



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster en Investigación Aplicada a la Educación

Trabajo Fin de Máster

**Actitudes de los estudiantes de los grados de Educación
Infantil y Primaria hacia las personas con discapacidad y su
relación con el conocimiento autopercebido**

Presentado por: Antonieta Mendoza Montes de Oca

Dirigido por: Miguel Ángel Carbonero Martín

Luis Jorge Martín Antón

Valladolid, Junio 2015

Agradecimientos

Ante todo agradezco a la Fundación Carolina por brindarme la oportunidad de estudiar en España, así como a las personas que con su trabajo y esfuerzo logran que cientos de jóvenes como yo podamos vivir esta experiencia. Gracias infinitas por apoyar el talento Latinoamericano, por facilitar espacios de intercambio, de impulso académico y por construir canales de comunicación entre las naciones, que sin duda son semillero de grandes proyectos.

A “Aprendiendo LSM” y mis entrañables amigos de la comunidad Sorda de México, por compartir su conocimiento conmigo, por darme su confianza y por abrir mi mente a un mundo completamente nuevo y desafiante. Espero que poco a poco pueda contribuir a concretar la inclusión de las personas con discapacidad y a difundir la riqueza de las Lenguas de Señas, dado que aún nos queda mucho por descubrir.

A mis tutores Miguel Ángel Carbonero y Luis Jorge Martín, por su paciente orientación y contribuciones a este trabajo, por su siempre amable disposición. A las profesoras María Luz Garrán, Teresita de Jesús Bravo, Mercedes Ruiz, Henar Herrero e Inmaculada Calleja, por su colaboración y disposición para construir esta investigación.

RESUMEN

El objetivo principal de la presente investigación es evaluar las actitudes de los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria, hacia las personas con discapacidad. También se describe la relación de las actitudes con el conocimiento autopercibido sobre la normativa y conceptos relacionados con discapacidad e inclusión educativa. Se aplicó la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad, de Verdugo, Jenaro y Arias (1994) junto a preguntas sobre su conocimiento autopercibido sobre educación inclusiva, a 184 estudiantes de la Universidad de Valladolid. Los resultados obtenidos muestran que aunque manifiestan actitudes favorables, éstas varían en función del Grado que estudian, la afinidad temática, y de determinadas características del contacto con personas con discapacidad. Asimismo, reportan un nivel bajo de conocimiento autopercibido sobre normativa e instituciones relacionadas con temas de discapacidad, pero perciben tener un conocimiento medio sobre métodos y conceptos de educación inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva, educación superior, actitudes hacia la discapacidad, actitudes docentes.

ABSTRACT

The main goal of this research is to assess the attitudes of students in the Degrees in Early Childhood Education and in Elementary Education, towards people with disabilities. The relationship of attitudes and perceived knowledge about the laws and concepts related to disability and inclusive education, is also described. The Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (Scale of Attitudes towards People with Disability) from Verdugo, Jenaro y Arias (1994) and questions about their perceived knowledge of inclusive education, was applied to 184 students from the University of Valladolid. The results show that while favorable attitudes were manifested, they vary according to the Degree they study, the thematic affinity, and certain features of contact with people with disabilities. The students also reported a low level of self-reported knowledge about laws and institutions related to disability issues, but they also report to have an average perceived knowledge about methods and concepts of inclusive education.

Keywords: inclusive education, higher education, attitudes toward disability, teacher's attitudes.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
1.1. Planteamiento del problema.....	5
1.2. Justificación.....	5
1.3. Marco teórico.....	6
1.3.1. Educación inclusiva.....	6
1.3.2. Discapacidad.....	9
1.3.3. Educación inclusiva y formación de Magisterio.....	17
1.3.4. Actitudes.....	25
1.3.5. Actitudes hacia la discapacidad.....	27
1.3.6. Conocimiento autopercebido.....	31
1.4. Objetivos e Hipótesis.....	32
1.4.1. Objetivo general.....	32
1.4.2. Objetivos específicos.....	32
1.4.3. Hipótesis.....	33
2. METODOLOGÍA.....	35
2.1. Participantes.....	35
2.2. Instrumento.....	36
2.2.1. Escala de Actitudes hacia la Discapacidad [EAPD] Forma G.....	37
2.2.2. Cuestionario de Conocimiento autopercebido.....	38
2.3. Diseño.....	39
2.4. Procedimiento.....	40
3. RESULTADOS.....	41
3.1. Análisis descriptivos.....	41
3.2. Resultados diferenciales.....	46
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	50
5. REFERENCIAS.....	58
6. APÉNDICE 1	65

Índice de tablas

Tabla 1. Modelos de aproximación hacia la discapacidad	11
Tabla 2. Competencias a alcanzar para la atención a la diversidad. Grado en Educación Infantil	21
Tabla 3. Competencias a alcanzar para la atención a la diversidad. Grado en Educación Primaria	22
Tabla 4. Antecedentes directos de investigación	29
Tabla 5. Características de la muestra	35
Tabla 6. Frecuencias de menciones de especialización	36
Tabla 7. Factores de EAPD	38
Tabla 8. Características del contacto con personas con discapacidad	42
Tabla 9. Estadísticos descriptivos EAPD	44
Tabla 10. Conocimiento autopercebido sobre metodología y conceptos asociados a educación inclusiva	45
Tabla 11. Conocimiento autopercebido sobre instituciones y normativa vigente	46
Tabla 12. Diferencias en las actitudes en función del Género, Grado, Turno y Contacto....	47

Índice de ilustraciones

Figura 1. Categorización según puntaje total de la EAPD	43
Figura 2. Categorización según conocimiento autopercebido	45

1. INTRODUCCIÓN

La importancia y relevancia de la educación inclusiva como objetivo, práctica y tema pendiente en la agenda educativa mundial, se pone de manifiesto en la cantidad de investigaciones generadas en los últimos años. Solo a modo de ejemplo, en la base de datos ERIC, la búsqueda por artículos que utilizan como descriptor 'inclusive education' genera 4,333 resultados de investigaciones realizadas en los últimos 10 años, donde 1.861 corresponden al último lustro; en SCOPUS se pueden encontrar 5,900 investigaciones correspondientes al periodo de 2011 a 2015. Por su parte en el buscador Google Académico se pueden encontrar poco más de 1,780 resultados de investigaciones publicadas en español.

Pero más allá de ser un tema 'de actualidad', las investigaciones sobre la consolidación, promoción y formación en el marco de la educación inclusiva, constituyen pilares fundamentales para el entendimiento de la Educación como derecho. Booth, Ainscow, Black-Hawkins y Vaughan (2000) señalan que “muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 5), es decir, hoy en día existen aún millones de niños, niñas, jóvenes y adultos excluidos de escenarios escolares donde podría brindárseles atención. Por lo tanto, es necesario “ser proactivos en identificar las barreras que algunos grupos encuentran cuando intentan acceder a las oportunidades educativas” (Blanco, 2004, p.18).

Aunque existen disposiciones oficiales en todo el mundo en el marco de la iniciativa 'Educación para Todos' y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad [CDPD] (ONU, 2006), existe una clara desconexión entre la política pública y las aulas de educación.

En una gran cantidad de países -como se puede corroborar en las Declaraciones de los Relatores especiales y los documentos especiales de la ONU (ver por ejemplo, Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 35 de la CDPD- Informes iniciales que los Estados partes debían presentar en 2012/Unión Europea, publicado en 2014 o el reporte del INICO, 2009), existe cotidianamente una exclusión y marginación sistemática de la educación, donde aún impera la idea de que la inclusión es

'problemática', 'costosa' y 'poco asequible', sobre todo, para el caso de las personas con discapacidad.

Claramente dicha desconexión depende de muchos factores (por ejemplo las instituciones, los presupuestos destinados hacia la implementación de planes y programas, así como el contexto económico-social) y “la política de la inclusión no solo atañe a grandes fuerzas sociales y económicas, también anida en el interior de los sistemas escolares, en centros y aulas”(Escudero y Martínez, 2011, p.91).

Moreno (2006) manifiesta que aún cuando la formación de actitudes tienen una gran importancia, no es frecuente que se tomen en cuenta para el planteamiento de currículos y proyectos docentes. Así que, pese a que hay una amplia variedad de escenarios desde los que las prácticas educativas pueden ser analizadas, la presente investigación se centra en el estudio de la formación del profesorado y de sus actitudes hacia la discapacidad.

Al interior del presente documento se encontrará, luego de una revisión de las nociones de educación inclusiva y la situación actual de la misma, una definición de discapacidad basada en una revisión somera de los diferentes enfoques desde los que se ha conceptualizado, enfatizando la discapacidad auditiva por ser de particular interés para la autora, la perspectiva bicultural desde la que se puede abordar.

Asimismo, se revisan tres de los factores que se han encontrado como determinantes en la concreción de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, dentro de las aulas de educación básica: la *formación de competencias docentes*, enfocando principalmente el caso de la Universidad de Valladolid; las *actitudes hacia la discapacidad* y su relación con el *conocimiento autopercebido* para atender a estudiantes con discapacidad.

Posteriormente se elabora una propuesta de investigación para conocer las actitudes hacia las personas con discapacidad que presentan los estudiantes de tercer año de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria, explorando su relación con el conocimiento autopercebido sobre algunas medidas de atención de estudiantes con discapacidad y la normativa vigente en materia de discapacidad.

Finalmente se discuten los resultados encontrados, que contribuyen al cuerpo de estudio de las actitudes hacia las personas con discapacidad, a la vez que busca analizar los elementos formativos con los que actualmente cuentan los estudiantes, con miras a sentar las bases para una posible intervención futura.

1.1. Planteamiento del problema

Las personas con discapacidad conforman uno de los grupos más marginados del mundo, los datos al rededor del mundo sugieren que se benefician en menor medida de los servicios sanitarios, registran resultados académicos más bajos, tienen menor participación en la economía y, en general, presentan tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidades (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2011).

A pesar de que existe un marco de legalidad que respalda los derechos de las personas con discapacidad, dicho grupo es particularmente proclive a ser sujeto de exclusión, discriminación e invisibilidad, sobre todo en términos de acceso a la educación (Muñoz, Álvarez, Ruiz, Ferreiro y Aroca, 2011).

Si uno de los objetivos de la educación inclusiva es “eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad” (Ainscow y Miles, 2009, p.162), el estudio de las actitudes que los y las docentes en ejercicio o en formación, tienen hacia la inclusión en las aulas de clase -y concretamente hacia los estudiantes con discapacidad-, es de fundamental importancia.

1.2. Justificación

Existe una impostergable necesidad de proveer a los estudiantes con las herramientas suficientes para desempeñarse en aulas con estudiantes que tienen diversas y variadas características, donde un adecuado marco referencial lo proporcionan los principios de la educación inclusiva.

Aunque en los programas de estudios de Grado en Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria en la Universidad de Valladolid se ha procurado incluir asignaturas que aborden la atención a la diversidad -donde a la vez se incluyen evaluaciones de los conocimientos teóricos-, se considera necesario explorar aspectos intrínsecos de los y las estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria que hasta el momento han podido desarrollar, en orden de conocer si existen necesidades formativas o bien, son necesarios programas instruccionales complementarios.

Las investigaciones revisadas señalan que en el caso concreto de los y las estudiantes de magisterio, las actitudes hacia la discapacidad al ser factores altamente influyentes en la concreción de la educación inclusiva en las aulas, representan un excelente

indicador de la formación recibida y los elementos con los que se cuenta para hacer frente al ejercicio docente.

Para plantear un programa de intervención futuro es necesaria una exploración previa del contexto en el que se quiere actuar, por lo que la presente investigación se propone, en primera instancia, describir características de los estudiantes de tercer año altamente relacionadas con aspectos emocionales y cognitivos hacia la discapacidad (actitudes). Se considera que los datos encontrados pueden servir como un referente que permita evaluar la formación de los estudiantes, así como para la planeación de un itinerario formativo, que promueva tanto la enseñanza de modelos y métodos de atención de estudiantes con discapacidad, como la formación de actitudes favorables; elementos necesarios para hacer frente a las necesidades educativas del contexto actual en el que se desarrolla la educación básica.

Además se pretende que los resultados obtenidos permitan indagar sobre la relación entre los conocimientos autopercebidos y las actitudes, contribuyendo así al crecimiento del amplio cuerpo teórico que existe para el estudio de las actitudes del profesorado hacia la discapacidad.

Esta investigación se enmarca en el ámbito de la Psicología Educativa, concretamente centrada en la formación inicial del profesorado, tomando como objeto de estudio las actitudes hacia la discapacidad y su relación con el conocimiento autopercebido en materia de discapacidad y atención a la diversidad.

1.3. Marco teórico

1.3.1. Educación inclusiva

La educación inclusiva parte de la idea de la diversidad del alumnado en todos sus aspectos y considera que el sistema educativo debe adaptarse a cada alumno. La educación inclusiva y la atención a la diversidad no se refieren a cómo se educa a un grupo especial de alumnos, sino a cómo se educa a todos. El alumno con discapacidad debe ser uno más, con sus apoyos y las mismas oportunidades de aprendizaje. El profesorado y las escuelas ordinarias deben estar preparados para ofrecer tales oportunidades a cualquier alumno, pues todos tienen el mismo derecho a una educación de calidad, en convivencia y adaptada a sus

propias necesidades (Alonso y Araoz, 2011, citados en Martín, Ferreira, Enríquez, Fernández y de Esteban, 2012, p.283).

Ofrecer una definición puntual de *Inclusión Educativa* o *Educación Inclusiva*, debido a “la enorme complejidad de su objeto de estudio y de los contextos en que se desarrolla” (Giné, 2009, p.14), es al parecer una tarea no sólo inasequible, sino poco útil e inadecuada para fines de la investigación en la educación y sus procesos actuales de adaptación, atención y transformación.

Aunque comúnmente se asocia a la educación inclusiva sólo con los estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad, este concepto abarca la atención de todos aquellos estudiantes que sistemáticamente han sido excluidos de las aulas, ya sea por su contexto económico, social, lingüístico, cultural, físico o psicológico.

Es decir que cuando hablamos de educación inclusiva, se toma en cuenta a todas aquellas personas que pertenecen a grupos claramente ubicados como vulnerables, por el poco acceso que tienen a los servicios públicos y a la baja educación formal que reciben: las niñas y niños de la calle, obreros y ‘de etnia gitana’, pertenecientes a pueblos indígenas, poblaciones rurales, o bien, con algún tipo de discapacidad o necesidad educativa específica (Kiuppis, 2013). Básicamente, según Martín et al. (2012) al educar de forma inclusiva se debe pensar en cualquier estudiante que enfrente barreras que le impidan llevar adelante su proceso educativo.

Aunque existen múltiples conceptualizaciones de la inclusión educativa, según el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO, 2009) puede definirse de dos formas: a) como un “cambio de paradigma de alto nivel para los sistemas educativos a fin de incluir y servir a los niños de manera efectiva” y b) como “el mandato específico para que los alumnos con discapacidad asistan a las escuelas ordinarias y a las aulas con sus hermanos y compañeros sin discapacidad”(p.20).

Giné (2009) y León (2012) coinciden en que, derivado de una revisión de la literatura, la inclusión educativa puede conceptualizarse como:

1. Inclusión de estudiantes con discapacidad
2. Inclusión de estudiantes con “problemas de conducta”
3. Inclusión de los grupos susceptibles de ser excluidos

4. Inclusión como desarrollo y ejecución de la *Escuela para todos* (UNESCO, 2000).

No obstante, resalta una línea central compartida por todas estas conceptualizaciones. En definitiva, actualmente - y desde hace más de 30 años (Blanco, 2012)- se está construyendo una educación que toma como premisa que los ‘problemas’ educativos no se centran únicamente en las características de los alumnos y alumnas. La base del quehacer educativo la forman los principios de igualdad, no discriminación y protección de los derechos humanos, por lo que desde la política educativa y la investigación constantemente se apunta hacia la propia incapacidad de las instituciones y centros educativos para responder a las demandas de los y las estudiantes (Martín et al., 2012).

