

# 10

## **ENGAGEMENT EN LA FORMACIÓN DOCENTE COMO IMPULSOR DE ACTITUDES INCLUSIVAS**

(ENGAGEMENT IN TEACHER TRAINING AS A DRIVER OF INCLUSIVE ATTITUDES)

Daniel Falla  
Carmen Alejandres Gómez  
Carmen Gil del Pino  
*Universidad de Córdoba*

DOI: 10.5944/educXX1.30369

### **Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:**

Falla, D., Alejandres Gómez, C. y Gil del Pino, C. (2022). *Engagement* en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XXI*, 25(1), 251-271. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30369>

Falla, D., Alejandres Gómez, C., & Gil del Pino, C. (2022). Engagement in teacher training as a driver of inclusive attitudes. *Educación XXI*, 25(1), 251-271. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30369>

## **RESUMEN**

Poner en práctica una educación inclusiva, de calidad y sostenible requiere docentes comprometidos, entusiasmados y constantes que tengan actitudes favorables hacia la inclusión y, especialmente, hacia el alumnado con Necesidades Educativas Especiales —NEE— cuya presencia es cada vez mayor en las aulas. Los estudios han probado cómo la formación en inclusión se relaciona con unas actitudes más favorables. Sin embargo, no se ha examinado el efecto que puede tener el *engagement* o compromiso académico de los estudiantes universitarios en sus actitudes hacia la inclusión y el efecto mediador de este tipo de formación sobre dicha relación. El propósito del presente trabajo es probar si el *engagement* académico de los estudiantes universitarios influye en la valoración que hacen de la formación en inclusión y si una mejor valoración hace que aumenten las

actitudes positivas hacia la inclusión del alumnado con NEE. La muestra encuestada estuvo formada por 942 estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria con una edad media de 20.98 años (D.T.= 3.44). Los análisis estadísticos incluyeron prueba *t* de Student y análisis de mediación. Los resultados indican que las mujeres presentan puntuaciones más altas en *engagement* académico, valoración de la formación en inclusión y actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEE. El *engagement* académico se relacionó de forma directa y positiva con unas actitudes más favorables a la inclusión y la valoración de la formación ejerció un efecto mediador superior al 50% en la relación entre el *engagement* académico y las actitudes hacia la inclusión. En consecuencia, se plantea promover una formación inicial docente basada en el desarrollo de altos niveles de *engagement* a través de experiencias teórico-prácticas de calidad e incluir la Educación Inclusiva como elemento relevante y transversal para obtener una Educación Superior que favorezca actitudes positivas hacia la inclusión.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación Inclusiva, *engagement* académico, actitudes, formación de profesores, educación superior

## **ABSTRACT**

The implementation of inclusive, quality, and sustainable education requires committed, enthusiastic, and consistent teachers who have positive attitudes towards inclusion and, in particular, towards learners with Special Educational Needs - SEN - who are increasingly common and present in classrooms. Research has shown how training in inclusion is related to more favourable attitudes. However, the effect of academic engagement of university students on their attitudes towards inclusion and the mediating effect of such training on this relationship has not been examined. The purpose of this study is to test whether academic engagement of university students, specifically in the field of Education, influences their assessment of inclusion training, and whether a better assessment increases positive attitudes towards the inclusion of students with SEN. The surveyed sample consisted of 942 students from the Pre-school and Primary Education Grades with a mean age of 20.98 years (S.D = 3.44). Statistical analyses included Student's *t* test and mediation analysis. The results indicate that women have higher scores on academic engagement, valuing inclusion training and attitudes towards the inclusion of students with SEN. Academic engagement was directly and positively related to more favourable attitudes towards inclusion, and valuing training had a mediating effect of more than 50%

on the relationship between academic engagement and attitudes towards inclusion. It is considered and suggested to promote a basic-level teacher training based on the development of high levels of engagement through quality theoretical and practical experiences and to include Inclusive Education as a relevant and transversal element in order to obtain a Higher Education that favours positive attitudes towards inclusion.

## **KEYWORDS**

Inclusive education, academic engagement, attitudes, teacher training, higher education

## **INTRODUCCIÓN**

La sociedad está conformada por una gran diversidad cultural, étnica, sexual, funcional, de género, familiar, política o económica que abarca tantas tipologías como personas habitan en el mundo (Hymel y Katz, 2019). La escuela, como pilar básico de la sociedad, ha de crear una atmósfera de respeto y una consideración de la diversidad como algo valioso y no como una contrariedad, de tal modo que todo el alumnado pueda desarrollar sus potencialidades al completo y se alcancen sociedades más sostenibles y pacíficas, cuarto objetivo de la Agenda 2030 (UNESCO, 2017). El alumnado con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) forma parte de esa riqueza social y cada vez se está incorporando en mayor medida a los centros ordinarios (Villegas-Lirola, 2019). Sin embargo, las aulas aún son testigos de la falta de comprensión, empatía y moralidad de algunos jóvenes y adolescentes hacia al alumnado con NEE, lo que puede derivar en hostigamiento, exclusión o agresión (Falla et al., 2021). En este sentido, las prácticas inclusivas son esenciales para construir un pensamiento más crítico y solidario (Ortega-Ruiz, 2020). La calidad de estas depende de los agentes educativos (Orozco y Morinã, 2019). Por lo tanto, las actitudes que manifiesten los futuros docentes van a resultar cruciales para favorecer la educación inclusiva del alumnado con NEE en las aulas ordinarias (Álvarez y Buenestado, 2015).

