



## ¿CÓMO PERCIBEN LA DIVERSIDAD LOS FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL? HOW DO FUTURE TEACHERS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION PERCEIVE THE DIVERSITY?

**Yésica Teijeiro Bóo**

**María J. Fiuza Asorey.**

Universidad de Santiago de Compostela

yesica.teijeiro@usc.es

*Fecha de Recepción: 14 Febrero 2014*

*Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014*

### ABSTRACT

This work reports a research process that is being developed with students of the course “Inclusive School and Special Needs Education”, taught in the 2nd year of the Early Childhood Education Degree in the Lugo branch of the University of Santiago de Compostela.

This project aims to study the knowledge and preconceptions that these students have about Inclusion and Special Educational Needs (SEN), and their beliefs regarding different disabilities. Despite not having definitive data, the present results show the need to work in the training of teachers in order to banish false beliefs about diversity and thus ensure that the inclusive school concept is a reality in the hands of future professionals in education.

**Keywords:** Inclusive School, Diversity, Special Educational Needs, Early Childhood Education Degree.

### RESUMEN

El presente trabajo da cuenta de una investigación en proceso que se está desarrollando con alumnado de la materia de Escuela Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales que se imparte en el 2º curso del Grado de Maestro y Maestra de Educación Infantil, en el campus de Lugo de la Universidad de Santiago de Compostela.

Con este proyecto se pretende estudiar los conocimientos y las ideas previas que este alumnado tiene acerca de la Inclusión y las Necesidades Educativas Especiales (NEE), además de sus creencias en relación a las diferentes discapacidades. A pesar de no contar con los datos definitivos, los resultados actuales muestran la necesidad de trabajar en la formación de los maestros con el fin de desterrar falsas creencias con respecto a la diversidad y así garantizar que el concepto escuela inclusiva sea una realidad en manos de los futuros profesionales de la educación.

**Palabras clave:** Escuela Inclusiva, Diversidad, Necesidades Educativas Especiales, Grado en Educación Infantil.



## ANTECEDENTES

Desde los años cincuenta del siglo pasado ha ido tomando cada vez más fuerza la consideración de que, quienes hasta entonces eran vistos como personas poco o nada educables, deberían poder acceder a la escuela y tener las oportunidades que les corresponden como miembros de pleno derecho en la sociedad. Las presiones de grupos de padres, las iniciativas profesionales, las nuevas legislaciones, los cambios en el concepto de discapacidad y la idea de que la escuela ha de ser un lugar para todos constituyeron los pilares de este proceso en el que la educación especial pasa de estar únicamente explicada en términos médicos y/o psicológicos para abrir sus horizontes y ser entendida como un asunto en el que adquieren especial relevancia los aspectos educacionales y sociales (Hegarty, 2008). Este movimiento en pro de la inclusión ha ido ganando terreno con la finalidad de hacer frente a los altos índices de exclusión y a las desigualdades educativas que siguen presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo (Blanco, 2006), contando con el apoyo de organismos como la ONU, UNICEF y la UNESCO (Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz, 2008). Si bien en determinados contextos académicos se ha desconfiado de los posibles beneficios del modelo de educación inclusiva, cuestionándose la forma de ver y vivir la educación y subrayando que se trata de un ideal inalcanzable, no se puede coincidir con aquellos argumentos que abogan por modelos educativos contrarios al inclusivo (Moriña, 2008).

A pesar de todos los esfuerzos, la educación no todavía no ha sido capaz de que se superen las desigualdades y reduzca la brecha social, por lo que es necesario seguir realizando esfuerzos para que se convierta en el verdadero motor de mayor equidad social (Blanco, 2006), tal vez porque en muchas ocasiones se partió de la idea de que había que enseñar “todo a todos”, lo que es imposible de alcanzar ofreciendo lo mismo y de la misma manera porque no todos están en la misma posición de salida (Narodowski, 2008).

El aprendizaje, en la visión constructivista, tiene un carácter eminentemente activo y se subraya la especial importancia de los conocimientos previos, de las creencias y de las motivaciones de los alumnos en todo el proceso (Driver, 1986). Además, la falta de capacitación bloquea la inclusión, pues representa una tarea nueva para los profesores que todavía no está convenientemente dimensionada (Santos, 2006). El profesor no sólo ha de dominar el ámbito de los contenidos que imparte, sino que también debe ser capaz de facilitar el aprendizaje de sus alumnos, cuidando su equilibrio psicológico y afectivo, logrando su plena integración y participación en el aula, ya que educar para la diversidad debe constituir uno de los pilares de la formación del profesorado al dotarles de conocimientos, habilidades y actitudes facilitadoras del proceso integrador (Arnaiz, 2003).

