

Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria

Jorge Abellán¹; Nieves M. Sáez-Gallego²

Recibido: Octubre 2018 / Evaluado: Abril 2019 / Aceptado: Abril 2019

Resumen. Las actitudes de los maestros hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales son clave a la hora de afrontar con éxito el proceso de inclusión educativa. Es por ello por lo que el principal objetivo de este trabajo es explorar las opiniones relativas a la inclusión mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. Un total de 421 futuros maestros completaron la versión actualizada y en castellano del Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale (ORI) de Antonak y Larrivee (1995). Los resultados indican que los futuros maestros muestran una actitud muy positiva hacia la inclusión, aunque no se perciben suficientemente formados para llevarla a cabo con éxito. Los participantes que manifiestan estar más a favor de la inclusión son las mujeres; los alumnos de cursos superiores y, por tanto, con mayor edad; y aquellos participantes con contacto previo. Se propone que en los planes de formación docente se incluya más formación y actividades de contacto con el objetivo de que los futuros maestros se perciban como más preparados ante el reto de la inclusión.

Palabras clave: formación; docente; actitudes; necesidades educativas especiales.

[en] Opinions relatives to inclusion showed by primary and early school pre-service teachers

Abstract. Attitudes of the teachers towards the inclusion of students with special education needs are key when facing the process of educational inclusion. That is why the main aim of this paper is to explore the opinions towards inclusion shown by pre-service teachers of primary and early school education. A total of 421 pre-service teachers completed the revised Spanish version of the Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale (ORI) by Antonak & Larrivee (1995). The results show that pre-service teachers show a very positive attitude towards inclusion, however, they are not sufficiently trained to carry it out successfully. It is the women, the students of higher courses, and therefore older, and those participants with previous contact who show to be more in favor of inclusion. It is proposed that teacher training plans should be include more training and contact activities with the objective that future teachers are perceived as more prepared for the challenge of inclusion.

Keywords: formation; educational; attitudes; special education needs.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Abellán, J.; Sáez-Gallego, N. M. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31 (2), 219-229.

1. Introducción

De acuerdo con la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), las escuelas ordinarias deben propiciar el acceso a las personas con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) y convertirse en un medio para combatir las actitudes discriminatorias. La inclusión de las personas con NEE en las clases ordinarias forma parte de las recomendaciones sobre inclusión realizadas por el Consejo de Ministros europeos (Council of Europe, 2013). En este contexto, los maestros se convierten en una pieza fundamental para garantizar una educación inclusiva de calidad (Rillota y Nettelbeck, 2007). Por lo tanto, el planteamiento de la educación inclusiva debe ir mucho más allá de la idea de integración, y concierne a toda la comunidad educativa (Echeita, 2008).

¹ Universidad de Castilla-La Mancha (España).
e-mail: jorge.abellan@uclm.es

² Universidad de Castilla-La Mancha (España).
e-mail: nieves.saez@uclm.es

En el contexto español, el contacto con la inclusión educativa se ha convertido casi en obligatorio, ya que el 83.5% de los alumnos con NEE se encuentra integrado en las escuelas ordinarias (MECD, 2018). Según el propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018), el alumnado con NEE incluye las siguientes categorías: discapacidad auditiva, motora, intelectual, visual, trastorno generalizado del desarrollo, trastorno grave de conducta/personalidad, plurideficiencia y no distribuido por discapacidad. Por ello, las posibilidades de que los futuros maestros españoles se encuentren con alumnado con NEE incluido en sus aulas durante su desempeño docente son muy elevadas. Sin embargo, la existencia de barreras puede dificultar las garantías de éxito del proceso inclusivo, impidiendo que el alumnado con NEE alcance el desarrollo de todas sus capacidades. López-Melero (2011) clasifica en tres grupos las barreras que pueden obstaculizar una inclusión de calidad, entre los que se encuentran las barreras didácticas. Estas barreras harían referencia a la escasa utilización de diferentes metodologías que permitan la participación equitativa de todo el alumnado, así como las actitudes, comportamientos y formación del profesorado.

En este sentido, existe un interés de la investigación por las actitudes hacia la inclusión de los futuros maestros. De acuerdo con Triandis (1971), entendemos que la actitud es una idea que predispone a comportarse de una forma determinada en una situación social. El interés se basa en la idea de que la actitud de los profesionales de la educación es uno de los elementos clave para lograr el éxito de la educación inclusiva (de Boer, Pijl y Minnaert, 2011). Lo que ha derivado en la realización de multitud de trabajos en Castellano en los últimos años (Álvarez y Buenestado, 2015; Colmenero, Pantoja y Pegalajar, 2015; González-Gil, Martín-Pastor y Orgaz, 2017; Hernández-Amorós, Urrea-Solano, Fernández-Sogorb y Aparicio-Flores, 2018; Novo-Cortí, Muñoz-Cantero y Calvo-Babío, 2015). Llevando a Azorín (2017) a realizar una revisión de los instrumentos disponibles en función del perfil de los participantes (alumnos, profesores y familias).