Las actitudes representan los pensamientos, sentimientos e incluso ideas preconcebidas o expectativas que conducen a comportamientos o reacciones de una determinada manera, si bien son educables y, por lo tanto, susceptibles de cambio (Llorent y Álamo, 2019). Estas actitudes pueden estar dirigidas a una mejor inclusión de escolares con NEE —actitudes hacia la inclusión— (Álvarez & Buenestado, 2015). De esta forma, un abundante número de estudios se ha centrado en estas actitudes inclusivas

en profesorado en activo (Collado-Sanchis et al., 2020) y en futuros docentes (Navarro-Mateu et al., 2020). Este último grupo, compuesto por estudiantes universitarios que se están formando para ser profesionales de la educación, ha tenido un especial interés científico. Así, los trabajos han señalado que existen diferencias por sexo —las mujeres presentan actitudes más favorables que los hombres hacia la inclusión (Novo-Corti et al., 2015)—, por edad —los futuros docentes que tienen mayor edad presentan unas actitudes más negativas hacia la inclusión que los estudiantes con menor edad (Tárraga-Mínguez et al., 2020)— o según el tipo de experiencias anteriores con personas con NEE (Álvarez y Buenestado, 2015).

Intervenir en las actitudes hacia la inclusión de futuros docentes a través de la Educación Superior con programas de innovación docente requiere no solo conocer las variables sociodemográficas que influyen en ellas sino también desentrañar los aspectos del currículo y las motivaciones que pueden relacionarse con actitudes proinclusivas. En este sentido, la investigación ha señalado que el *engagement* académico o inclinación positiva hacia los estudios se asocia positivamente con la formación (Valenzuela et al., 2019) y también que la formación en inclusión se relaciona con las actitudes más positivas hacia el alumnado con NEE (Echeita, 2017). Por ello, el objetivo de este trabajo es examinar si el *engagement* académico que tienen los futuros docentes de Educación Primaria e Infantil origina unas puntuaciones más altas en la valoración de su formación en inclusión y si esta valoración aumenta las actitudes positivas hacia la inclusión del alumnado con NEE.

### ***Engagemet* y actitudes hacia la inclusión**

El *engagement*, cuya traducción al español es compromiso, se define como un estado mental de satisfacción, positividad, pasión y motivación hacia el trabajo (Bakker, 2017). Schaufeli (2017) defiende que, dentro del ámbito educativo, los estudiantes pueden desarrollar este estado mental hacia sus estudios, el denominado *engagement* académico o compromiso académico. Este puede ser comportamental, cuando se refiere a la participación o asistencia de los estudiantes, o actitudinal, que incluye cogniciones y emociones (Fredricks et al., 2004). Dentro de este constructo motivacional se distinguen tres dimensiones. El *vigor* se centra en los altos niveles de energía y capacidad de recuperación mental durante las horas de estudio, el esfuerzo y la constancia a pesar de las dificultades que se puedan dar durante el periodo de la vida estudiantil. La *dedicación* hace referencia al compromiso de los estudiantes con su formación, la significatividad del aprendizaje que están adquiriendo, la inspiración, el orgullo y el reto con el que estos afrontan sus estudios mientras desarrollan su formación.

Por último, la *absorción* determina la capacidad de concentración y el entusiasmo que presenta el alumnado cuando está estudiando.

Los hallazgos científicos han puesto de relieve que existen diferentes variables que se relacionan con el *engagement*, tomado como constructo unidimensional, de los estudiantes universitarios como son la edad y el curso académico —los estudiantes de mayor edad tienen mayor nivel de *engagement* mientras que los estudiantes que realizan cursos académicos más elevados presentan menores niveles de *engagement* (An et al., 2017)—, la elección del grado universitario —el alumnado que estudia el grado elegido como primera opción presenta mayores niveles de *engagement* que aquel que está cursando otro grado alternativo (Vizoso-Gómez y Arias-Gundín, 2016)—, el sexo —existe gran cantidad de estudios en los que se demuestra que las mujeres presentan mayores niveles de *engagement* hacia su formación que los hombres (Cachón-Zagalaz et al., 2018)— o la autoeficacia —al aumentar las creencias acerca de la eficacia en sus estudios se da una respuesta positiva sobre el *engagement* académico del alumnado (Pérez-Fuentes et al., 2018)—.