En síntesis, la Educación Inclusiva permite poner en práctica el derecho - básico y fundamental - que todo ser humano tiene a la Educación de calidad, ya que el principal objetivo que persigue es llegar a cualquier persona, respetando la diversidad de necesidades, habilidades y características, a la vez que se eliminan todas las formas de discriminación en el escenario de aprendizaje (UNESCO, 2015). Así, podemos considerar entonces que la inclusión en educación se refiere a un *proceso* que toma en cuenta la diversidad de necesidades de los estudiantes, a partir de promover una mayor participación en el aprendizaje, así como en las actividades culturales y comunitarias, y reduciendo la exclusión en la enseñanza, con miras a acabar con ella. Evidentemente implica cambios y modificaciones en contenidos, estructuras y sobre todo estrategias, ya que el paradigma de base es abarcar a todos los niños y niñas, siendo el sistema educativo el que debe responder a sus necesidades (Sánchez Dópico, 2012).

Consolidar a la escuela como el primer escenario social donde se provea un trato igualitario implica reconceptualizar la educación y analizar los mecanismos con los que cuenta el sistema escolar para transformarse, en orden de hacer frente a los retos que plantea la diversidad- siempre presente- del alumnado. “Esa transformación entraña la necesidad de incrementar la calidad de la educación mejorando la eficacia de los maestros, promoviendo métodos pedagógicos centrados en los educandos, elaborando libros de texto y materiales didácticos nuevos” (UNESCO, 2014b); ya que “la inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado” (Booth et al., 2000; p. 5).

La educación inclusiva no surge de manera espontánea, ni solo cuando algún estudiante con discapacidad ingresa a la escuela ordinaria, sino que debe construirse teniendo en cuenta la idea de diversidad, partir de la premisa de que el acceso “debe ir orientado al aprendizaje en igualdad de oportunidades” (Martín et al., 2012).

Resultaría redundante discutir en el presente trabajo la importancia de la escuela como medio de socialización, formación y cambio social, pero queda claro que la educación formal es esencial para promover la inclusión social. Por ello la educación inclusiva no es ya una opción más de escolarización, sino que es una obligación gubernamental, institucional y de los planteles, implementarla de forma efectiva (Santoli, Sachs, Romey y McClurg, 2008).

Además, en la actualidad existen excelentes experiencias que pueden servir como ejemplo para la aplicación de medidas a nivel micro (aula, estudiantes) y macro (políticas públicas, programas gubernamentales), ya que han ayudado a construir una educación inclusiva desde la base, tanto en países de altos recursos económicos, como en aquellos de recursos limitados (INICO, 2009).

1.3.2. Discapacidad

La noción de discapacidad, al ser un constructo social, ha ido evolucionando a lo largo de la historia dependiendo del contexto tecnológico, social e histórico en el que se enmarca. Actualmente en la literatura coexisten diversas conceptualizaciones de la discapacidad (Peñas, 2013), lo cual depende en gran medida del modelo teórico desde el que se parte.

Grönvik (2009, citado en Novo, Muñoz y Calvo, 2015) asegura que la discapacidad se puede analizar desde tres enfoques: a) la limitación funcional, tomando como base el punto de vista sanitario; b) la definición administrativa, donde bajo ciertos criterios funcionales se identifica a aquellos sujetos beneficiarios de la asistencia social; y c) la definición subjetiva, donde se considera que las personas con discapacidad son solo aquellas que se definen a sí mismas de forma voluntaria, como tales.

En general podemos identificar que existe un consenso sobre los distintos modelos de conceptualización de la discapacidad, que varían principalmente de acuerdo al contexto histórico social en el que se enmarcan. Cada uno de ellos, como es evidente, conlleva preceptos e ideas desde los que se define no sólo a la discapacidad, sino a las personas con

discapacidad. A modo de resumen se presenta la Tabla 1, que contiene los principales modelos de aproximación que se reconocen en la literatura, así como las ideas asociadas a ellos.

Se puede apreciar el cambio de una visión de las personas con discapacidad como sujetos de caridad, a una donde se les considera ciudadanos con derechos que tienen aportes importantes para la sociedad.

Asimismo, se observa que las definiciones donde se muestra a la discapacidad como producto de una interacción de tipo relacional sugieren fundamentos teóricos propios de Sociología y de teoría política, mientras que las que son centradas en las características individuales parecen provenir de categorizaciones clínicas.

Cada uno de estos modelos influyen en los enfoques y alcances de la política pública, impactando no sólo los sistemas de información o la clasificación de personas y grupos, identificando a aquellos que son susceptibles de recibir beneficios sociales; sino que también determina el tipo de servicios educativos que deben proporcionarse e incluso, la cantidad de recursos públicos que deben destinarse para ello (Peñas, 2013).

Aunque la diversidad es una propiedad presente en todos los seres humanos a nivel individual y grupal, y que además ha existido a lo largo de toda la historia, hay características que al interactuar con las barreras de un medio físico, social o económico determinado, se convierten en factores discapacitantes para el ejercicio de la autonomía plena de las personas. Algunas veces, las formas de organización social impiden que las personas ejerzan plenamente sus derechos fundamentales, provocando así una *discapacidad*, que de manera general viene acompañada de consecuencias sociales asociadas, como es la exclusión (Sánchez, Borzi y Talou, 2010).

Hoy en día es muy común encontrar definiciones de la discapacidad completamente centradas en la *deficiencia física*, las *limitaciones funcionales* y las *alteraciones psicológicas*. Por ejemplo, la Real Academia de la Lengua Española define la *discapacidad* como la característica propia de una persona “Que tiene impedida o entorpecida alguna de las actividades cotidianas consideradas normales, por alteración de sus funciones intelectuales o físicas”(Real Academia de la Lengua Española [RAE], 2012).

Tabla 1

Modelos de aproximación hacia la discapacidad.

Modelo de aproximación	Términos y conceptos asociados
Caridad o Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • Compasión • Beneficencia • Asistencial • Lástima, Compasión. <p>La persona con discapacidad es sujeto de lástima, de compasión y su papel en la sociedad se limita a las de asistencias económicas.</p>
Médico o Modelo individual de la discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> • La discapacidad es resultado de una patología activa. • La discapacidad es entendida como un problema corporal donde existe una inhabilidad o limitación en el desempeño, o bien, limitaciones funcionales resultantes de deficiencias. • Se evalúa el grado de independencia de la vida diaria. • Énfasis en la rehabilitación y los 'centros especiales' de atención. <p>Las personas atienden a un rol pasivo de 'paciente' y es sujeto de rehabilitación.</p>
Social	<ul style="list-style-type: none"> • La discapacidad se muestra como producto de la interacción entre los humanos y su alrededor, resultando en opresión y exclusión. Se señala a la sociedad como generadora de la discapacidad. <p>Las personas con discapacidad son sujetos de derecho, autónomos y libres, que deben participar de los procesos sociales.</p>
Relacional	<p>Es un intento de conciliación del modelo médico y el modelo social. La discapacidad es explicada desde la interacción de la persona con el ambiente, pero sin dejar de señalar las características físicas de la persona. Cuatro dimensiones de análisis de la discapacidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • limitación funcional • soportes individualizados • bienestar personal • competencia personal <p>El grado de discapacidad se da en función de la posibilidad del entorno para brindar a las personas soportes necesarios para su participación. Planteamiento de las 'discapacidades emergentes' derivadas de las relaciones exclusión-pobreza.</p>
Universalizante	<p>Parte de la premisa de que todas las personas pueden experimentar situaciones discapacitantes a lo largo de su experiencia de vida. Llamam la atención hacia el aumento en factores discapacitantes como son las enfermedades crónicas y el envejecimiento, entre otras.</p>

Nota: Basada en el texto de Peñas, 2013.

Incluso, en la sexta Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD], se define la discapacidad a partir de la *deficiencia*, como una característica intrínseca de los individuos que se convierte en un problema social, al momento de interactuar con diversas barreras (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006).

Sin embargo, hablar de un concepto en el que confluyen factores biológicos, demográficos, sociales, filosóficos y políticos, es altamente complejo, sobre todo porque en este caso la definición del término discapacidad puede llegar a tener “implicaciones más allá del lenguaje, que trascienden a nivel práctico y político” (Peñas, 2013, p.207).

Por ello, en la presente investigación se toma como marco de referencia el *modelo social*, donde la discapacidad se puede definir como un *constructo social* que depende en gran medida escenario en que se enmarca, no así de las características físicas de las personas. Así, las personas con discapacidad no se definen a partir de una *minusvalía* o *incapacidad*, sino a partir de la no inclusión, la no accesibilidad a los servicios, los juicios e ideas preconcebidas de la sociedad.

En el documento “Diversidad funcional en España. Hacia la inclusión en igualdad de las personas con discapacidades” del Colectivo Ioé (2013) se ofrece una clara definición de la discapacidad desde el enfoque social:

A veces, las limitaciones van asociadas a diferencias biológicas que afectan a todas las personas, como la edad –con necesidades inherentes a la infancia y a la ancianidad–; en otros casos, tienen que ver con factores hereditarios o ambientales que dan lugar a diferencias en el funcionamiento corporal o las condiciones de salud. Sin embargo, los problemas aparecen cuando tales diferencias y limitaciones se vuelven motivo de discriminación y pasan a constituir rasgos de inferioridad en algún sentido. En tales casos, no son las diferencias ni las limitaciones las que producen exclusión, sino los mecanismos de inferiorización asociados a ellas.

De ahí que, para abordar la diversidad funcional, sea muy importante no sólo adoptar medidas de carácter individual, sino modificar el contexto social que convierte las diferencias y limitaciones en exclusión social. Por ello resulta necesario promover un marco social (económico-laboral, político-ideológico) que evite al máximo, de forma preventiva, la aparición de discapacidades y favorezca su abordaje (p.44).

Por otra parte, es importante mencionar que en 2005, Romañach y Lobato sugieren la utilización del concepto *diversidad funcional* derivado de la concepción que existen seres humanos biofísicamente distintos al grueso de la mayoría poblacional y que funcionan de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad. Aunque ha sido una expresión rápidamente aceptada, parece haber sustituido sin mayor reflexión epistemológica o teórica, a la expresión ‘persona con discapacidad’.

Los autores de dicho término buscaron un concepto semánticamente adecuado, que remitiera a la definición de diversidad como una característica inherente al ser humano en cuanto a las funciones orgánicas y las funciones habituales, pero sin señalar la discriminación o los aspectos negativos con los que normalmente se conceptualiza a la discapacidad.

Sin embargo, se considera necesario aclarar el motivo por el que en el presente trabajo no se integra dicha expresión - y en cambio se utilizará el término ‘persona con discapacidad’-, aún cuando se está de acuerdo con los postulados de la declaración donde se acuña.

La expresión Diversidad funcional, contrario a lo señalado en el texto de Romañach y Lobato, no puede ser utilizada únicamente para referirnos a las personas con discapacidad, ya que, en primer lugar, cuando se aplica una categorización a un grupo, tácitamente se manifiesta que otro grupo no la tiene. Como es claro, la diversidad funcional es una característica de todos los seres humanos y es cierto e innegable que existe la diversidad ahí donde existan grupos humanos, no solo funcional.

Además, la expresión ‘con diversidad funcional’ suprime de la expresión el énfasis que debe ponerse sobre las tareas que quedan pendientes en materia de inclusión, para la no discriminación y en pro de la mejora de acceso a servicios básicos y el ejercicio pleno de derechos fundamentales.

Victoria (2013) advierte que lo que determina que una personas exteriorice una discapacidad es la interacción con los factores ambientales. Al presentarse una gran diferencia entre un persona, las demandas sociales y las limitaciones del medio ambiente. Así, la discapacidad no es un atributo personal, sino un resultado de elementos condicionantes o actividades y relaciones restringidas, por lo que una persona con determinadas características físicas o psicológicas, se confronta a un ambiente que le es discriminante y hostil.

Es cierto que hoy en día existen personas con diversidad funcional, pero también lo es que tienen una discapacidad en la medida en que no se mejoren los escenarios sociales, los contextos culturales, las actitudes, la accesibilidad a los servicios y muchos otros factores más. Hay mujeres y hombres con discapacidad no por sus características físicas o psicológicas, sino porque hay entornos que discapacitan. Eso es un tema pendiente a resolver en las agendas públicas y los escenarios sociales, lo cual debe señalarse, hasta que la inclusión sea efectiva.

Modelos de atención para estudiantes con Discapacidad auditiva

En el caso específico de la discapacidad auditiva, existe una situación comunicativa sumamente heterogénea. De acuerdo con la Confederación Estatal de personas Sordas ([CNSE], 2013) las personas con discapacidad auditiva se comunican de muy diversas formas: hay quienes consideran las lenguas de señas -conocidas en España como lenguas de *signos*- como su primera lengua, mientras que hay quienes consideran que la lengua oral es su primera lengua, o bien que dominan ambas lenguas y se sienten cómodas utilizando cualquiera de ellas. También hay quienes utilizan algún auxiliar auditivo o incluso tienen un implante coclear, y bien pueden utilizar lenguas de signos o no, o también personas que debido a la falta de inclusión en los escenarios educativos, tienen problemas al comprender textos y expresarse de forma escrita.

Esta diversidad refleja la amplia gama de factores que componen la sordera no sólo como fenómeno fisiológico, sino social. Por mencionar algunos están: el tipo de sordera, su momento de aparición, el grado de pérdida auditiva, las formas de comunicación utilizadas, así como las características individuales de cada estudiante, como son su contexto familiar, educativo y social (CNSE, 2013).

Pero hablando concretamente en términos de modelos pedagógicos para la atención educativa, podemos identificar dos enfoques contrastantes. Por una parte se encuentra una visión preponderantemente rehabilitadora y ‘normalizante’, desde la que se promueve que las personas con discapacidad auditiva accedan a apoyos tecnológicos y terapéuticos aprovechando sus restos auditivos, para así promover su integración en espacios y servicios públicos. Este enfoque conocido tradicionalmente como *oralista*, basa sus métodos en la enseñanza de la lengua oral (de ahí su nombre) como primera lengua y la lectura labial, como principales herramientas de comunicación para las personas con hipoacusia y sordera.

Este enfoque recibe particular atención en el continente europeo, ya que además de que remonta sus orígenes al s. XVI en España (Gascón y Storch, 2004), se ha logrado también un gran avance en términos de detección temprana, atención médica, formación de profesionales rehabilitadores altamente especializados, cobertura y reducción de costos en la educación con este enfoque.

Así pues, se sabe que aproximadamente el 95% de las personas sordas nacen en una familia de padres oyentes (Ministerio de Educación, 2000) y al día de hoy en España la mayor parte de las personas con discapacidad auditiva utiliza algún auxiliar auditivo o tiene un implante coclear. Por tal motivo, la formación de profesionales en educación, está mayoritariamente enfocada al “proceso normalizado de enseñanza/aprendizaje” (Asociación de padres y amigos del sordo [ASPAS] s.f., p.27), o poniendo a disposición herramientas como la 'palabra complementada' y la 'comunicación bimodal' (Confederación Española de familias de personas sordas [FIAPAS], 2007, p.6).

A la luz de estas consideraciones, Veinberg (2000) plantea que actualmente existe una perspectiva médica en la educación, donde “las escuelas son clínicas de rehabilitación” y “el profesorado para la enseñanza de niños sordos cursan materias relacionadas con la fonoaudiología más que con la docencia” (p.5).

En contraparte se encuentra la postura *Bilingüe-bicultural* (CNSE, 2002), que parte de la postura socioantropológica y se caracteriza por defender las lenguas de señas como lenguas naturales de las personas sordas, promoviendo por tanto su aprendizaje y utilización como principal instrumento de comunicación.

