

Creencias sobre la educación inclusiva de los futuros maestros y maestras de educación infantil y primaria

Autores: Raúl Tárraga Mínguez, José Peirats Chacón, Claudia Grau Rubio.

Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Universitat de València.

Comunicación presentada al X congreso Internacional y XXX Jornadas de Universidad y Educación Especial. Zaragoza, 2013.

Resumen

En el presente trabajo se analizan las creencias de 111 estudiantes de los grados de magisterio de educación infantil y primaria sobre la educación inclusiva referentes a: qué colectivo de estudiantes les sería más difícil acoger en clase; cuáles son las funciones más importantes que deben desempeñar los maestros/as; qué aspectos son los más relevantes en la educación inclusiva y en la formación de maestros y maestras. Los participantes consideran que es más difícil atender a los estudiantes con autismo, retraso mental y trastornos de la personalidad. Priorizan la enseñanza de actitudes y valores, la creación de un clima agradable de aprendizaje, los aspectos relacionados con la socialización y con los aprendizajes funcionales, la formación y actitudes del profesorado, y la colaboración con las familias.

Introducción

El éxito de la inclusión educativa depende de numerosos factores, tales como el marco legislativo, la experiencia en prácticas inclusivas, los recursos disponibles, y la formación, creencias y actitudes de los diferentes profesionales de la educación (Boer, Pijl, y Minnaert, 2011).

La actitud hacia la inclusión educativa de los estudiantes de Magisterio ha sido estudiada como una variable importante en el éxito de la educación inclusiva. Los resultados de las investigaciones relacionados con este tema muestran resultados dispares. Algunos autores consideran que estos estudiantes tienen una actitud positiva hacia el concepto de inclusión (Avramidis et al., 2000; Lambe, 2011); pero no de la inclusión total (Ward y Le Dean, 1996; Winzer, 1884). Además, las actitudes son diferentes según el tipo de discapacidad del alumnado, siendo los niños y niñas con dificultades emocionales y conductuales los que causan un mayor estrés a los futuros maestros y maestras (Ward y Le Dean, 1996).

El presente trabajo se enmarca dentro de una investigación más amplia en la que se abordan diferentes aspectos relacionados con las actitudes de los futuros maestros y maestras hacia la educación inclusiva.

En dicha investigación participaron tres grupos de estudiantes con diferentes grados de formación relacionada con la educación inclusiva: un grupo de estudiantes del máster de educación especial que se imparte en la Universitat de València, un grupo de estudiantes de la mención de pedagogía terapéutica del grado de maestro/a en educación primaria y finalmente un grupo de estudiantes de 2º curso de los grados de maestro/a en educación infantil y en educación primaria. Este último grupo cumplimentó un cuestionario de actitudes hacia la educación inclusiva en dos ocasiones: antes de cursar la asignatura de “Necesidades Educativas Especiales”, y después de cursar esta asignatura.

Los resultados ofrecidos en esta comunicación hacen referencia precisamente a un fragmento de los cuestionarios cumplimentados por el grupo de estudiantes de 2º curso de los grados de maestro/a.

Objetivo

El objetivo de este trabajo es analizar diferentes aspectos relacionados con las creencias acerca de la educación inclusiva de un grupo de estudiantes de los grados de maestro/a de educación infantil y primaria.

Método

En este estudio participaron 111 estudiantes de 2º curso del grado de maestro/a de educación infantil y educación primaria que respondieron a cinco preguntas relacionadas con sus creencias acerca de la educación inclusiva.

La edad y sexo de los participantes se recogen en la tabla 1

| | | Edad M (DT) |
|-------|-----------------|--------------|
| Sexo | Hombres (N= 15) | 20.87 (2.90) |
| | Mujeres (N= 96) | 21.19 (3.60) |
| Total | N=111 | 21.14 (3.50) |

Tabla 1. Distribución por sexo y edad de los participantes.

La aplicación del cuestionario se realizó el primer día de la asignatura Necesidades Educativas Especiales, una materia común a los dos grados de magisterio, y se volvió a repetir en una de las sesiones finales de la asignatura, después de tratar en clase todos los contenidos del programa.

Se pidió a los estudiantes que cumplimentasen voluntariamente y de manera anónima un cuestionario relacionado con las actitudes hacia la inclusión educativa. Se informó a los participantes de que el objetivo del cuestionario era obtener información para una investigación relacionada con la percepción de la educación inclusiva de los maestros/as en activo y futuros maestros/as. Igualmente se informó a los estudiantes que sus respuestas no tendrían ninguna repercusión en la calificación de la asignatura.

En la presente comunicación se presentan los resultados de una pequeña parte del cuestionario, concretamente de 5 preguntas que fueron adaptadas de un cuestionario elaborado previamente por Sales, Moliner y Sánchez (2001).

