

Gómez-Marí, I., Pastor-Cerezuela, G. & Tárraga-Mínguez, R. (2023). Análisis del impacto de un curso de formación sobre educación inclusiva en las actitudes y la autoeficacia de futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 165-176.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.558021>

Análisis del impacto de un curso de formación sobre educación inclusiva en las actitudes y la autoeficacia de futuros docentes

Irene Gómez-Marí¹, Gemma Pastor-Cerezuela², Raúl Tárraga-Mínguez¹

¹Departamento de Dirección y Organización Escolar, Facultad de Magisterio, Universidad de Valencia, 46022 Valencia, España

²Departamento de Psicología Básica, Facultad de Psicología y Logopedia, Universidad de Valencia, 46010 Valencia, España

Resumen

Las actitudes y la autoeficacia docente son dos constructos relevantes para alcanzar las metas que se propone la escuela inclusiva. La formación y el contacto previo con personas con diversidad funcional parecen influir en dichas variables. Por ello, los objetivos de este trabajo fueron analizar si la formación previa y el contacto previo con personas con diversidad funcional influyen en las actitudes y autoeficacia antes de cursar una asignatura; y examinar y analizar las actitudes y la autoeficacia, así como el grado de relación entre ellas, antes y después de cursar la asignatura. Un total de 118 futuros maestros cumplieron el *Teacher Efficacy for Inclusive Practice Scale* y el *Questionnaire to Measure Attitudes Towards Inclusive Education*. Los resultados muestran que las actitudes y la autoeficacia están relacionadas; pero que ni la formación previa ni el contacto previo tuvieron un impacto en la evaluación inicial de ambas. En el posttest, los niveles de autoeficacia se incrementaron, por lo que podríamos concluir que la formación podría haber incidido en estos resultados positivos. Las puntuaciones altas tanto en actitudes como en autoeficacia son alentadoras, pues se trata de constructos clave para instaurar la escuela inclusiva.

Palabras clave

Actitudes; autoeficacia; educación inclusiva; formación de profesorado

Contacto:

Autor de referencia: Irene Gómez-Marí, irene.gomez@uv.es, Av. Blasco Ibáñez, 13, Valencia, 46010. Este estudio recibió recursos humanos y financieros del Ministerio de Educación (Gobierno de España), códigos de las subvenciones FPU19/06330 y EST22/00663 y de la Universidad de Valencia, con una de las Becas de Movilidad Internacional para Estudiantes de Doctorado de la Universitat de València para el año 2022.

Analysis of the impact of an inclusive education-training course on the attitudes and the self-efficacy of pre-service teachers

Abstract

Attitudes and teachers' self-efficacy are two relevant constructs to achieve the goals proposed by inclusive education. Training and previous contact with people with functional diversity seem to influence those variables. Therefore, this study aims to examine whether previous training and previous contact with people with functional diversity influence attitudes and self-efficacy before taking a subject; and examine and analyze attitudes and self-efficacy, as well as the degree of association between these variables, before and after taking the subject. An amount of 118 pre-service teachers completed the Teacher Efficacy for Inclusive Practice Scale and the Questionnaire to Measure Attitudes Towards Inclusive Education. The results show that attitudes and self-efficacy are associated, but neither prior training nor prior contact influenced both initial assessments. In the posttest, the levels of self-efficacy increased, so we can conclude that training could have an impact on these positive results. The high scores in attitudes and self-efficacy are encouraging, as there are key constructs to establish inclusive education.

Key words

Attitudes; inclusive education; self-efficacy; teacher training

Introducción

El concepto de educación inclusiva hace referencia a un modelo educativo por el cual desde los centros ordinarios se responde a la diversidad de estudiantes escolarizados, atendiendo a sus necesidades, garantizando su presencia, participación y acceso al currículo (Booth y Ainscow, 2011), sin importar si tienen o no algún tipo de diversidad funcional, e independientemente de su condición (Lancaster y Bain, 2010). Si bien los principios de inclusión, participación y aprendizaje ya se manifestaban en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), todavía hoy es un reto garantizar la educación de calidad para todos los alumnos. Paralelamente, en los últimos años se ha incrementado la presencia de alumnado con diversidad funcional en las aulas ordinarias (Li y Cheung, 2021).