Desde este planteamiento se puede ser *sordo* con letras minúsculas, tomando como referencia la deficiencia auditiva, la patología, la pérdida; o se puede ser *Sordo* con la primera letra en mayúscula, es decir, un miembro de la comunidad (de sordos y oyentes) reunida no a partir de un rasgo físico específico, sino a través de la utilización de una lengua minoritaria, lo que trae consigo el desarrollo de una cultura compleja, con historia, costumbres y una visión del mundo propias (De la Paz y Salamanca, 2009; Sacks, 2003). Así, los estudiantes sordos que utilizan lengua señas como principal medio de comunicación, se presentan ante nosotros como personas bilingües que además, pertenecen a dos culturas que coexisten: una visual y una oral.

Ambos enfoques tradicionalmente han sido vistos como contrarios y existe un extenso debate sobre cuál es el modelo educativo más adecuado para la atención de las personas con discapacidad auditiva. Ambas posturas cuentan con mucha evidencia a su

favor, así como ventajas y desventajas, pero se subraya la importancia de conocer las particularidades de dicho colectivo, porque incluso, hoy en día desde los colectivos Sordos e investigaciones en torno a la cultura Sorda, se habla de un *colonialismo oyente*, también conocido como *Audismo* -término acuñado por Tom Humphries en 1975- (Bauman, 2004; Cuevas, 2013).

El término Audismo refiere no solo a la discriminación por motivo de discapacidad auditiva, sino también a aquellas prácticas en las que continuamente se juzga la inteligencia o éxito de las personas Sordas, con base en su habilidad de la lengua oral; o bien a aquellas creencias en comportamientos en las que se asume que las personas oyentes son superiores a las personas sordas (Bauman, 2004).

A este respecto la Asociación Canadiense de Sordos ([Canadian Association of the Deaf], 2012) invita a reflexionar sobre el alcance que adquieren los modelos educativos predominantes, cuando no se toma como base una perspectiva de respeto a la diversidad.

Así pues, plantean que a menudo se nos dice que las personas sordas deben convertirse en expertos en la lengua oral -no así en Lengua de Señas- porque cuando crezcan tendrán que funcionar en la sociedad oyente, y necesitarán la lengua oral para encontrar trabajos, ser felices y tener un vida plena y útil.

Visto desde este punto, parecería premisa razonable, y de hecho en educación hemos partido desde esa idea para nuestro quehacer, pero si extendiéramos esta medida a todas las personas con discapacidad, entonces las personas ciegas deben aprender a ver, porque tendrán que funcionar en una “sociedad visual”; las personas que se desplazan en sillas de ruedas tendrían que aprender a caminar porque crecerán en una “sociedad caminante”; y hasta las niñas tendrían que convertirse en hombres, porque cuando crezcan tendrán que tomar su lugar en una sociedad patriarcal.

Lo cierto es que actualmente las dos posturas aquí expuestas coexisten y cooperan de forma muy particular en educación, ya que es un hecho que los estudiantes con discapacidad auditiva necesitan ser atendidos según sus particularidades de comunicación (si son señantes, no señantes, utilizan algún auxiliar auditivo o no, entre otras) y a la vez, conocer la lengua oral y escrita con la que interactúan todos los días (Gutiérrez y Luque, 2014).

Sin embargo es necesario tomar en cuenta los argumentos revisados, ya que sin duda llaman a reconceptualizar el ejercicio docente, y es claro que las implicaciones de asumir una única postura no deben desestimarse. A partir de analizar las ideas aquí

expuestas surgen una infinidad de preguntas, por ejemplo ¿Es correcto asumir una postura en educación básica de adaptación a la mayoría, valiéndose de los avances tecnológicos que permiten ‘recuperar el oído’? o bien, ¿Debe proveerse una educación desde el enfoque intercultural, aún cuando implique a la comunidad educativa aprender lenguas de señas?

En esencia este debate refleja la realidad de la situación educativa, es decir, una urgencia por mostrar si los modelos pedagógicos actuales se rigen o no bajo los principios de inclusión o bien son únicamente de integración; por lo cual, es imprescindible explorar la postura actual de los estudiantes y su conocimiento respecto a las diferentes alternativas y posturas desde las que pueden asumir su quehacer docente.

1.3.3. Educación inclusiva y formación de Magisterio.

La realidad educativa involucra a una gran cantidad de actores sociales que día a día toman decisiones, que facilitan o entorpecen la inclusión en los escenarios de los que participan. No es intención de la presente investigación, proyectar una perspectiva reduccionista sobre la cantidad de vertientes que existen actualmente en materia de inclusión educativa, sin embargo uno de los agentes clave en los escenarios escolares son los y las docentes.

El estudio de la formación profesional y continua que actualmente reciben los estudiantes de magisterio, es un punto de partida importante que puede contribuir a la adecuación de modelos, metodologías, prácticas y técnicas pedagógicas adecuadas para atender a estudiantes con características diversas.

Los escenarios actuales de educación requieren, como se ha revisado a lo largo del presente documento, no sólo de expertos en *educación especial*, sino de docentes capacitados para atender y motivar a un estudiantado de diversas características (Forteza, 2011). De acuerdo con Ruth (1996), los profesores y profesoras se encuentran inmersos en un campo de trabajo rebasado constantemente por los acontecimientos sociales, dentro del que tienen que tomar medidas ad hoc, ideando metaestrategias, antes de idear un sistema de trabajo satisfactorio.

Por lo tanto, hoy en día la preparación profesional de los docentes implica dejar de lado “la tendencia a la especialización” que, por una parte “propicia una cultura de delegación y fragmentación de la educación”, a la vez que “excluye a aquellos alumnos que, por distintos motivos, no pueden seguir el ritmo ‘del grupo’” (Huguet, 2009, p.81). Se ha

heredado de antiguos modelos educativos la propensión a tildar de ‘especial’ o ‘específico’ a los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes que se desvían de la ‘normalidad’; modelos demasiado centrados en la discapacidad, en las características que hacen a un alumno o alumna ‘especial’.

Estas creencias o expectativas, lejos de estimular la curiosidad, el acercamiento sin prejuicios y la confianza en la propia capacidad de los docentes para construir puentes educativos encontrando las cosas que unen a los niños, en vez de aquellas que los diferencia; refuerzan ideas preconcebidas, pueden llegar a gestar un sentimiento de incapacidad para aproximarse a la diversidad o, en el peor de los casos, una especie de miedo a la diferencia (Huguet, 2009). De hecho existen casos donde aún cuando los profesores reconocen los beneficios de la educación inclusiva, se perciben con (sic.) “poca autoeficacia en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales” (Lee, Tracey, Barker, Fan y Yeung, 2014).

Con estas premisas, es lógico entender por qué la Educación inclusiva, y en particular los programas de formación profesional para el profesorado de educación básica, han recibido especial atención en los últimos años.

En España, a partir de 1982 con la publicación de la Ley de Integración Social del Minusválido - también conocida como LISMI- (Pérez Jorge, 2009) se comienza el camino de inclusión de los y las estudiantes con discapacidad a las aulas de educación ordinaria, y da inicio al esfuerzo por incorporar en los programas de formación, asignaturas que abordan temáticas referentes a la atención de la diversidad.

Se ha hecho un largo recorrido en materia legislativa para llegar a la regulación que hoy en día se refleja en la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa, también conocida como LOMCE (España. Boletín Oficial del Estado, 2013). En ella se recogen objetivos de la Estrategia Europea sobre Discapacidad (2010-2020) y principios de la ya citada CDPD, sin embargo de acuerdo con De la Fuente (2014) “el sistema educativo español se adapta a la convención a nivel de principios”(p.55), pero al momento de la práctica, no se aplica la legislación.

Hoy en día aún falta una adecuada adaptación de la enseñanza en las aulas de los centros ordinarios a las que asisten los y las estudiantes con discapacidad, por lo que es necesario, entre muchas otras medidas para avanzar hacia la concreción de la educación inclusiva, “que se garantice una formación previa y continua al profesorado para que puedan responder a la diversidad tanto en el aula como en el resto de espacios educativos”

(De la Fuente, 2014, p.62).

Según Carbonero, Valdivieso, Martín Antón y Recoyo (2013) la atención a la diversidad en la educación básica ha traído consigo un cambio importante en la formación profesional del profesorado, lo que ha implicado un cambio en el perfil docente. Los programas formativos a la vez que cumplen con las normativas vigentes, deben capacitar a los y las estudiantes de magisterio en procesos de planificación, actuación y reflexión de su propia práctica.

Un ejemplo muy claro de esta evolución, son los planes de estudio de los Grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid ([UVA], 2007a y 2007b), ya que muestran una de las formas de respuesta que se están dando desde la academia, para impulsar la educación inclusiva.

Así, en el Grado de Maestro en Educación Primaria existen, además de las menciones en Lenguas Extranjeras (Inglés/Francés), Educación Física y Educación Musical, las menciones en Educación Especial y Audición y Lenguaje, a través de las cuales se pretende formar maestros que:

atiendan adecuadamente la educación de los niños con graves problemas de audición, del habla y/o que no han desarrollado adecuadamente el lenguaje como personas con discapacidad intelectual, motórica con afectación del habla, trastornos del espectro autista y/o trastornos específicos del lenguaje (UVA, 2007b, p.4).

o bien:

atiendan adecuadamente la educación de niños con retraso intelectual, altas capacidades intelectuales, problemas de aprendizaje, deficiencia motora, sistemas de comunicación no verbales, deficiencias visuales, alteraciones de comportamiento y diferentes tipos de trastornos procurando, como fin último, su integración en la sociedad (UVA, 2007b, p.5).

Para ejemplificar, en la Tabla 2 y Tabla 3 se muestran las competencias específicamente enfocadas a promover la educación inclusiva, dentro de los itinerarios formativos generales de los grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria, sin que se tenga que cursar una mención en específico.

Si bien es cierto que muchas de las competencias planteadas en los documentos

referidos, pueden ser interpretadas como pilares para la construcción de la educación inclusiva en el aula, en las tablas mostradas únicamente se enuncian aquellas que hacen mención a conceptos relacionados con la atención de estudiantes con discapacidad,. Es decir, aquellas que contengan específicamente palabras como: 'necesidades educativas especiales', 'discapacidad', 'deficiencia', 'dificultades', 'disfunción', 'rehabilitación', 'integración', 'normalización' y 'diversidad'.

Puede inferirse a partir de los contenidos, un reconocimiento de las necesidades de la educación hoy en día, y que hay una clara intención de formar profesionales que puedan adaptar su metodología y conocimientos, en orden de atender a estudiantes en el marco del respeto a la diversidad. Sin embargo, derivado de una revisión exhaustiva de los planes de estudios de ambos grados, se observa una clara tendencia hacia hacer exclusivo de *especialistas* los conocimientos para atender a estudiantes con discapacidad y desde una perspectiva centrada en la deficiencia o la patología.

Tabla 2

Competencias a alcanzar para la atención a la diversidad. Grado en Educación Infantil

Grado de Maestro en Educación Infantil	
Competencias generales	<p>6. Desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. El desarrollo de este compromiso se concretará en:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. El fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos. b. El conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.
Competencias específicas	<p>A. De formación básica:</p> <p>3. Conocer los fundamentos de atención temprana.</p> <p>7. Capacidad para identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención.</p> <p>8. Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro o maestra en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen.</p> <p>9. Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.</p> <p>16. Promover la capacidad de análisis y su aceptación sobre el cambio de las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social, y desarrollo sostenibles.</p> <p>17. Promover en el alumnado aprendizajes relacionados con la no discriminación y la igualdad de oportunidades. Fomentar el análisis de los contextos escolares en materia de accesibilidad.</p> <p>24. Capacidad para saber identificar trastornos en el sueño, la alimentación, el desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual.</p> <p>B. Didáctico disciplinar:</p> <p>17. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.</p>

Tabla 3

Competencias a alcanzar para la atención a la diversidad. Grado en Educación Primaria

Grado de Maestro en Educación Primaria	
Competencias generales	<p>6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. El desarrollo de este compromiso se concretará en:</p> <ul style="list-style-type: none">a. El fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.b. El conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.c. La toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualquiera de los ámbitos de la vida.d. El conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.e. El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.
Competencias específicas	<p>1. Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:</p> <ul style="list-style-type: none">c. Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes, identificar disfunciones y colaborar en su tratamiento.d. Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento.e. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.

Tabla 3 (cont.)

Competencias a alcanzar para la atención a la diversidad. Grado en Educación Primaria

Grado de Maestro en Educación Primaria	
Competencias generales	<p>2. Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado. Esta competencia se concretará en:</p> <p>a. Mostrar una actitud de valoración y respeto hacia la diversidad del alumnado, cualesquiera que fueran las condiciones o características de este, y promover esa misma actitud entre aquellos con quienes trabaje más directamente.</p> <p>b. Conocer los fundamentos psicológicos, sociales y lingüísticos de la diversidad del alumnado.</p>
Competencias específicas	<p>c. Adquirir habilidades y recursos para favorecer la integración educativa de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, con necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades intelectuales y alumnos con integración tardía en el sistema educativo.</p> <p>d. Conocer y asumir las medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de personas con discapacidad.</p> <p>e. Conocer las ayudas tecnológicas que contribuyan a mejorar las condiciones de aprendizaje y la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales y específica</p> <p>f. Ser capaz de colaborar en la evaluación de los planes de trabajo individualizados, introduciendo ajustes progresivos en los objetivos de la intervención, en la adecuación de los métodos, las pautas a seguir.</p> <p>g. Conocer y desarrollar programas y acciones compensatorias, para evitar desigualdades derivadas de actores económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.</p> <p>h. Potenciar la adquisición de actitudes y hábitos de reflexión e indagación ante los problemas que plantea la heterogeneidad en las aulas y centros escolares.</p> <p>i. Ser capaz de reconocer, planificar, y desarrollar buenas prácticas de enseñanza- aprendizaje que incluyan la atención a la diversidad del alumnado.</p> <p>9. Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:</p>

Tabla 3 (cont.)

Competencias a alcanzar para la atención a la diversidad. Grado en Educación Primaria

Grado de Maestro en Educación Primaria	
Competencias específicas	<p>b. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.</p> <p>d. Promover el desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.</p> <p>h. Desarrollar la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.</p>

1.3.4. Actitudes

Ya desde hace más de 20 años (Verdugo et al., 1994) se manifestaba claramente que “en el campo de las actitudes hacia las personas con discapacidad, el papel del profesional es determinante” (p.33). Incluso, mediante la cita de Larrivee (1982), se afirma que “el modo en que el profesor responde a las necesidades de sus alumnos, puede ser una variable mucho más poderosa para determinar el éxito de la integración que cualquier estrategia administrativa curricular” (Verdugo et al., p.17). Es lógico esperar que entre mejores sean las actitudes hacia la discapacidad, mejores sean también las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas de educación y que además, exista una mayor cantidad de conductas facilitadoras de dicho proceso.

Las actitudes han ocupado un papel central en la investigación social, y su definición conceptual parece haber tenido una larga evolución, así como una gran cantidad de variaciones que dependen en gran medida del método que se utilice para aproximarse a su estudio.

Se encuentran definiciones como la proporcionada por Dorsch en 2005 (citado en García y Hernández, 2011), quien afirma que las actitudes pueden considerarse como ciertas predisposiciones de los individuos a la evaluación de determinados objetos, y a la acción en correspondencia con esas apreciaciones. Esta predisposición se presenta como adquirida y estable, guiando así las reacciones ante situaciones futuras. También Castilla del Pino (citado en Asensio, 2002), propone que la actitud es esencialmente afectiva y emocional, además de que constituye el factor que orienta y gobierna los comportamientos hacia los objetos.