En términos generales, se ha comprobado que un mayor nivel de formación e información relacionada con la inclusión se relaciona con actitudes más positivas (Marcilla, González, Aguilar, Guil y Mestre, 1996), lo que parece indicar que las actitudes pueden modificarse a lo largo de la formación. Además, los resultados revelan que a mayor contacto con alumnos con NEE y más información al respecto, las actitudes mostradas serán más positivas (Flórez, Aguado y Alcedo, 2009). Además, se ha identificado que las mujeres suelen mostrar actitudes más positivas (García-Fernández, Inglés, Vicent, González y Mañas, 2013; Litvack, Ritchie y Shore, 2011) y que los docentes que desempeñan su función en los niveles educativos más bajos también muestran una actitud más favorable. Un ejemplo de ello es que los maestros de educación infantil suelen estar más a favor de la inclusión que los de primaria, y ambos se suelen mostrar más afines que los docentes de educación secundaria (Avramidis y Norwich, 2002).

Por otra parte, también han proliferado las investigaciones que evalúan el cambio de actitudes mediante la práctica de deporte inclusivo. El deporte inclusivo se define como aquella práctica deportiva en la que participan personas con y sin discapacidad, y durante la que se tienen en cuenta las posibilidades de los deportistas participantes conservando el objetivo del deporte en cuestión (Pérez-Tejero, 2015). Se ha comprobado recientemente que la práctica de actividades físicas y deportivas junto a personas con discapacidad puede mejorar las actitudes de los participantes (e.g. Reina, López, Jiménez, García-Calvo y Hutzler, 2011, con fútbol-5 paralímpico) en diferentes contextos como el recreativo y el educativo. Un ejemplo de su aplicación en el contexto recreativo es el trabajo de Pérez-Tejero, Ocete, Ortega-Vila y Coterón (2012), en el que se mostró que los participantes de un campus de baloncesto inclusivo, en el que participaban jugadores de baloncesto con y sin discapacidad física, mejoraban las actitudes hacia la discapacidad de los participantes sin ella. Sirva de ejemplo para el contexto educativo el trabajo de Abellán, Sáez-Gallego y Reina (2018a), en el que un grupo de estudiantes de educación secundaria obligatoria mejoraba sus actitudes hacia la inclusión en educación física tras su participación en actividades deportivas junto a personas con discapacidad intelectual.

Con todo ello, el objetivo principal de esta investigación es examinar las opiniones hacia la inclusión mostradas por los futuros maestros. Las diferencias se exploraron en función del género, grado, mención y contacto previo. Como objetivo adicional, en línea con lo comentado anteriormente, se analizaron los resultados en función de la experiencia en deporte inclusivo de los participantes.

2. Método

2.1. Participantes

Participaron 421 estudiantes de los Grados que habilitan para la profesión de maestro (107 hombres y 312 mujeres) entre los 18 y los 47 años ($M= 21.12$, $DT= 5.82$). Todos eran alumnos del Grado de Maestro en Educación Infantil ($n= 179$, edad media= 21.07 ± 3.74 años) o del Grado de Maestro en Educación Primaria ($n= 242$, edad media= 20.75 ± 3.23 años), en dos facultades de Educación de una universidad española.

2.2. Instrumentos

Todos los participantes completaron la Escala de Actitudes hacia las Necesidades Educativas Especiales (EANEE), de Tárraga, Grau y Peirats (2013), adaptación al contexto español de la *Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale* (ORI) de Antonak y Larrivee (1995). Dicha escala se está utilizando activamente en la literatura, como demuestran algunas recientes publicaciones que la emplean (Abegglen y Hessels, 2018; Rakap, Cig y

Parlak-Rakap, 2017). En la adaptación de Tárraga et al. (2013) se sustituyó el término integración por el de inclusión. Además se adaptó el resto de la terminología a un lenguaje más actual. El cuestionario, con una fiabilidad interna de 0.742 para la presente muestra, está compuesto por 5 factores repartidos en 23 ítems:

- Factor 1. Beneficios de la inclusión (F1): por ejemplo, el ítem 17 (*la inclusión de estudiantes con NEE puede ser beneficiosa para los estudiantes sin NEE*).
- Factor 2. Atención generalista vs. Atención especialista (F2): por ejemplo, el ítem 7 (*el reto de estar en un aula generalista fomenta el progreso académico de los estudiantes con NEE*).
- Factor 3. Metodología y manejo de la conducta en el aula (F3): por ejemplo, el ítem 4 (*es probable que los estudiantes con NEE exhiban problemas de conducta en clases generalistas*).
- Factor 4. Esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con NEE (F4): por ejemplo, el ítem 16 (*los estudiantes con NEE no monopolizan el tiempo que el profesor generalista dedica a sus estudiantes*).
- Factor 5. Formación y competencia del profesorado (F5): por ejemplo, el ítem 19 (*los profesores generalistas tienen suficiente formación para enseñar a estudiantes con NEE*).

Las respuestas, con una escala tipo Likert, se codificaron de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). Los ítems con una redacción indirecta fueron recodificados, de manera que una puntuación cercana a 5 siempre expresaba una opinión positiva hacia la inclusión.

2.3. Procedimiento

Todos los estudiantes participaron en el estudio voluntariamente. La presente investigación respeta los acuerdos de la Declaración de Helsinki. El tiempo aproximado empleado para responder el cuestionario fue de 20 minutos. La recogida de los datos se realizó en su lugar de clase habitual, asegurando las condiciones de aplicación en un lugar tranquilo.