Por tanto, solo cabe tomar un nuevo enfoque que impregne las culturas de los centros, las prácticas y las políticas educativas inclusivas, para que realmente se traduzcan en unas que atiendan a la diversidad de alumnado y logren su pleno desarrollo, aprendizaje y participación en los centros escolares (Booth y Ainscow, 2011). Para que este cambio se materialice, se ha puesto el foco en el papel del docente como agente inclusivo encargado de llevar a cabo las prácticas pertinentes que permitan que cualquier alumno sea educado en la escuela ordinaria (Abellán et al., 2019; Avramidis y Kalyva, 2007; Engelbrecht, 2013; Song, Sharma y Choi, 2019).

Echeita et al. (2008) aseguran que un docente competente, comprometido y formado en inclusión educativa sería el mejor recurso para identificar y eliminar las barreras que existen en las prácticas escolares y que entorpecen la inclusión de todos los alumnos en el sistema educativo. Por ello, la formación inicial de los docentes debe ir encaminada a la adquisición de actitudes positivas hacia la inclusión (Buli-Holmberg et al., 2022), y a dotar a los docentes con estrategias suficientes para que se autoperciban competentes y autoeficaces en el desarrollo de la vida del aula (Sharma et al., 2021).

Sin embargo, aunque la formación se identifica como la mejor garantía no solo de actitudes proclives hacia la inclusión, sino también para que un sistema verdaderamente inclusivo pueda llegar a ponerse en marcha (Goddard y Evans, 2018), estudios como los de García-Barrera (2017) y Abellán et al. (2019) concluyen que esta formación inicial todavía es escasa.

Actitudes de futuros docentes hacia la inclusión

En referencia a estudios previos que evaluaron actitudes hacia la educación inclusiva, Lacruz-Pérez et al. (2021) revisaron 34 estudios y concluyeron que los que involucraban a futuros docentes mostraban actitudes más positivas hacia la inclusión que los de docentes en activo. Ello podría deberse a que, siguiendo a Triviño-Amigo et al. (2022), cuanto mayor es la edad o los años de experiencia, el nivel de autoeficacia percibida por los docentes con respecto a su formación para llevar a cabo la escuela inclusiva es peor. Otros estudios también corroboran que los profesores más jóvenes y menos experimentados muestran actitudes más favorables hacia la educación inclusiva (Avramidis et al., 2002).

Kunz et al. (2021) examinaron la influencia del contacto previo con personas con diversidad funcional en las actitudes hacia la inclusión. Entre los resultados, señalaron que la mayoría de participantes que habían reportado haber tenido contacto previo experiencias positivas y mostraron actitudes más favorables hacia asumir una clase inclusiva, además de menos preocupaciones que los que no habían tenido contacto. En la misma línea, autores como Mosia (2014) señalaron que la baja formación en atención a la diversidad puede dar pie a una actitud de rechazo, manifestada en prácticas pobres en materia de educación inclusiva. Estas actitudes negativas, según Forlin y Chambers (2011), se han identificado como la barrera más grave para lograr la inclusión del alumnado con cualquier tipo de diagnóstico.

Percepción de autoeficacia en futuros docentes hacia la diversidad funcional

De la misma manera, es necesario conocer cómo de preparados se sienten los futuros docentes para incluir al alumnado con diversidad funcional en el aula ordinaria, pues la investigación, precisamente, señala la autoeficacia docente como un factor relevante en la educación inclusiva (Lautenbach et al., 2020).

Los participantes de algunos estudios realizados hasta la fecha manifestaron no sentirse suficientemente preparados para desempeñar su función desde una perspectiva inclusiva (Triviño-Amigo et al., 2022). A este respecto, Lautenbach et al. (2020) y Sharma et al. (2015) determinaron que recibir una formación especializada en educación inclusiva es un predictor significativo de autoeficacia positiva. Leyser et al. (2011) y Schwab (2019) confirmaron una mayor autoeficacia en maestros especialistas en educación inclusiva que en maestros generalistas, por lo que se corrobora la necesidad de formación para un nivel de autoeficacia ante la diversidad más alto.