Almazán (2003) afirma que “dar una definición que satisfaga a la gran mayoría de los investigadores en actitudes resulta, casi con toda seguridad, un empeño baldío” (p.63), ya que implica debatir la gran diversidad de definiciones que se pueden encontrar.

Sin embargo, en consonancia con la revisión que la autora ofrece y complementando con una mayor revisión bibliográfica sobre las definiciones de actitud, se identifican puntos de convergencia entre los constructos desde los que se definen las actitudes. Así pues, se encuentra que:

1. Las actitudes se comprenden como evaluaciones que pueden derivarse de conductas aprendidas, ya sea por vivencias propias o aprendizaje vicario. Por ende, pueden asumirse como una característica cambiante y modificable conforme a la

- experiencia (Fabrigar, MacDonald y Wegener, 2005; Polo, Fernández y Díaz, 2011).
2. Son multidimensionales y no pueden ser explicadas a partir de un solo factor. Se construyen a partir de “creencias, conocimientos y sentimientos”, es decir que involucran componentes afectivos y cognitivos (Bausela, 2009) pero existen múltiples dimensiones de expresión, tanto en el plano individual como el social (Castro de Bustamante, en García y Hernández, 2011).
 3. Involucran la adopción de una determinada conducta, derivada de la evaluación del objeto (Asensio, 2002; García y Hernández, 2011).

Una definición que condensa todas estas características es la propuesta por Ovejero en 2015, en donde afirma que “una actitud es una predisposición aprendida a responder de una manera consistentemente favorable o desfavorable respecto a un objeto dado (objeto físico, personas, grupos, etc.)” (p.192).

Asimismo, parece haber un consenso en cuanto a que las actitudes se conforman a partir de tres elementos (Bausela, 2009; Ovejero, 2015; Polo y López, 2006; Verdugo et al., 1994):

- a. Componente *cognitivo o perceptivo*, donde se localizan las creencias que el individuo tiene hacia cierto objeto.
- b. Componente *emocional, afectivo o sentimental*, que engloba tanto las emociones vinculadas al objeto, como a la carga emotiva que proporciona el carácter motivacional a la actitud
- c. Componente *conductual*, que como su nombre indica, implica una conducta de acción directa o encubierta, o bien, una tendencia a la acción.

Verdugo et al. (1994) describen que el componente cognitivo permite categorizar la experiencia y el objeto a partir de creencias, estereotipos, prejuicios o bien rasgos en común. Estos elementos tienen un componente afectivo asociado, es decir una emoción positiva o negativa relacionada, que puede ser expresada de forma verbal - asequible mediante escalas de diferencial semántico o escalas Likert- o bien, mediante reacciones fisiológicas. De ahí que el componente conductual se conciba también como una 'preparación para la acción', más que como un acto observable en sí mismo.

Esta relación de elementos nos permite entender el proceso de formación de actitudes, que básicamente se configuran a partir de las experiencias derivadas del contacto con algún objeto, situación, persona o colectivo. Apelando a mecanismos básicos del aprendizaje, podemos asumir que entre mayor cantidad de experiencias positivas (es decir,

más frecuentes o de mayor magnitud) viva una persona en términos emocionales y cognitivos, buscará tener mayor cercanía al objeto actitudinal, es decir, tendrá una actitud más positiva hacia él. En cambio, si las experiencias son aversivas se esperaría la formación de una actitud negativa, es decir que la persona busque estar lejos del objeto actitudinal.

Sin embargo, es pertinente aclarar que las actitudes no pueden medirse- o incluso observarse- directamente, sino que se infieren a partir de la conducta (Verdugo et al., 1994; Ovejero, 2015).

1.3.5. Actitudes hacia la discapacidad

En el caso concreto que nos ocupa, podemos encontrar ejemplos donde se estudia el papel de los profesionales en la formación y mantenimiento de actitudes hacia las personas con discapacidad, las repercusiones de las mismas en distintos escenarios, o bien, sus procesos de formación y mantenimiento (Aguado, Alcedo y Flórez, 1997).

Algunas investigaciones abordan como temas centrales tanto la evaluación de las actitudes en los docentes, como de las actitudes hacia la discapacidad en diversos escenarios, y coinciden en que dichas variables repercuten de forma significativa en los mecanismos de inclusión (Aguado, Alcedo y Arias, 2008; Aguado, Flores y Alcedo, 2004; Ciges, Ruiz y García, 2001; Gal, Schreur, y Engel-Yeger, 2010; Lee et al., 2014; Santana y Garoz, 2013; Suria y Santana, 2010; Verdugo et al., 1994). De hecho, actualmente la OMS (2011) considera que uno de los principales obstáculos discapacitantes para la educación, el empleo, la atención sanitaria y la participación social, son las creencias y prejuicios sobre los estudiantes con discapacidad, es decir, las actitudes negativas.

Por ejemplo, en la investigación elaborada por Lee y colaboradores en 2014, se utilizó el Modelo de Ecuaciones estructurales a partir de una encuesta aplicada a profesoras de grado Infantil capacitadas en Educación Especial. Con ello se buscaba examinar de forma crítica tres factores que pueden estar influyendo las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con ‘necesidades especiales’. Dichos factores son: conocimiento sobre políticas públicas, eficacia en educación inclusiva e iniciativas gubernamentales.

Se encontró que la resistencia o, su contraparte, la actitud de favorecimiento hacia la educación inclusiva, parece depender principalmente de la autoeficacia: Entre más eficaces se percibían las profesoras, reportaban menor resistencia hacia la educación inclusiva y mayor ratificación hacia este modelo. Dicho de otro modo, entre más percibían que podían

llevar a cabo prácticas inclusivas, más actitudes positivas manifestaban.

Aunque para este estudio sólo se consideran alumnos con diagnóstico de algún Trastorno del espectro autista, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, dificultades de aprendizaje, superdotación y trastornos del lenguaje, los resultados son alentadores, ya que nos muestran que un posible escenario de intervención es mejorar la autoeficacia de los y las profesoras, en orden de mejorar sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula.

Asimismo Gal et al. (2010), a través de aplicar la Escala ATDP-A (por sus siglas en inglés para Attitudes Toward Disabled Persons Scale, publicada en 1962) y un cuestionario construido ad hoc para preguntar a 53 profesores de Educación Infantil sobre la necesidad percibida de ciertos factores, para incluir a los estudiantes con discapacidad en las aulas (como contacto con padres, presupuesto, número de estudiantes en la clase, asistentes cualificados, entre otros), encontraron que la edad de los profesores parece estar correlacionada con las actitudes.

Se encontró que los profesores de mayor edad y más años de experiencia, tienen actitudes menos positivas y consideraban que los estudiantes con discapacidad son menos amistosos, se dan fácilmente por vencidos o no tienen tanto éxito como los estudiantes sin discapacidad. No se encuentra relación entre el puntaje total de la escala de actitudes y el contacto con personas con discapacidad. Sin embargo se analizan los resultados tomando en cuenta el tipo de contacto, y se encuentra que los profesores que han tenido contacto con niños con discapacidad en el ambiente cercano tenían menor preocupación por la salud de los niños y por el comportamiento de 'darse por vencidos', pero sí consideraban que los niños con discapacidad son menos exitosos que aquellos sin discapacidad. Asimismo, aunque en general reportan haber encontrado actitudes positivas hacia la inclusión de niños y niñas con discapacidad, sospechan que estos resultados pueden deberse a la deseabilidad social.

A modo de resumen, se presenta la Tabla 4, donde se detallan los principales hallazgos y contribuciones de las investigaciones que han servido como base para plantear la presente investigación. Todos estos resultados dan la pauta para plantear nuevas investigaciones que aborden el estudio de las actitudes de los docentes y estudiantes de magisterio, la eficacia percibida a partir de sus conocimientos sobre educación inclusiva, así como la necesidad de identificar las faltas formativas y planes de intervención para promover mejores prácticas educativas.

Tabla 4

Antecedentes directos de investigación

Autores, año	Muestra	Instrumentos utilizados	Principales contribuciones
García y Hernández, 2005	736 personas del estado de Chiapas, México	<ul style="list-style-type: none"> - Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad, Forma G [EAPD] (Verdugo et al., 1994). - Escala de Valoración de Términos Asociados con la discapacidad [EVTAD] (Aguado y Alcedo, 1999). 	<ul style="list-style-type: none"> - No se encuentran diferencias entre género. - Las actitudes más positivas se encuentran entre los participantes: con mayor escolaridad, más jóvenes, de zonas urbanas, con contacto esporádico y particularmente con discapacidad sensorial (auditiva o visual). - En la EVTAD se reportan puntajes de valoración menos negativa para los términos “con necesidades educativas especiales”, “excepcional” y “enfermo”, mientras que los que recibieron valoración más negativa fueron “subnormal”, “trastornado” y “retrasado”.
Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera, 2006	470 Estudiantes de de magisterio, Psicología y Psicopedagogía, Universidad de Sevilla	EAPD	<ul style="list-style-type: none"> - Reportan actitudes favorables hacia la discapacidad (Puntuación promedio= 1,78 ±0,37) - No se encuentran diferencias significativas en función de la titulación o género -Se encuentran diferencias significativas en función del contacto con personas con discapacidad. - Aquellos que tienen contacto con personas con discapacidad auditiva manifiestan actitudes más positivas, mientras que aquellas que mantienen contacto con personas con ‘retraso mental’ (discapacidad intelectual), son las que manifiestan actitudes más negativas.
Polo y López, 2006	488 estudiantes en contacto con estudiantes con discapacidad, Universidad de Granada	EAPD	<ul style="list-style-type: none"> -Utilización de la escala como instrumento de evaluación del impacto de la inclusión de estudiantes con discapacidad. -Los estudiantes manifiestan actitudes positivas en el contexto universitario.
Bausela, 2009	268 estudiantes de grado en Psicología, México	Análisis de propiedades psicométricas de la EAPD	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la validez interna y la fiabilidad de la escala. -Confirma el número de componentes de la escala utilizada

Tabla 4 (cont.)

Antecedentes directos de investigación

Autores, año	Muestra	Instrumentos utilizados	Principales contribuciones
Polo, Fernández y Díaz, 2011	470 Estudiantes de titulaciones de Ciencias sociales y Psicología, Universidad de Granada.	EAPD	<ul style="list-style-type: none"> - Se encuentran actitudes favorables hacia la discapacidad (Puntuación promedio= 2,01 \pm0,44 - Aunque los participantes se encontraban matriculados en materias donde se abordaban temas en torno a la discapacidad, se encontró que existían diferencias significativas en función de la titulación cursada, siendo los de Educación Social aquellos con actitud más positiva. - Se encuentran diferencias en relación al contacto con personas con discapacidad, mayoritariamente de índole familiar.

1.3.6. Conocimiento autopercebido

El *conocimiento autopercebido* tanto del contexto físico y social en el que se está desarrollando la interacción enseñanza-aprendizaje, como de los contenidos teóricos a impartir al estudiantado, es un componente crucial de la autoeficacia, o bien, de los juicios que cada docente ejerce sobre su capacidad, en orden de organizar y ejecutar actos que se concreten en el rendimiento deseado. En el caso concreto de los y las docentes, la autoeficacia actúa como un elemento cognitivo mediador entre el conocimiento y la acción, permitiendo juzgar la propia capacidad para llevar a cabo conductas que ayuden a alcanzar objetivos específicos (Prieto, 2002).

Tanto la autoeficacia como el conocimiento autopercebido y las competencias, se han identificado como variables de alta influencia en el ejercicio educativo, ya que a partir de ellos se pueden formar situaciones afectivas positivas para el o la docente, como el 'engagement' (Altos niveles de implicación, vigor e implicación) o, por el contrario situaciones negativas, como el 'Síndrome de burnout' (García-Renedo, Llorens, Cifre y Salanova, 2006).

Asimismo, Sánchez y Mesa (1998) aseguran que tomando como referencia los modelos de persuasión basados en reglas heurísticas, uno de los factores con mayor influencia para la modificación del componente cognitivo de las actitudes, es el conocimiento previo del objeto o situación: “cuanto mayor sea el conocimiento previo aumenta la capacidad para generar pensamientos relevantes acerca del tema”(p. 105).

Por tanto, la confianza de los profesores en su conocimiento y su práctica al interior del aula, se muestra como un elemento trascendental para los procesos educativos y la calidad de la enseñanza, ya que se ha observado que aquellos profesores que tienen una alta confianza y autoeficacia, suelen mostrarse más preocupados por la motivación y aprendizaje de los estudiantes. Por el contrario, aquellos que se sienten inseguros respecto a sus conocimientos o sus capacidades, suelen mermar la motivación de grupo y por tanto, su rendimiento general (Prieto, 2002).

Tenorio (2011) asegura que las actitudes favorables de los y las docentes hacia los estudiantes con discapacidad, están mediadas por la formación profesional, entendida ésta en términos del conocimiento acerca de la temática y la capacidad para dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes.

En su reporte de investigación, señala que el 44% de los 80 participantes asegura

haber abordado durante su formación temáticas relacionadas con la Integración o Discapacidad principalmente como una actividad planificada en clases. Sin embargo, sólo el 25% dice haber participado en prácticas con estudiantes 'con necesidades especiales' y el 39% reporta haber encontrado las herramientas para trabajar con esta población, fuera de la carrera. Por ello, urge a consolidar un desarrollo profesional docente con contenidos actualizados y flexibles.

Lee, Patterson y Vega (2011) advierten que los estudiantes de magisterio comienzan su trayectoria profesional con poca práctica y perciben que tienen escasos conocimientos para atender la diversidad en el aula. A través de su investigación llevada a cabo con 92 docentes con mención en Educación Especial en pasantía, se sabe que la falta de conocimiento sobre metodología asociada a estudiantes con discapacidad, representa un desafío que afecta de manera importante su nivel de efectividad, ya que está fuertemente relacionado con la percepción de control y su autoeficacia.

Es necesario señalar que a pesar de su relevancia para entender la interacción entre ejercicio docente y conocimiento autopercibido, encontrar investigaciones centradas en su estudio es una tarea ardua y con pocos resultados.

1.4. Objetivos e Hipótesis

1.4.1. Objetivo general

Evaluar las actitudes hacia la discapacidad de los estudiantes de tercer año de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, y su relación con el conocimiento autopercibido sobre la normativa vigente y conceptos relacionados con discapacidad e inclusión educativa.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Obtener información sobre la cantidad de estudiantes que han tenido contacto con personas con discapacidad, y caracterizar el mismo (proporción entre grupos, razón de contacto, frecuencia y tipo de discapacidad)
2. Evaluar las actitudes de los estudiantes hacia las personas con discapacidad.
3. Examinar los preceptos de los estudiantes hacia la atención de estudiantes con discapacidad auditiva.

4. Identificar los conocimientos que los estudiantes declaran tener respecto métodos y conceptos para la atención de estudiantes con discapacidad.
5. Describir el conocimiento que los estudiantes manifiestan tener sobre disposiciones oficiales, en materia de educación inclusiva.
6. Identificar si existen actitudes diferenciales en función de las variables:
 - 6.1. Género.
 - 6.2. Grado que cursan (Infantil o Primaria).
 - 6.3. Afinidad temática con atención a la diversidad (en función de las especializaciones a las que pertenecen).
 - 6.4. Turno al que pertenecen (Matutino o Vespertino)
 - 6.5. Contacto con personas con discapacidad.
 - 6.5.1. Razón de contacto.
 - 6.5.2. Frecuencia de contacto.
 - 6.5.3. Tipo de discapacidad.
7. Analizar la relación entre las actitudes hacia las personas con discapacidad y el conocimiento autopercebido.