Resultados

A continuación se muestran los análisis descriptivos de las respuestas ofrecidas por los participantes.

“Me sería más difícil dar clase a niños o niñas con las siguientes características”

(1= más difícil, 9 = menos difícil).

| | Inicio curso | | Final curso |
|--|--------------|------|-------------|
| | M | DT | M |
| Autismo, u otros Trastornos Generalizados del Desarrollo | 2.55 | 1.85 | 2.17 |
| Retraso mental | 3.29 | 1.93 | 2.73 |
| Trastornos de personalidad | 3.36 | 1.97 | 3.66 |
| Dificultades visuales | 4.05 | 1.96 | 4.41 |
| Dificultades auditivas | 4.60 | 1.84 | 4.86 |
| Dificultades motoras | 5.67 | 1.69 | 5.48 |
| Superdotados | 6.21 | 2.13 | 6.24 |
| Minorías étnicas | 7.61 | 1.60 | 7.52 |
| Inmigrantes | 7.71 | 1.90 | 7.87 |

Tabla 2. Resultado de características percibidas por los estudiantes como más difíciles para manejar en el aula.

“Mis funciones como docente son, por orden de prioridad”

(1=mayor prioridad, 9= menor prioridad).

| | Inicio curso | | Final curso |
|--|--------------|------|-------------|
| | M | DT | M |
| Enseñar actitudes y valores | 1.52 | 1.09 | 2.15 |
| Crear un clima agradable de aprendizaje | 2.52 | 1.41 | 2.62 |
| Resolver conflictos entre los alumnos | 4.48 | 1.80 | 4.99 |
| Innovar en metodologías y estrategias pedagógicas | 4.86 | 2.06 | 4.47 |
| Elaborar material y recursos didácticos | 5.43 | 1.80 | 5.32 |
| Enseñar los contenidos de mi materia/s | 5.76 | 2.28 | 6.19 |
| Trabajar en equipo con el resto del profesorado | 6.18 | 1.87 | 5.05 |
| Conseguir que los alumnos me respeten | 6.35 | 2.03 | 6.37 |
| Ajustarme a las directrices que marca la ley educativa | 7.86 | 1.71 | 7.83 |

Tabla 3. Prioridad de funciones del docente.

“El aspecto que considero más importante en la educación inclusiva es”

(1= más importante, 5=menos importante).

| | Inicio curso | | Final curso |
|--|--------------|------|-------------|
| | M | DT | M |
| Hacer amigos | 2.00 | 1.41 | 4.09 |
| Aprender a convivir en pluralidad | 2.49 | 1.09 | 1.97 |
| La socialización en contextos naturales no segregados | 2.63 | 1.08 | 2.41 |
| Aprendizajes funcionales: habilidades de comunicación y autonomía personal | 3.94 | 1.03 | 2.35 |
| El rendimiento académico | 4.40 | .93 | 4.67 |

Tabla 4. Aspecto considerado más importante en educación inclusiva.

“El aspecto que considero más importante para favorecer la atención a la diversidad es”

(1= más importante, 11=menos importante).

| | Inicio curso | | Final curso | Final curso |
|--|--------------|------|-------------|-------------|
| | M | DT | M | DT |
| Formación del profesorado | 3.36 | 2.53 | 3.58 | 2.86 |
| Actitudes del profesorado | 3.97 | 2.42 | 4.89 | 3.07 |
| Conocimiento de las distintas discapacidades | 4.06 | 2.78 | 5.00 | 3.08 |
| Colaboración con las familias | 4.54 | 2.37 | 4.51 | 2.77 |
| Coordinación entre profesionales | 5.54 | 2.92 | 5.46 | 2.94 |
| Adaptaciones curriculares | 6.86 | 3.21 | 6.96 | 2.94 |
| Recursos personales disponibles | 7.02 | 2.48 | 7.14 | 2.36 |
| Buenos servicios de apoyo | 7.24 | 2.94 | 6.37 | 2.97 |
| Ratio profesor/alumno | 7.31 | 3.01 | 7.37 | 3.15 |
| Recursos materiales disponibles | 7.75 | 2.38 | 7.62 | 7.67 |
| Innovación metodológica y organizativa | 8.11 | 2.53 | 7.43 | 3.01 |

Tabla 5. Aspecto considerado más importante para atención a la diversidad.

