

# HABILIDADES AUTOPERCIBIDAS HACIA LA INCLUSIÓN DE FUTUROS DOCENTES

**Carmen del Pilar Gallardo-Montes**

*Universidad de Granada*

**Inmaculada García-Martínez**

*Universidad de Granada*

**Lara Checa Domene**

*Universidad de Granada*

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva (EI) pretende ante todo, la educación de la totalidad del alumnado, independientemente de que este presente o no diversidad funcional, así como su origen, condición o contexto (Triviño-Amigo et al., 2022). Además, la EI va más allá del aula, pues abarca un paradigma social de derechos y calidad de vida (Ainscow et al., 2009; Verdugo, 2009).

Las prácticas inclusivas dentro y fuera de las clases ordinarias son importantes para la implementación fluida de una EI basada en las necesidades educativas específicas de los estudiantes (Sharma et al., 2012). Para que el ideal de EI se mantenga en el tiempo, juega un papel fundamental el docente, pero no solo el que está activo, sino el que está en formación, pues representará al profesorado del futuro. Esto es determinante, ya que la implementación de prácticas inclusivas efectivas dependen significativamente de los sentimientos del docente con respecto a la discapacidad (Jordan et al., 2009). A esto debe sumarse que la presencia de actitudes positivas hacia la inclusión presenta un efecto directo en la calidad de la EI (Vogiatzi et al., 2021). En este sentido, no solo resulta imprescindible una buena actitud, sino que las preocupaciones del profesorado son igualmente vitales en este proceso (Miesera et al., 2018). Estas preocupaciones, parten a menudo de la formación inicial (Oswlad y Sward, 2011; Tanriverdi, 2016), por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior en dichos términos debe de ser muy respetuoso, tolerante y empático.

Diversidad de estudios han realizado análisis actitudinales con la escala SACIE-R (Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones hacia la Educación Inclusiva) sobre la EI a profesorado y, concretamente, a docentes en formación. AlMahdi y Bukamal (2019) analizan las actitudes de futuros docentes en Baréin. Estos detectan buenas

actitudes hacia la inclusión, pero ciertas preocupaciones y diferentes sentimientos hacia la diversidad. Flores y Villardón (2014) destacan valores medios en cuanto a la actitud hacia la inclusión de futuros maestros de inglés en Honduras. Gallego y Rodríguez (2021) revelan creencias positivas sobre la inclusión en futuros docentes de Granada (España). Navarro-Mateu et al. (2020) indican que los estudiantes de magisterio de Valencia (España) muestran niveles medio-altos en actitudes inclusivas. Así mismo, Peprah et al. (2021) también hallan una buena actitud hacia la inclusión por parte de futuros maestros de Ghana.

En general, según la literatura revisada, las actitudes hacia la EI son buenas, aunque puedan presentar cierto margen de mejora en algunos términos, ya que los sentimientos y preocupaciones acerca de la diversidad hacen sentir de modos distintos al profesorado en formación. Por este motivo, este estudio pretende indagar acerca de los sentimientos, actitudes y preocupaciones hacia la EI por parte de futuros docentes de la universidad de Granada.

## 2. MÉTODO

Se trata de un estudio cuantitativo, con diseño no experimental, descriptivo de contraste y transversal.

### 2.1. Participantes

La muestra de esta investigación estuvo compuesta por 135 estudiantes de 2º curso del grado en Educación Primaria de la universidad de Granada, de los cuales 88 fueron mujeres (65,2%) y 47 fueron hombres (34,8%).

### 2.2. Instrumento

Para medir las actitudes hacia la inclusión por parte del alumnado participante se empleó la escala “The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers’ perceptions about inclusion” (Forlin et al., 2011). Esta cuenta con 15 ítems que atienden a una escala de respuesta tipo Likert (1 = Completamente de acuerdo; 4 = Completamente en desacuerdo) y se agrupan en 3 dimensiones: *Factor 1. Sentimientos*, acerca de la involucración con personas con diversidad funcional; *Factor 2. Actitudes*, aceptación de estudiantes con distintas necesidades de apoyo y sentimientos hacia sus diferencias; *Factor 3. Preocupaciones*, preocupaciones y percepciones hacia la educación inclusiva.

