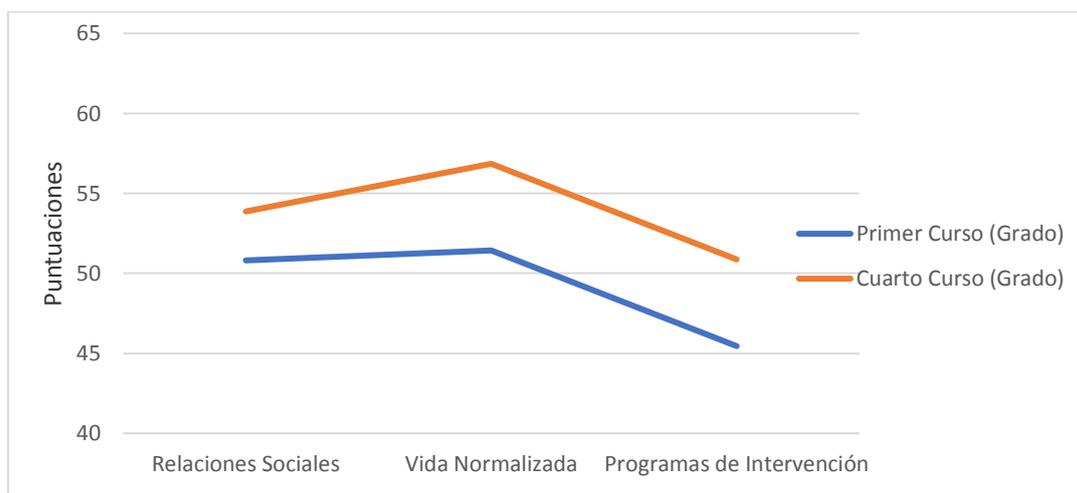


Figura 5. Puntuaciones medias obtenidas en las diferentes dimensiones por curso académico

En relación a la interacción entre las dimensiones, el curso académico y las titulaciones no se encontraron efectos significativos [ $F(6,696)=2,11$ ,  $p=.04$ ], en todas las titulaciones los alumnos de cuarto mostraban actitudes más positivas en todas las dimensiones (Ver Figuras 6, 7, 8 y 9). Cabe destacar que, si bien no se encontraron diferencias significativas, tal y como se observa en la Figura 6 y en la Figura 9, los alumnos de primer curso y cuarto curso de las titulaciones de Educación Infantil y Educación Social tienen medias casi idénticas en la dimensión de Relaciones Sociales.

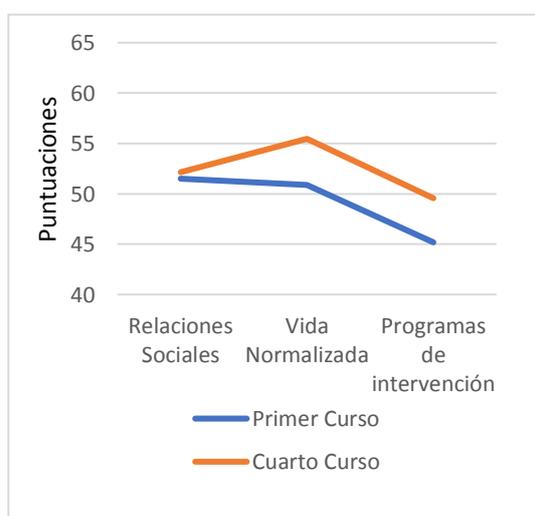


Figura 6. Puntuaciones medias obtenidas en las diferentes dimensiones por los alumnos de Educación Infantil.

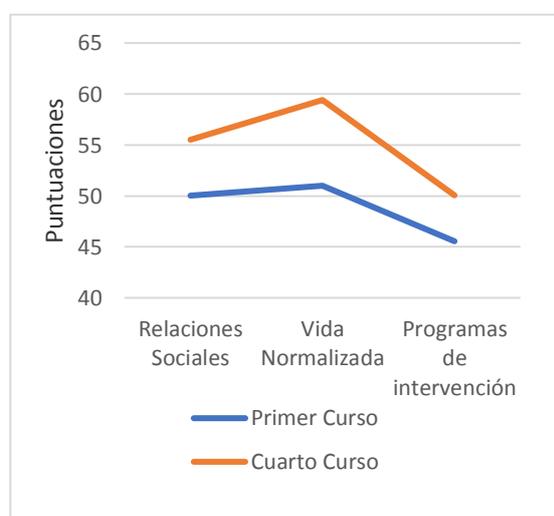


Figura 7. Puntuaciones medias obtenidas en las diferentes dimensiones por los alumnos de Educación Primaria

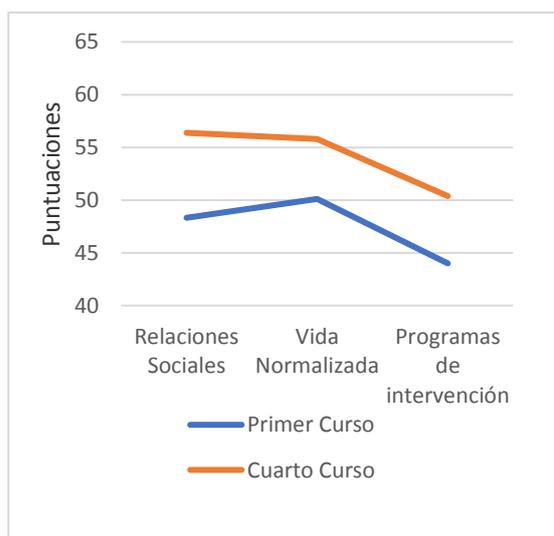


Figura 8. Puntuaciones medias obtenidas en las diferentes dimensiones por los alumnos de Pedagogía