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia en la que se realiza un estudio longitudinal mediante la aplicación de un cuestionario diseñado para tal fin. Se aplica mediante test-retest al alumnado al inicio del 2º curso de la titulación de Maestro o Maestra en Educación Infantil en la Universidad de Santiago de Compostela, antes de cursar la asignatura “Escuela Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales” (correspondiente al segundo semestre) y en el último año de su formación como maestro/a, con la finalidad de ver la posible evolución de sus conocimientos y creencias sobre las NEE. Por el momento, sólo se dispone de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario al alumnado de dos cursos académicos (2011-12 y 2012-13).

Es importante destacar que el alumnado de 2º curso ha cursado previamente la asignatura de primer curso denominada “Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo”, en la que obviamente han estudiado las necesidades de quienes presentan alguna de estas dos particularidades pero tal vez no desde un planteamiento tan integrador como el que rige la inclusión, sino centrándose más en el déficit que en las posibilidades del sujeto, algo distante al concepto de inclusión. No existe en el plan de estudios, ni en Educación Infantil ni en Educación Primaria, en esta universidad, otra posibilidad de adquirir conocimientos de forma específica en materia de atención a la diversidad.



## OBJETIVOS

Indagar sobre los conocimientos previos y el interés que despierta en el alumnado el tema de las Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Conocer las creencias y actitudes que dicho alumnado posee ante las distintas discapacidades.

Reflexionar sobre la respuesta a la diversidad de los futuros maestros de Educación Infantil.

Contribuir a la formación del profesorado en clave de inclusión.

## PARTICIPANTES

La muestra de participantes se ha conformado con estudiantes de segundo curso del Grado en Educación Infantil, siendo  $n=135$ . Está compuesta por alumnos de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela, pertenecientes al Campus de Lugo, que iniciaron el 2º curso del grado en maestro/a en Educación Infantil durante los cursos académicos 2011-12 y 2012-13.

## MÉTODO

### Instrumento

Se elaboró un cuestionario de conocimientos previos y creencias, compuesto por 55 ítems tipo Likert (preguntas cerradas con 5 opciones de respuesta) de tipo nominal, puesto que de las diferentes técnicas existentes para indagar en los conocimientos previos y creencias del alumnado ante las necesidades educativas especiales, tal y como señala López Recacha (2009), se destaca la respuesta a cuestionarios, tanto abiertos como cerrados o de opción múltiple.

El cuestionario se diseñó a partir de la Memoria de Grado del título de Maestro/a en Educación Infantil de la Universidad de Santiago de Compostela, en la que se tienen en cuenta las siguientes necesidades educativas especiales: la discapacidad sensorial (auditiva y visual), las discapacidades motóricas (en este caso sólo se hizo referencia a la parálisis cerebral y a la espina bífida por ser las más conocidas), la discapacidad cognitivo-intelectual, los trastornos del espectro autista, las altas capacidades, el déficit de atención y las enfermedades crónicas y la hospitalización. El cuestionario incluyó, asimismo, un último apartado de cuestiones cuya finalidad era conocer el grado de familiaridad del alumnado con las diferentes NEE planteadas.

La presentación definitiva del cuestionario tuvo lugar después de realizar un estudio piloto, dirigido a darle validez y fiabilidad. Para el control de jueces participaron cuatro profesores de la Facultad de Formación del Profesorado, especialistas en esta temática y entre ellos se alcanzó un consenso por el cual, para evitar respuestas deseables, bien aceptadas socialmente pero escasamente sinceras, se incluyeron algunas preguntas enunciadas en forma negativa. También se hizo una prueba piloto en la que 20 alumnos de segundo curso de la Diplomatura en Educación Infantil expusieron sus dudas y comentarios sobre el mismo, garantizando así que las preguntas eran perfectamente comprendidas. Por último, se estimó la fiabilidad del cuestionario mediante el coeficiente de fiabilidad de consistencia interna alfa de Cronbach, obteniéndose un valor alfa de 0.87, un alto índice de consistencia interna que pone de manifiesto que las cuestiones referidas a un mismo aspecto presentan una fuerte relación entre sí.