El instrumento obtuvo un Alpha de Cronbach aceptable ( $\alpha = ,797$ ), lo que determinó una buena consistencia interna, al igual que ocurrió en su versión original ( $\alpha = ,830$ ), en la que se administró el instrumento a futuros docentes que cursaban la asignatura de Educación Especial (Forlin et al., 2011).

### **2.3. Procedimiento**

La escala SACIE-R fue administrada a través de *Google Forms* durante la asignatura “Atención a la diversidad en Educación Primaria”. Se informó al estudiantado sobre la confidencialidad, anonimato y exclusividad de los datos con fines de investigación.

Además, se contó con el informe favorable por parte del Comité de Ética en Investigación Humana (CEIH) (3132/CEIH/2023) del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada (España), ya que, al tratarse de una investigación con seres humanos, se debía de informar acerca del cumplimiento de la normativa ética y de anonimato (aprobado en la declaración de Helsinki).

### **2.4. Análisis de datos**

Los datos recogidos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS versión 26.0 para Windows. Se calcularon estadísticos descriptivos, medidas de tendencia central y frecuencias (porcentajes).

## **3. RESULTADOS**

La Tabla 1 presenta los resultados descriptivos de los tres factores resultantes de la escala SACIER-R. En general, las respuestas de los participantes alcanzaron un mayor acuerdo en los *Factores 2* (Actitudes) y *3* (Preocupaciones) y, un menor acuerdo, en el *Factor 1* (Sentimientos).

**Tabla 1**

*Mínimos, máximos, media y desviación típica de las puntuaciones obtenidas en SACIE-R (N = 135)*

Factor	Mínimo	Máximo	M	DT
Factor 1. Sentimientos (ítems 1-5)	1,20	4,00	2,96	,609
Factor 2. Actitudes (ítems 6-10)	1,00	4,00	2,42	,761
Factor 3. Preocupaciones (ítems 11-15)	1,00	4,00	2,37	,521

Nota. *M* = Media; *DT* = Desviación Típica

Respecto a los sentimientos, actitudes y preocupaciones sobre la educación inclusiva, de manera general, de acuerdo a los valores de la media y de la moda, las respuestas se posicionaron entre las opciones “De acuerdo” y “En desacuerdo (Tabla 2).

En el *Factor 1. Sentimientos*, los futuros docentes mostraron un mayor acuerdo al afirmar que les resultaría difícil superar el shock inicial al conocer a personas con discapacidades físicas graves (ítem 1), en sentirse mal si tuvieran alguna discapacidad (ítem 4) o por la idea de presentarla (ítem 5). Sin embargo, hubo menor acuerdo en sentir miedo por mirar directamente a la cara a una persona con discapacidad (ítem 2) o en tender a tener contactos breves y rápidos con personas con esta condición (ítem 3).

Para el *Factor 2. Actitudes*, el estudiantado indicó, con un mayor porcentaje de acuerdo, que el alumnado que tiene dificultades para expresar sus pensamientos verbalmente (ítem 6), que suspende exámenes con frecuencia (ítem 7) y que tiene falta de atención (ítem 9) debería estar en clases regulares. Por otro lado, hubo menos acuerdo en que el estudiante que necesita un programa académico individualiza (ítem 8) o el que requiere tecnologías comunicativas (por ejemplo, Braille y lengua de signos) (ítem 11) debería estar en clases ordinarias.

En el *Factor 3. Preocupaciones*, los participantes alcanzaron mayor acuerdo en la preocupación por la dificultad que les supondría prestar la atención adecuada a todos los alumnos en un aula inclusiva (ítem 12), en que el estudiantado con discapacidad no sea aceptado por el resto de la clase (ítem 14) y en no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar a dicho alumnado (ítem 15). Sin embargo, que la carga de trabajo aumentara con la presencia de alumnos con discapacidad en clase (ítem 11) o estar más estresado por contar en el aula con dichos estudiantes (ítem 13) no fue lo que más preocupó.