2.4. Análisis estadístico

Tras comprobar que los datos no seguían una distribución normal, con la realización de la prueba *Kolmogorov-Smirnov*, se aplicaron pruebas no paramétricas para el análisis estadístico. Para comparar las diferencias en las puntuaciones otorgadas a cada factor por el total de los participantes, se aplicó el test de *Friedman*, utilizando la prueba de los rangos con signo de *Wilcoxon* como post-hoc. Por otra parte, se ha utilizado la prueba *U* de *Mann-Whitney* para comparar las puntuaciones obtenidas en los diferentes factores entre cada uno de los grupos, por separado, formados en función del género (masculino y femenino), Grado (Infantil y Primaria), participación en actividades deportivas inclusivas (sí o no) y contacto previo con personas con discapacidad (sí o no). Se ha utilizado la prueba *H* de *Kruskal-Wallis* para comparar las puntuaciones obtenidas en los diferentes factores entre cada uno de los grupos, por separado, formados en función del curso (1º, 2º, 3º y 4º) y de la mención cursada [Educación Física (EF), Pedagogía Terapéutica (PT) e Inglés], utilizando la prueba *U* de *Mann-Whitney* pareada como análisis post-hoc. En todos los casos, se calculó el tamaño del efecto (*r*) mediante la fórmula $r = Z/\sqrt{N}$ y se tomó como nivel de significación $p \leq .05$. Por otra parte, se realizó el análisis correlacional mediante la prueba *Rho* de *Spearman*, para determinar la relación existente entre los diferentes factores con la edad y el curso de los participantes.

3. Resultados

En las Tablas 1 y 2 se muestra la estadística descriptiva e inferencial del total de las puntuaciones obtenidas en los diferentes factores.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos ($M \pm DT$) de la puntuación obtenida en cada factor para el total de la muestra ($N=421$) y valores obtenidos en el Test de *Friedman*.

	$M \pm DT$	Rango Promedio	χ^2	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
F1	3.907 ± 0.552	4.45			
F2	3.420 ± 0.665	3.36			
F3	3.084 ± 0.523	2.54	611.671	4	.000
F4	3.063 ± 0.618	2.57			
F5	2.729 ± 0.730	2.08			

Tabla 2. Comparación de las puntuaciones obtenidas en los factores (Post-hoc).

	Relación entre variables	Z de Wilcoxon	Sig. Asintótica (bilateral)	Tamaño del efecto (r)
F1	F1 > F2	-13.087	.000	-.638
	F1 > F3	-16.227	.000	-.791
	F1 > F4	-15.448	.000	-.753
	F1 > F5	-16.334	.000	-.796
F2	F2 < F1	-13.087	.000	-.638
	F2 > F3	-8.542	.000	-.416
	F2 > F4	-8.378	.000	-.408
	F2 > F5	-12.817	.000	-.625
F3	F3 < F1	-16.227	.000	-.791
	F3 < F2	-8.542	.000	-.416
	F3 = F4	-0.182	.856	
	F3 > F5	-7.470	.000	-.364
F4	F4 < F1	-15.448	.000	-.753
	F4 < F2	-8.378	.000	-.408
	F4 = F3	-0.182	.856	
	F4 > F5	-6.954	.000	-.339
F5	F5 < F1	-16.334	.000	-.796
	F5 < F2	-12.817	.000	-.625
	F5 < F3	-7.470	.000	-.364
	F5 < F4	-6.954	.000	-.339

Tanto el test de *Friedman* como el post-hoc realizado muestran que los participantes presentan diferentes actitudes hacia la inclusión en función del factor analizado. Las mejores actitudes se muestran en el factor relacionado con los beneficios de la inclusión (F1), al que le sigue el factor que evalúa la atención generalizada versus la atención especialista (F2). Las peores puntuaciones fueron otorgadas al factor que evalúa la actitud hacia la inclusión en función de la formación y competencia del profesorado (F5). Los factores relacionados con la metodología y manejo de la conducta en el aula (F3) y el esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con NEE (F4) obtendrían la segunda peor puntuación, no mostrando diferencias significativas entre ellos.

Por otra parte, las Tablas 3, 4, 5, 6 y 7 muestran los estadísticos descriptivos ($M \pm DT$) de las puntuaciones obtenidas en los diferentes factores por cada uno de los grupos formados en función del género (masculino y femenino), del Grado (Infantil y Primaria), del curso (1º, 2º, 3º y 4º), de la mención (EF, PT e Inglés), de la participación en actividades deportivas inclusivas (sí o no) y del contacto previo con personas con discapacidad (sí o no).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos ($M \pm DT$) de los factores en función del género.

	GÉNERO	
	Masculino (n= 107)	Femenino (n= 312)
F1	3.806 ± .557*	3.944 ± .546*
F2	3.436 ± .631	3.414 ± .680
F3	3.066 ± .521	3.090 ± .526
F4	3.131 ± .626	3.046 ± .610
F5	2.785 ± .658	2.707 ± .754

Nota. Asterisco (*) significa diferencias significativas para $p \leq .05$.

La prueba *U* de *Mann-Whitney* revela diferencias significativas en función del género en el F1 ($U = 14428.0$, $p = .036$, $r = -.102$), siendo el género femenino el que obtiene mayor puntuación en dicho factor, relacionado con los beneficios de la inclusión.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos ($M \pm DT$) de los factores en función del Grado.

	GRADO	
	Infantil ($n= 179$)	Primaria ($n= 242$)
F1	3.907 \pm .512	3.907 \pm .580
F2	3.369 \pm .671	3.457 \pm .660
F3	3.030 \pm .509	3.123 \pm .531
F4	3.102 \pm .614	3.033 \pm .620
F5	2.738 \pm .735	2.723 \pm .728

La prueba U de *Mann-Whitney* no revela diferencias significativas en función del Grado.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos ($M \pm DT$) de los factores en función del curso.