1.4.3. Hipótesis

1. Las actitudes hacia la discapacidad variarán en función del contacto que los estudiantes tengan con personas con discapacidad, el tipo de discapacidad y su frecuencia. Se espera que aquellos estudiantes que tienen contacto con personas con discapacidad, expresen actitudes más favorables.
2. Los estudiantes matriculados en menciones de Audición y Lenguaje o Educación Especial (menciones afines), expresarán actitudes más favorables hacia la discapacidad que aquellos de menciones no afines. Asimismo, expresarán mayor conocimiento autopercebido sobre prácticas inclusivas y normativa vigente en materia de discapacidad.
3. Los preceptos de los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria hacia los estudiantes con discapacidad auditiva estarán más orientados hacia una perspectiva oralista.
4. Los estudiantes que tienen contacto con personas con discapacidad expresarán mayor conocimiento sobre normativa vigente en materia de discapacidad.

5. El conocimiento autopercibido sobre normativa vigente y educación inclusiva, se relacionará con las actitudes hacia la discapacidad. Se espera que entre mayores sean los conocimientos autopercibidos, se expresen actitudes más favorables hacia las personas con discapacidad.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

La muestra, elegida a conveniencia y mediante participación voluntaria, está compuesta por 184 estudiantes (160 mujeres) matriculados en el tercer grado de los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid. Las principales características de la muestra se presentan en la Tabla 5.

Se observa que la mayor parte de los participantes se encuentran en el rango de 21 a 25 años de edad.

El perfil del estudiante de Grado en Maestro de Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria corresponde a lo planteado por la Universidad de Valladolid (UVA, 2007a y 2007b). Se han elegido estudiantes de tercer año de carrera ya que se considera que en las asignaturas que han recibido hasta el momento, se les han presentado temáticas relacionadas con la atención a la diversidad; así como por su disponibilidad para la participación en la presente investigación.

Tabla 5
Características de la muestra

Característica	Frecuencia	%
Sexo		
Femenino	160	87
Masculino	24	13
Edad		
≤20	32	17.4
21-25	122	66.3
26-30	14	7,6
≥31	16	8.7
Grado		
Educación Infantil	89	48.4
Educación Primaria	95	51.6

En la Tabla 6 se muestran las frecuencias obtenidas para las menciones a las que pertenecen los estudiantes pertenecientes al grado en Educación Primaria. Cabe resaltar que en la categoría 'No aplica' se encuentran los casos de los inscritos en el Grado de Educación Infantil.

Como puede observarse, existe una clara desproporción de estudiantes que

pertenecen a una u otra mención. En Educación Especial (13%) se concentra la mayor parte de los participantes y solo se cuenta con la participación de un estudiante de Educación Musical.

Tabla 6
Frecuencias de menciones de especialización

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Audición y Lenguaje	13	7.1
Educación Especial	24	13
Educación Física	13	7.1
Educación Musical	1	0.5
Generalista	13	7.1
Lengua Extranjera	23	12.5
No contestado	8	4.3
No aplica (Educ. Infantil)	89	48.4

Al tomarse como referencia estos datos, y basándose en los contenidos de las asignaturas, para los análisis estadísticos se dividió en dos grupos de participantes según las menciones de especialización: *Con afinidad temática*, que contiene a los que cursan las menciones de Audición y Lenguaje y Educación Especial; y *Sin Afinidad temática*, que integra a los que cursan alguna de las menciones restantes.

Una vez eliminando a los participantes de Educación Infantil, así como a los casos no contestados, queda una proporción de 57.5% de casos donde no hay una afinidad temática y un 43.5% con afinidad.

2.2. Instrumento

Las respuestas se obtuvieron mediante la contestación de un cuestionario impreso (Apéndice 1), compuesto por preguntas sobre datos socio demográficos, la Escala de Actitudes hacia Personas con Discapacidad (Verdugo et al., 1994), y algunas preguntas elaboradas ad hoc. Dichas preguntas se elaboraron en orden de abordar temáticas como la atención de estudiantes con discapacidad auditiva, así como al conocimiento autopercebido

de conceptos de educación inclusiva y normativa vigente en materia de discapacidad.

2.2.1. Escala de Actitudes hacia la Discapacidad [EAPD] Forma G

Es un instrumento diseñado por Verdugo y colaboradores en 1994, que se ha consolidado como esencial para el estudio de las actitudes dada su alta fiabilidad y validez, con un valor de alfa de Cronbach igual a .92 reportada en anteriores investigaciones (Bausela, 2009; García y Hernández, 2005; Moreno et al., 2006; Polo et al., 2011; Polo y López, 2006; Santana, 2010). Permite aproximarse al grado de acuerdo o desacuerdo que los participantes tienen hacia afirmaciones respecto de las personas con discapacidad.

La modalidad de respuesta es tipo Likert con seis opciones: *MA*: Estoy muy de acuerdo, *BA*: estoy bastante de acuerdo, *PA*:estoy parcialmente de acuerdo, *MD*: Estoy muy en desacuerdo, *BD*: estoy bastante en desacuerdo, *PD*: estoy parcialmente en desacuerdo. En total se compone de 37 ítems agrupados en cinco factores, que se desglosan en la Tabla 7.

Además, recoge información sobre la edad del participante, sexo y si se tiene algún tipo de contacto con personas con discapacidad. En caso que la respuesta sea afirmativa, se indaga sobre la razón del contacto (*Familiar, Laboral, Asistencial, Ocio/ amistad u Otras razones*), la frecuencia (*Casi permanente, Habitual, Frecuente o Esporádico*) y el tipo de discapacidad (*Física, Auditiva, Visual, Retraso mental (sic.) o Múltiple*).

Para codificar los datos se asignan valores numéricos a las opciones de respuesta de 1 a 6. Los ítems redactados de forma negativa se codifican de manera inversa.

El rango de puntaje posible va desde los 37 hasta 222 puntos, siendo los valores más bajos los que reflejan actitudes más favorables hacia las personas con discapacidad.

Tabla 7
Factores de la EAPD

Factor	Contenido general	Ítems
1. <i>Valoración de capacidades y limitaciones</i> (VCL)	Se indaga sobre la concepción las personas con discapacidad, su personalidad, aptitudes, desempeño y capacidad de aprendizaje	1, 2, 4, 7, 8, 16, 21, 29 y 36
2. <i>Reconocimiento/negación de derechos</i> (RND)	Valoración sobre el reconocimiento de derechos como la igualdad, accesibilidad, integración y “normalización”.	6, 9, 12, 13, 14, 15, 22, 23, 27, 35 y 37
3. <i>Implicación personal</i> (IP)	Valoración y juicio sobre comportamientos en interacciones sociales, personales y laborales.	3, 5, 10, 11, 25, 26 y 31
4. <i>Calificación genérica</i> (CG)	Afirmaciones que implican estereotipos de la personalidad o conducta de las personas con discapacidad.	18, 24, 28 y 34
5. <i>Asunción de roles</i> (AR)	Valoración de concepciones que las personas con discapacidad pueden tener de sí mismas	19, 30 y 33

Nota: Descripción basada en Polo et al., 2011.

2.2.2. Cuestionario de Conocimiento autopercebido

Derivado de la investigación documental del marco referencial, se detectó la necesidad de construir un cuestionario ad hoc para explorar variables tales como los preceptos hacia la atención de estudiantes con discapacidad auditiva y el conocimiento autopercebido en materia de discapacidad. Para la inclusión de éstos ítems se solicitó la valoración de expertos y en el presente estudio se presentan los resultados que nos permiten explorar, así como su utilidad para el estudio de nuestras variables de interés.

Se solicitó a los participantes responder su grado de acuerdo o desacuerdo (utilizando una escala de seis niveles similar a la presentada en la EAPD) hacia una serie de afirmaciones, en función del conocimiento que perciben tener, tomando en consideración la preparación que han recibido en su trayectoria formativa. Un ejemplo de afirmación es “Conozco al menos una guía de buenas prácticas para atención a los estudiantes con discapacidad”.

Preceptos sobre estudiantes con discapacidad auditiva

El primer bloque de siete preguntas, está planteado para indagar sobre los preceptos hacia los estudiantes con Discapacidad Auditiva. Esta sección se puntúa de la misma forma que la EAPD, por lo tanto un puntaje alto en este apartado- cercano al valor máximo posible que es igual a 42-, sugiere una preponderancia de la postura oralista de atención y, por el contrario, un puntaje bajo-cercano o igual a 7- refleja una postura más cercana al enfoque bicultural-bilingüe.

Conocimiento autopercebido sobre temáticas de discapacidad

En este bloque de afirmaciones se incluyen enunciados que indagan en el conocimiento autopercebido acerca de: accesibilidad universal, buenas prácticas para atender estudiantes con discapacidad, metodología para atender estudiantes sordos, métodos de evaluación para estudiantes con discapacidad, accesibilidad en la metodología de enseñanza y Lengua de Signos Española. A este bloque de preguntas se le denomina como *Métodos y técnicas de educación inclusiva*.

Asimismo se incluyó una sección llamada *Normativa y disposiciones oficiales* donde debían indicarse las disposiciones oficiales y/o instituciones con las que el participante estuviera familiarizado. Dicho listado incluye: el Consejo Nacional de Discapacidad, la Ley por la que se reconocen las Lenguas de Signos Españolas, la CDPD (2006), la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, y el Centro de Normalización lingüística de la Lengua de Signos Española. Todos ellos elegidos por considerarse los principales referentes expertos y normativos en la atención a la diversidad en el sistema escolar español.

Un puntaje alto en esta sección, indica un mayor conocimiento autopercebido sobre discapacidad, siendo el valor máximo 41 puntos y el mínimo 6 puntos.

2.3. Diseño

La presente investigación es un estudio exploratorio, no experimental, transversal y descriptivo. Se ha desarrollado en una sola fase de cuatro sesiones (una por grupo), donde se aplicó la EAPD y el cuestionario desarrollado ad-hoc como método de recogida de información.

De acuerdo con Colás (1994, citado en Polo y López, 2006), esta metodología nos permite obtener información factual detallada de una amplia cantidad de participantes, identificar la problemática, comparar y evaluar los resultados, y así proyectar planes futuros orientando la toma de decisiones.

2.4. Procedimiento

Previo acuerdo con las profesoras titulares de la asignatura, se aplicó el cuestionario al final de una clase teórica. La participación fue voluntaria y anónima en orden de favorecer la sinceridad de las respuestas.

En cada una de las aplicaciones del cuestionario se explicó a los participantes el objetivo de la investigación, se solicitó su colaboración voluntaria y se proporcionaron de forma oral las instrucciones contenidas al inicio del cuestionario impreso, las cuales pertenecen a la EAPD. Asimismo se indicó que era posible comentar dudas durante la aplicación o bien hacer algún tipo de aclaración al finalizar su participación.

En ningún caso se eliminaron respuestas de participantes, dado que el número de no respuestas se mantuvo por debajo del 5%, por lo tanto los datos vacíos o no respondidos, fueron sustituidos calculando la media de la escala por participante.

Los datos recabados se capturaron en una base de datos utilizando el software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 22.

Posteriormente se realizaron análisis descriptivos. Dada que no se cumplió con el supuesto de distribución normal ($p > .05$, $\alpha = .67$), se llevaron a cabo pruebas no paramétricas de contraste: *U* de Mann Whitney y Kruskal-Wallis, así como el cálculo del coeficiente de correlación de Spearman.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivos

Como punto de partida de la presente investigación se establece el recopilar información sobre la cantidad de estudiantes que han tenido contacto con personas con discapacidad y las características del mismo (razón de contacto, frecuencia y tipo de discapacidad). Los datos obtenidos se presentan en la Tabla 8.

Casi la mitad de los participantes (46.7%) tienen algún tipo de contacto con personas con discapacidad, siendo el motivo Familiar (59.4%) y Esporádico (33.8%) los más frecuentes. Asimismo, de forma consistente con otras investigaciones, el contacto con personas con alguna discapacidad física es la más común (45.3%).

Por el contrario, el contacto menos común es aquel que se da por motivos asistenciales con sólo un caso (1.1%), y con personas con discapacidad auditiva (7%). Sin embargo, se nota una distribución casi homogénea entre las frecuencias de contacto Habitual (23.2%), Frecuente (22%) y Casi permanente (21%), siendo éste último discretamente más bajo.

De los 89 estudiantes del grado en Educación Infantil, 50.5% reportan tener algún tipo de contacto con personas con discapacidad, así como 44.2% estudiantes de Educación Primaria. De este último grupo 50% pertenecen a menciones con afinidad temática.

Tabla 8

Características del contacto con personas con discapacidad

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sin contacto	98	53.3
Con contacto	86	46.7
Razón de contacto		
Familiar	51	59.4
Laboral	9	10.5
Asistencial	1	1.1
Ocio/Amistad	15	17.4
Otras razones	10	11.6
Frecuencia de contacto		
Casi permanente	18	21
Habitual	20	23.2
Frecuente	19	22
Esporádico	29	33.8
Tipo de discapacidad		
Física	39	45.3
Visual	10	11.6
Auditiva	6	7
Intelectual	22	25.6
Múltiple	9	10.5

En orden de facilitar la descripción de los datos obtenidos mediante la EAPD, se consideró pertinente hacer una categorización según puntaje. En la Figura 1 se puede apreciar que todos los estudiantes expresaron actitudes en el rango de lo considerado favorable, siendo mayor el porcentaje de aquellos que manifiestan una actitud *muy favorable*. El valor de la media ($M= 70.4$, $SD= 16.58$) reafirma este hallazgo, considerando el puntaje máximo que se puede obtener en esta escala.

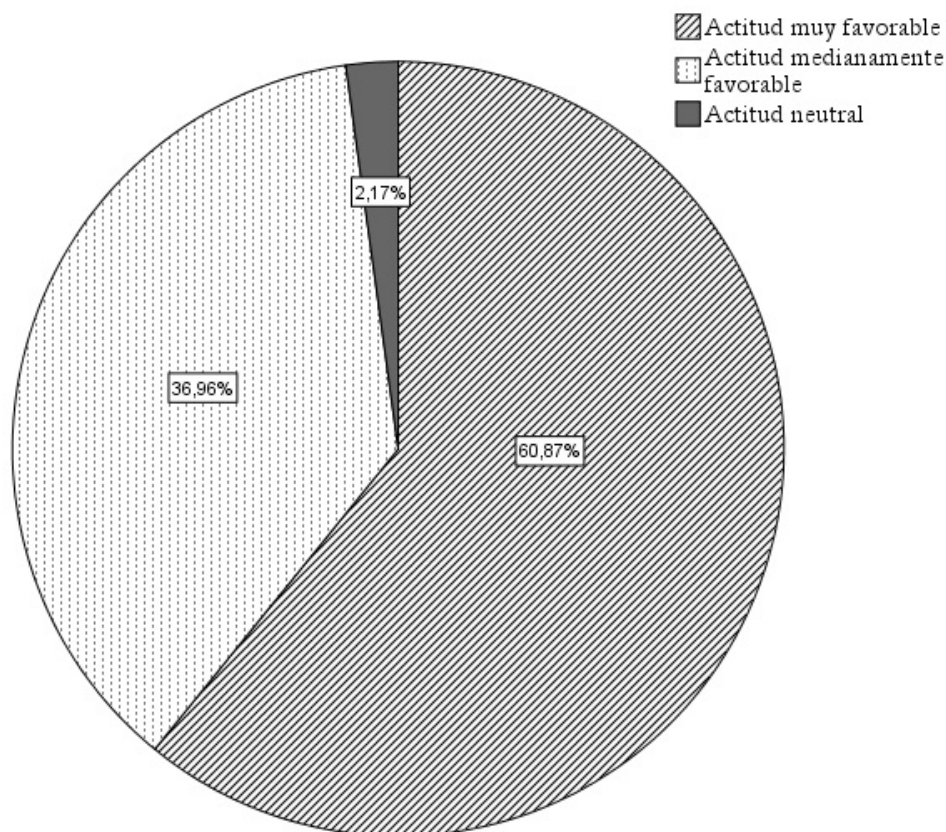


Figura 1. Categorización según puntaje total de la EAPD

En la Tabla 9 se muestran los estadísticos descriptivos de los resultados ponderados por factor, es decir el puntaje total dividido entre el número de ítems que compone cada factor, por lo que los valores varían en un rango de 1 a 6 puntos.