**Tabla 2***Sentimientos, actitudes y preocupaciones sobre la educación inclusiva*

Ítem	<i>M</i>	<i>DT</i>	%			
			1	2	3	4
1. Me resulta difícil superar el shock inicial...	2,76	,899	9,6	25,9	43,0	21,5
2. Me da miedo mirar directamente a la cara...	3,42	,805	3,7	8,9	28,9	58,5
3. Tiendo a que los contactos con personas...	3,33	,773	2,2	11,9	36,3	49,6
4. Me sentiría fatal si tuviera una discapacidad...	2,84	,979	10,4	25,9	33,3	30,4
5. Me aterra la idea de que pueda acabar...	2,46	,968	18,5	32,6	33,3	15,6
6. Los alumnos que tienen dificultades para...	2,38	,897	17,8	37,0	34,8	10,4
7. Los alumnos que suspenden exámenes...	2,42	1,04	21,5	34,8	23,7	20,0
8. Los alumnos que necesitan un programa...	2,50	,913	15,6	32,6	38,5	13,3
9. Los alumnos con falta de atención...	2,38	,905	15,6	44,4	26,7	13,3
10. Los alumnos que requieren tecnologías...	2,46	,879	13,3	40,0	34,1	12,6
11. Me preocupa que mi carga de trabajo...	3,31	,796	3,0	11,9	36,3	48,9
12. Me preocupa que sea difícil prestar...	2,13	,845	23,0	47,4	23,0	6,7
13. Me preocupa estar más estresado...	3,08	,802	2,2	21,5	42,2	34,1
14. Me preocupa que los alumnos...	1,55	,808	61,5	25,9	8,9	3,7
15. Me preocupa no tener conocimientos...	1,76	,815	43,7	41,5	10,4	4,4

Nota. *M* = Media; *DT* = Desviación Típica

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una buena actitud hacia la EI es esencial para garantizar el acceso equitativo a la educación, promover la igualdad de oportunidades, valorar la diversidad y preparar a los estudiantes para la vida en una sociedad inclusiva y globalizada.

En este sentido, el alumnado participante de la universidad de Granada presentó mejores puntajes en torno a las preocupaciones y actitudes hacia la EI, empero no mostró tanto acuerdo en cuanto a los sentimientos hacia la diversidad, coincidiendo así con AlMahdi y Bukamal (2019).

De manera más pormenorizada se destaca que, pese a mostrar preocupaciones hacia el alumnado diverso vinculadas a un trato justo en el aula con el resto de compañeros o la falta de formación específica para su atención, la presencia en clase de estudiantado con diversidad funcional no se vio como una carga extra a la jornada laboral o como un problema añadido al aula, como se ejemplificaban en los ítems 11 y 13 (Me preocupa que mi carga de trabajo aumente si tengo alumnos con discapacidad en mi clase; Me preocupa estar más estresado si tengo alumnos con

discapacidad en mi clase). También, las actitudes y aceptación del estudiantado con distintas necesidades de apoyo, así como el respecto a sus diferencias fueron buenas.

Sin embargo, no hubo mucho acuerdo en cuanto a la inclusión en aulas ordinarias del alumnado con discapacidad sensorial de tipo auditivo y visual (ítems 8 y 11), el cual requiere de apoyos más concretos, como el Braille o la Lengua de Signos, lo que puede denotar una preocupación del futuro profesorado hacia su empleo, precisamente por el desconocimiento técnico y práctico de estos sistemas alternativos de comunicación. Por otro lado, los sentimientos acerca de la involucración con personas con diversidad funcional fueron los peores valorados, destacando el ítem 1 “Me resulta difícil superar el shock inicial al conocer a personas con discapacidades físicas graves”. En este sentido, resultaría imprescindible implementar en la asignatura de “Atención a la Diversidad en Educación Primaria” o, de manera transversal en el grado universitario, actividades vinculadas al trato cercano con personas con dichas dificultades y necesidades, de cara a fomentar en el alumnado la familiarización con este tipo de discapacidades. Por otro lado, pese a esto, hubo un gran acuerdo en no sentirse bien con la idea de tener alguna discapacidad (ítems 4 y 5), la cual podría tener justificación, ya que el duelo a superar tras una situación así no sería lo más deseado. Aun así, no hubo posturas de rechazo hacia las diferencias, como mostraban los ítems 2 y 3 (Me da miedo mirar directamente a la cara a una persona con discapacidad; Tiendo a que los contactos con personas con discapacidad sean breves y los termino los más rápido posible).