Werner et al. (2021) examinaron en una muestra de 352 maestros de primaria en activo, la autoeficacia y el conocimiento de las políticas de inclusión. Los resultados mostraron que el conocimiento de la legislación en materia de educación inclusiva incrementaba la percepción de autoeficacia para la implementación de prácticas educativas inclusivas. En la misma línea, Abellán et al. (2019) analizaron la autoeficacia de 228 estudiantes del grado de maestro/a y concluyeron que aquellos con formación previa en inclusión obtuvieron valores significativamente más altos en autoeficacia.

Relación entre actitudes y autoeficacia, y variables moderadoras

Gigante y Gilmore (2020) evaluaron las actitudes y la autoeficacia percibida para la educación inclusiva en una muestra de 163 futuros docentes australianos. Los resultados evidenciaron que aquellos participantes que demostraron un mayor conocimiento de legislación sobre

diversidad funcional, obtuvieron niveles más altos de autoeficacia y actitudes más positivas hacia la inclusión educativa.

Algunos autores (Alnahdi y Schwab, 2021; Forlin y Chambers, 2011; Li y Cheung, 2021; Werner et al., 2021) relacionaron las actitudes positivas de los futuros maestros hacia la inclusión con un mayor nivel de autoeficacia para la implementación de prácticas inclusivas y el manejo del comportamiento de los estudiantes. De hecho, Alnahdi y Schwab (2021) concluyeron que las actitudes docentes hacia la educación inclusiva son el principal predictor de un alto nivel de autoeficacia y apuntaron que las universidades deberían evaluar las actitudes hacia la educación inclusiva antes de admitir a los aspirantes a maestro. Alsarawi y Sukonthaman (2021) y Song et al. (2019) señalaron que, además de las actitudes, el nivel de conocimiento sobre la inclusión adquirido durante la formación inicial de los futuros maestros contribuye a predecir el nivel de autoeficacia para la puesta en práctica de estrategias inclusivas.

Objetivos del estudio

A continuación, planteamos cuatro objetivos:

Objetivo 1. Analizar si la formación previa en diversidad funcional y el contacto previo con personas con diversidad funcional influyen en las actitudes y autoeficacia antes de cursar la asignatura.

Objetivo 2. Examinar las actitudes hacia la educación inclusiva de una muestra de futuros maestros antes y después de haber cursado una asignatura sobre necesidades educativas especiales.

Objetivo 3. Examinar la percepción de autoeficacia sobre la educación inclusiva de una muestra de futuros maestros antes y después de haber cursado una asignatura sobre necesidades educativas especiales.

Objetivo 4. Analizar la relación entre actitudes y autoeficacia antes y después de haber cursado la asignatura.

Metodología

Participantes

El cuestionario se lanzó a una muestra de estudiantes del grado de Maestro/a en Educación Primaria que cursaban la asignatura obligatoria Necesidades Educativas Especiales en la Universidad de Valencia (España). En total, se recogieron 118 respuestas. Las características de la muestra quedan recogidas en la siguiente tabla.

Tabla 1.
Características de los participantes

		Participantes
Grupo (n)		118
Género (n/%)	Mujer	96 (81.4%)
	Hombre	22 (18.6%)
Edad (M/DT)		19,3 (.7102)

		Participantes
Grupo (n)		118
Género (n/%)	Mujer	96 (81.4%)
Formación previa (n/%)		35 (29%)
Contacto previo y prolongado (n/%)		65 (55.1%)

Nota. n: número de participantes que componen la muestra; %: porcentaje que representan los participantes para cada característica; DT: desviación típica; “formación previa” se refiere a cualquier tipo de formación previa en materia de diversidad funcional, por ejemplo, en otras carreras, en otras asignaturas, en cursos, en voluntariados, etc.; “contacto previo y prolongado” se refiere a si el participante ha estado en contacto en un contexto concreto durante más de una semana con personas con diversidad funcional.

Diseño

Los participantes cumplimentaron dos cuestionarios de evaluación de actitudes y percepción de autoeficacia docente sobre la inclusión, en dos momentos diferentes: al inicio y al finalizar la asignatura de Necesidades Educativas Especiales, una asignatura obligatoria en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria.

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos para analizar las actitudes y la percepción de autoeficacia docente en materia de inclusión de futuros maestros.