### Procedimiento

El cuestionario se contestó de forma voluntaria y anónima y fue cumplimentado en horario lectivo para evitar una posible mortandad. Se informó verbalmente de las diferentes opciones de respuesta así como de la finalidad de los resultados que pudiesen obtenerse. Los datos recabados se introdujeron en el programa de análisis estadístico SPSS 15.0. El análisis incluyó el estudio descriptivo, las medias y frecuencias de los distintos ítems que componen el instrumento de recogida de datos.



## RESULTADOS

Más de la mitad de los sujetos que han constituido la muestra finalizaron recientemente sus estudios de Educación Secundaria (el 63,70%), con edades comprendidas entre los 18 y los 20 años (gráfico 1). La distribución por sexos es mayoritariamente femenina (90,38 % son mujeres y únicamente un 9,6 % son varones).

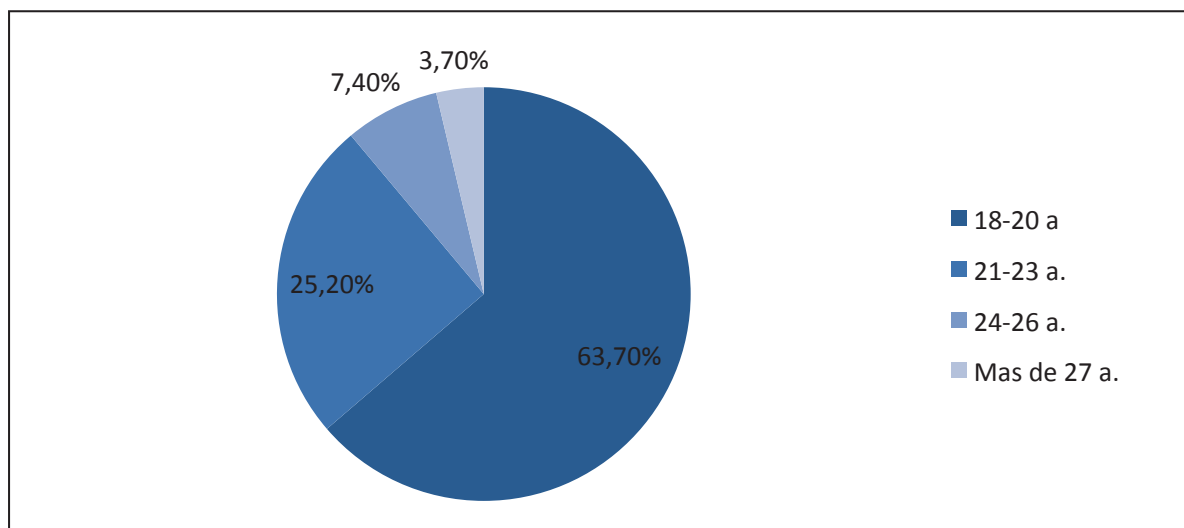


Gráfico 1: N° de sujetos y porcentaje teniendo en cuenta la edad

Los conocimientos y creencias sobre conceptos generales (gráfico 2) ponen de manifiesto que el alumnado diferencia conceptos importantes como minusvalía, deficiencia y discapacidad en un 55,2%. Se destaca el que sólo un 17,2% sepa que las deficiencias pueden ser tanto físicas como psicológicas.