“En la **formación** del maestro para la atención a la diversidad es fundamental”

(1= más importante, 11=menos importante).

| | Inicio curso | | Final curso | Final curso |
|---|--------------|------|-------------|-------------|
| | M | DT | M | DT |
| Comunicación y relación con las familias | 3.63 | 2.35 | 3.92 | 2.60 |
| Conocer distintas clasificaciones de discapacidades y sus características | 3.77 | 2.73 | 4.60 | 3.31 |
| Estrategias didácticas y recursos metodológicos | 4.58 | 2.78 | 3.85 | 2.41 |
| Cómo enfrentarse a situaciones conflictivas en clase | 5.00 | 2.82 | 5.98 | 3.01 |
| Capacidad para trabajar en equipo docente | 5.31 | 2.56 | 5.02 | 2.59 |
| Adaptaciones curriculares | 5.34 | 2.82 | 5.88 | 5.53 |
| Conocer las funciones de los especialistas de apoyo interno y externo | 5.67 | 2.77 | 5.36 | 2.47 |
| Los sistemas alternativos de comunicación | 6.76 | 2.42 | 6.44 | 2.59 |
| Organización escolar | 7.19 | 2.57 | 7.50 | 2.48 |
| Legislación vigente para atender las n.e.e. en la escuela | 8.40 | 2.45 | 7.97 | 3.18 |
| Evaluación | 10.0 | 1.53 | 9.51 | 1.99 |
| | 2 | | | |

Tabla 6. Aspectos considerados más importantes en formación del profesorado.

Conclusiones y discusión de resultados

En primer lugar, los estudiantes del grado de magisterio consideran que les sería más difícil tener en clase a niños y niñas con discapacidades como el autismo, el retraso mental o con trastornos de la personalidad. En el polo opuesto, los estudiantes consideran que los que menos dificultad les plantearía tener en clase son los estudiantes procedentes de minorías étnicas y estudiantes inmigrantes.

Es interesante observar cómo los estudiantes con autismo y retraso mental son percibidos por los futuros maestros y maestras como los que son más difíciles de atender en clase tanto antes como después de cursar la asignatura de “Necesidades Educativas Especiales”. De hecho, la tendencia a percibir a estos colectivos como los que mayor dificultades aumenta tras cursar la asignatura, ya que sus puntuaciones se distancian todavía más de las del resto de estudiantes.

Consideramos este resultado interesante, ya que muestra cómo de manera persistente los estudiantes del grado de magisterio perciben a estos dos colectivos como los más “difíciles”, lo que consideramos que debe servir de guía para orientar la formación inicial del profesorado, proporcionándoles una mayor formación en estrategias y recursos para que puedan realizar una intervención eficaz en el aula.

Estos resultados concuerdan con los de otras investigaciones (Struggs y Mastropieri, 1996; Avramidis y Norwich, 2002; Marchesi et al., 2005; Boer et al., 2011; Gal, Schreur, y Engel-Yeger, 2010; Cagran y Schmidt, 2011; Klochen y Radford, 2012).

En segundo lugar, cuando se solicitó a los estudiantes que priorizaran cuáles son sus funciones como futuros docentes, los resultados indicaron que los estudiantes consideran como prioritarias dos cuestiones directamente relacionadas con aspectos actitudinales y de relaciones sociales en el aula: “enseñar actitudes y valores” y “crear un clima agradable de aprendizaje”, con una marcada diferencia sobre el resto de funciones propuestas. Este resultado se da también antes y después de cursar la asignatura de “Necesidades Educativas Especiales”.

La interpretación que hacemos de este resultado es positiva, ya que muestra su preocupación por cuestiones relacionadas con la educación, muy alejada de los contenidos curriculares. Sin embargo, resta por ver si el sentido de esta preocupación por la educación orientada hacia las actitudes y valores responde a una firme y estable convicción; si ha influido en la respuesta el sesgo de deseabilidad social; o incluso si esta respuesta se ve influenciada por la actual situación económica y política. Queda pendiente además para la continuación de esta investigación analizar a través de qué medios creen los estudiantes que podrían llevar a cabo esta educación en actitudes y valores.

También es de destacar cómo, después de cursar la materia de “Necesidades Educativas Especiales”, los estudiantes, aunque continúan priorizando los ítems señalados anteriormente, dan más importancia a los otros ítems referidos a cuestiones relacionadas con ajustarse a la normativa, elaboración de materiales, resolución de conflictos...., con una bajada considerable de las puntuaciones.

En tercer lugar, al responder por primera vez a la pregunta de ¿qué consideran más importante en la educación inclusiva?, los participantes priorizaron cuestiones relacionadas con las relaciones sociales (hacer amigos, convivir en pluralidad y socialización), y situaron en último lugar el rendimiento académico, que consideran el aspecto menos importante para la integración de entre los que se propusieron.