En primer lugar, para evaluar las actitudes hacia la inclusión se utilizó la adaptación de Álvarez-Castillo y Buenestado-Fernández (2015) del *Questionnaire to Measure Attitudes Towards Inclusive Education* de De Boer et al. (2012). Se trata de un cuestionario compuesto por 17 ítems tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (de 1, *totalmente en desacuerdo* a 4, *totalmente de acuerdo*), con un coeficiente de fiabilidad de Rho de .91.

En segundo lugar, para evaluar la percepción de autoeficacia docente en el manejo de alumnado con diversidad funcional se tomó el cuestionario *Teacher Efficacy for Inclusive Practice Scale* (TEIP) de Sharma et al. (2012). En concreto, se empleó la versión a castellano de Cardona-Molto et al. (2020). Se trata de un cuestionario compuesto por 20 ítems tipo Likert (de 1, *totalmente en desacuerdo* a 6, *totalmente de acuerdo*) con un coeficiente *alpha* de Cronbach para el total de la escala de 0.92.

Por último, los participantes también cumplimentaron un cuestionario sobre información sociodemográfica. Se trataba de información relativa a la edad, sexo, formación previa en materia de inclusión y tipo de formación, contacto previo con personas con diversidad funcional, grado de parentesco y tipo de diversidad funcional con la que habían estado en contacto. Estos datos se recogen en la Tabla 1.

Procedimiento

Los programas de formación inicial del profesorado son la primera incubadora para empoderar a los futuros docentes y ayudar a consolidar sus actitudes hacia las prácticas inclusivas; sin embargo, existe poca evidencia científica al respecto (Abellán et al., 2019). Por ello, esta experiencia tuvo lugar en el seno de la asignatura de Necesidades educativas especiales, en el segundo curso del grado universitario en Maestro/a en Educación Primaria. Se trata de la única asignatura generalista en la que se aborda el tratamiento de la diversidad

funcional en el aula y la inclusión educativa de manera explícita, a excepción de las del itinerario de especialista en pedagogía terapéutica o de audición y lenguaje.

La asignatura se basa en la impartición de diez temas relacionados con la educación inclusiva: uno de ellos sobre la evolución de la educación en materia de inclusión; otro sobre la legislación relativa a la educación inclusiva. Los restantes se refieren a diferentes tipos de diversidad funcional.

Además de la información teórica, con la finalidad de propiciar actitudes positivas hacia la inclusión educativa, se utilizaron vídeos testimoniales (programas de televisión y perfiles de redes sociales) en los que personas con diversidad funcional cuentan su día a día de una manera natural. También se realizaron debates y coloquios sobre cómo debe ser un docente inclusivo. Se compartió a lo largo del curso la información relativa a las campañas de sensibilización para diversos tipos de diversidad funcional. Por último, una madre de un joven con diversidad funcional compartió la experiencia de la escolaridad de su hijo, sus preocupaciones, sus satisfacciones e incidió en el rol crucial que los docentes juegan en la vida de todos los alumnos, en general, y de los alumnos con diversidad funcional, en particular.

En referencia a las tareas de aula que perseguían dotar a los futuros docentes con herramientas y habilidades para que se sintiesen mejor preparados para las prácticas de aula inclusivas, se realizaron análisis de casos en los que los estudiantes debían dar respuesta a situaciones educativas reales. Estas situaciones podían estar relacionadas con las tareas académicas, pero también con las relaciones sociales del protagonista con el grupo de iguales y los docentes. Estos casos se resolvían por pares, por pequeños grupos o mediante reflexiones grupales moderadas por el profesor de la asignatura. Por último, hubo tareas para la creación de materiales a partir de modelos dados, y se facilitaron lecturas de artículos científicos que proporcionaban experiencias educativas inclusivas.

En cuanto a la recogida de los datos, el primer día del curso se encuestó a los futuros maestros mediante un único formulario compuesto de preguntas sociodemográficas y los dos instrumentos descritos en la sección anterior. El último día, transcurridas dieciséis semanas, se volvió a encuestar a los mismos estudiantes para realizar los análisis pertinentes entre el pretest y el postest.