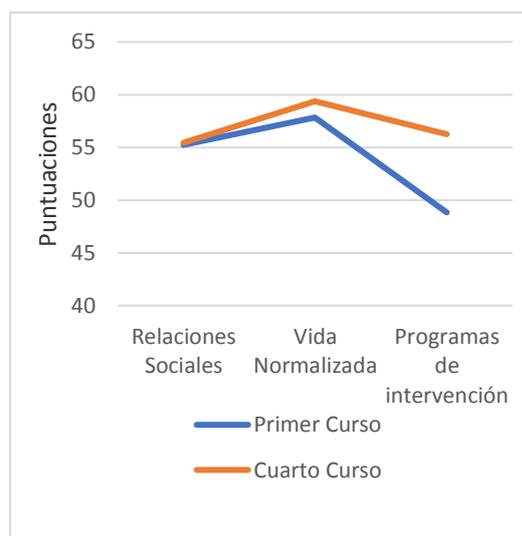


Figura 9. Puntuaciones medias obtenidas en las diferentes dimensiones por los alumnos de Educación Social

En relación con la Mención, se confirma que existen diferencias entre aquellos alumnos que eligieron una mención relacionada con la discapacidad y los que no la eligieron [ $F(1,65)=7,24$  ,  $p=.0019$ ,  $\eta^2=.10$ ], los alumnos que han cursado una mención manifiestan actitudes más positivas. La interacción mención por las dimensiones no fue significativa [ $F(2,130)=.73$ ,  $p=.930$ ], en todas las dimensiones los alumnos que han cursado la mención muestran actitudes más positivas (Ver Figura 10) .

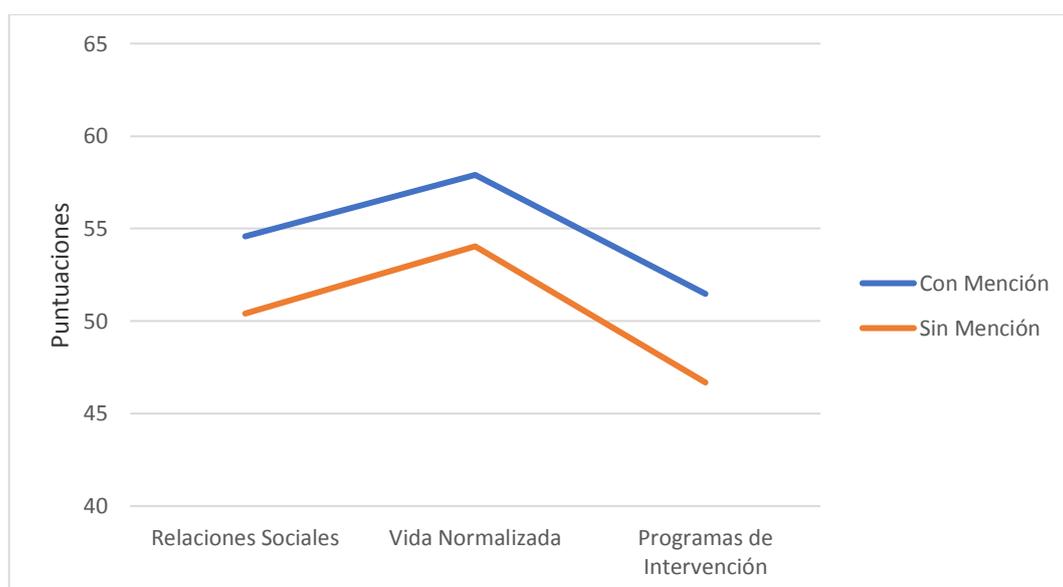


Figura 10. Puntuaciones medias obtenidas en las diferentes dimensiones según la mención

Por último, se comparó a los alumnos de Máster con los alumnos de primero y cuarto de los Grados, y se encontraron diferencias significativas [ $F(2,389)=18,88$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.088$ ], realizadas las pruebas a posteriori se encontraron diferencias significativas

entre Máster y cuarto curso del Grado ( $p=.003$ ), no encontrándose diferencias significativas entre Máster y primer curso del Grado ( $p=.946$ ). Los alumnos de cuarto curso muestran actitudes más positivas que los de primero y Máster, las actitudes de los alumnos de Máster son similares a las de los alumnos de primer curso de los Grados.

La interacción curso por dimensiones no fue significativa [ $F(4,778)=2,34$   $p=.53$ ], las diferencias encontradas entre los tres cursos se observan en las tres dimensiones (Ver Figura 10)