	CURSO			
	1° ($n= 176$)	2° ($n= 122$)	3° ($n= 100$)	4° ($n= 23$)
F1*	3.830 \pm .553	3.930 \pm .565	4.012 \pm .539	3.913 \pm .471
F2	3.328 \pm .660	3.492 \pm .645	3.503 \pm .716	3.370 \pm .505
F3	3.080 \pm .537	3.111 \pm .492	3.088 \pm .546	2.957 \pm .481
F4	3.119 \pm .597	3.044 \pm .586	3.000 \pm .663	3.000 \pm .725
F5*	2.859 \pm .715	2.728 \pm .705	2.553 \pm .775	2.507 \pm .593

Nota. Asterisco (*) significa diferencias significativas para $p \leq .05$.

La prueba H de *Kruskal-Wallis* revela diferencias significativas en función del curso en el F1 ($X^2 = 8.509, p = .037$) y en el F5 ($X^2 = 13.023, p = .005$). En lo relacionado con el F1, la prueba U de *Mann-Whitney*, utilizada como post-hoc, revela que las diferencias se encuentran entre los cursos de 1° y 3° ($U = 7028.0, p = .005, r = -.168$). Por otra parte, en lo relacionado con el F5, la prueba U de *Mann-Whitney*, utilizada como post-hoc, revela que las diferencias se encuentran entre los cursos de 1° y 3° ($U = 6803.0, p = .002, r = -.190$) y entre los cursos de 1° y 4° ($U = 1424.0, p = .020, r = -.165$). La prueba Rho de *Spearman* revela un coeficiente de correlación significativa entre el curso y F1 ($rho = 0,129, p = 0,008$) y F5 ($rho = -0,175, p = 0,000$); así como entre la edad de los participantes y F1 ($rho = 0,155, p = 0,001$) y F5 ($rho = -0,161, p = 0,001$). En ambos casos, la correlación con el F1 es positiva y la correlación con el F5 en negativa.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos ($M \pm DT$) de los factores en función de la mención.

	MENCIÓN		
	EF ($n= 47$)	PT ($n= 36$)	Inglés ($n= 10$)
F1	3.946 \pm .510	4.117 \pm .536	3.956 \pm .545
F2	3.362 \pm .655	3.600 \pm .808	3.700 \pm .369
F3	3.069 \pm .621	3.139 \pm .526	2.850 \pm .242
F4	2.965 \pm .692	3.093 \pm .697	3.067 \pm .439
F5	2.667 \pm .732	2.259 \pm .704	2.633 \pm .777

La prueba H de *Kruskal-Wallis* no revela diferencias significativas en función de la mención en ninguno de los factores analizados.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos ($M \pm DT$) de los factores en función de la participación en actividades deportivas inclusivas y del contacto previo con personas con discapacidad.

	DEPORTE INCLUSIVO		CONTACTO PREVIO	
	Sí ($n= 162$)	No ($n= 250$)	Sí ($n= 307$)	No ($n= 111$)
F1	3.868 \pm .582	3.946 \pm .518	3.936 \pm .557	3.822 \pm .535
F2	3.476 \pm .680	3.380 \pm .651	3.461 \pm .671*	3.301 \pm .637*
F3	3.023 \pm .538	3.112 \pm .509	3.086 \pm .538	3.088 \pm .477
F4	3.082 \pm .705	3.044 \pm .546	3.056 \pm .633	3.086 \pm .579
F5	2.718 \pm .752	2.737 \pm .726	2.699 \pm .717	2.811 \pm .772

Nota. Asterisco (*) significa diferencias significativas para $p \leq .05$.

La prueba *U* de *Mann-Whitney* revela diferencias significativas en función del contacto previo en el F2 ($U = 14888.0$, $p = .047$, $r = -.097$), siendo el grupo que sí había tenido contacto previo el que obtiene mayor puntuación en dicho factor, relacionado con la atención generalista versus la atención especializada. Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas en el análisis del efecto del deporte inclusivo en las actitudes hacia la inclusión de los futuros docentes.

Con todo ello, las Tablas 8 y 9 muestran los estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas en cada factor en función del tipo de contacto previo con personas con discapacidad. Por un lado, la tabla 8 realiza la comparación según el tipo de persona con la que ha tenido contacto: familiar (F), amigo (A) y compañero (C); y la Tabla 9 muestra la comparación según el tipo de discapacidad con la que se ha tenido el contacto: discapacidad intelectual (DI), discapacidad física (DF), discapacidad visual (DV), discapacidad auditiva (DA) y parálisis cerebral (PC).

Tabla 8. Estadísticos descriptivos ($M \pm DT$) de los factores en función de la cercanía del contacto con personas con discapacidad.