El estudio fue llevado a cabo de conformidad con la Declaración de Helsinki. Los participantes, que conocían los objetivos del estudio, accedieron a colaborar de manera voluntaria, sin recibir ningún tipo de coacción ni tampoco compensaciones o privilegios, y anónima, de acuerdo al compromiso de confidencialidad.

Resultados

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo mediante el programa SPSS.26 para Windows. Tras comprobar el cumplimiento de los supuestos necesarios para realizar pruebas paramétricas, se llevaron a cabo dos pruebas t para muestras independientes en las que la variable de agrupación fue, respectivamente, el haber recibido (o no) formación previa sobre diversidad funcional y el haber mantenido contacto prolongado (o no) con personas con diversidad funcional para determinar si la formación y el contacto previo influían en las actitudes y la autoeficacia (objetivo 1). Adicionalmente, se realizaron dos pruebas t de *Student* de medidas repetidas: una para la medida de las actitudes (objetivo 2) y otra para la medida de la autoeficacia percibida (objetivo 3). Finalmente, para analizar la relación entre actitudes y autoeficacia, antes y después de cursar la asignatura (objetivo 4), se calculó la correlación de Pearson entre estas dos variables en los dos momentos de evaluación.

Resultados obtenidos en el objetivo 1: influencia de la formación y contacto previo con personas con diversidad funcional influyen en actitudes y autoeficacia.

Los resultados evidencian que la formación previa sobre diversidad funcional no tenía efecto antes de iniciar la asignatura ni sobre las actitudes hacia las personas con diversidad funcional $t(117) = -1.384$, $p = .084$; ni sobre la autoeficacia docente $t(117) = -.387$, $p = .350$.

Del mismo modo, tampoco el haber mantenido contacto prolongado con personas con diversidad funcional tenía efecto antes de iniciar la asignatura ni en las actitudes $t(117) = .155$, $p = .439$; ni en la autoeficacia $t(117) = .888$, $p = .188$.

Resultados obtenidos en el objetivo 2: actitudes hacia la educación inclusiva en las fases pre y posttest

Los resultados de la prueba t realizada con la medida de actitudes no evidenciaron diferencias significativas en las actitudes de los docentes antes y después de la asignatura: $t(117) = -0.873$; $p = .384$. En la tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a la media y desviación típica.

Tabla 2.
Puntuaciones para las actitudes hacia la educación inclusiva en fase pre y posttest

	M	DT	N
Fase pretest	62.27	4.018	118
Fase posttest	62.27	4.259	118

Nota. M: media de puntuaciones obtenidas para el cuestionario de actitudes en rango de puntuaciones (17-68); DT: desviación típica; N: número de participantes que componen la muestra en fase pre y posttest.

Resultados obtenidos en el objetivo 3: autoeficacia percibida sobre la diversidad funcional en las fases pre y posttest

Los resultados obtenidos en la prueba t realizada con la medida de autoeficacia percibida sí evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de los estudiantes al inicio y al final de la asignatura: $t(117) = -2.187$; $p = .031$. El análisis de las puntuaciones recogido en la tabla 3, muestra que los futuros maestros reportaron valores de autoeficacia más altos al finalizar la asignatura en comparación con el inicio de la misma.

Tabla 3.
Puntuaciones para la percepción de autoeficacia docente sobre la diversidad funcional en fase pre y posttest

	M	DT	N
Fase pretest	99.99	11.774	118
Fase posttest	103.12	11.258	118

Nota. M: media de puntuaciones obtenidas para el cuestionario de actitudes en rango de puntuaciones (20-120); DT: desviación típica; N: número de participantes que componen la muestra en fase pre y posttest.

Resultados obtenidos en el objetivo 4: relación entre actitudes y autoeficacia antes y después de cursar la asignatura.

Finalmente, los datos referidos al estadístico de Pearson muestran una correlación estadísticamente significativa (aunque de rango bajo) en el pretest ($r = .329, p < .001$); y una correlación de rango moderado y también estadísticamente significativa en el posttest ($r = .527, p < .001$).

Discusión y conclusiones

Este trabajo perseguía cuatro objetivos, que se discuten en los siguientes apartados.