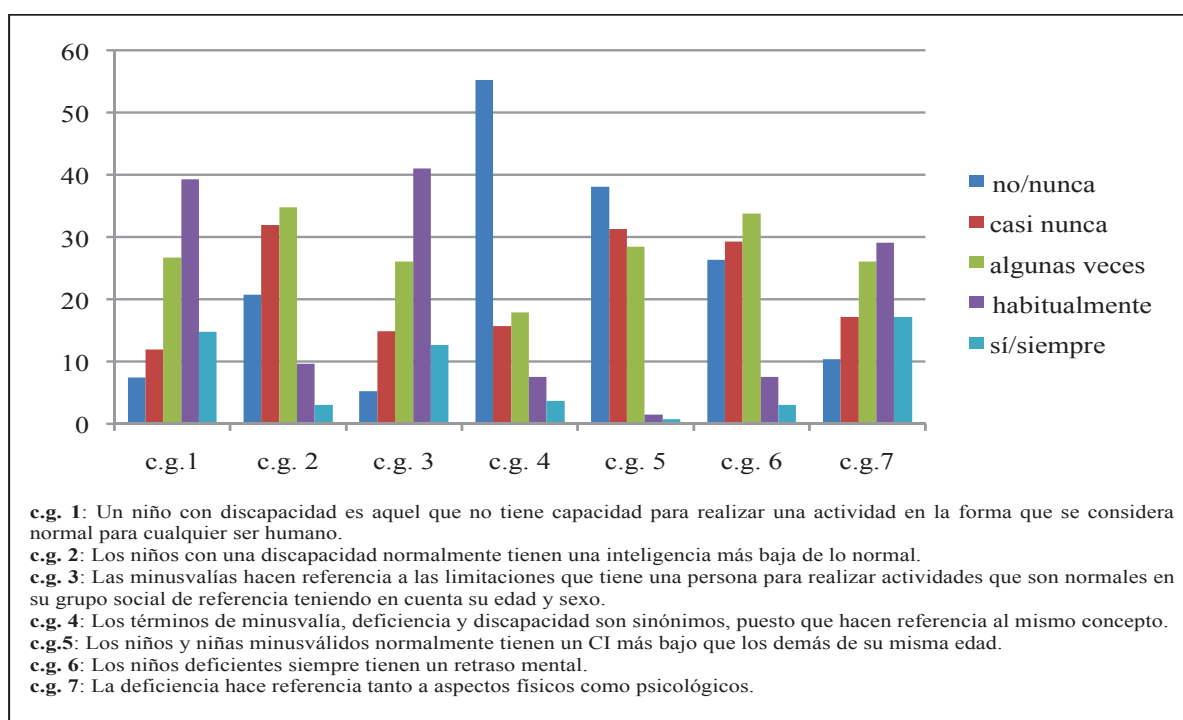
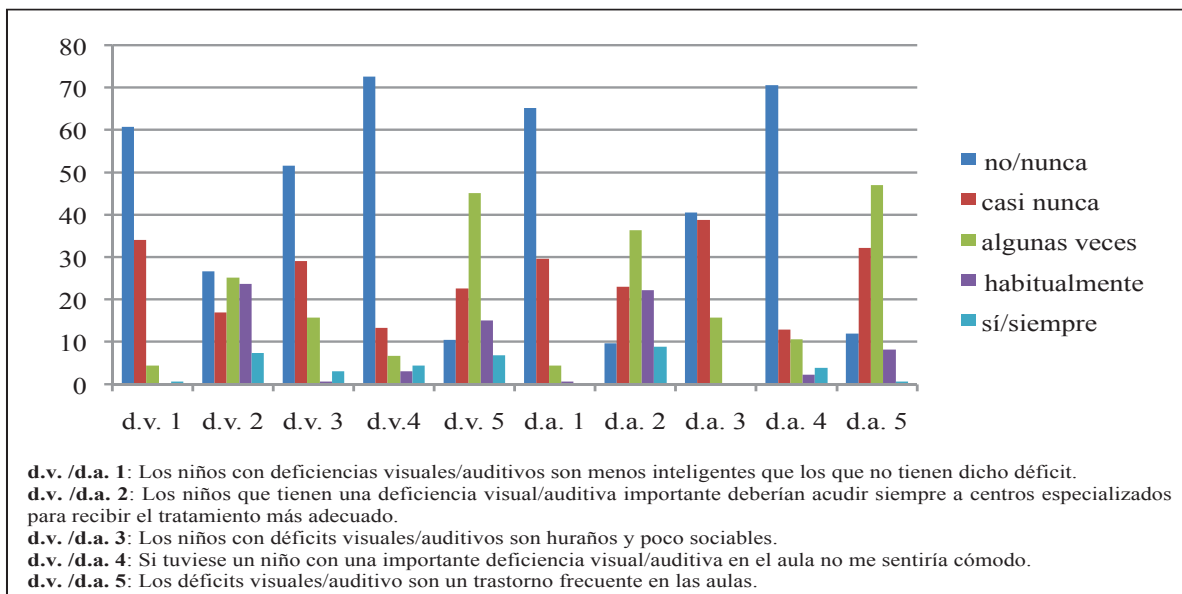