En base a los hallazgos encontrados en esta investigación, se concluye que existen buenos sentimientos, actitudes y preocupaciones hacia la diversidad, pero con margen de mejora, tal y como mostraban los estudios previos mencionados con anterioridad (Flores y Villardón, 2014; Gallego y Rodríguez, 2021; Navarro-Mateu et al., 2020; Peprah et al., 2021). Algunas necesidades destacadas se vinculan principalmente con la falta de formación para atender de manera concreta a las necesidades del estudiante con diversidad funcional (Oswlad y Sward, 2011), como puede ser la escasez de formación inicial en torno a determinados Sistemas Aumentativos y Alternativos de la Comunicación (SAAC) y el desconocimiento y trato cercano con personas con diferentes dificultades. Como se reflexionaba al principio del estudio, la implementación de prácticas inclusivas efectivas depende significativamente de los sentimientos del docente con respecto a la discapacidad, así como de la atención a sus preocupaciones (Jordan et al., 2009; Miesera et al., 2018), por lo que resulta esencial mejorar el proceso formativo que se da desde la Educación Superior. Solo así se logrará atender a sus preocupaciones, las cuales

influyen notoriamente en su visión de la EI y en su futura práctica profesional (Vogiatzi et al., 2021).

## 5. REFERENCIAS

- Ainscow, M., Dyson, A. y Booth, T. (2006). *Mejorando las Escuelas, desarrollando la Inclusión*. Routledge.
- AlMahdi, O. y Bukamal, H. (2019). Pre-service teachers' attitudes toward inclusive education during their studies in Bahrain teachers college. *SAGE Open*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/2158244019865772>
- Flores, L. y Villardón, L (2014). Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 43-61. <https://acortar.link/IQs7LW>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. y Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <https://acortar.link/alUvZ0>
- Gallego, J.L y Rodríguez, A. (2021). Teaching attitudes towards students with disabilities. *Mathematics*, 9, 1637. <https://doi.org/10.3390/math9141637>
- Miesera, S., DeVries, J.M., Jungjohann, J. y Gebhardt, M. (2018). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN)*, 19(2), 103-114. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>
- Navarro-Mateu, D., Franco, J. y Prado, V.J. (2020). Measuring attitudes towards inclusion among university students pursuing education degrees: descriptive study. *Culture and Education*, 32, 43-64. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705562>
- Oswald, M. y Swart, E. (2011). Addressing South African pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns regarding inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 389-403. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.626665>
- Prapah, M., Nketsia, W., Odame, L. y Agyei-Okyere, E. Predictors of the attitudes of preservice teachers toward teaching students with Down Syndrome in regular schools in Ghana. *Journal of Policy and Practise in Intellectual Disabilities*, 18(3), 229-239. <https://doi.org/10.1111/jppi.12379>
- Sharma, U., Loreman, T. y Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

Tanriverdi, A. (2016). Adaptation of the sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale on a Turkish Population. *Academic Research International*, 7(1), 123-134. <https://acortar.link/PFtgHj>

Triviño-Amigo, N., Barrios-Fernández, S., Mañanas-Iglesias, C., Carlos-Vivas, J., Mendoza-Muñoz, M., Adsuar, J.C., Acevedo-Duque, Á. y Rojo-Ramos, J. (2022). Las percepciones de los docentes españoles sobre su preparación para la educación inclusiva: la Relación entre la edad y los años de experiencia docente. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5750. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095750>

Verdugo, M.Á. El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43. <https://acortar.link/86Spbq>

Vogiatzi, X.A., Charitaki, G. y Kourkoutas, E. (2023). Assessing psychometric properties of the sentiments, attitudes and concerns about inclusive education scale in a greek-speaking sample of in-service teachers. *Technology, Knowledge and Learning*, 28, 207–223. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09554-x>