Influencia de la formación y contacto previo con personas con diversidad funcional en las actitudes y la percepción de autoeficacia de los futuros docentes

El primer objetivo que nos propusimos fue determinar si, antes de iniciarse la asignatura, existían diferencias de partida en los estudiantes en cuanto a sus actitudes y autoeficacia en función de si habían tenido o no formación y contacto previo con personas con diversidad funcional. Los resultados mostraron que ninguna de las dos variables de agrupación dio lugar a diferencias en actitudes ni autoeficacia, por lo que pudimos continuar con el estudio, asumiendo que existía cierta homogeneidad en el grupo y que ni las experiencias formativas ni vitales previas suponían un elemento que generara diferencias evidentes entre los participantes.

Este resultado no coincide con algunas de las conclusiones aportadas por otros estudios en los que la formación en materia de inclusión y el contacto previo con personas con diversidad sí actúa como un predictor de niveles de autoeficacia altos o de actitudes favorables hacia la inclusión (Alsarawi y Sukonthaman, 2021; Forlin y Chambers, 2011; Gigante y Gilmore, 2020; Kunz et al., 2021; Mosia, 2014; Song et al., 2019; Sharma et al., 2015; Warner et al., 2021). Este resultado podría deberse a que nuestros participantes son estudiantes de segundo curso, que han podido contar con pocas experiencias de formación y contacto previo con la diversidad. Ni tan sí quiera, en el caso de los participantes que aseguran tener formación y contacto previo, se puede hablar de vivencias perdurables y constantes, pues se trata de experiencias de formación anecdóticas (conferencias) o contactos con la diversidad en periodos cortos de tiempo (durante una estancia de prácticas de 10 días).

Actitudes hacia la inclusión educativa

Para el segundo de nuestros objetivos, examinar las actitudes hacia la educación inclusiva, concluimos que estas fueron generalmente positivas, coincidiendo con las conclusiones de la revisión de Lacruz-Pérez et al. (2021), y con los obtenidos por estudios previos con diseño pretest-posttest, antes y después de recibir una formación específica sobre educación inclusiva (AlMahdi y Bukamal, 2019; Lautenbach et al., 2020).

Pese a estos resultados esperanzadores, se debe recalcar que no hubo apenas variaciones en las puntuaciones entre la fase pre y posttest, pese a que durante la asignatura se hizo notable énfasis en trabajar las actitudes. Este resultado pudo deberse a diversos factores, entre los que destacamos que las puntuaciones para la variable actitudes ya eran altas en la línea base (la puntuación media en esta variable antes de la asignatura era de 62.27 sobre un máximo de 68). Esta elevada puntuación ya en el pretest, dejaba, en realidad, escaso margen para la mejora en la fase de posttest.

La valoración que hacemos de este resultado es, en principio, positiva, dada la importancia de las actitudes hacia la inclusión como una de las principales herramientas para eliminar las barreras para la inclusión (Forlin y Chambers, 2011). Sin embargo, es posible que estos resultados marcadamente positivos se vieran influidos por el sesgo de deseabilidad social, de

manera que los participantes, consciente o inconscientemente, respondieran de la manera que consideraban más políticamente correcta. Este efecto se evidencia en diferentes estudios previos (Lautenbach et al., 2020; Lüke y Grosche, 2018), y constituye una limitación habitual en los estudios que evalúan actitudes a través de cuestionarios de autoinforme.

Percepción de autoeficacia hacia la diversidad funcional

Con respecto a nuestro tercer objetivo, examinar la percepción autoeficacia docente hacia el alumnado con diversidad, los resultados muestran una variación entre las puntuaciones de la primera y la segunda fase. Este resultado, que también consideramos positivo en términos de valor aportado para la educación inclusiva, probablemente esté relacionado con el propio hecho de haber recibido formación en el ámbito de la educación inclusiva durante la asignatura. De hecho, varios estudios previos obtuvieron resultados similares, atribuidos, precisamente, a haber recibido formación (Alsarawi y Sukonthaman, 2021; Leyser et al., 2011; Song et al., 2019; Sharma et al., 2015; Schwab et al., 2019).