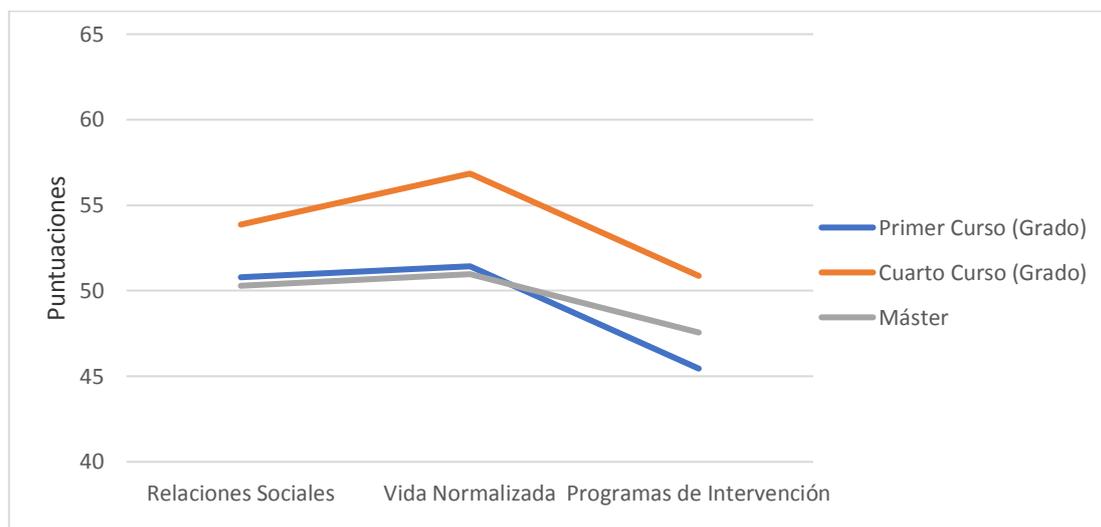


Figura 11. Puntuaciones obtenidas en las diferentes dimensiones por nivel de Titulación y Universitario

### Diferencias en las actitudes en función del contacto con personas con discapacidad y la experiencia profesional previa

A continuación, se comprobó si existían diferencias significativas en actitudes en función del Contacto con Personas con Discapacidad y la Experiencia Profesional (Ver Tabla 9).

Tabla 9. Descriptivos en las diferentes dimensiones en función de contacto con personas con discapacidad y experiencia profesional previa.

CONTACTO			
Sí	52,95 (8,10)	53,83 (9,24)	47,73 (8)
No	49,77 (8,54)	51,38 (8,67)	46,06 (7,45)
EXPERIENCIA PROFESIONAL			
Sí	53,22 (9,12)	53,59 (9,71)	47,93 (7,86)
No	50,99 (8,18)	52,45 (8,85)	46,68 (7,76)

El contacto con personas con discapacidad se confirma que influye en las actitudes [ $F(1,390)=13,37$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.033$ ], los alumnos que han tenido contacto con personas con discapacidad presentan actitudes más positivas. La interacción dimensiones por contacto no fue significativa [ $F(2,780)=1,36$ ,  $p=.256$ ], los alumnos que han tenido contacto con personas con discapacidad tienen puntuaciones más elevadas en actitudes en las tres dimensiones (Ver Figura 12)

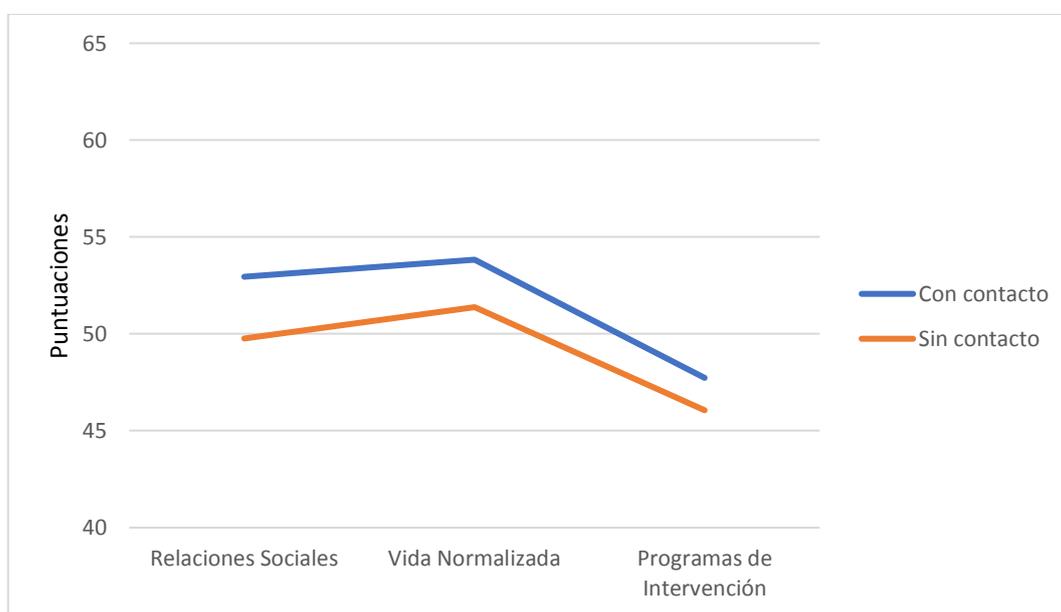


Figura 12. Puntuaciones medias obtenidas en las diferentes dimensiones en función del contacto con discapacidad

En cuanto a las prácticas y experiencia previa con personas con discapacidad, si bien las puntuaciones medias son más altas para aquellos que han tenido experiencia profesional previa con personas con discapacidad, la diferencia no es significativa [ $F(1,390)=3,72$ ,  $p=.055$ ]. La interacción tampoco es significativa [ $F(2,780)=0,617$ ,  $p=.540$ ], las diferencias en función de la experiencia se manifiestan en las diferentes dimensiones.