De la revisión de fuentes realizada se desprende que no existen trabajos en los que se haya explorado la relación entre el *engagement* académico y las actitudes hacia la inclusión. Sin embargo, los estudios han evidenciado que las actitudes hacia la diversidad se ven influenciadas por el compromiso y la voluntad del profesorado hacia su labor profesional, por el entusiasmo y afecto que este tiene hacia su alumnado y su trabajo diario, por los conocimientos didácticos y metodológicos que tiene y el interés por la inclusión y también por su capacidad de reflexión sobre su propio trabajo y práctica docente (Moliner-García et al., 2020). Dado que estas variables están relacionadas con la definición del *engagement* académico, se considera que este podría constituir una variable relevante en el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad.

### **Formación en inclusión como variable mediadora**

La educación inclusiva es incorporación y presencia de todo el alumnado en los espacios educativos ordinarios, pero también promoción y reconocimiento de la dignidad humana a través de la participación, la convivencia y el bienestar de todos y todas mediante el aprendizaje y el progreso, contribuyendo, de esta forma, a la adquisición de las competencias clave como condición indispensable para lograr un pleno desarrollo personal y social (Echeita, 2017). De esta forma, ofrecer al alumnado una educación inclusiva es ofrecerle una educación de calidad (UNESCO, 2017).

La actitud que tienen los docentes hacia la inclusión se ve influenciada por la formación que estos reciben a lo largo de su carrera profesional (Álvarez y Buenestado, 2015). De esta manera, la educación inclusiva se construye a partir de un sistema de valores y creencias, pero también desde la formación inicial y permanente del profesorado. Sin embargo, algunos estudios señalan que existen carencias formativas en educación inclusiva, por lo que su atención constituye un reto urgente que debe asumir el Sistema Educativo (Florian y Camedda, 2020). En esta línea, existen trabajos que determinan que durante esta etapa se debería dar una mayor importancia a la atención a la diversidad (Llorent y Álamo, 2019). González-Gil et al. (2017), en un estudio cuyo objetivo era conocer la valoración del docente sobre la inclusión, hallaron que los futuros docentes presentan una interpretación de la diversidad parecida al concepto propio de inclusión, pero no se sienten competentes para trabajar desde un modelo pedagógico inclusivo que permita responder a las necesidades de todo el alumnado. Mostraron, además, una concepción errónea sobre los apoyos, no teniendo clara la función de otros profesionales dentro del aula ni la importancia del quehacer conjunto en los centros educativos.

En relación con el *engagement* académico, se ha puesto de relieve que se encuentra relacionado con la formación que los estudiantes reciben durante el periodo universitario (González-González y Cutanda-López, 2015), de manera que la metodología utilizada por el profesorado, los entornos y espacios de aprendizaje que se crean en el aula, la cultura universitaria, las interacciones sociales que se dan durante el proceso formativo entre estudiantes y entre estos y profesorado, así como los proyectos, experiencias y actividades que se llevan a cabo durante el periodo de formación son elementos clave para impulsar este estado en los estudiantes. Así, las experiencias formativas, además de promover altos niveles de *engagement*, podrían constituir una oportunidad para provocar en el alumnado de Educación una formación orientada a la inclusión y para estimular actitudes positivas hacia la diversidad.

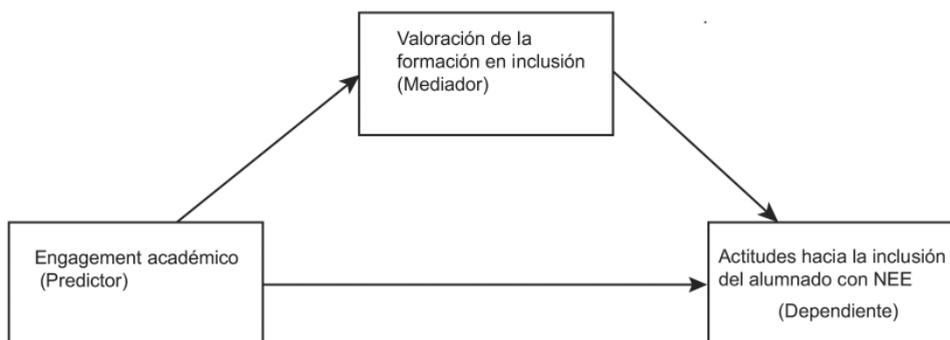
De hecho, se sabe que una formación inicial orientada a la educación inclusiva se convierte en un aspecto fundamental para generar actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión (Echeita, 2017). En la misma línea, Álvarez y Buenestado (2015) ponen de manifiesto que la formación de los futuros docentes es un pilar básico para construir una educación basada en la tolerancia y el respeto a la diversidad. Otros estudios apuntan que la formación recibida por el alumnado durante su periodo universitario incide de manera positiva sobre su actitud hacia la diversidad del alumnado, centrándose en trasladar esa actitud a la acción a través de prácticas coherentes con valores inclusivos (Llorent y Álamo, 2019). De esta manera, la formación inicial del profesorado se convierte en una condición necesaria

para responder a la diversidad del alumnado que convive en las aulas (Hymel y Katz, 2019).