Es necesario resaltar que una parte de la formación de la asignatura aborda la legislación relativa a la inclusión educativa y los derechos de las personas con diversidad funcional. Por ello, teniendo en cuenta estudios previos como el de Gigante y Gilmore (2020) y Werner et al. (2021), podemos suponer que quizás, la formación en materia de legislación inclusiva pudo surtir efecto en el aumento de las puntuaciones para la variable percepción de autoeficacia. Igualmente, creemos que la resolución de casos reales, el análisis de prácticas educativas, la visualización de testimonios y el estudio teórico de diferentes diagnósticos y estrategias de intervención educativa pudieron contribuir a una mejora en la percepción de autoeficacia de los futuros docentes.

Es importante mencionar que los resultados del presente estudio parecen sugerir un mayor nivel de autoeficacia que los obtenidos por otros estudios previos realizados también en España (Triviño-Amigo et al., 2022). Por ello, aunque es posible que esta diferencia en los resultados pueda deberse a la diferencia de edad de sendas muestras, tal y como estudios previos señalaban (Avramidis et al., 2002), creemos que debe ser tenida en cuenta y tomarse como un incentivo para continuar investigando en este ámbito.

Grado de asociación entre actitudes y autoeficacia.

Finalmente, los resultados del cuarto objetivo mostraron que los dos constructos estudiados (actitudes y autoeficacia) se encuentran estrechamente relacionadas tanto al inicio como al final de la asignatura. Estos resultados, en consonancia con los aportados por estudios previos (Alnahdi y Schwab, 2021; Forlin y Chambers, 2011; Li y Cheung, 2021; Werner et al., 2021), denotan que se trata de dos variables relacionadas, que se influyen la una a la otra.

En nuestro estudio, dicha correlación aumenta en el postest con respecto al pretest. Este resultado podría deberse a que el hecho de haber cursado una asignatura, quizás, ha podido agudizar la relación entre las dos variables. En cualquier caso, este resultado se debe tener en cuenta en la formación del profesorado, siendo necesaria la realización de intervenciones en ambas variables, ya que se retroalimentan y son relevantes y determinantes en el proceso de inclusión (Forlin y Chambers, 2011).

Implicaciones en la formación de futuros maestros

Si bien la literatura previa evidencia que constantemente se promulgan acuerdos y políticas internacionales sobre inclusión educativa, todavía no se ha alcanzado de manera efectiva la inclusión de todo el alumnado, y se trata, por tanto, de una cuestión que merece consenso, reflexión y una acción efectiva que no deje a ningún alumno fuera de las aulas.

Para ello, en línea de algunos estudios previos (Echeita et al., 2008; Goddard y Evans, 2018; Lautenbach et al., 2020), la formación resulta imprescindible. Los resultados de este estudio,

de la mano de las propuestas de otros autores (Echeita et al., 2008; García-Barrera, 2017; Goddard y Evans, 2018), muestran que es imprescindible una formación no solo en conocimientos teóricos, sino en actitudes y saberes prácticos para desenvolverse en el día a día con cualquier estudiante del aula.

Para este estudio, nos servimos de análisis de casos, vídeos, testimonios, legislación en materia de inclusión, artículos científicos, etc. Todas estas experiencias podrían haber contribuido, en mayor o menor grado, al mantenimiento de las actitudes en un nivel positivo y favorable hacia la inclusión y al aumento de los niveles de autoeficacia hacia los alumnos con diversidad funcional.

Limitaciones

El presente estudio si bien permite establecer algunas consideraciones en la formación de futuros docentes, también presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, los resultados del cuestionario para medir las actitudes hacia la inclusión se han podido ver afectados por el sesgo de deseabilidad social. En segundo lugar, no se ha podido comparar con los resultados obtenidos en un grupo de control que no haya cursado la asignatura en el mismo espacio de tiempo.

Futuras líneas de investigación

Futuros estudios con un propósito similar al presente deberían tratar de aumentar la muestra y comparar dos grupos (uno control y otro experimental). Asimismo, convendría emplear un instrumento que evalúe las actitudes teniendo en cuenta el sesgo de deseabilidad social. Además, creemos que sería relevante abordar el análisis de las actitudes y la autoeficacia docente de manera global, como hemos realizado en este estudio, pero también de manera más específica para algunos de los diagnósticos que con más frecuencia encontrarán los futuros docentes en el aula. De este modo, creemos que los resultados podrían ayudar a orientar en qué aspectos debemos hacer más énfasis en los programas de formación inicial del profesorado.