### **Análisis de las barreras percibidas y necesidades formativas.**

A continuación se exponen los resultados obtenidos en la sección de preguntas abiertas tanto en las barreras que los futuros profesionales consideran más importantes para trabajar y/o intervenir con el alumnado con discapacidad como aquellos aspectos relacionados con el plan de estudios del Grado que están cursando y que van a indicar las necesidades formativas percibidas durante su formación inicial.

En cuanto a las barreras, se encontraron diferencias significativas [ $\chi^2(5)=83,83, p<.001$ ] entre las barreras para trabajar y/o intervenir con personas con discapacidad. Como se observa en la Tabla 10, las principales barreras son las políticas, formativas y sociales, mientras que las que son mencionadas con menos frecuencia son las participativas.

Tabla 10. Distribución de porcentajes para cada barrera

<b>Barreras</b>	<b>Porcentaje Total</b>
Políticas	25,7%
Formativas	22,9%
Sociales	20,1%
Didácticas	14,5%
Individuales	10,4%
Participativas	6,4%

No se encontraron diferencias significativas en la distribución de los porcentajes de las barreras en las diferentes titulaciones [ $\chi^2(20)=25,30, p=.19$ ], es decir, que el porcentaje de las diferentes barreras mencionadas es similar en todas las titulaciones. Sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas entre las barreras percibidas y el nivel de Titulación y Universitario [ $\chi^2(10)=25,83, p=.004, V=.16$ ]. Los alumnos de cuarto curso destacan las barreras políticas (residuo tipificado corregido=3), mientras que estas barreras no son importantes para los alumnos de primero (residuo tipificado corregido= -2,7). (Ver Figura 13)

Cuando se analizaron las necesidades formativas, se encontraron diferencias significativas [ $\chi^2(9)=163,78, p<.001$ ]. Como se observa en la Tabla 11, las respuestas con mayor porcentaje son aquellas relacionadas con la modificación del tipo de asignatura y contenido de la misma, mientras que el menor porcentaje corresponde a la necesidad de contar con expertos en Atención a la Diversidad.

Tabla 11. Distribución por porcentajes de las necesidades formativas percibidas

<b>¿Qué modificaría del plan de estudios de su carrera en relación con la atención a la diversidad?</b>		<b>Porcentaje</b>
Modificaciones	Más asignaturas o créditos	18,5%
	Tipo de asignatura	15,9%
	Contenido de la asignatura	15,9%
	Créditos prácticos	12,7%
	Prácticas externas	7,1%
Plan de accesibilidad		3,2%
Expertos en AD		2,4%
Nada		12,4%
No sabe		11,2%

No se encontraron diferencias significativas entre los porcentajes de las diferentes necesidades formativas entre las diferentes titulaciones [ $\chi^2(36)=47,23$ ,  $p=.100$ ], por lo que las necesidades formativas son percibidas de forma similar por todas las titulaciones. Sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas entre las necesidades formativas entre los distintos cursos [ $\chi^2(9)=80,26$ ,  $p<.001$ ,  $V=.42$ ]. Los alumnos de primer curso o no saben (residuo tipificado corregido=4,1) o indican que no modificarían nada (residuo tipificado=6). Por el contrario, los alumnos de cuarto curso destacan contenidos (residuo tipificado corregido=3,1), expertos en atención a la diversidad (residuo tipificado corregido=3,3) y prácticas externas (residuo tipificado corregido=3,1) (Ver Figura 14).

LAS ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD DE LOS FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN.  
NECESIDADES FORMATIVAS