## El presente estudio

Numerosos estudios científicos sostienen la importancia de conocer cuáles son las actitudes que tienen los futuros docentes hacia la inclusión y la diversidad (Navarro-Mateu et al., 2020) y, más específicamente, hacia un grupo bien representado en las escuelas como es el del alumnado con NEE (Álvarez y Buenestado, 2015). Asimismo, apoyan la relevancia que tienen en los estudiantes universitarios las variables *engagement* académico (Schaufeli, 2017) y valoración de la formación en inclusión (González-Gil et al., 2017). Sin embargo, no se ha examinado si estas variables pueden influir en las actitudes que tienen los futuros docentes hacia la inclusión del alumnado con NEE. Por todo ello, el propósito de este estudio es analizar las variables *engagement* académico, valoración sobre la formación en inclusión y actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEE y explorar la influencia del *engagement* académico sobre la valoración de la formación en inclusión y la de esta sobre las actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEE (ver Figura 1).

**Figura 1**  
*Modelo de mediación*



Para ello se han establecido las siguientes hipótesis:

- H1. Los futuros docentes de los Grados de Educación Primaria e Infantil puntuarán alto en *engagement* académico, actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEE y valoración en formación en inclusión.
- H2. Las puntuaciones de las mujeres en *engagement* académico y actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEE serán superiores a las de los hombres.
- H3. El *engagement* académico se relacionará de manera directa y positiva con las actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEE.
- H4. La valoración de la formación en inclusión mediará la relación entre *engagement* académico y actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEE.

## METODOLOGÍA

Desde un paradigma racionalista-cuantitativo se desarrolló un estudio transversal *ex post facto* retrospectivo, utilizando la técnica de la encuesta para la recogida de los datos (Montero y León, 2007). Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, que es comúnmente utilizado en estudios relacionados con el campo de las Ciencias Sociales y Jurídicas (Otzen y Manterola, 2017).

## Participantes

La muestra estuvo formada por 942 estudiantes de la Universidad (se mantiene anonimato) con una media de edad de 20.98 años (D.T.= 3.44) y con unas edades que oscilaban entre los 17 y los 54 años. Un 81% de los participantes eran mujeres y el resto hombres. En relación con la titulación, un 47.9% ( $N = 451$ ) pertenecía a la titulación de Educación Infantil, siendo un 87.14% chicas y con una edad media de 21.11 (D.T = 3.14), mientras que un 52.1% ( $N = 491$ ) cursaba Educación Primaria, con una mayor representación de chicas -75.36%- y con una edad media de 20.85 (D.T = 3.68). La distribución por cursos fue la siguiente: primero (29%), segundo (27.6%), tercero (27.5%) y cuarto (15.9%). El índice de respuesta por parte del estudiantado fue de un 51.76%.

## Instrumento

En primer lugar, se empleó el cuestionario validado por González-Gil et al. (2017) denominado *Cuestionario de valoración docente de la inclusión educativa* (CEFI-R), que evalúa la formación inicial en educación inclusiva de estudiantes universitarios de las titulaciones de Educación. Este cuestionario está formado por un total de 16 ítems cuyo rango de respuesta oscila entre 1 y 4, siendo 1 *totalmente en desacuerdo* y 4 *totalmente de acuerdo*. Los ítems se agrupan en cuatro dimensiones: *concepción de la diversidad*, formada por cuatro ítems; *metodología*, que tiene cinco; *apoyos*, con cuatro; y *participación de la comunidad*, con tres. Este instrumento contó con un  $\alpha = .78$  de fiabilidad en su estudio de validación. Para la muestra actual se halló una aceptable fiabilidad, con un  $\omega = .68$ .

En segundo lugar, para analizar las actitudes que presentan los futuros docentes hacia la diversidad se utilizó el cuestionario denominado *Attitude Survey Inclusive Education*, realizado por De Boer et al. (2012) y adaptado al español por Álvarez y Buenestado (2015). Este instrumento está centrado en la medición de las actitudes que tienen los futuros docentes hacia la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Consta de 19 ítems que hacen referencia a los tres componentes de la actitud: 6 ítems sobre el componente afectivo, 7 sobre el componente cognitivo y 6 sobre el componente conductual. El rango de respuesta se encuentra entre 1 y 4, siendo 1 *totalmente en desacuerdo* y 4 *totalmente de acuerdo*. La fiabilidad del instrumento original fue de un  $\alpha = .83$ ; para la muestra de este estudio fue buena, con un  $\omega = .76$ .