Referencias

- Abellán, J., Sáez Gallego, N., Reina, R., Ferriz, R., & Navarro Patón, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Revista de Psicología del Deporte/Journal of Sport Psychology*, 28(1), 143-156. <http://hdl.handle.net/10347/21214>
- AlMahdi, O., & Bukamal, H. (2019). Pre-service teachers' attitudes toward inclusive education during their studies in Bahrain Teachers College. *SAGE Open*, 9(3). <https://doi.org/10.1177/2158244019865772>
- Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Inclusive education in Saudi Arabia and Germany: Students' perception of school well-being, social inclusion, and academic self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 773-786. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1823163>
- Alsarawi, A., & Sukonthaman, R. (2021). Preservice Teachers' Attitudes, Knowledge, and Self-Efficacy of Inclusive Teaching Practices. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1922992>
- Álvarez-Castillo, J. L., & Buenestado-Fernández, 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. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551

- Avramidis, E., & 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., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European journal of special needs education*, 22(4), 367-389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Buli-Holmberg, J., Sigstad, H. M. H., Morken, I., & Hjörne, E. (2022). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: a qualitative literature review. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>
- Cardona-Molto, M. C., Ticha, R., & Abery, B. H. (2020). The Spanish Version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale: Adaptation and Psychometric Properties. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 809-823. <https://doi.org/10.12973/eu-er.9.2.809>
- De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573-589. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0096-z>
- Echeita, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. REICE. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?se
- Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 115-118. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778110>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), 721-742. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>
- Gigante, J. & Gilmore, L. (2020). Australian preservice teachers' attitudes and perceived efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1568-1577. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545875>
- Goddard, C., & Evans, D. (2018). Primary pre-service teachers' attitudes towards inclusion across the training years. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 122-142. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.8>
- Kunz, A., Luder, R., & Kassis, W. (2021). Beliefs and Attitudes Toward Inclusion of Student Teachers and Their Contact With People With Disabilities. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.650236>
- Lacruz-Pérez, I.; Sanz-Cervera, P.; Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. *Education Sciences*, 11(2), 58. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- Lautenbach, F., Korte, J., Möhwald, A., Heyder, A., & Grimminger-Seidensticker, E. (2020). A 14-week intervention study on changing preservice teachers' psychological perspectives on inclusion: Explicit and implicit attitudes, self-efficacy, and stress perception toward inclusion. *Frontiers in Education*, 5. 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00007>

- Lancaster, J. & Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: a comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117-128. <https://doi.org/10.1080/13598661003678950>
- Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598397>
- Li, K. & Cheung, R. (2021) Pre-service Teachers' Self-efficacy in Implementing Inclusive Education in Hong Kong: The Roles of Attitudes, Sentiments, and Concerns. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(2), 259-269. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1678743>
- Lüke, T., & Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 38-53. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548>
- Mosia, P. A. (2014). Threats to inclusive education in Lesotho: An overview of policy and implementation challenges. *Africa Education Review*, 11(3), 292-310. <https://doi.org/10.1080/18146627.2014.934989>
- Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861>
- Sharma, U., Loreman, T., & 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>
- Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C. (2015). Preparedness of Pre-service teachers for inclusive education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 103-116. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.204761851572091>
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M. & Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 107. 103506. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506>
- Song, J., Sharma, U., & Choi, H. (2019). Impact of teacher education on pre-service regular school teachers' attitudes, intentions, concerns and self-efficacy about inclusive education in South Korea. *Teaching and Teacher Education*, 86. 102901. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102901>
- Triviño-Amigon, N., Barrios-Fernandez, S., Mañanas-Iglesias, C., Carlos-Vivas, J., Mendoza-Muñoz, M., Carmelo-Adsuar, J., Acevedo-Duque, A. & Rojo-Ramos, J. (2022). Spanish Teachers' Perceptions of Their Preparation for Inclusive Education: The Relationship between Age and Years of Teaching Experience. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5750. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095750>
- UNESCO. (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca: España. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- Werner, S., Gumpel, T. P., Koller, J., Wiesenthal, V., & Weintraub, N. (2021). Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education?. *PloS one*, 16(9), e0257657. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257657>