	<i>n</i>	F1	F2	F3	F4	F5	
F	Sí	139	3.941 ± .554	3.458 ± .767	3.134 ± .542	3.089 ± .709	2.757 ± .730
	No	282	3.890 ± .551	3.401 ± .610	3.059 ± .513	3.050 ± .568	2.716 ± .731
A	Sí	129	3.958 ± .532	3.424 ± .693	3.045 ± .507	3.014 ± .614	2.642 ± .650
	No	292	3.884 ± .560	3.418 ± .654	3.101 ± .530	3.084 ± .619	2.768 ± .761
C	Sí	117	3.991 ± .584*	3.546 ± .706*	3.080 ± .524	3.051 ± .635	2.741 ± .717
	No	304	3.874 ± .536*	3.371 ± .644*	3.085 ± .524	3.067 ± .612	2.725 ± .737
V	Sí	76	3.889 ± .541	3.459 ± .663	3.051 ± .628	3.040 ± .628	2.754 ± .745
	No	345	3.911 ± .555	2.411 ± .666	3.091 ± .498	3.068 ± .616	2.724 ± .728

Nota. Asterisco (*) significa diferencias significativa para $p \leq .05$. F= Familiar, A= Amigo, C= compañero de clase y V= Voluntariado.

La prueba *U* de *Mann-Whitney* revela diferencias significativas en función del contacto previo con compañeros (C) con discapacidad tanto en el F1 ($U = 15363.0$, $p = .030$, $r = -.106$), como en el F2 ($U = 14749.5$, $p = .006$, $r = -.133$). En ambos casos, el contacto previo con un compañero con discapacidad se relaciona con mayores puntuaciones en ambos factores.

Tabla 9. Estadísticos descriptivos ($M \pm DT$) de los factores en función del tipo de discapacidad con el que se ha tenido contacto.

	<i>n</i>	F1	F2	F3	F4	F5	
DI	Sí	209	3.967 ± .571*	3.480 ± .690	3.060 ± .549	3.024 ± .667	2.723 ± .685
	No	212	3.848 ± .527*	3.360 ± .636	3.107 ± .496	3.101 ± .564	2.736 ± .774

	<i>n</i>	F1	F2	F3	F4	F5	
DF	Sí	198	3.928 ± .526	3.452 ± .654	3.034 ± .529	3.074 ± .614	2.720 ± .718
	No	223	3.888 ± .574	3.391 ± .675	3.128 ± .515	3.052 ± .622	2.738 ± .742
DV	Sí	87	4.064 ± .504*	3.605 ± .706*	3.078 ± .585	3.118 ± .651	2.653 ± .700
	No	334	3.866 ± .557*	3.371 ± .647*	3.085 ± .507	3.048 ± .609	2.749 ± .738
DA	Sí	107	3.986 ± .570	2.442 ± .749	3.065 ± .570	3.069 ± .662	2.664 ± .672
	No	314	3.880 ± .544	3.412 ± .635	3.090 ± .507	3.061 ± .603	2.752 ± .749
PC	Sí	62	3.964 ± .624	3.468 ± .689	3.093 ± .530	3.056 ± .658	2.637 ± .811
	No	359	3.897 ± .539	3.411 ± .662	3.082 ± .523	3.064 ± .611	2.745 ± .716

Nota. Asterisco (*) significa diferencias significativas para $p \leq .05$. DI= discapacidad intelectual, DF= discapacidad física, DV= discapacidad visual, DA= discapacidad auditiva y PC= parálisis cerebral.

La prueba *U* de *Mann-Whitney* revela diferencias significativas en función del contacto previo con personas con DI en el F1 ($U = 19124.0$, $p = .015$, $r = -.118$), siendo el grupo que sí había tenido contacto previo el que obtiene mayor puntuación en dicho factor. Por otra parte, también se encuentran diferencias significativas en función del contacto previo con personas con DV en el F1 ($U = 11659.0$, $p = .004$, $r = -.139$) y en el F2 ($U = 11465.0$, $p = .002$, $r = -.149$). En ambos casos, el contacto previo se relaciona con mayores puntuaciones en ambos factores.

4. Discusión

El objetivo principal del presente trabajo era investigar las opiniones hacia la inclusión de los futuros maestros. Con tal fin, se administró a los participantes la adaptación al castellano del ORI (Tárraga et al., 2013) creado por Antonak y Larrievé (1995). Con el propósito de realizar una revisión profunda de los resultados, estos se han analizado en función del género de los participantes (Masculino y Femenino), del Grado que estaban cursando (Infantil y Primaria), del curso (1º, 2º, 3º y 4º), de la mención (EF, PT e Inglés), de la práctica de deporte inclusivo, del contacto con personas con discapacidad, del tipo de contacto (Familiar, Amigo, Compañero de clase y Voluntariado) y del tipo de discapacidad con la que hubieran tenido contacto (DI, DF, DV, DA y PC).

En primer lugar, los resultados indican que los participantes muestran una actitud positiva hacia la inclusión, ya que el F1, “Beneficios de la inclusión”, obtiene significativamente mejores puntuaciones que el resto de los factores. Por otro lado, el F5, “Formación y competencia del profesorado”, es el menos valorado, obteniendo puntuaciones significativamente más bajas que el resto. Estos resultados están de acuerdo con la idea de que los maestros y los futuros maestros en el caso de la presente investigación, piensan que la inclusión es muy positiva (de acuerdo por ejemplo con Álvarez y Buenestado, 2015), aunque no se sienten preparados para llevarla a cabo con garantías de éxito (Sze, 2009). Tárraga et al. (2013) mostraron que los estudiantes del Grado de Maestro también manifestaron una actitud muy positiva hacia la inclusión, con altos valores en F1, pero una percepción de formación insuficiente para llevarla a la práctica, con puntuaciones bajas en F5. De acuerdo con García-Barrera (2017), podemos decir que la formación de los futuros maestros en atención a los alumnos con NEE es muy escasa, lo que les hace sentirse poco preparados para realizarla llegado el momento. Incluso la formación en esta materia no consigue siempre paliar esta situación, ya que los participantes del trabajo de Tárraga et al. (2013) mostraron registros más bajos en el F5 tras cursar una asignatura específica de atención a la diversidad. Entre las posibles causas se encontraría una formación demasiado teórica, alejada de la práctica real en clase.