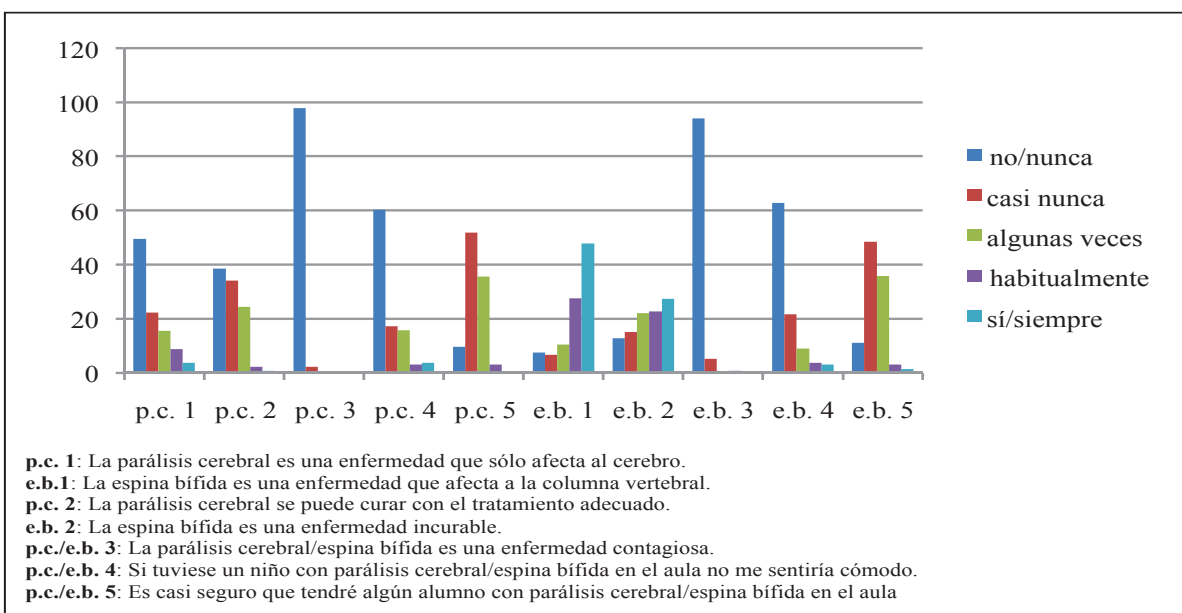
Gráfico 2: Porcentaje de respuestas a los ítems de creencias sobre conceptos generales (c.g.)



**Gráfico 3: Porcentaje de respuestas a los ítems de creencias acerca de los déficits visuales y auditivos (d.v. y d.a.)**

El alumnado considera que los niños y las niñas con déficits visuales y auditivos no presentan a priori diferencias con los niños sin estas discapacidades en lo relativo a la inteligencia o la personalidad. El 31,1% de los sujetos cree que los niños tanto con discapacidad visual como auditiva deben acudir a centros específicos (gráfico3).

Con respecto a la parálisis cerebral y a la espina bífida (gráfico 4) el 97,8% y el 94% respectivamente saben que no es una enfermedad contagiosa, pero sólo el 38,5% conoce que la parálisis cerebral es incurable y que los casos de espina bífida se han reducido en España de forma muy marcada en los últimos años.



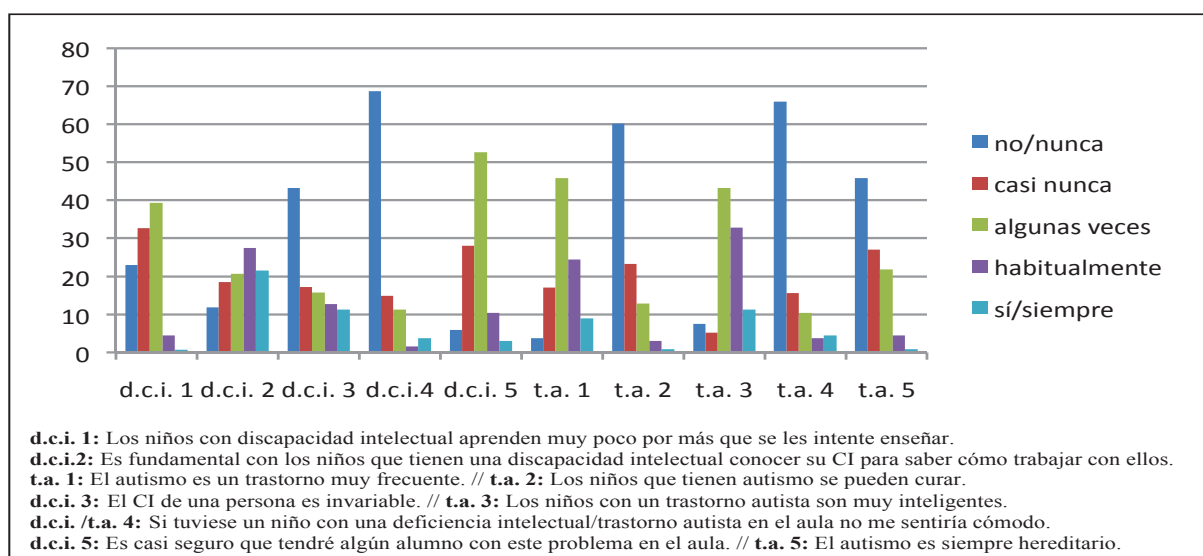
**Gráfico 4: Porcentaje de respuestas a los ítems de creencias acerca de la parálisis cerebral y la espina bífida (p.c. y e.b.)**