Se observa que el factor de Valoración de capacidades y limitaciones tiene la media más alta ($M= 20.8$, $SD=5.99$), seguido por el factor de Reconocimiento/negación de derechos ($M= 17.8$, $SD= 5.88$). A su vez los factores de Asunción de roles e Implicación personal registran la media más baja.

Los datos ponderados muestran que, de manera consistente con el puntaje general, las respuestas se mantienen en la mitad inferior, es decir, son menores a 3, lo que corresponde a la categoría de actitudes más favorables. Los factores Calificación genérica y Asunción de roles son los que presentan puntuaciones ponderadas más altas, que reflejan actitudes menos favorables, pero sin ubicarse en el extremo máximo.

Tabla 9
Estadísticos descriptivos EAPD

	Factor	Mínimo	Máximo	M	SD
Puntaje ponderado	VCL	1	3.7	2	.60
	RND	1	3.1	1.6	.53
	IP	1	3.1	1.4	.47
	CG	1	4	2.4	.61
	AR	1	4.7	2.5	.81
	Total	1	3.2	1.9	.44

Nota: VCL= Valoración de capacidades y limitaciones, RND= Reconocimiento/Negación de derechos, IP= Implicación personal, CG= Calificación genérica, AR= Asunción de roles

Las respuestas hacia las afirmaciones sobre los estudiantes con discapacidad auditiva y las personas sordas, se encuentran en una media de 23.1 ($SD= 3.65$), lo cual se considera un valor no extremo considerando que el mínimo posible es 7 y el máximo 42.

Las afirmaciones que se destacan por el valor de la media es el enunciado número 38: “El implante coclear es la mejor opción para incluir a los estudiantes con discapacidad auditiva” donde se obtuvo el valor medio más alto $M= 4.54$ y $SD=1.12$; y el enunciado 44 “La única forma de enseñar a un estudiante sordo es si sabe leer los labios”, con el puntaje medio más bajo $M= 1.67$ y $SD=.84$.

De acuerdo a los rangos de puntaje posible al total de afirmaciones, se llevó a cabo una categorización que permite ubicar a los participantes en: *Bajo conocimiento autopercebido* (6 a 17 puntos), *Conocimiento autopercebido medio* (18 a 29 puntos) y *Alto conocimiento autopercebido* (30 a 41 puntos). En la Figura 2 se representa gráficamente el porcentaje de estudiantes que se ubican en cada una de dichas categorías, donde claramente se aprecia que la de Conocimiento autopercebido medio es donde se concentra mayor cantidad de casos.

Asimismo, el puntaje total de las afirmaciones relacionadas con el conocimiento autopercebido alcanza un nivel medio de 21.1 ($SD= 6.18$), posicionándose prácticamente a la mitad del puntaje posible en la escala de 41 puntos. La sección con afirmaciones sobre métodos y conceptos de educación inclusiva tiene una media de 20.4 ($SD= 6.14$). En general los puntajes de este apartado tienen una media de 3 (ver Tabla 10). Únicamente los ítems 45 y 50 resaltan por tener la media más alta y la más baja respectivamente.

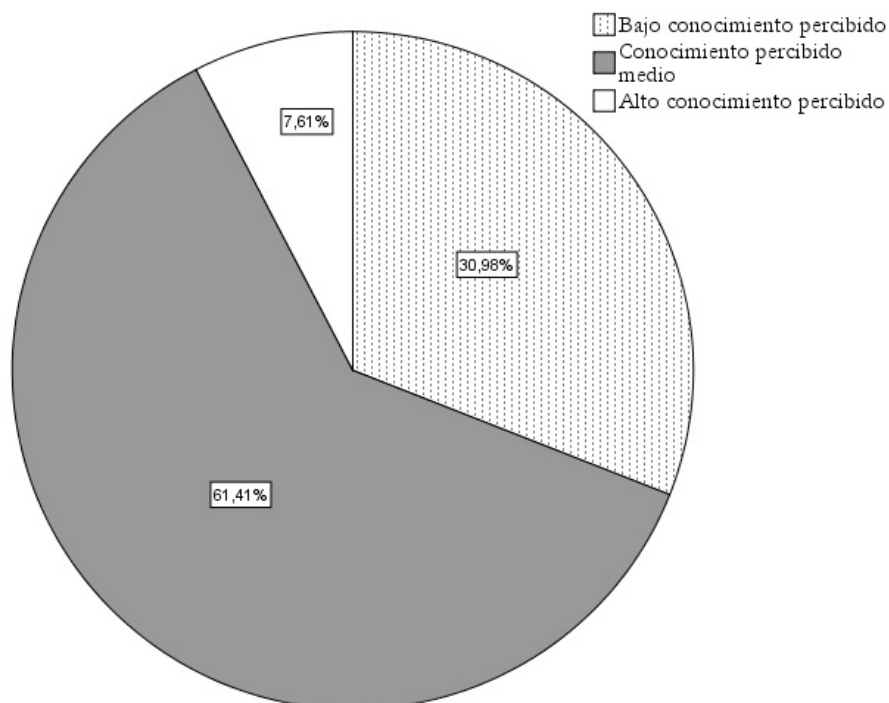


Figura 2. Categorización según conocimiento autopercibido.

Tabla 10

Conocimiento autopercibido sobre métodos y conceptos de educación inclusiva

Ítem	M	SD
45. "Conozco a qué se refiere el término 'accesibilidad universal' "	4.3	1.61
46. "Conozco al menos una guía de buenas prácticas para atención a los estudiantes con discapacidad"	3.5	1.53
47. "Conozco la metodología adecuada para atender a estudiantes sordos"	3.2	1.46
48. "Conozco diferentes métodos para evaluar a los estudiantes con discapacidad"	3.3	1.46
49. "Sé cómo hacer accesible mi clase para alumnos con diferentes tipos de discapacidades"	3.7	1.37
50. "Conozco la Lengua de Signos Española"	2.2	1.62

En la sección sobre conocimiento de Normativa y disposiciones oficiales e instituciones relacionadas a la atención de personas con discapacidad, destaca que aunque el 34.7% reconoce al menos uno de los organismos o regulaciones mencionadas (de 1 a 4), la mayoría de los casos (62.5%) manifiesta tener nulo conocimiento y únicamente el 2.7% está familiarizado con la totalidad de las mismas.

En la Tabla 11 se muestra que la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad del 2006 es el documento con el que están más familiarizados los estudiantes (24%), seguido por la Ley de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (21%) y la Ley por la que se reconocen las Lenguas de Signos Españolas (11.9%). El Consejo Nacional de Discapacidad es la institución menos conocida por los estudiantes, alcanzando sólo un 7% de menciones.

Tabla 11

Conocimiento autopercebido sobre normativa y disposiciones oficiales

Ítem	Frecuencia	%
Consejo Nacional de Discapacidad	13	7
Ley por la que se reconocen las Lenguas de Signos Españolas	22	12
Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad (2006)	44	24
Ley General de Derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social	39	21
Centro de Normalización lingüística de la Lengua de Signos Española	19	10

3.2. Resultados diferenciales

En consonancia con lo planteado en el sexto objetivo específico de la presente investigación, la Tabla 12 muestra los estadísticos obtenidos para evaluar las interacciones entre el puntaje total de la EAPD y las variables Género, Grado, Turno Afinidad temática y Contacto con personas con discapacidad.

Se puede observar que hay pocos efectos estadísticamente significativos, y se encuentran principalmente en la variable Grado con los factores Valoración de capacidades

y limitaciones (rango: Infantil= 82.24, Primaria=102.12), Reconocimiento/negación de derechos (rango: Infantil= 82.36 , Primaria=102) y Puntaje total (rango: Infantil=81.88 , Primaria=102.45); así como en el factor de Implicación personal, donde se encuentran interacciones con las variables Género (rango: Femenino= 89.43, Masculino= 112.96) y Turno (rango: Matutino=99.06, Vespertino= 78.95).

Para el caso de Género, además del efecto ya presentando en el factor de Implicación personal, se encuentran efectos significativos en el de Reconocimiento/negación de derechos (rango: Femenino=89.05, Masculino: 115.52) .

Tabla 12

Diferencias en las actitudes en función del Género, Grado, Turno y Contacto

Factor		Género	Grado	Turno	Contacto
VCL	<i>p</i>	.118	.011	.987	.037
	<i>Z</i>	-1.562	-2.533	-.016	-2.09
RND	<i>p</i>	.023	.012	.781	.062
	<i>Z</i>	-2.276	-2.506	-.278	-1.86
IP	<i>p</i>	.038	.386	.013	.080
	<i>Z</i>	-2.079	-.868	-2.473	-1.74
CG	<i>p</i>	.252	.078	.838	.014
	<i>Z</i>	-1.145	-1.765	-.204	-2.45
AR	<i>p</i>	.704	.522	.415	.019
	<i>Z</i>	-.380	-.640	-.815	-2.34
Total	<i>p</i>	.072	.009	.394	.004
	<i>Z</i>	-1.796	-2.618	-8.52	-2.89

Nota: VCL= Valoración de capacidades y limitaciones, RND= Reconocimiento/Negación de derechos, IP= Implicación personal, CG= Calificación genérica, AR= Asunción de roles

En el caso de la variable Afinidad, donde únicamente se contemplan los datos de los participantes inscritos en Educación Primaria (87 casos), se detecta sólo un efecto significativo, que es con el factor Implicación personal $U = -2.308$, $p = .021$, rango: Afín= 36.91, No afín= 49.25.

Para el análisis de las variables Razón de contacto, Frecuencia de contacto y Tipo de discapacidad se tomar en cuenta solo aquellos casos que llevó a cabo la prueba de Kruskal Wallis para muestras independientes.

En el caso de la variable Razón de contacto se encontraron efectos significativos en su relación con el Puntaje total, $\chi^2(5) = 10.8, p = .018$; y el factor de Implicación personal $\chi^2(5) = 11.729, p = .039$. Aquellas personas que tienen contacto con personas con discapacidad por motivos de Ocio/Amistad y Otras razones son los que obtienen puntajes más bajos en la EAPD, es decir que expresan actitudes más favorables hacia las personas con discapacidad. Con la variable Frecuencia de contacto se encontraron efectos en relación con el puntaje total de la escala $\chi^2(4) = 21.560, p < .000$; los factores Valoración de capacidades $\chi^2(4) = 23.498, p < .000$; Calificación genérica $\chi^2(4) = 16.951, p = .002$; y Asunción de roles $\chi^2(4) = 17.103, p = .002$. Los estudiantes con contacto Casi permanente manifiestan actitudes más favorables, seguidos por aquellos con contacto Habitual y Frecuente.

En cuanto a la variable Tipo de discapacidad se encontraron efectos con el puntaje total $\chi^2(5) = 17.895, p = .007$; así como con los factores Valoración de capacidades $\chi^2(5) = 11.770, p = .038$; Calificación genérica $\chi^2(5) = 16.951, p = .029$; y Asunción de roles $\chi^2(5) = 17.103, p = .013$. Se observa que los estudiantes que tienen contacto con personas con discapacidad física y visual, reportan mejores actitudes hacia las personas con discapacidad. Por el contrario, aquellos que tienen contacto con personas con discapacidad auditiva obtienen puntajes más altos en la escala, incluso teniendo una mediana mayor a la obtenida en el grupo de estudiantes sin contacto con personas con discapacidad, por lo que se infieren actitudes menos favorables.

Para el componente que contiene afirmaciones sobre los preceptos hacia los estudiantes con discapacidad auditiva, se encontraron efectos estadísticamente significativos en los puntajes cuando interactúa con las variables Género ($U = -2.079, p = .038$, rango: Femenino = 89.35, Masculino = 113.50), Turno ($U = -2.10, p = .030$, rango: Matutino = 98.41, Vespertino = 80.29); y Grado ($U = -1.968, p = .49$, rango: Infantil = 100.46, Primaria = 85.05); siendo los hombres, estudiantes del turno matutino y del grado en Educación Primaria los que obtienen mayores puntajes, es decir que manifiestan actitudes menos favorables.

Asimismo, se detectaron efectos significativos con ciertas características del contacto con personas con discapacidad. Los puntajes más altos (más relacionados con la postura oralista) se encontraron entre aquellos participantes que reportan un contacto Esporádico $\chi^2(3) = 7.980, p = .046$; y por Otras razones $\chi^2(3) = 10.71, p = .039$.

Por su parte, los puntajes totales del conocimiento autopercebido sobre temas de discapacidad e inclusión educativa, tienen interacciones significativas con la variable Turno $U = -2.132, p = .033$, rango: Matutino = 86.69, Vespertino = 104.52; siendo los del turno vespertino los que perciben tener más conocimiento, particularmente en el apartado de métodos y conceptos de educación inclusiva ($U = -2.170, p = .041$, rango: Matutino = 86.93, Vespertino = 104.01).

En el caso de la interacción con la variable Contacto, no se observan efectos si se toma únicamente el puntaje global, pero si se analiza cada uno de los bloques de preguntas, se encuentran diferencias estadísticamente significativas.

Utilizando la prueba de medianas se encontró que en el bloque en el apartado de Métodos y conceptos de educación inclusiva, hay un efecto significativo con la variable Contacto ($\chi^2 = 4.54, p = .033$) siendo las personas Con contacto las que perciben tener más conocimiento. En el caso del apartado sobre normativa e instituciones relacionadas al tema de discapacidad, se encuentra que los estudiantes Sin contacto manifiestan mayor conocimiento ($\chi^2 = 5.126, p = .024$). Sin embargo no se encontraron efectos significativos tomando en cuenta la Afinidad temática o alguna de las características asociadas al contacto.

En el cálculo de la posible correlación entre los puntajes totales de la EAPD y el cuestionario de Conocimiento autopercebido, no se encontró una relación estadísticamente significativa ($r_s = .048, p = .518$).

Sin embargo, al realizar un análisis tomando en cuenta los factores que componen el cuestionario de Conocimiento autopercebido, se encontró que específicamente el cuestionario de Preceptos hacia estudiantes con discapacidad auditiva, guarda una relación débil con los factores de Valoración de Capacidades ($r_s = .240, p < .05$), Asunción de roles ($r_s = .182, p < .05$) y con el puntaje total de la EAPD ($r_s = .162, p < .05$).

Asimismo se encuentra una correlación débil el apartado sobre conocimiento de Normativa y disposiciones oficiales e instituciones relacionadas a la atención de personas con discapacidad, con el puntaje total de la EAPD ($r_s = .203, p < .05$). También el apartado de afirmaciones sobre los estudiantes con discapacidad auditiva y las personas sordas correlaciona con el puntaje total de la EAPD ($r_s = .162, p < .05$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tomando en cuenta la revisión hecha en la presente investigación sobre las necesidades actuales en el marco de la educación inclusiva, así como de los itinerarios formativos para los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria en la UVA, se esperaría que los estudiantes que participaron tuvieran actitudes altamente favorables hacia las personas con discapacidad y una percepción de alto conocimiento en materia de educación inclusiva.

Según lo mostrado en el análisis de resultados, se ha cumplido con el objetivo general de evaluar las actitudes hacia la discapacidad de estudiantes que cursan el tercer año de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, aun cuando el ser un escenario tan específico, puede ser visto como una limitación.

Aunque en general los estudiantes que componen la muestra manifiestan actitudes favorables hacia las personas con discapacidad, se ha encontrado que existen diferencias estadísticamente significativas cuando se evalúa la interacción de los puntajes de la EAPD con otras variables.