En tercer lugar, para explorar los niveles de *engagement* académico de los estudiantes de Educación se utilizó el cuestionario para estudiantes *Utrecht Work Engagement Scale* (UWE-S), de Schaufeli et al. (2002), en la versión española de Cachón-Zagalaz et al. (2018), compuesta por 17 ítems que evalúan el grado de bienestar del alumnado respecto a su formación académica. Los ítems se responden con una escala Likert de 7 puntos que van de 0 *nunca o ninguna vez* a 6 *siempre o todos los días*. El cuestionario está formado por tres dimensiones: *vigor*, con seis ítems, *dedicación* con cinco y *absorción* con seis. La consistencia interna del instrumento original fue buena, con un  $\alpha = .87$ ; del mismo modo, para este estudio reveló una óptima fiabilidad para la muestra actual, con un  $\omega = .91$ .

## Procedimiento

Este estudio siguió los principios éticos de la *Declaración de Helsinki* de confidencialidad, anonimato y utilización de la información únicamente

con fines investigadores y las directrices que marca el *Comité de Bioética y Bioseguridad de la Universidad* (se mantiene en anonimato) en la sección de Comité Ético de Investigación con Humanos (CEIH). Los cuestionarios de evaluación se unificaron en un cuestionario único y se distribuyeron de manera *online* a través de la herramienta de *Google Formularios* en el mes de diciembre de 2020.

Se eligió, por conveniencia, una asignatura obligatoria o básica de cada una de las líneas y también de cada uno de los cursos que consta los Grados de Primaria e Infantil con el fin de asegurar que llegara al máximo estudiantado posible. Uno de los investigadores, bien en las clases presenciales o bien en las virtuales, presentó el enlace a los estudiantes universitarios y les explicó que se trataba de un estudio científico en el que la participación era voluntaria y que se garantizaría en todo momento la privacidad y confidencialidad de la información. La administración de los cuestionarios duró aproximadamente 15 minutos.

## **Análisis de datos**

Los análisis de los datos se hicieron a través del paquete estadístico IBM SPSS Statistics 26. Los primeros fueron descriptivos y se incluyeron medias y desviaciones típicas. Para probar la existencia de diferencias significativas por sexo se usó la prueba *t*-Student, comprobando previamente la homogeneidad de las varianzas con la prueba de Levene, mientras que para conocer el tamaño del efecto se usó la prueba *d* de Cohen. También se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para comprobar la relación entre las variables analizadas.

Seguidamente se realizó un análisis de mediación con la macro PROCESS v3.4, que utiliza por defecto el método de estimación de mínimos cuadrados. Asimismo, se siguió el procedimiento de cuatro pasos para probar el efecto de mediación (MacKinnon, 2008). Con anterioridad, las variables fueron estandarizadas para producir coeficientes de regresión estandarizados (beta) y poder hacer comparaciones entre los efectos de cada variable. Se utilizó el Modelo 4 (Hayes, 2013), con el que se evaluó el efecto mediador de los factores de la valoración de la formación en inclusión (mediador) sobre la relación entre el *engagement* académico (variable predictora) y las actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEE (variable dependiente). Para controlar el efecto de las variables sexo, edad y curso, estas se incluyeron como covariables. Finalmente, se utilizó el método de estimación *Bootstrapping* para inferir los efectos indirectos después de generar una representación empírica de la distribución muestral de los efectos indirectos. En este método, un intervalo de confianza se

considera significativo si no incluye cero. El efecto total informa sobre la relación entre la variable independiente y la dependiente mientras que la relación entre el efecto indirecto y el efecto total (PM) indica la medida del efecto de mediación (Wen y Fan, 2015).

## RESULTADOS

Los estudiantes universitarios puntuaron por encima de tres ( $M = 3.43$ ) en actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEE en una escala del 1 al 4 y por encima de cuatro ( $M = 4.19$ ) en *engagement* académico en una escala del 0 al 6. En ambas variables hubo diferencias significativas entre hombres y mujeres, siendo más altas las puntuaciones de estas, si bien el tamaño del efecto fue débil para ambas variables. En la valoración sobre la formación en inclusión, la puntuación obtenida también fue superior a tres ( $M = 3.21$ ) y no se hallaron diferencias por sexo (ver Tabla 1).

Las correlaciones bivariadas halladas a través del coeficiente de Correlación de Pearson señalaron que existe relación entre el *engagement* académico y las actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEE ( $r = .32$ ) así como con la valoración de la formación en inclusión ( $r = .34$ ). También se halló relación directa y positiva entre las actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEE y la valoración con la formación en inclusión ( $r = .53$ ). Todos los valores fueron inferiores a .70, por lo que no se violó el principio de colinealidad.