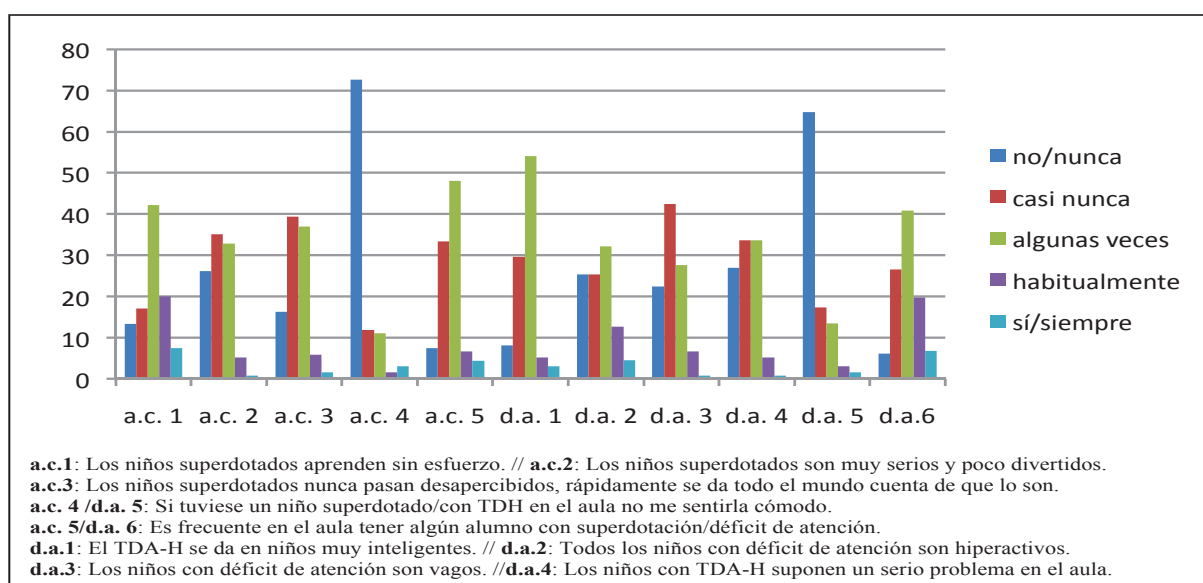


El gráfico 5 muestra los resultados relacionados con la discapacidad cognitivo-intelectual y con el autismo. La idea de que el CI es fundamental a la hora de trabajar con niños y niñas con discapacidad cognitivo-intelectual persiste en un porcentaje importante de los sujetos, al igual que la también errónea de que la inteligencia se caracteriza por permanecer invariable a lo largo del tiempo. Sobre el autismo consideran que es un trastorno bastante habitual, no hereditario y en el que es frecuente encontrarse con una inteligencia superior a la normal.

Como ha sucedido con el autismo, se mantienen algunos mitos relacionados con las altas capacidades y con el Déficit de Atención (gráfico 6). Se mantiene la idea de que los niños y niñas con altas capacidades necesitan esforzarse sólo algunas veces para aprender (42,2%), que tienden a ser personas serias y poco divertidas (algunas veces, el 37% y habitualmente el 5,2%) y las opiniones sobre si son fácilmente reconocibles o no se encuentran bastante niveladas (55,6% y 53,4%, respectivamente). En cuanto al Déficit de Atención se tiende a considerar que se asocia con altas capacidades y con hiperactividad, mientras que un porcentaje importante (el 40,9%) cree que es frecuente tener alumnado con esta problemática).