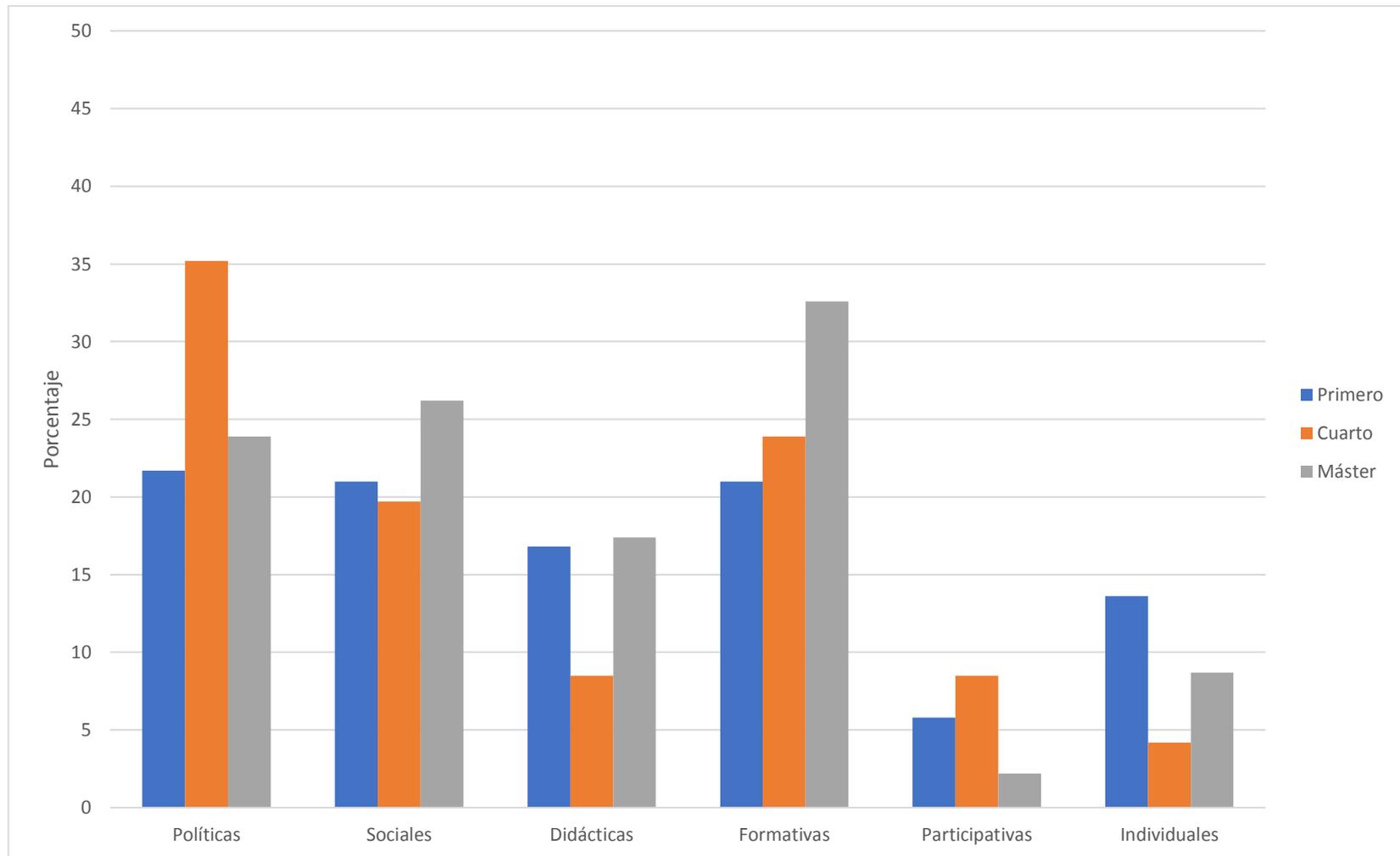


Figura 13. Distribución de los porcentajes en las diferentes barreras en función del nivel de Titulación y Universitario.

LAS ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD DE LOS FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN.  
NECESIDADES FORMATIVAS

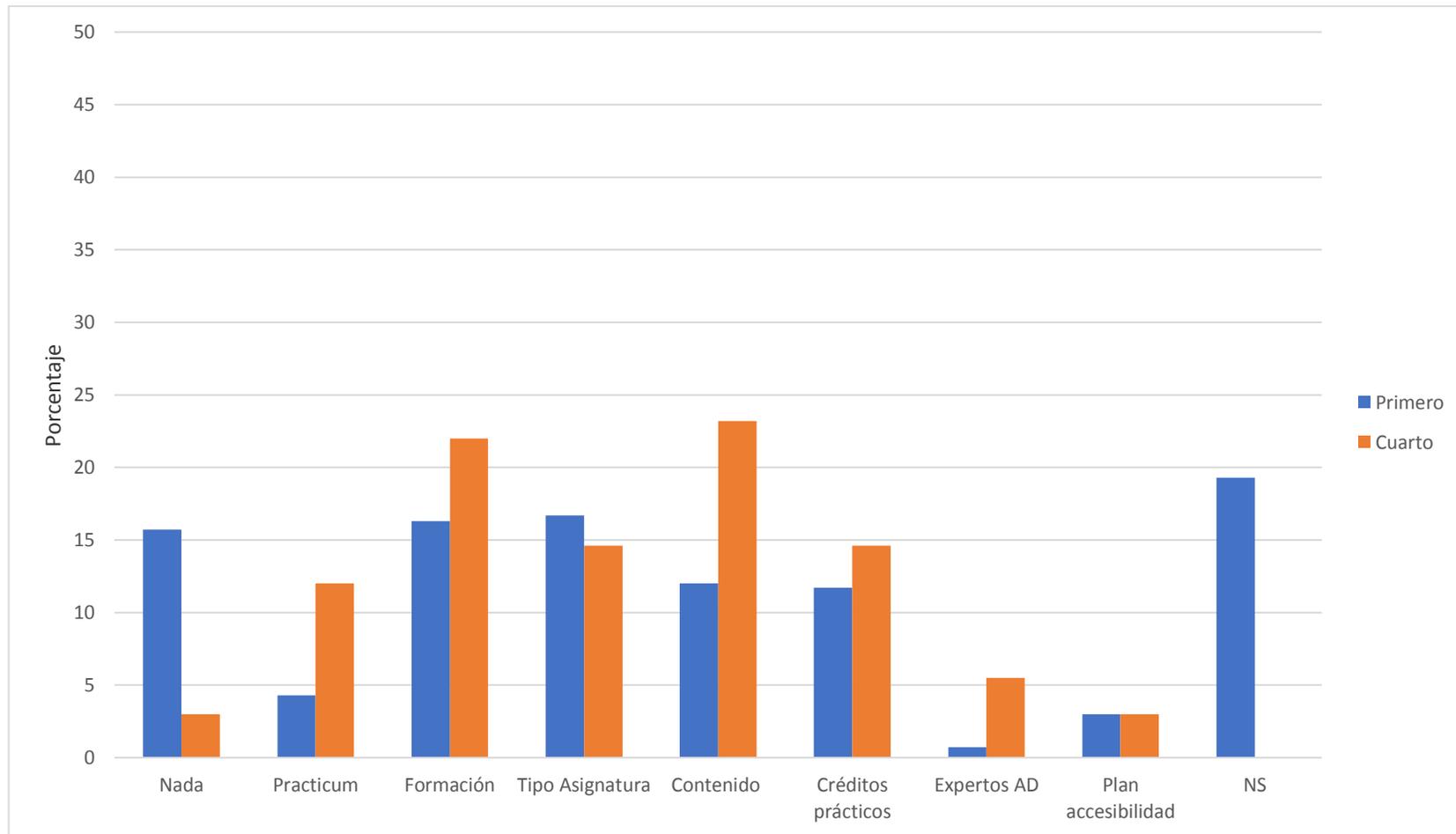


Figura 14. Distribución de los porcentajes en las diferentes necesidades formativas en función de curso académico