**Tabla 1**  
 Medias, desviaciones típicas y diferencias por sexo

	Rango	Total		Hombre		Mujeres		t	d
		M	DT	M	DT	M	DT		
<i>Engagement</i>	1-6	4.19	.89	4.06	.87	4.22	.89	-2.085*	.20
Actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEE	1-4	3.43	.30	3.39	.30	3.45	.30	-2.202*	.18
Valoración de la formación en inclusión	1-4	3.21	.34	3.18	.35	3.21	.33	-1.234	.09

Nota. M = media; DT = desviación típica; t = t de Student; d = d de Cohen; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

El análisis de mediación mostró en el primer paso una relación directa y positiva del *engagement* académico con las actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEE ( $\beta = .33$ ,  $t = 10.21$ ,  $p < .001$ ) (ver modelo 1 en la Tabla 2). En el segundo paso, el *engagement* académico tuvo una asociación significativa con la valoración de la formación en inclusión ( $\beta = .35$ ,  $t =$

10.90,  $p < .001$ ) (ver modelo 2 de la Tabla 2). En el tercer paso, se controló el *engagement* académico además del sexo, edad y curso, y la valoración en la formación en inclusión se relacionó con las actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEE ( $\beta = .48$ ,  $t = 16.19$ ,  $p < .001$ ). Asimismo, el efecto directo del *engagement* académico sobre las actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEE fue también significativo ( $\beta = .16$ ,  $t = 5.40$ ,  $p < .001$ ) (ver modelo 3 de la Tabla 2). La Figura 2 muestra la significatividad en cada una de las rutas del modelo.

**Tabla 2**

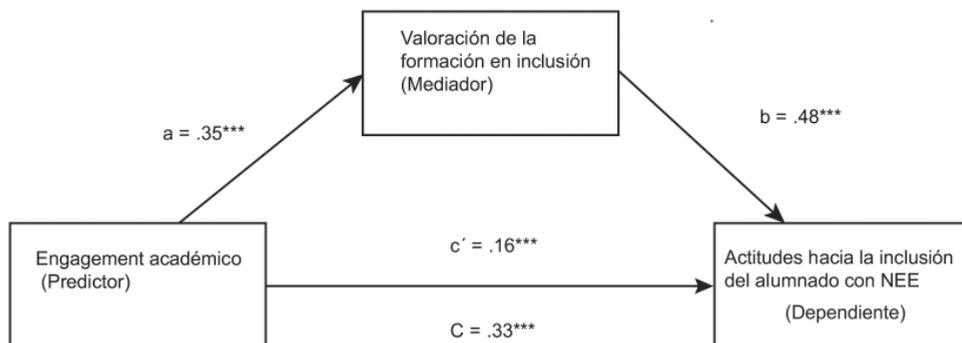
*Análisis de mediación del engagement sobre las actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEE*

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	AI		VF		AI	
	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$
Edad	-.01	-0.86	.0004	.04	-.01	-1.00
Sexo	.14	1.78	.06	.80	.11	1.58
Curso	-.01	-.43	-.03	-.87	-.001	-.02
E	.33***	10.21	.35***	10.90	.16***	5.40
VF					.48***	16.19
$R^2$	.11***		.12***		.31***	
$F$	27.94		30.94		81.16	

Nota.  $R^2 = R^2$  ajustado;  $\beta$  = coeficiente de regresión estandarizado;  $t$  =  $t$  Student; E = *engagement*; AI = actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEE; VF = valoración de la formación en inclusión; \* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ . El sexo fue codificado: 0 = hombre, 1 = mujeres

En el cuarto paso se utilizó el método *Bootstrapping*, el cual indicó una asociación positiva del efecto indirecto del *engagement* académico sobre las actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEE a través de la valoración de la formación en inclusión ( $\beta = .17$ , IC del 95% = [.13, .21]). El efecto de mediación representó un 50.41% del efecto total.

**Figura 2**  
*Las rutas del modelo*



## DISCUSIÓN

La investigación desarrollada a partir de la segunda década del presente siglo ha demostrado cómo el vigor, la dedicación y la absorción que viven y experimentan los estudiantes universitarios durante sus estudios impactan en su rendimiento académico y su formación (Cachón-Zagalaz et al., 2018). Asimismo, los estudios científicos han señalado cómo las escuelas necesitan docentes comprometidos y formados en inclusión dada la diversidad existente en las aulas (Echeita, 2017), pero también requieren que estos tengan actitudes positivas hacia esta pluralidad y riqueza y, específicamente, hacia el alumnado con NEE que está presente en las aulas (Villegas-Lirola, 2019). Desde esta perspectiva, este estudio tenía el propósito de comprobar si el *engagement* académico que presentan los futuros docentes durante sus estudios podría estar relacionado con un aumento de la valoración que estos tienen sobre la formación en inclusión, y si esta mejor valoración se asociaría de forma directa con actitudes más positivas hacia la inclusión del alumnado con NEE.