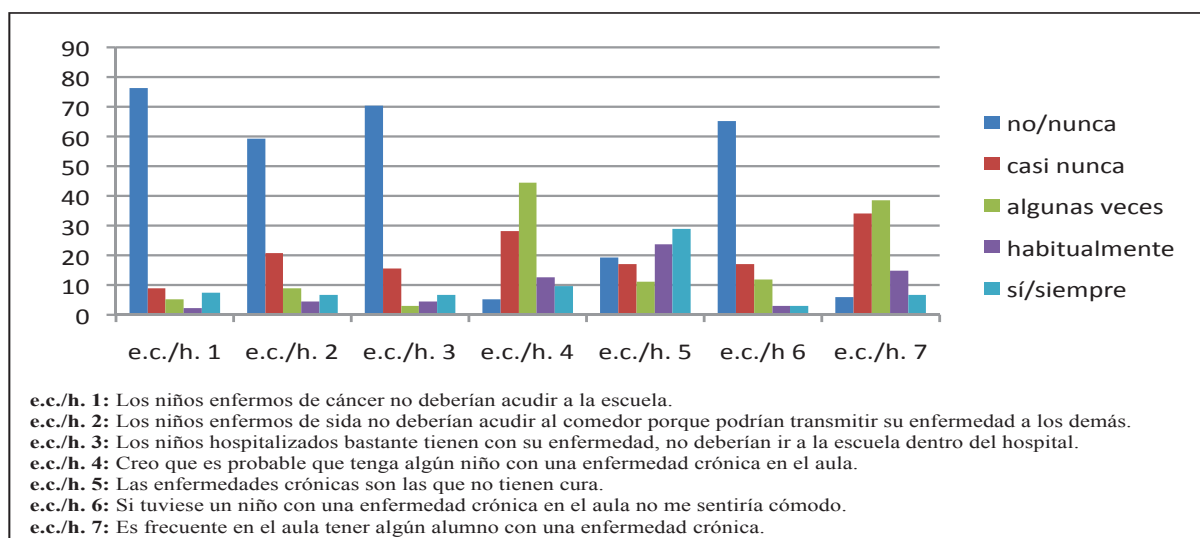
**Gráfico 5: Porcentaje de respuestas a los ítems de creencias acerca de la discapacidad cognitivo-intelectual y el trastorno autista (d.c.i. y t.a.)**



**Gráfico 6: Porcentaje de respuestas a los ítems de creencias acerca de las altas capacidades y el déficit de atención (a.c. y d.a.)**



En relación a los conocimientos y creencias relativos a las enfermedades crónicas y hospitalización infantiles (gráfico 7), un 76,3% estima que los niños enfermos de cáncer no deberían acudir a la escuela y los que sufren el síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA) al comedor escolar (59,3%); por último, los niños y niñas que están hospitalizados tampoco es conveniente que acudan a la escuela del hospital (70,4%).



**Gráfico 7: Porcentaje de respuestas a los ítems de creencias acerca de enfermedades crónicas y hospitalización (e.c./h.)**

Por último, en la prueba se evalúa el grado de familiaridad con las discapacidades en las que se centra el cuestionario. En este sentido, el mayor contacto se produce con las discapacidades auditiva, visual y las enfermedades crónicas, a través de personas adultas, de la familia o conocidas. La familiaridad con las altas capacidades tiene lugar a través de amigos jóvenes o adultos. Por último, los futuros docentes consideran, con una media de un 67%, que tener alumnado con discapacidad en sus aulas no supondría un problema.

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación ponen de manifiesto la necesidad de recibir una formación teórico-práctica que facilite el entender y atender adecuadamente al alumnado con discapacidad. En una investigación previa realizada por Fiuza (2012) se llegó a conclusiones similares a las obtenidas en este trabajo. Como señala Ainscow (2005), todavía existen muchas creencias erróneas que pueden estar influyendo sobre las percepciones de los estudiantes y que conducen a olvidar que lo primordial es entender al sujeto como una persona compleja, dotada de posibilidades, actitudes y también dificultades (Bassedas, 2010), pero sin centrar la mirada únicamente en dichas dificultades.