Por ejemplo, en el caso de género, de forma consistente con la literatura, se encontró que las mujeres reportan actitudes más favorables hacia las personas con discapacidad que los hombres, notándose un efecto más marcado en los factores Reconocimiento o negación de derechos, donde se habla sobre la equidad, oportunidades y derechos; así como en el de Implicación personal.

Cabe aclarar que aunque la muestra de este estudio pueda considerarse desproporcionada con base en el número de participantes por sexo, es representativa de la población. Es decir que la razón de participantes (cinco mujeres por cada hombre) parece corresponder con el escenario real de la presencia de hombres y mujeres, en las aulas de clase de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria en la UVA.

En el caso del análisis por turno, únicamente se detectan diferencias en los puntajes del factor de Implicación personal, siendo los estudiantes del turno vespertino los que refieren actitudes más favorables. Esto puede deber tanto a características de las clases

impartidas en dicho turno, como a rasgos característicos de la población de estudiantes que acuden a clases por las tardes, que podrían implicar diferencias en sus actividades laborales o incluso en el historial académico, respecto de los estudiantes del turno matutino. Una línea de investigación futura puede explorar más a fondo estos factores y variables.

Por su parte, los estudiantes de Educación Infantil tienen puntajes significativamente más bajos en la EAPD, por lo que se infieren mejores actitudes hacia las personas con discapacidad en comparación con los estudiantes de Educación Primaria. Esto puede ser reflejo de una afinidad temática a priori, aún cuando no se han incluido en el análisis estadístico como parte de ésta categoría, pero también puede sugerir un influencia de las temáticas abordadas en el grado, que parecen reflejar una mayor integración del desarrollo de actitudes inclusivas.

Las diferencias encontradas en estos grupos son más marcadas en los factores de Valoración de las capacidades, que contiene afirmaciones respecto a la inteligencia de las personas con discapacidad, su capacidad de trabajo, así como sobre las expectativas de desarrollo que puede tenerse hacia ellas; y de nuevo en el factor de Reconocimiento o negación de derechos.

En general, los estudiantes manifiestan actitudes basadas en el reconocimiento de que las personas con discapacidad gozan de derechos fundamentales que involucran a la educación, al trabajo y a la igualdad de oportunidades. Es posible que esta postura esté relacionada con el conocimiento autopercebido acerca de la CDPD, ya que se posicionó como el documento con el que están más familiarizados los estudiantes, a través de medios propios o institucionales.

Estas actitudes favorables parecen no cambiar en función de la mención con temática afín (sin tomar en cuenta la diferencia ya reportada entre los grados de Educación Infantil y Educación Primaria), sin embargo haber encontrado diferencias significativas en el factor de Implicación personal es un dato notable. Este factor en específico puede estar altamente relacionado con la predisposición a la acción, ya que las afirmaciones que contiene refieren a conductas que el participante estaría dispuesto a realizar en situaciones hipotéticas de contacto con personas con discapacidad y están redactadas tomando en cuenta escenarios más cotidianos o cercanos, por ejemplo: “No quiero trabajar con personas con discapacidad” o “Si tuviera un familiar cercano con discapacidad evitaría

comentarlo con otras personas”. Pudiera ser que redacciones que refieran tomar en cuenta estados intrínsecos del participante, más que hipotéticos sobre lo que las personas con discapacidad sienten o prefieren, aporten información más valiosa para el análisis de las actitudes.

Por otro lado, casi la mitad de los participantes manifiestan haber tenido algún contacto con personas con discapacidad, siendo el motivo familiar el más reportado, aunque la frecuencia de contacto más común es esporádica, lo cual podría llevar a suponer que se trata de familiares no tan cercanos.

De manera consistente con la literatura, en esta investigación se encontró que las actitudes menos favorables se encuentran entre aquellos que no han tenido contacto con personas con discapacidad, o bien entre aquellos que han mantenido contacto por motivos laborales y/o con personas con discapacidad auditiva. Aquellos estudiantes que sí han tenido contacto manifiestan actitudes más favorables, sobre todo donde el contacto es de forma casi permanente, por motivos de ocio o amistad y con personas con discapacidad física.

Estos resultados sugieren que existe una amplia cantidad de variables aún no exploradas, como los motivos por los que los supuestos basados en relaciones laborales, parecen reflejar actitudes menos favorables hacia las personas con discapacidad. Sin duda, es necesario también conocer las posibles razones por las cuales el contacto con personas con discapacidad auditiva también está relacionado a la manifestación de actitudes menos favorables, que probablemente tengan que ver con el factor comunicativo.

También estos datos presentan una línea de intervención, a través de la planeación de actividades que promuevan un contacto frecuente e integrador de los futuros docentes, con niños, adultos o jóvenes con distintos tipos de discapacidad en escenarios formativos no necesariamente institucionalizados (es decir, más cercanos al ocio). Dichas actividades pueden presentarse como parte de su practicum formativo o bien procurando una interacción cotidiana en actividades extracurriculares, dado que se ha encontrado que las personas con contacto Casi permanente son las que manifiestan actitudes más favorables. Con ello, además de promover el involucramiento social activo de los estudiantes en la construcción escenarios inclusivos, es altamente probable que se impulse la formación de mejoras actitudes y más inclusivas, hacia las personas con discapacidad.

Poder identificar las variables que interactúan con las actitudes hacia la discapacidad, permite plantear líneas de acción para fortalecer la formación de los estudiantes. Por ejemplo, si mediante esta investigación se ha constatado que las actitudes hacia las personas con discapacidad contactadas en el ámbito laboral son las menos favorables, pueden plantearse intervenciones que favorezcan la convivencia en dichos escenarios; y lo mismo para el caso de las personas con discapacidad auditiva.

Es importante señalar que aunque la EAPD está ampliamente difundida y goza de notoriedad entre las investigaciones de actitudes hacia la discapacidad, contiene algunos términos que ya no se consideran adecuados. Y que pueden considerarse una limitación. Un ejemplo de ello es el término “Retraso mental”, que debe ser sustituido por la expresión *Discapacidad intelectual* (Álvarez et al., 2013).

También resalta que las opciones de respuesta respecto a la frecuencia de contacto no tienen un referente bien definido, por lo que parece adecuado modificarla en función de integrar opciones dadas en términos de horas a la semana o al mes, en los que se mantiene contacto con las personas con discapacidad. Asimismo, se considera que el incluir la categoría Escolar como motivo de contacto, podría proporcionar información más precisa sobre los escenarios que coadyuvan a la formación de actitudes más favorables.

Se reconoce que es necesario indagar con mayor profundidad en los medios de acceso que han tenido los estudiantes a la información sobre la que se les consultó en el cuestionario de conocimiento autopercibido. De esta forma se podría especificar en qué medida la institución educativa provee los medios necesarios para su formación y la aprehensión de conceptos fundamentales para su ejercicio profesional, que inicia incluso antes de obtener el grado correspondiente.

Ahora bien, un hallazgo importante es que los factores de Reconocimiento de derechos e Implicación personal parecen ser los más sensibles en cuanto a la diferenciación de actitudes favorables o desfavorables, ya que en prácticamente en todas las variables en las que se analizó su interacción, arrojaron diferencias estadísticamente significativas.

Los enunciados como “Las personas con discapacidad deberían mantenerse alejadas de la sociedad” o “No quiero trabajar con personas con discapacidad”, podrían considerarse afirmaciones más relacionadas a la promoción o evitación de escenarios inclusivos. Por lo tanto, se infiere en primer lugar que los estudiantes inscritos en

menciones con temática afín manifiestan una mayor disposición a desenvolverse en escenarios sociales donde participen personas con discapacidad y a llevar a cabo acciones inclusivas en escenarios cotidianos. En segundo lugar, se advierte la necesidad de ponderar los factores que componen las EAPD, en función de aquellas aseveraciones que reflejen mayor disposición a la inclusión, es decir que se aprecia que existen factores dentro de la Escala que pueden considerarse de mayor importancia en la evaluación de actitudes.

Cabe destacar que en términos de calificación es necesario también reordenar la puntuación de las opciones de respuesta, ya que siguen una secuencia contraria a la que normalmente se sigue en la calificación de instrumentos. Es decir, habitualmente un instrumento en donde se obtiene mayor puntaje, refleja una mayor presencia del rasgo estudiado, algo 'mejor'. En el caso de la EAPD funciona al revés las actitudes favorables – el rasgo deseado- se ubica cuando hay una menor puntuación.

Además, aunque a veces se considera mejor presentar una escala con niveles pares de respuesta (4, 6 u 8) para 'forzar' una toma de decisión en los participantes, se considera que hace falta la valiosa información que proporciona el *punto neutro* en las escalas tipo Likert. Este punto de indiferencia pareciera ser un factor a evitar, pero en realidad dice mucho sobre la sensibilidad de las afirmaciones presentadas y en todo caso, puede ser auxiliar para detectar posibles fallas en la escala.

En lo referente a las afirmaciones creadas para la presente investigación contenidas en el cuestionario ad hoc, y que permitieron indagar sobre los preceptos hacia la atención de estudiantes con discapacidad auditiva y el conocimiento autopercebido, era esperado que los puntajes variaran en función de las menciones con afinidad temática o bien del contacto con personas con discapacidad, pero esto no sucede así para los puntajes generales. Dichos resultados pueden deberse a la falta de sensibilidad de los ítem o bien, al tamaño de la muestra.

Cabe resaltar la relación encontrada entre el bloque que explora los Preceptos hacia la atención a estudiantes con discapacidad auditiva y la EAPD, ya que es consistente con la literatura sobre las actitudes hacia las personas sordas, y también parece ayudar a describir algunos elementos que forman éstas actitudes. Un mayor puntaje en este apartado, refleja una postura más cercana al enfoque oralista hacia la educación de los estudiantes sordos, y un puntaje alto en la EAPD, actitudes menos favorables. Haber encontrado una relación

positiva, aunque débil, podría implicar que actitudes menos favorables se forman a partir de argumentos más centrados en la falta de sensorial, la deficiencia, la necesidad de oralizar (posturas relacionadas al Audismo).

Estos resultados, aunque deben ser considerados con cautela, impulsan tanto a explorar en futuras investigaciones, con instrumentos mejor estructurados esta relación, como a integrar contenidos académicos relacionados al enfoque bilingüe-bicultural de la sordera, en los itinerarios académicos de los Grados de Educación.

Ahora bien, si se toma como base en análisis de frecuencias, se puede observar que una buena parte del estudiantado se percibe con conocimientos sobre temáticas referentes a la discapacidad, y suele tener en general una postura más 'neutral' respecto a las aseveraciones presentadas. Esto puede ser reflejo de una cierta afinidad temática ya asimilada en su paso por los tres años de carrera magisterial

También se consideran resultados útiles para detectar algunas posibles carencias formativas en materia de discapacidad, aun cuando al estar cursando el tercer año de la licenciatura ya han estado en contacto con contenidos que aborden dicha temática. Si bien era de esperarse que los estudiantes de asignaturas con afinidad temática obtuvieran mejores resultados en estos rubros, no se encontraron efectos significativos y, por el contrario, existe un alto número de estudiantes que percibe tener un bajo conocimiento sobre educación inclusiva y la discapacidad en general.

Aunque es un buen signo haber encontrado que un grupo numeroso de estudiantes conoce la sexta Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, la mayor parte no conoce ninguna institución o normativa vinculada a la discapacidad, por lo que urge poner a disposición de los estudiantes herramientas que les ayuden a guiar su quehacer docente. Existe una extensa cantidad de información disponible a través de instituciones como el ministerio de Educación de España o la Junta de Gobierno, que además, representan una gran oportunidad para acceder a datos pertenecientes al contexto cercano y actual de los estudiantes.

Los hallazgos de la presente investigación hacen necesario recalcar que ante las demandas actuales de cara al rumbo que está tomando la educación actualmente, además de un personal cualificado, se necesita un profesorado activo, participativo y dispuesto a cooperar (León, 2012). Es indiscutible el hecho de que para promover una educación

inclusiva hace falta una transformación tanto del concepto de excelencia académica (Cerrato, 2012), replantearse los métodos de evaluación e incluso reconceptualizar el quehacer docente (Ainscow y Miles, 2009).

Los resultados de la presente investigación, en conjunto con los hallazgos de otros estudios, plantean que una posible línea futura de investigación es indagar sobre la relación entre el conocimiento real y el conocimiento autopercebido, o bien entre el conocimiento real y las actitudes hacia las personas con discapacidad. El método seguido por Tenorio (2011) puede ser un complemento idóneo para la EAPD y el cuestionario de Conocimiento autopercebido, para explorar dichas líneas de investigación.

También es necesario comentar que algunas de las participantes, luego de concluir la contestación del cuestionario, manifestaron de forma oral algunas preocupaciones respecto a los temas planteados en el cuestionario, dado que consideraban no contar aún con los conocimientos suficientes para la atención a estudiantes con discapacidad, o incluso porque nunca se habían planteado las cuestiones abordadas en la investigación. Por tanto, es posible que una investigación de corte más cualitativo puede indagar con mayor profundidad sobre cuáles son los temas que preocupan a los estudiantes.

Aunque en los programas de estudios de Grado en Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria en la Universidad de Valladolid se ha procurado incluir asignaturas que aborden la atención a la diversidad -donde a la vez se incluyen evaluaciones de los conocimientos teóricos-, se considera necesario explorar aspectos intrínsecos de los y las estudiantes que hasta el momento han podido desarrollar, en orden de conocer si existen necesidades formativas o bien, son necesarios programas instruccionales complementarios.

Los nuevos docentes deben tener una amplia gama de conocimientos que permita trabajar en el marco de la diversidad y la conceptualización de una escuela para todos. Las actitudes positivas hacia la discapacidad y hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad a las aulas pueden modificar paulatinamente aspectos cognitivos determinantes en la práctica docente: las expectativas hacia los resultados del estudiantado, los juicios o prejuicios sobre sus capacidades, rendimiento académico y comportamiento; e incluso es probable que favorezcan la formación de un compromiso en los docentes para trabajar en búsqueda de alcanzar una práctica verdaderamente inclusiva.

Para ello es necesaria la apuesta hacia la difusión de contenidos relacionados con la atención a la diversidad y concretamente a la atención e inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula, desde el principio de la carrera magisterial y no como contenidos propios de una especialización en específico. Además se hace clara la necesidad de impulsar una concepción de la discapacidad abandonando el enfoque desde la deficiencia y la patología, para centrarse en la diversidad como rasgo característico del ser humano, para generar docentes impulsores de la inclusión educativa.

La formación inicial de los y las docentes representa un escenario de intervención de amplias posibilidades y fundamental para potenciar el cambio de los escenarios actuales, tomando como referente conceptos de inclusión, diversidad y cooperación, no sólo al interior de las aulas, sino en conjunto con otros profesionales. Es urgente dejar de centrar los contenidos en asignaturas 'especiales' o de menciones específicas y comenzar a abordar temáticas relacionadas con la inclusión y la diversidad, en toda la trayectoria formativa.