Sin embargo, llama la atención cómo al responder por segunda vez a esta pregunta, la respuesta “hacer amigos” dejó de ser considerada la cuestión más prioritaria y pasó a ser el cuarto aspecto en prioridad. Igualmente, es interesante observar cómo tras cursar la asignatura de “Necesidades Educativas Especiales” los estudiantes otorgaron una mayor importancia a “desarrollar aprendizajes funcionales como habilidades de comunicación y autonomía personal”; lo que probablemente está influido por un mayor conocimiento de los objetivos educativos que se plantean para estudiantes con necesidades educativas especiales.

En cuarto lugar, los participantes consideran que los aspectos más importantes para favorecer la atención a la diversidad son: la formación del profesorado y las actitudes del profesorado (antes de cursar la asignatura), y la colaboración con las familias y los recursos disponibles (después de cursar la materia).

Finalmente, cuando se preguntó a los participantes acerca de qué cuestiones consideraban más importantes en la formación del profesorado para la atención a la diversidad, los tres aspectos que fueron valorados como prioritarios antes y después de cursar la asignatura son: la comunicación y relación con las familias; y el conocimiento de las distintas clasificaciones de discapacidades y sus características, y el de las estrategias didácticas y recursos metodológicos.

La comunicación y relación con las familias fue el ítem más valorado por los estudiantes en la primera aplicación del cuestionario y el segundo ítem más valorado en la segunda aplicación. Consideramos que este resultado refleja claramente la importancia que los estudiantes otorgan a esta parte del trabajo que realizan los docentes.

Sin embargo, planteamos como hipótesis a comprobar en futuras investigaciones si este resultado responde a la preocupación de los estudiantes por desempeñar correctamente esta parte de su trabajo, ya que las competencias

referidas a la relación y colaboración con las familias está insuficientemente contemplada en los planes de estudio de magisterio.

Es interesante observar cómo la primera vez que se respondió al cuestionario el conocimiento de estrategias didácticas y recursos metodológicos era la tercera preocupación para los estudiantes, pero al volver a responder el cuestionario, este aspecto de su formación pasó a ocupar el primer lugar en el listado de ítems presentado.

En cuanto al ítem “conocer las distintas clasificaciones de discapacidades y sus características” fue valorado como uno de los más importantes en la formación del profesorado, ocupando la segunda y tercera posición de entre los ítems propuestos, respectivamente antes y después de cursar la asignatura. Este resultado muestra la preocupación del futuro profesorado por ampliar sus conocimientos sobre las diferentes necesidades educativas especiales que pueda encontrarse en las aulas.

En resumen, los participantes consideran que es más difícil atender a los estudiantes con autismo, retraso mental y trastornos de la personalidad y con menos dificultad a los procedentes de minorías étnicas e inmigrantes. Priorizan las funciones relacionadas con la enseñanza de actitudes y valores y la creación de un clima agradable de aprendizaje frente las funciones estrictamente curriculares. Consideran que los aspectos más importantes en la educación inclusiva son hacer amigos, convivir en la pluralidad y socialización (antes de cursar la materia), y desarrollar aprendizajes funcionales como habilidades de comunicación y autonomía personal (después de cursar la materia), frente al rendimiento escolar que es lo menos valorado en ambos casos. Asimismo, consideran que los aspectos más importantes para favorecer la atención a la diversidad son: la formación del profesorado y las actitudes del profesorado (antes de cursar la asignatura), y la colaboración con las familias y los recursos disponibles (después de cursar la materia). Finalmente, los aspectos que más valoran en su formación son: la comunicación y relación con las familias, y el conocimiento de las distintas clasificaciones de discapacidades y sus características, y el de las estrategias didácticas y los recursos metodológicos.

Consideramos que las creencias de nuestros alumnos son muy importantes para diseñar las asignaturas relacionadas con la educación inclusiva y la atención a la diversidad.

Referencias bibliográficas

- Avramidis, E., Bayliss, P., y Burden, R. (2000). Student Teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education, 16*, 277-293.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*, 129-147.
- Boer, A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteacher' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*, 331-353.
- Cagran, B., y Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies, 37* (2), 171-195.
- Gal, E., Schreur, N., y Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education, 25* (2), 89-99.
- Khochan, M., y Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education, 16* (2), 139-153.
- Lambe, J. (2011). Pre-service education and attitudes towards inclusion: The role of the teacher educator within a permeated teaching model. *Journal of Inclusive Education, 15* (9), 975-999.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., y Pérez, E. (2005). Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education, 20*, 357-374
- Sales, M.A., Moliner, O., Sánchez, M^a.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4*.
- Struggs, T. E., y Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research Synthesis. *Exceptional children, 63*, 59-74
- Ward, J., y Le Dean, L. (1996). Student teacher's attitudes towards special education provision. *Educational Psychology, 16*, 207-218.
- Winzer, M. (1984). Mainstreaming the handicapped child: attitudes teachers and non-teachers. *Canadian Journal for Exceptional Children, 1*, 23-26.