La primera hipótesis ha sido aceptada. Los estudiantes de los Grados de Educación Primaria y de Educación Infantil han mostrado puntuaciones superiores a cuatro en una escala del 0 al 6 en *engagement* académico al igual que se había encontrado en otras titulaciones (Carmona-Halty et al., 2019). Del mismo modo, las puntuaciones en valoración de la formación en inclusión han sido muy similares a las de otros trabajos (González-Gil et al., 2017). Ahora bien, el escenario en el que se encuentran las universidades en la actualidad es nuevo con respecto al de hace unos años, y ello es debido a la pandemia y a las restricciones sanitarias. Los estudios científicos han demostrado cómo intervienen estas en el estado psicológico de los estudiantes universitarios (Rodríguez-Hidalgo et al., 2020). Se trata también de un nuevo escenario que ha obligado a las universidades a

cambiar la docencia a modalidad *online* o bimodal (Camilleri, 2021). Aun así, los datos de este trabajo apuntan a que los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria siguen mostrando un alto *engagement* académico y una buena valoración sobre la formación en inclusión, obteniéndose cifras similares a las encontradas en otros periodos, por lo que parece que las medidas adoptadas por las universidades han mantenido la calidad docente. Así, algunos trabajos señalan que estas deberán adoptar un modelo bimodal u *online* en la era post-COVID (Camilleri, 2021). Por su parte, los estudiantes, pese a la situación sanitaria producida por el COVID-19, han seguido motivados, entusiasmados y comprometidos con su carrera universitaria (Baber, 2020), si bien existen trabajos en los que han hallado resultados opuestos (Fyllos et al., 2021) por lo que es necesario continuar la investigación sobre la repercusión que ha tenido la pandemia en los universitarios. En relación con las actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEE, las puntuaciones también se mantienen altas como en anteriores estudios (Álvarez y Buenestado, 2015), lo que indica, de forma esperanzadora, que al menos los futuros docentes continúan conservando, desde hace años, una creencias y expectativas más tolerantes y respetuosas ante la inclusión del alumnado con NEE.

La hipótesis dos también ha sido aceptada. Los estudios previos señalaban que las mujeres universitarias puntuaban más alto en *engagement* académico en otras titulaciones (Carmona-Halty et al., 2019), resultado que también ha sido hallado en este trabajo con una muestra formada por estudiantes de Educación Infantil y Primaria. Este hallazgo es coherente con el hecho de que haya una mayor representatividad de las mujeres en los títulos de Educación, como ha ocurrido con la muestra de este estudio y que podría tener connotaciones culturales. De hecho, para Verástegui-Martínez (2019), la profesión docente es ejercida mayoritariamente por mujeres, fenómeno conocido como la feminización de la enseñanza. En futuros trabajos se podría analizar el efecto de la motivación hacia la tarea, por ejemplo, tomando como variable mediadora este tipo de motivación. Las puntuaciones en actitudes hacia la inclusión de escolares con NEE también han sido más altas en las mujeres. Estudios previos indican que estas suelen tener una mayor sensibilidad moral y empatía que los hombres (Esteban-Guitart et al., 2012). Esto puede hacer que tengan unas actitudes más positivas hacia la inclusión del alumnado con NEE. No obstante, las universidades deben continuar trabajando la tolerancia, el respeto a la diversidad o la inclusión de forma transversal en sus planes de estudios.

La tercera hipótesis también ha sido aceptada. Trabajos previos advertían que el profesorado más comprometido y entusiasmado con el alumnado, y también con su labor docente, era más proclive a tener actitudes favorables hacia la inclusión (Hymel y Katz, 2019). Sin embargo, no se tenía

constancia de que el *engagement* académico que presentan los estudiantes de Educación Infantil y Primaria podría estar relacionado con unas actitudes más positivas hacia la inclusión y concretamente a la del alumnado con NEE. Los hallazgos de este trabajo señalan que posiblemente el mayor compromiso, entusiasmo y constancia que tienen los jóvenes universitarios en estas carreras, en las que se promueve la educación inclusiva y en las que se forma para atender al alumnado con NEE, hace que se acaben impregnando de unas actitudes más favorables hacia la inclusión de este colectivo. No obstante, estos resultados deben ser tomados con cautela ya que, al tratarse de un estudio voluntario, es posible que hayan sido precisamente los estudiantes más motivados e implicados los que hayan respondido al cuestionario.