Estos resultados también pueden relacionarse con el análisis en función del curso. En el presente trabajo, los valores en “Beneficios de la inclusión” (F1) aumentan significativamente a medida que se analizan cursos superiores ($3^\circ > 1^\circ$), mientras que la visión sobre la “Formación y competencia del profesorado” (F5) disminuye en el mismo sentido, con valores significativamente más bajos en los cursos más altos ($1^\circ > 3^\circ$ y 4°). Todo ello se confirma en las correlaciones realizadas posteriormente, en las que el F1 correlaciona positivamente con la edad y el curso, mientras que el F5 corre-

laciona negativamente con ambas variables. Parece que a medida que la formación avanza, los futuros maestros piensan que la inclusión es más beneficiosa, sin embargo, van sintiendo que la formación que están recibiendo no está siendo suficiente para afrontar este reto con las garantías de éxito necesarias. Los participantes con mayor formación específica en el campo de las NEE (alumnos de cursos superiores y, por tanto, con mayor edad) mostraron valores significativamente más altos en el factor relacionado con los beneficios de la inclusión (F1), de acuerdo con estudios previos como el de Nowicki (2006). Sin embargo, el descenso significativo de valores respecto a la formación y competencia del profesorado no está en consonancia con la idea expuesta previamente. Este factor (F5) está muy relacionado con el concepto de autoeficacia (Bandura, 2001), entendido como el nivel de confianza que muestran los maestros para atender la inclusión en sus clases. Es relevante indicar que las diferencias en este factor se encuentran entre los cursos de 1º y 3º-4º, siendo significativamente más bajos los valores mostrados por los cursos más altos, en los que el alumnado realiza prácticas de enseñanza en colegios. Estos resultados podrían indicar que los alumnos perciben que no se sienten lo suficientemente preparados para atender a la diversidad, con la formación que han recibido, una vez que tienen contacto directo con la realidad educativa. La aportación del Practicum al desarrollo de las actitudes hacia la inclusión ya se había puesto de manifiesto en estudios anteriores como el de Álvarez y Buenestado (2015).

Por otra parte, de acuerdo con Avramidis y Norwich (2002), los docentes de los niveles educativos más bajos suelen presentar actitudes hacia la inclusión más positivas, de esta manera, los docentes de educación infantil presentarían actitudes más positivas que el profesorado de educación primaria y ambos presentarían mejores actitudes que los docentes de educación secundaria. Estas afirmaciones no aparecen refrendadas en el presente trabajo con una población de futuros maestros, ya que no se han encontrado diferencias significativas en función de los estudios cursados conducentes a ejercer su futura profesión docente en educación infantil o primaria. Es probable que el hecho de ser maestros en formación influya en que no existan diferencias en este periodo, mientras que sí habían aparecido previamente en docentes en ejercicio. Se hace necesario seguir investigando en esta línea con el objetivo de obtener una información más detallada referente a la formación inicial del profesorado.

De igual modo, tampoco existen diferencias significativas en función de las tres menciones analizadas, es decir, los participantes no presentan diferentes actitudes hacia la inclusión al estar cursando las especialidades de PT, EF o Inglés. Se podría haber esperado un resultado diferente, especialmente en los estudiantes de la mención de PT, directamente relacionados con la atención de los alumnos con NEE. Si bien es cierto que muestran valores más altos en los factores F1, F3 y F4, la ausencia de diferencias significativas no permite obtener conclusiones robustas al respecto. Además, a pesar de ser el grupo con mayor formación específica de atención a las NEE, muestran los resultados más bajos en el F5, relacionado con la formación del profesorado en este campo. De nuevo, como se ha comentado anteriormente, la mayor formación al respecto no está directamente relacionada con una opinión positiva sobre la percepción de la preparación para atender a la diversidad en este trabajo. Por lo tanto, los resultados de la presente investigación no están de acuerdo con trabajos previos como Nowicki (2006) o García-Fernández et al. (2013), en los que se afirmaba que la mayor formación sobre discapacidad estaba directamente relacionada con una actitud más positiva hacia la discapacidad y la inclusión. Por otro lado, los resultados obtenidos sí están de acuerdo con lo mostrado en el trabajo de Tárraga et al. (2013).

Los resultados, en cuanto al análisis en función del género, muestran que las mujeres presentan valores significativamente más altos que los hombres en el F1. El hecho de que las mujeres presenten valores más positivos hacia la inclusión ya se había encontrado en un buen número de investigaciones anteriores (e.g. García-Fernández et al., 2013; Litvac et al., 2011). Además, Álvarez y Buenestado (2015) habían considerado el género como un predictor moderado de actitudes hacia la inclusión de los futuros profesionales de la educación. Por lo que, aunque algunos autores hacen referencia a cierta controversia sobre el efecto del género en las actitudes hacia la inclusión (e.g. Tamm y Prellwitz, 2001), a tenor de los resultados aquí expuestos, se puede considerar como un factor a tener en cuenta a la hora de diseñar programas de cambio de actitudes en la formación inicial del profesorado. Por ejemplo, Novo-Cortí et al. (2015) ya obtuvieron que las mujeres mostraban una mayor predisposición a incluir a sus compañeros con discapacidad en el ámbito universitario, utilizando como predictor de comportamientos la teoría del comportamiento planificado de Ajzen (1991).