## Discusión y conclusiones

En relación a la *primera hipótesis*, los datos del estudio aportan que los futuros profesionales de la rama de Educación tienen actitudes positivas hacia la discapacidad. Obteniéndose puntuaciones más altas en la dimensión que hace referencia a los derechos de las personas con discapacidad, tal y como se ha observado en estudios similares (Araya et al., 2014; Gómez e Infante; 2004; Ossa, 2013) y contrasta con estudios y revisiones más recientes que encontraron actitudes neutras o negativas fuera del contexto español (Gurli, Sari, Kirkim y Narin, 2016; Kurniawati et al., 2014).

Se confirma la *segunda hipótesis*, ya que se comprobó que los alumnos de cuarto curso tenían actitudes más positivas hacia la discapacidad que los alumnos de primer curso, y además también se encontraron diferencias significativas en aquellos que cursaron una mención del ámbito de la discapacidad, confirmándose también la *tercera hipótesis*. Estos resultados coinciden con estudios similares que analizaban la incidencia de la formación en la mejora de las actitudes (Campbell et al., 2013; Martínez y Bilbao, 2011; Tarraga, Grau y Peirats, 2013; Varcoe y Boyle, 2013).

En relación a la *cuarta hipótesis*, se confirma parcialmente, ya que únicamente los educadores sociales tienen actitudes significativamente más positivas que los alumnos de Máster, pero además éstas también son significativamente más favorables que las del resto de Titulaciones de Grado. Estos resultados, que muestran que los educadores sociales son los que poseen actitudes más positivas hacia la discapacidad en todas las dimensiones, coinciden con el estudio de Aguilera (2016), frente a aquellos que no encontraron diferencias (Araya et al., 2014; Polo, Fernández y Díaz, 2011). Mientras que los maestros, pedagogos y profesores de Secundaria tienen actitudes positivas en las dimensiones que hacen referencia a sentimientos e intenciones, así como a los derechos de las personas con discapacidad, las puntuaciones se sitúan por debajo de la media en la dimensión que hace alusión a programas concretos, aspecto que no sucede en los educadores sociales.

Con respecto a la *quinta hipótesis*, la literatura previa (Seewooruthum y Scior, 2014; Hein et al., 2011; Kurniawati et al., 2014; Thaver y Lim, 2012) señala que el contacto con la discapacidad incide positivamente en las actitudes, coincidiendo con los resultados obtenidos en esta investigación que muestra que aquellas personas que tienen

contacto con discapacidad indistintamente de la frecuencia y tipo de contacto tienen actitudes más positivas.

Sin embargo, tener experiencia profesional previa no ha obtenido mejoras significativas en las puntuaciones de la escala. Si bien los resultados son más favorables, en aquellos con experiencia, no se puede confirmar la *sexta hipótesis* planteada en el estudio, tal y como sucedía en estudios similares. (Varcoe y Boyle, 2013).

Con respecto a la *séptima hipótesis*, se confirma que las barreras políticas son las más destacadas. No obstante, como se pudo ver en los resultados, si bien todas las Titulaciones tienen una distribución similar en cuanto a las barreras percibidas para trabajar y/o intervenir, son los alumnos de cuarto curso los que más destacan las barreras relacionadas con la normativa, accesibilidad, recursos humanos y materiales, programas y servicios.

Finalmente, y en relación a la *octava hipótesis*, los futuros profesionales de la educación siguen reclamando mayor formación, tanto en cantidad como en calidad, pudiendo enmarcar sus necesidades en las propuestas elaboradas por CRUE (2014) para la formación curricular en diseño para todas las personas. Estos resultados, coinciden además con los obtenidos en estudios llevados a cabo con alumnado universitario (Leung y Mak, 2010; Moriña, 2017; Srivastava, De Boer y Pijl, 2015) así como en aquellos estudios centrados en docentes en activo (González et al., 2013; Garzón et al., 2016; Izuzquiza, Echeita y Simón, 2015).

Este estudio es de interés y relevancia puesto que ha permitido concluir que hay una predisposición positiva hacia la discapacidad en los futuros profesionales de la rama de la Educación, en especial en lo que respecta a los derechos, suponiendo un paso más hacia el éxito de la educación inclusiva. La formación y el contacto con personas con discapacidad incide positivamente, coincidiendo con las respuestas obtenidas que destacan la necesidad aumentar el número de asignaturas sobre discapacidad, transversalidad de la atención a la diversidad y necesidad de incluir contenidos prácticos que acerquen la realidad del colectivo con discapacidad, aumentando así la información sobre recursos, estrategias y favorezcan el contacto con la discapacidad a través de centros, servicios, organizaciones y programas que favorezcan y/o generen un trabajo interdisciplinar. Parafraseando a Teijeiro y Fiuza (2014), la reforma de los planes de estudio debería de concretarse a través de una profunda reflexión, abordando la diversidad de las aulas desde una perspectiva más inclusiva; en definitiva, la necesidad de una

formación curricular en diseño para todas las personas dentro del plan de estudios de los Grados de Maestro de Educación Primaria, Maestro de Educación Infantil, Pedagogía y Educación Social. Así mismo, y debido a las barreras para el aprendizaje y la participación que se encuentran en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el plan de estudios del Máster debiera también incluir el Diseño para Todos como elemento transversal de todas sus asignaturas y promocionar la necesidad de incluirlo en todos los Grados, sean o no del ámbito de la Educación.