5. REFERENCIAS

- Aguado, A. L., Alcedo, M. A., y Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de primaria. *Psicothema*, 20(4), 697-704.
- Aguado, A. L., Alcedo, M. A., y Flórez, M. A. (1997). Actitudes hacia la atención de la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 2(1), 65-81.
- Aguado, A. L., Flórez, M. A., y Alcedo, M. A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 667-673.
- Ainscow, M., y Miles, E. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? *Cuadernos De Educación*, 56, 161-170.
- Alcedo, M. A., Gómez, S. L. E., Fontanil, G. Y., y González, G. R. (2013). Propiedades psicométricas del Inventario de Actitud hacia Personas con Discapacidad (IAPD). *Revista Mexicana de Psicología*, 30(2), 154-164.
- Álvarez, R., Bonachera, E., Bustamante, C., Galiana, T., García, S., Gómez, A., . . . Vélez, C. (2013). *Guía de buenas practicas sobre personas con discapacidad para profesionales de la comunicación*. Recuperado de <http://goo.gl/3RJqBN>
- ASPAS. (s.f.). *Guía de Recursos de la Deficiencia Auditiva*. Dossier informativo.
- Bauman, H. D. (2004). Audism: exploring the metaphysics of oppression. *Journal of deaf studies and deaf education*, 9(2), 239-246. doi: 10.1093/deafed/enh025
- Bausela, E. (2009). Actitudes hacia la discapacidad: estudio de algunas propiedades psicométricas en una muestra de universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(6), 1-10.
- Blanco, E. (2012). El marco jurídico de la no discriminación de las personas con discapacidad en la Unión Europea. En L. C. Pérez-Bueno, G. E. Álvarez-Ramírez y A. Durán-López (Eds.), *2003-2012, 10 años de legislación sobre no discriminación de personas con discapacidad en España, estudios en homenaje a Miguel Ángel Cabra de Luna* (pp. 95-118). Madrid: Ediciones Cinca. Recuperado de <http://goo.gl/4wLiFr>

- Blanco, R. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., y Vaughan, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centro de Estudios en Educación Inclusiva.
- Burke, K., y Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. Experience. *Education*, 125(2), 163-172.
- Canadian Association of the Deaf. (2012). *Audism*. Recuperado de <http://goo.gl/ZrczrK>
- Carbonero, M. A., Valdivieso, J. A., Martín Antón, L. J., y Reoyo, N. (2012). Análisis psicométrico diferencial de las variables instruccionales moduladoras de la acción tutorial con y sin alumnado con dificultades de aprendizaje en Educación Primaria. *21st Annual World Congress on Learning Disabilities*, Oviedo, España.
- Cerrato, A. M. (2012). Experiencias escolares de éxito para la inclusión. En P. Gutiérrez, R. Yuste y R. Borrero (Eds.), *La escuela inclusiva desde la innovación docente* (pp. 84-126). Madrid: Catarata.
- CNSE. (2002). *Guía de Educación bilingüe para niños y niñas sordos*. Recuperado de <http://goo.gl/xjY7Pd>
- CNSE. (2013). *Sobre las personas sordas*. Recuperado de <http://goo.gl/88IczG>
- Colectivo Ioé. (2013). Diversidad funcional en España. Hacia la inclusión en igualdad de las personas con discapacidades. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 33-46. doi: <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.01.01.02>
- Covarrubias, C. G. (2014). *El sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos*. (Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España).
- Cuevas, H. (2013). El gobierno de los Sordos: el dispositivo educacional. *Revista de ciencia política*, 33(3), 693-713.
- De la Fuente, M. (2014). *Los derechos de las personas con discapacidad: el derecho a la educación*. (Trabajo Fin de Grado Facultad de Derecho. Universidad de Valladolid, Valladolid, España). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7613>
- De la Paz, M. V., y Salamanca, M. (2009). Elementos de la cultura sorda: una base para el currículum intercultural. *Revista REXE*, 8(15), 31-49.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.

- España. Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, (LOMCE). (2013).
- Fabrigar, L. R., MacDonald, T. K., y Wegener, D. T. (2005). The structure of attitudes. En D. Albarracín, B. T. Johnson y M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 79-124). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- FIAPAS. (2007). *Apoyo a la comunicación oral en el ámbito educativo. Orientaciones prácticas para la aplicación de recursos* (3ª ed.). Madrid: Confederación Española de Familias de Personas Sordas-FIAPAS.
- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 70(25,1), 127-144.
- Gal, E., Schreur, N., y Engel-Yeger, B. (201). Inclusion of children with disabilities: Teacher's Attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.
- García, L. G. A., y Hernández, O. S. (2011). Actitudes hacia la discapacidad de jóvenes y adultos de Chiapas. *Universitas Psychologica*, 10(3), 817-827.
- García, M. A. F., Díaz, A. L. A., y Rodríguez, M. A. A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85-98.
- García-Renedo, M., Llorens, S., Cifre, E., y Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educación*, 339, 387-400.
- Gascón, A., y Storch, J. G. (2004). *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Giné, C. L. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. *Cuadernos de Educación*, 56, 13-20.
- Gutiérrez, R., y Luque, A. (2014). Estudio comparativo de las ideas del alumnado sordo y oyente sobre los procesos de escritura y sus dificultades. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 32(2), 305-324. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/202271>
- Harf, R. (1996). *Estrategias metodológicas: El docente como enseñante*. Recuperado de <https://goo.gl/0bWTMd>
- Huguet, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. *Cuadernos de Educación*, 56, 81-94.

- INICO. (2009). *Mejor educación para todos, cuando se nos incluya también. Un informe mundial*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the 'Salamanca Process'. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 746-761. doi: 10.1080/13603116.2013.826289
- Lee, Y., Patterson, P. P., y Vega, L. A. (2011). Perils to Self-Efficacy perceptions and Teacher-Preparation Quality among Special Education intern teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38(2), 61-76.
- Lee, F., Tracey, D., Barker, K., Fan, J., y Yeung, A. S. (2014). What Predicts Teacher's Acceptance of Students with Special Educational Needs in Kindergarten? *Australian Journal of Educational y Developmental Psychology*, 14, 60-70.
- León, M. J. (2012). *Educación inclusiva: Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Martín Antón, L. J., Carbonero, M. A., y Valdivieso, J. A. (2012). Perfil psicoinstruccional de los maestros tutores de educación primaria y los especialistas de atención a la diversidad. *21st Annual World Congress on Learning Disabilities*, Oviedo, España.
- Martín, M. T., Ferreira, M. A., Velázquez, E. D., Enríquez, M. F. C., Fernández, N. V., y de Esteban, C. G. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: Políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 279-295.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España. (2000). *Población con discapacidad auditiva*. Recuperado de <http://goo.gl/rb0ASX>
- Moreno, F. J., Rodríguez, I. R., Saldaña, D., y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(1), 1-12.
- Muñoz, I. M., Álvarez, C., Ruiz, M. T., Ferreiro, E., y Aroca, E. (2013). Educación bilingüe del alumnado sordo: pilares para un cambio estratégico. *Revista de Educación*, 361, 403-428. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-150
- Novo, I., Muñoz, J. M., y Calvo, 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.
- OMS. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad (Resumen)*. Recuperado de <http://goo.gl/uBpZAY>

- ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York.: Asamblea General. 76a. sesión plenaria.
- ONU. (2010). *Educación para todos*. Recuperado de <http://goo.gl/IYbRv>
- ONU. (2014). *Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 35 de la Convención Informes iniciales que los Estados partes debían presentar en 2012-Unión Europea. Artículo 24, párrafos 112- 130*
- Ovejero, A. (2015). Actitudes y cambio de actitudes: La persuasión. *Psicología social: algunas claves para entender la conducta humana* (2ª ed., pp. 191-214). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Palacios, A., y Romañach, J. (2008). El modelo de la diversidad: Una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 37-47.
- Peñas, O. (2013). Referentes conceptuales para la comprensión de la discapacidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 205-212.
- Pérez Jorge, D. (2009). *Actitudes y concepto de diversidad humana: Un estudio comparativo en centros educativos de la isla de Tenerife*. (Tesis Doctoral: Universidad de la Laguna, España).
- Polo, M. T., 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.
- Polo, M. T., y López, M. D. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2(17), 195-211.
- Prieto, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia, un avance hacia el desarrollo profesional docente. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 60(117), 591-612.
- RAE. (2012). *Discapacitado*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=discapacidad>
- Romañach, J., y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Foro de vida independiente.
- Sacks, O. (2003). *Veo una voz: Viaje al mundo de los sordos* (2a ed.). Barcelona: Anagrama.
- Sales, A., Moliner, O., y Sanchiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 25-44.

- Sánchez Dopico, I. A. (2012). Insuficiencias de la regulación del derecho a la educación inclusiva en la legislación española. En L. C. Pérez-Bueno, G. E. Álvarez-Ramírez y A. Durán-López (Eds.), *2003-2012: 10 años de legislación sobre no discriminación de personas con discapacidad en España* (pp. 325-339). Madrid: Ediciones Cinca.
- Sánchez Fernández, S., y Mesa, M. C. (1998). Intervención educativa para la modificación de actitudes. En S. Sánchez Fernández, y M. C. Mesa (Eds.), *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla* (pp. 93-118). Granada: Universidad de Granada.
- Sánchez, M. J., Borzi, S. L., y Talou, C. L. (2010). Infancia y discapacidad. el derecho a una educación inclusiva. *Imágenes ee Investigación*, 9(1), 16-23.
- Santana, P. (2010). *La actitud hacia la discapacidad de los alumnos de 3º de E.S.O. del I.E.S "Carmen Martín gaité": Análisis a partir de un programa de intervención*. (Trabajo de Fin de Máster: Universidad Autónoma de Madrid, España).
- 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*, 13(491), 1-17.
- Santoli, S. P., Sachs, J., Romey, E. A., y McClurg, S. (2008). A successful formula for middle school inclusion: Collaboration, time, and administrative support. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 32(2), 1-13.
- Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 197-216.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. 37(2), 249-265. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Recuperado de <http://goo.gl/9xPqj8>
- UNESCO. (2014a). *Diez preguntas y respuestas sobre la educación inclusiva*. Recuperado de <http://goo.gl/jTVMHa>
- UNESCO. (2014b). *Education. People with disabilities*. Recuperado de <http://goo.gl/7LzXKS>
- UNESCO. (2015). *World education forum 2015. Inclusive education*. Recuperado de <http://goo.gl/nruDVV>
- UVA. (2007a). *Plan de estudios del Grado en Educación Infantil*.

- UVA. (2007b). *Plan de Estudios del Grado en Educación Primaria*.
- Veinberg, S. (2002). *La perspectiva socioantropológica de la Sordera*. Recuperado de <http://goo.gl/Gf3NoZ>
- Verdugo, M. A., Arias, B., y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, INSERSO.
- Victoria, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: hacia una nueva perspectiva basada en los derechos humanos. *Revista In Jure Anáhuac Mayab*, 1(2), 143-158.

APÉNDICE 1

Cod. ID.

Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad

Por favor, marca alguna de las siguientes opciones, según corresponda a tu caso:

Edad: ≤20 21-25 26-30 >31

Sexo: Mujer Hombre

Curso: _____

Grado en: Educación primaria
 Educación infantil
 Educación social

Mención: Lengua extranjera
 Educación Física
 Educación musical
 Educación Especial
 Audición y Lenguaje
 Generalista

¿Tienes algún tipo de contacto con personas con discapacidad?

Sí
 No

En caso afirmativo, señala por favor:

a) Razón del contacto
(Puede señalar más de una)

Familiar
 Laboral
 Asistencial
 Ocio/Amistad
 Otras razones

b) Frecuencia del contacto

Casi permanente
 Habitual
 Frecuente
 Esporádico

c) Tipo de discapacidad

Física Auditiva
 Visual Múltiple
 Retraso mental

En el cuestionario que te presentamos a continuación se utiliza el término **Personas con Discapacidad** para referirnos de manera general a todas aquellas personas que presentan alguna deficiencia, discapacidad o minusvalía. Las discapacidades más comunes son: las deficiencias físicas, auditivas, visuales, retraso mental y la mezcla en la misma persona de alguna de esas deficiencias. Quedan excluidas aquellas personas cuya discapacidad es producto de su elevada edad (los ancianos).

Tu tarea consiste en opinar si *estás de acuerdo o no con cada una de las frases* que se te van a presentar, teniendo en cuenta que:

- No existen respuestas buenas o malas; cada opción indica simplemente una diferente forma de pensar.
- Procura contestar a todas las frases, incluso a aquellas que no se ajusten a tus circunstancias concretas.
- En caso de duda entre varias opciones, señala aquella que se acerque más a tu forma de pensar.

- d) Lee con atención cada frase, pero no te detengas demasiado en señalar tu respuesta.
 e) Contesta con sinceridad. El cuestionario es totalmente confidencial y anónimo.

Los significados de las opciones son los siguientes:

- MA** Estoy muy de acuerdo. **MD** Estoy muy en desacuerdo
BA Estoy bastante de acuerdo. **BD** Estoy bastante en desacuerdo
PA Estoy parcialmente de acuerdo. **PD** Estoy parcialmente en desacuerdo.

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

	MA	BA	PA	PD	BD	MD
1. Las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas.						
2. Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad.						
3. Permitiría que mi hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad.						
4. En el trabajo, una persona con discapacidad sólo es capaz de seguir instrucciones simples.						
5. Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de manera diferente.						
6. Las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas con el mismo problema.						
7. Las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como los niños.						
8. De las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado.						
9. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona.						
10. Las personas con discapacidad deberían mantenerse alejadas de la sociedad.						
11. No me importaría trabajar junto a personas con discapacidad.						
12. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas.						
13. Las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier otra persona.						
14. Las personas con discapacidad deberían poder casarse si lo desean.						
15. Las personas con discapacidad deberían ser confinadas en instituciones especiales.						
16. Muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes.						
17. A las personas con discapacidad se les debería impedir votar.						

	MA	BA	PA	PD	BD	MD
18. Las personas con discapacidad a menudo están de mal humor.						
19. Las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas normales.						
20. Generalmente las personas con discapacidad son sociables.						
21. En el trabajo, las personas con discapacidad se entienden sin problemas con el resto de trabajadores.						
22. Sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con personas normales.						
23. A las personas con discapacidad se les debería prohibir pedir créditos o préstamos.						
24. Las personas con discapacidad generalmente son suspicaces.						
25. No quiero trabajar con personas con discapacidad.						
26. En situaciones sociales preferiría no encontrarme con personas con discapacidad.						
27. Las personas con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona.						
28. La mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas físicamente normales.						
29. La mayor parte de las personas con discapacidad son poco constantes.						
30. Las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal.						
31. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad evitaría comentarlo con otras personas.						
32. La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas.						
33. La mayoría de las personas con discapacidad sienten que son tan valiosas como cualquiera.						
34. La mayoría de las personas con discapacidad prefieren trabajar con personas que tengan su mismo problema.						
35. Se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos.						
36. Las personas con discapacidad son en general tan conscientes como las personas normales.						
37. Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad.						

	MA	BA	PA	PD	BD	MD
38. El implante coclear es la mejor opción para incluir a los estudiantes con discapacidad auditiva.						
39. Los usuarios de lengua de signos conforman una minoría lingüística.						

	MA	BA	PA	PD	BD	MD
40. Todas las personas con discapacidad auditiva quieren ser oyentes.						
41. La comunicación con una persona con discapacidad auditiva es problemática.						
42. Un estudiante con discapacidad auditiva es más fácil de atender si sabe hablar.						
43. Es más difícil atender a un estudiante con discapacidad auditiva, que a cualquier estudiante con otro tipo de discapacidad.						
44. La única forma de enseñar a un estudiante sordo es si sabe leer los labios.						

Tomando en cuenta la **formación que tienes hasta el momento en la carrera de magisterio**, marca a continuación si *estás de acuerdo o no con cada una de las frases*

	MA	BA	PA	PD	BD	MD
Conozco a qué se refiere el término “accesibilidad universal”.						
Conozco al menos una guía de buenas prácticas para atención a los estudiantes con discapacidad.						
Conozco la metodología adecuada para atender a estudiantes sordos.						
Conozco diferentes métodos para evaluar a los estudiantes con discapacidad.						
Sé cómo hacer accesible mi clase para alumnos con diferentes tipos de discapacidades.						
Conozco la lengua de signos española.						

A continuación marca con una “X”, aquellas disposiciones oficiales y/o instituciones con las que estés familiarizado:

Consejo Nacional de Discapacidad	
Ley por la que se reconocen las lenguas de signos españolas.	
Convención de los Derechos de las personas con discapacidad (2006).	
Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.	
Centro de Normalización lingüística de la Lengua de signos española.	