Aquellos participantes que habían tenido contacto previo con personas con discapacidad han presentado valores significativamente más positivos en el F2, relacionado con la atención generalista al compararla con la atención especializada. Estos resultados están de acuerdo con la premisa de que aquellos docentes o futuros docentes con contacto previo junto a personas con discapacidad muestran valores más positivos hacia la inclusión, en consonancia con McCollow, Shurr y Jasper, (2015), en su estudio con futuros docentes, y con Avramidis, Bayliss y Burden (2000), en su trabajo con docentes en ejercicio. En esta línea, la teoría del contacto de Allport (1954) ya había señalado que la mejor forma de cambiar las actitudes hacia un colectivo en riesgo de exclusión social es compartir tiempo y experiencias junto a personas de estos colectivos, y Flórez et al. (2009) ya habían reportado que la convivencia directa era el programa más adecuado para mejorar las actitudes hacia la discapacidad siempre que llevase asociado un mayor conocimiento de dicha discapacidad.

Con la intención de obtener una visión más completa del efecto del contacto previo, se han analizado los resultados en función del tipo de contacto y del tipo de discapacidad con la que se ha tenido contacto. Los resultados han arrojado diferencias en F1 y F2, mostrando valores más positivos en aquellos estudiantes que habían tenido compañeros de clase con discapacidad frente a los que no. Hasta ahora, los contactos previos en un entorno más familiar habían supuesto una predisposición a mostrar actitudes más positivas hacia la inclusión, como indican Polo, Fernández y Díaz (2011). A este respecto, en el ámbito del alumnado de EF en educación secundaria, Abellán, Sáez-Gallego y Reina (2018b) indicaron

que aquellos alumnos que habían tenido un contacto más cercano (familiar y/o amigo) mostraban actitudes positivas hacia la inclusión, mientras que los que habían tenido compañeros de clase con discapacidad mostraban actitudes más negativas. Álvarez y Buenestado (2015) no encontraron que el tipo de contacto ni la duración del mismo fuera variables influyentes en las actitudes hacia la inclusión en futuros profesionales de la educación. Debido a las diferentes interpretaciones de estos resultados, se sugiere seguir investigando sobre el efecto del tipo de contacto en las actitudes hacia la inclusión.

La literatura había mostrado que los maestros apoyaban más a los alumnos con NEE con un componente de DF o sensorial (DV o DA), más que a los alumnos con DI o dificultades de aprendizaje (de Boer et al., 2011; Vaz, Wilson, Falkmer, Sim, Scott, Cordier et al., 2015). En el presente trabajo, aquellos futuros maestros con un contacto previo junto a personas con DI y DV mostraban valores más positivos acerca de los beneficios de la inclusión (F1). Además, el contacto junto a personas con DV también influyó en la visión sobre las diferencias entre la atención generalista y la atención especialista (F2). Sin embargo, se deben continuar explorando las diferencias entre los diferentes tipos de discapacidad y su impacto en las actitudes hacia la inclusión con el objetivo de obtener más información sobre este tópico.

Una de las principales novedades de este trabajo es la de analizar el efecto de la práctica previa de deporte inclusivo en las actitudes hacia la inclusión de los futuros docentes, que hasta ahora tan sólo se había analizado en el contexto español en EF (e.g. Pérez-Tejero et al., 2012). Los resultados no refrendan lo encontrado previamente en la literatura, ya que anteriormente dicha práctica había obtenido resultados positivos, especialmente en el alumnado de educación secundaria (e.g. González y Baños, 2012; Santana y Garoz, 2013), mientras que no los muestra en este trabajo. La explicación de la obtención de tales resultados puede estar en la disparidad entre las diferentes experiencias previas de deporte inclusivo. La presente investigación se basa en un trabajo transversal en el que se clasifica a los participantes tras preguntarles si habían tenido experiencias pasadas de este tipo, no evaluando el cambio de actitudes que provoca una práctica concreta de deporte inclusivo. En futuros trabajos se sugiere la posibilidad de incluir prácticas de deporte inclusivo en los programas de cambio de actitudes hacia la inclusión de los futuros maestros, para comprobar su eficacia, así como no limitarlos a los especialistas en EF, si no que se propone incluir a todas las especialidades, debido al potencial de cambio que la práctica de deporte inclusivo ha mostrado anteriormente (e.g. Abellán et al., 2018a).

5. Conclusiones

El objetivo del presente trabajo era analizar las opiniones relativas a la inclusión de los futuros maestros en las etapas de infantil y primaria. Los resultados indican que los futuros maestros valoran positivamente la inclusión educativa, aunque no se sienten lo suficientemente formados para atenderla con garantías. Además, se ha mostrado que el estudiantado de género femenino y de cursos superiores percibe la inclusión de manera más positiva, aunque los futuros maestros se sienten menos competentes cuando van ascendiendo de curso a pesar de acumular una mayor formación. El contacto ha demostrado ser un factor mediador positivo respecto a los beneficios de la inclusión, especialmente el contacto con personas con DI y DV, y también respecto de las diferencias entre la atención generalista contra la atención especialista en el contacto previo junto a personas con DV. Ni el grado (Infantil o Primaria), ni la especialidad (EF, PT o Inglés), ni la práctica de deporte inclusivo se han identificado como relevantes en la presente muestra. Por ello, se insta a seguir investigando sobre su efecto en las actitudes hacia la inclusión de los futuros maestros, especialmente en el caso del deporte inclusivo, por la novedad de su introducción como posible variable mediadora. Finalmente, se propone la inclusión de más formación y de actividades de contacto junto a personas con discapacidad en los planes de estudios de los grados habilitantes, con el objetivo de conseguir que el futuro profesorado se perciba más preparado ante el reto de la inclusión del alumnado con NEE.