### **Limitaciones y futuras líneas de investigación**

El estudio realizado presenta algunas limitaciones. En primer lugar, los resultados aluden a un porcentaje limitado de la comunidad universitaria, por lo que no son generalizables, aunque sí alentadores.

En segundo lugar, evaluar las actitudes hacia la discapacidad no es sencillo, puesto que la deseabilidad social puede influir en las respuestas obtenidas en el instrumento, por lo que sería conveniente complementar el análisis de las actitudes a través de elementos prácticos adicionales que contrarresten el posible sesgo de deseabilidad social.

En tercer lugar, los datos obtenidos en cuanto a la experiencia profesional previa incluían tanto a aquellos alumnos que cursaron los créditos correspondientes a las prácticas externas en la Universidad o estudios previos de Formación Profesional, como aquellos alumnos que han formado parte de algún tipo de voluntariado, por lo que sería interesante en líneas futuras aislar estos tres aspectos y analizarlos por separado.

Adicionalmente, las necesidades formativas coinciden tanto en formación inicial como en formación continua, puesto que las líneas futuras de investigación deben incluir y analizar la incorporación del diseño curricular para todas las personas en los planes formativos, así como la posibilidad de una formación permanente más especializada para analizar si su inclusión mejora la formación docente y las actitudes hacia la discapacidad.

Los datos obtenidos en esta y otras investigaciones previas sobre actitudes del profesorado, son importantes puesto que las actitudes positivas conllevan una mayor predisposición para poner en marcha e implementar estrategias más inclusivas, y sabiendo que las actitudes se cambian tanto con intervención como por imitación, un profesorado con actitudes positivas promoverá esas actitudes al alumnado sin discapacidad.

Como se ha visto a lo largo del estudio, el camino hacia la inclusión del alumnado con discapacidad y una visión de la diversidad como elemento enriquecedor en el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de cambios complejos y, en ocasiones, es una evolución lenta. Sin embargo, a lo largo de las últimas décadas se están obteniendo resultados positivos en los primeros años escolares y una buena predisposición inicial por parte de los agentes implicados, por lo que es necesario continuar mejorando la práctica docente, construyendo centros inclusivos con profesores inclusivos. En este camino hacia la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado con discapacidad, la formación inicial de los profesionales implicados en dicha transformación juega un papel imprescindible.

## Referencias

- Aguilera, J. (2016). Actitudes hacia la discapacidad de aspirantes a educadores sociales. propuestas de formación para una educación inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9 (1), 13-29.
- Aleman Arrebola, I. (2004). Las actitudes del profesorado ante el reto de integrar a alumnos con necesidades educativas especiales. Una propuesta de trabajo. *Polibea*, 72, 44-51.
- Alexis, A., González, M. y Cerpa, C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Educ. Educ.* 17 (2), 289-305.
- Arias, V., Arias, B., Verdugo, M.A., Rubia, M. y Jenaro, C. (2016). Evaluación de las actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 47 (2), 7-41.
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal Of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Booth, T. & Ainscow M. (2002.) *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Manchester, csie. (Traducción al castellano de A. L. López A.L, Durán, D., Echeita, Giné, C., Miquel, E. y Sandoval, M. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva).
- Calvo, M<sup>a</sup>I. y Verdugo, M.A. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, 41, 17-30.
- Campbell, J., Gilmore, L., y Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal Of Intellectual And Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- CERMI (2016). *III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Madrid: Fundación Universia.
- 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, Alicante.
- CRUE. (2014). *Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Pedagogía*. Madrid: Fundación Once.
- CRUE. (2014). *Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Psicología*. Madrid: Fundación Once.
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (2), 30-42.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y Quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 100-118.
- Echeita, G. y 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., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M., Calvo, M<sup>ª</sup>I., y González, F. (2008). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Garzón, P., Calvo, M<sup>ª</sup>I., y Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), 25-45.
- Girli, A., Sari, H., Kırkı, G. y Narin, S. (2016). University students' attitudes towards disability and their views on discrimination, *International Journal of Developmental Disabilities*, 62 (2), 98-107.
- Gómez V. e Infante, M. (2004) Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16 (4), 371-383.
- González, E., y Roses Campos, S. (2015). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense De Educación*, 27(1), 219-235.

- González, F., Martín, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., y Gómez, M. (2013). Teaching, Learning and Inclusive Education: The Challenge of Teachers' Training for Inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 783-788.
- González, F., Martín, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 11-24.
- González, R., Medina, M., y Domínguez, M. (2016). Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 34(2), 131-148.
- Hein, S., Grumm, M., & Fingerle, M. (2011). Is contact with people with disabilities a guarantee for positive implicit and explicit attitudes?. *European Journal Of Special Needs Education*, 26(4), 509-522.
- Instituto Nacional de Administración Pública (2015) *Libro blanco sobre acceso e inclusión en el empleo público de las personas con discapacidad*. Madrid.
- Izuzquiza, D., Echeita, G. y Simón C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser "profesorado inclusivo": un estudio preliminar. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 197-216.
- Kowalska, J., y Winnicka, J. (2013). Attitudes of undergraduate students towards persons with disabilities; the role of the need for social approval. *Polish Psychological Bulletin*, 44 (1), 40-49.
- Kurniawati, F., De Boer, A., Minnaert, A. y Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: A literature focus. *Educational Research*, 56 (3), 310-326.
- Leung, C. y Mak k. (2010). Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (8), 829-842.
- Li, C., Wu, Y., & Ong, Q. (2014). Enhancing attitudes of college students towards people with intellectual disabilities through a coursework intervention. *Journal Of Developmental And Physical Disabilities*, 26 (6), 793-803.