El contexto en que las personas se desarrollan y viven delimita sus experiencias directas y las informaciones que va recibiendo, de tal forma que se puede disponer de una cantidad mayor o menor de esquemas de conocimiento, consistentes en informaciones sobre hechos y sucesos, experiencias y anécdotas personales, actitudes, normas y valores, conceptos, explicaciones, teorías y procedimientos relativos a dicha realidad. Estos conocimientos se adquieren el medio familiar o entornos relacionados, y a través de otras fuentes, como el cine y la televisión, pero también en el medio escolar. El cambio y la mejora de la educación deberían estar garantizados mediante la for-



mación que el profesorado recibe a lo largo de su trayectoria, tanto como estudiante como a lo largo de su trayectoria profesional. Es importante detener la mirada en las creencias que subyacen a los conocimientos, en los juicios que se hacen y en las acciones que se emprenden para comprender su valor como elementos que subyacen en lo que hacemos, pensamos, sabemos o vamos a saber y la formación de profesionales dedicados a la docencia debe dirigirse a provocar en ellos procesos de concienciación sobre el valor formativo de las creencias, lo que éstas pueden suponer para el cambio sólido, responsable y libre del pensamiento y de las conductas, en definitiva, para el verdadero aprendizaje (Oliver, 2009).

Los maestros de educación infantil pueden y deben desempeñar un destacado papel en la consolidación de las bases de una mayor igualdad, porque la educación en la primera infancia es extremadamente beneficiosa para el desarrollo humano y la equiparación de oportunidades (Blanco, 2006), prueba de ello es que posiblemente sea la etapa educativa que más impulso legislativo e interés social está experimentando en la actualidad (Fernández-Molina, González y Del Molino, 2011).

Los profesores universitarios también deben estar inmersos en la tarea de lograr una educación más inclusiva y han de sacar partido a las nuevas maneras de enseñar, evaluar y tutorizar que el proceso de inmersión en el EEES supone, propiciando una docencia centrada en el alumno que le proporcione las competencias necesarias y le facilite su futura inserción profesional capacitándole para aprender a lo largo de la vida (González y Raposo, 2008). La reforma de los planes de estudio debería servir reflexionar y abordar la diversidad de las aulas desde una perspectiva más inclusiva, tanto en materias específicas como de manera transversal, puesto que el desconocimiento de las diferentes discapacidades puede generar actitudes negativas con respecto a la escolarización inclusiva de este alumnado y conducir a pensar que este alumnado es responsabilidad exclusiva del profesorado especialista en educación especial (Lledó, Camus y Riera, 2012). La inclusión es ante todo un fenómeno social y uno de los problemas más acuciantes de la sociedad actual y debe dirigirse contra la desigualdad pero no contra la diversidad (Parrilla, 2002). En palabras de Sapon-Shevin (2013) estaremos en disposición de construir una sociedad inclusiva cuando todos los estudiantes encuentren su lugar en el aprendizaje y se valore realmente a cada ser humano.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura del *Congreso sobre efectividad y Mejora Escolar*, en Barcelona.
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4 (3), 1-15.  
<http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>. (16 Enero 2014).
- Brunner, J. J. 2000. *Educación y escenarios del futuro*. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información. *Documento N° 16*. Santiago de Chile: PREAL.
- Driver, R. (1986). Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. *Revista de las Ciencias* 4 (1), 3-15.
- Fernández-Molina, M., González, V. y Del Molino, G. (2011). Perfil del alumnado universitario de Educación Infantil. Un estudio descriptivo desde los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior hasta los Estudios de Grado (2006-2010). *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 187-203.  
<http://revistas.um.es/rie/article/view/101381> (17 Enero 2014).
- Fiuza, M.J. (2012). Escuela Inclusiva. Conocimientos y creencias del alumnado del grado de maestro en educación infantil. *Innovación Educativa*, 22, 39-55.





- González, M. y Raposo, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 285-306.
- Hegarty, S. (2008). Investigación sobre Educación Especial en Europa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 191-199.  
<http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art13.pdf>. (20 Enero 2014).
- Lledó, A., Camús, M. y Riera, N. (2012). Un estudio sobre las creencias del alumnado universitario sobre la discapacidad: necesidades formativas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1 (3), 261-268.
- Moriña, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo? Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación educativa*, 26 (2), 521-538.  
<http://revistas.um.es/rie/article/view/94051> (22 Enero 2014).
- Naradowski, M. (2008). La Inclusión Educativa. Reflexiones y Propuestas entre las Reflexiones, las Demandas y los Slogans. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 19-26.  
<http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art2.pdf>. (23 Enero 2014).
- Oliver, C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 12 (1), 63-75.  
<http://www.aufop.com/> (27 Enero 2014).
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S. y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (2), 169-178.
- Santos, M. (2006). Evaluación de la inclusión educativa desde la preparación de los actores de la comunidad educativa: una mirada hacia los centros. *Voces de la Alteridad*, 1. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sapon-Shevin (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11, (3), 71-85.  
<http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/view/734> (17 Enero 2014)