6. Referencias bibliográficas

- Abegglen, H. J. y Hessels, M. G. (2018). Measures of Individual, Collaborative and Environmental Characteristics predict Swiss School Principals', Teachers' and Student Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Psychoeducational Assessment, Intervention and Rehabilitation*, 1(1), 1-24. <https://doi.org/10.30436/PAIR18-01>
- Abellán, J., Sáez-Gallego, N. M. y Reina, R. (2018a). Explorando el efecto del contacto y el deporte inclusivo en Educación Física en las actitudes hacia la discapacidad intelectual de los estudiantes de secundaria. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 53(14), 233-242. <https://doi.org/10.5232/ricyde2018.05304>
- Abellán, J., Sáez-Gallego, N.M. y Reina, R. (2018b). Evaluación de las actitudes hacia la discapacidad en educación física: Efecto diferencial del sexo, contacto previo y la percepción de habilidad y competencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 133-140.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA, Estados Unidos: Addison-Wesley.
- Álvarez, J. L. y Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645.

- Antonak, R. F. y Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional children*, 62(2), 139-149. <https://doi.org/10.1177/001440299506200204>
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Azorín, C. M. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48715
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Colmenero, M. J., Pantoja, A. y Pegalajar, M. C. (2015). Percepciones del alumnado sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 101-120. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42616
- Council of Europe (2013). Recommendation CM/Rec (2013) 2 of the Committee of Ministers to member States on ensuring full inclusion of children and young persons with disabilities into society. Recuperado de <https://www.aviq.be/handicap/youthinclusion/fichiers/Recommandations-en.pdf>
- De Boer, A. A., Pijl, S. J. y Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa." Voz y quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 9-18.
- Flórez, M. A., Aguado, A. L. y Alcedo, M. A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 5, 85-98.
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Epub February 06, 2017. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500809>
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., González, C. y Mañas, C. (2013). Actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis temático y bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 139-165.
- González, J. y Baños, L. M. (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 101-108. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232012000200011>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Orgaz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46, 33-40. <https://doi.org/10.17811/rife.46.2017.33-40>
- Hernández-Amorós, M. J., Urrea Solano, M. E., Fernández-Sogorb, A. y Aparicio Flores, P. (2018). Atención a la diversidad y escuela inclusiva: las actitudes del futuro profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 147-156. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1244>
- Litvack, M. S., Ritchie, K. C. y Shore, B. M. (2011). High-and average-achieving students' perceptions of disabilities and of students with disabilities in inclusive classrooms. *Exceptional children*, 77(4), 474-487. <https://doi.org/10.1177/001440291107700406>
- López-Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54.
- Marcilla, A., González, D., Aguilar, M., Guil, R. y Mestre J.M (1996). Actitudes de los maestros hacia su profesión docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 25, 143-155.
- McCollow, M. M., Shurr, J. y Jasper, A. D. (2015). Best practices in teacher training and professional development for including learners with low-incidence disabilities. En E. A. West (Ed.), *Including Learners with Low-Incidence Disabilities (International Perspectives on Inclusive Education)* (Vol. 5, pp. 37-62). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-36362014000005002>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018). Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo Curso 2016-2017. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/necesidades-apoyo/2016-17/Nota-resumen.pdf> el 31/07/18.
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. y Calvo-Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31 (1), 155-171. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x>
- Pérez-Tejero, J. (2015). El centro de estudios sobre deporte inclusivo (CEDI): 6 años de recorrido en investigación y formación para la inclusión social. En J. Gallego, M. Alcaraz-Ibáñez, J. M. Aguilar-Parra y A. J. Cangas (Eds). *IV Congreso Internacional de Deporte Inclusivo. Libro de Actas* (pp. 14-33). Almería: Universidad de Almería.
- Pérez-Tejero, J., Ocete, C., Ortega-Vila, G. y Coterón, J. (2012). Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: El Campus Inclusivo de Baloncesto. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3 (6), 258-271. <https://doi.org/10.5232/ricyde2012.02905>
- Polo, M., 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.
- Rakap, S., Cig, O. y Parlak-Rakap, A. (2017). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: Impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 98-109. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12116>

- Reina, R., López, V., Jimenez, M., García-Calvo, T. y Hutzler, Y. (2011). Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34(3), 243-248. <https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e3283487f49>
- Rillotta, F. y Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of intellectual and developmental disability*, 32(1), 19-27. <https://doi.org/10.1080/13668250701194042>
- Santana, P. y Garoz, I. (2013). Actitudes hacia la discapacidad e intervención docente desde el deporte adaptado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 49(13), 1-17.
- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-Service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130 (1), 53-56.
- Tamm, M. y Prellwitz, M. (2001). 'If I had a friend in a wheelchair': children's thoughts on disabilities. *Child: Care, Health and Development*, 27(3), 223-240. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2001.00156.x>
- Tárraga, 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.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Vaz, S., Wilson N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., et al. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLOS ONE*, 10(8), e0137002. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>