- Lindsay S, Edwards A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and rehabilitation*, 35 (8), 623-646.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54.
- Lucas, D. y Frazier, B. (2014). The effects of a service-learning introductory diversity course on pre-service teachers' attitudes toward teaching diverse student populations. *Academy of Educational Leadership Journal*, 18(2), 91-124.
- Marchant, C. (2009) Sobre reformas, integración-inclusión y exclusión educativa: Reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2 (3), 15-25.
- Martínez, M. A., y Bilbao, M.C. (2011). Los docentes de la universidad de burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 42 (4), 50-78.
- Molina, S. y Holland, C. (2008). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (56), 31-43.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Murdaca, A., Oliva, P. y Costa, S. (2016). Evaluating the perception of disability and the inclusive education of teachers: the Italian validation of the Sacie-R (Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education – Revised Scale), *European Journal of Special Needs Education*, 1-9.
- Novo, I., Muñoz, J., y Calvo, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 155-171.
- ODISMET (2017). *Informe 2 del Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo de la Fundación Once*. Fundación Once, Madrid.
- Ossa, C. (2013). Actitudes de estudiantes sobre personas con discapacidad en la universidad del bío-bío. *Psicogente*, 16(29), 32-42.
- Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 161-175.

- Pérez, D., Alegre, O., Rodríguez, M<sup>a</sup> C., Márquez, Y., y de la Rosa, M. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. *European Scientific Journal*, 12 (7). 64-81.
- Polo, M<sup>a</sup>T., Fernández, C. y, Díaz, C. (2011). Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychologica*, 10(1) 113-123.
- Rosenbaum, P. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), 889-890.
- Sharma, U., Forlin, C. y Loreman, T. (2008): Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785.
- Srivastava, M., de Boer, A. y Pijl, S. (2015). Know how to teach me... Evaluating the effects of an in-service training program for regular school teachers toward inclusive education. *International Journal Of School & Educational Psychology*, 3(4), 219-230.
- Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (23), 197-216.
- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130 (1), 53-56.
- Tarraga, R., Grau, C. y Peirats, 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.
- Thaver, T. y Lim, L. (2014) Attitudes of pre-service mainstream teachers in Singapore towards people with disabilities and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 18 (10), 1038-1052.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131.

Verdugo, M. A., Arias, B. y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales, D.L.

Verdugo, M.A (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 23-43.

Verdugo, M.A. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.

## Anexo I

### DATOS GENERALES

#### Sexo

- Mujer  
 Hombre

#### Edad

- Hasta 20 años  
 21 a 30 años  
 31 a 40 años  
 41 a 50 años.

#### Campus Universitario

- Salamanca  
 Zamora  
 Ávila

#### Nivel de estudios

- Estudios de Grado  
 Estudios de PostGrado

#### Estudios actuales

- Magisterio de Educación Infantil  
 Magisterio de Educación Primaria  
 Educación Social  
 Pedagogía  
 Máster de Educación Secundaria

#### Curso académico actual

- Primero  
 Cuarto  
 Alumnos de Máster

### DATOS RELACIONADOS CON LA DISCAPACIDAD

¿Mantiene contacto con alguna persona con discapacidad?

- No
- Sí (En este caso, responda a las siguientes preguntas: A, B, C)
- A. Razón del contacto (Puede señalar más de una)  
 Familiar  Laboral  Asistencial  Ocio o amistad
- B. Frecuencia de contacto  
 Todos los días  Varias veces por semana  
 Varias veces al mes  Menos de una vez al mes
- C. Tipo de discapacidad (Puede señalar más de una)  
 Física  Auditiva  Visual  
 Intelectual  Enfermedad Mental  Múltiple

## Anexo II

### **PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO A LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS**

Estimado amigo, me pongo en contacto contigo porque vamos a llevar a cabo una investigación para un TFM sobre las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la discapacidad. A través de un breve cuestionario online los alumnos podrán expresar su grado de conformidad o no con una serie de preguntas sobre la formación que están recibiendo en la Universidad.

Para la realización de esta investigación se necesita acceder a una muestra de alumnos del primer y último curso de los diferentes grados de Salamanca, Ávila y Zamora, por lo que nos gustaría contar con tu ayuda para difundir el mensaje entre tus alumnos a través de Studium.

Muchas gracias.

### **PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO A LOS UNIVERSITARIOS**

Mi nombre es Pilar, estoy cursando el Máster de Investigación en Discapacidad y me gustaría conocer cuáles son las actitudes de los futuros docentes sobre la discapacidad. Vosotros, como futuros docentes, sois clave en la educación del futuro y por eso me gustaría saber vuestro grado de conformidad con una serie de preguntas.

El cuestionario no os llevará más de 5 minutos y es anónimo, terminando con una serie de preguntas abiertas sobre la formación recibida en la universidad para que podáis expresaros libremente.

Muchas gracias por vuestra participación.

Pilar.