La última hipótesis también ha sido aceptada. Los estudios indicaban que el *engagement* académico se relaciona con la formación (González-González y Cutanda-López, 2015) y, a su vez, esta con actitudes más favorables hacia la inclusión (Llorent y Álamo, 2019). Igualmente, en este trabajo, a través de un análisis de mediación, se ha podido probar cómo los futuros docentes que puntuaron más alto en *engagement* académico, también lo hicieron en la valoración de la formación en inclusión y esta mayor valoración tuvo una influencia positiva y directa en las puntuaciones en actitudes favorables hacia la inclusión del alumnado con NEE, que asimismo fueron más altas. Además, el efecto indirecto de la valoración en la formación en inclusión fue superior a un 50%, lo que indica que el efecto mediador de la variable es considerable. También hay que matizar que la variable curso, al igual que sexo y edad, fueron controladas, por lo que no ejercieron ningún efecto en la relación. Pese a ello, en futuros estudios sería importante considerar las diferencias entre los estudiantes de los primeros cursos y de los últimos para tener una mayor información acerca de la motivación intrínseca de estos. Aun así, este resultado señala el impacto que tiene esta valoración en la formación en inclusión en las actitudes hacia el alumnado con NEE, pero no solo eso sino también la importancia que tiene que esta formación se haga de forma atractiva y novedosa para conseguir estudiantes motivados y comprometidos. En este sentido, es vital continuar con metodologías y contenidos más atractivos y útiles que consigan que los futuros docentes se interesen por el aprendizaje en general y, de forma más específica, por promover una educación inclusiva.

La interpretación de los resultados requiere tomar en consideración las siguientes limitaciones. Al utilizar un muestreo intencional no probabilístico, la muestra final ha estado formada por una amplia mayoría de mujeres, como suele ocurrir en los estudios con este tipo de muestras (Badano et al., 2018). Asimismo, no se ha tenido en cuenta si los estudiantes provenían de ciclos formativos relacionados con la educación o si habían cursado asignaturas

relacionadas con la educación inclusiva o las NEE. Estas limitaciones deben ser consideradas en próximos trabajos. Por otra parte, este trabajo se ha basado exclusivamente en la técnica de la encuesta, que está sometida a una serie de sesgos de respuesta como el de la deseabilidad social. En futuras investigaciones se podría complementar con otro tipo de instrumentos como la entrevista, que podría aportar información cualitativa a los resultados obtenidos. Asimismo, se trata de un estudio transversal, por lo que estudios longitudinales con diferentes olas de tiempo podrían probar el efecto predictor de las variables.

### **Implicaciones prácticas**

Los resultados muestran que el *engagement* académico tiene un papel fundamental sobre la valoración de la formación en inclusión de los futuros docentes y también que esta valoración se relaciona con el desarrollo de unas mejores actitudes hacia la inclusión del alumnado con NEE. Este hallazgo pone de relieve la necesidad de fomentar en el ámbito universitario metodologías, herramientas, recursos y contenidos encaminados hacia la inclusión que, a su vez, sean atractivos e impulsen aprendizajes significativos con la finalidad de que los futuros docentes se comprometan con la educación inclusiva (Moliner-García et al., 2020). Por tanto, se anima a promover programas de innovación docente en los que se incluyan metodologías de Aprendizaje-Servicio que conecten la universidad con la comunidad, estaciones de aprendizaje que permitan aumentar el rendimiento y la satisfacción de los estudiantes con el entorno formativo universitario, procedimientos de trabajo cooperativo que impulsen un aprendizaje eficaz y una mayor orientación a la tarea y herramientas pedagógicas como los paisajes de aprendizaje, basados en el papel protagonista del alumnado en su proceso formativo, la colaboración y el compromiso entre los estudiantes y el profesorado mediante el uso de la tecnología.

### **CONCLUSIONES**

La Educación Superior, a través de la investigación y la innovación educativa, está avanzando con paso firme y constante hacia la mejora de la calidad de la docencia universitaria, y esto queda reflejado en el estudiantado universitario, que presenta altos niveles de *engagement* académico pese a la crisis sanitaria mundial iniciada en 2019. En los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil es asunto prioritario e inaplazable formar docentes comprometidos, y ello no solo para el bienestar personal de estos sino también porque han de proseguir en el avance social y ambiental que se viene promoviendo desde las propias universidades fomentando, una educación inclusiva, de calidad y sostenible en sus aulas (UNESCO, 2017).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. L., & Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627–645. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.44551](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551)
- An, M., Kang, A. Y., Kim, Y. A., Kim, M. J., Kim, Y. L., Kim, H. W., Na, Y. S., & Hwang, Y. Y. (2017). Comparison of Academic Engagement, Academic Burnout, Stress, and Social Support by Grade among Undergraduate Nursing Students. *Journal of the Korean Society of School Health*, 30(2), 113–123. <https://doi.org/10.15434/KSSH.2017.30.2.113>
- Baber, H. (2020). Determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in online learning during the pandemic of COVID19. *Journal of Education and E-Learning Research*, 7(3), 285–292. <https://doi.org/10.20448/JOURNAL.509.2020.73.285.292>
- Badano, M. del R., Basso, R., Benedetti, M. G., Angelino, A., Ríos, J., & Lemos, R. (2018). Narrativas de estudiantes acerca de su experiencia universitaria. Un estudio en jóvenes que cursan carreras en el área de las Ciencias Sociales y Humanas en universidades públicas. *Ciencia, Docencia y Tecnología Suplemento*, 8(8), 465–490.
- Bakker, A. B. (2017). Strategic and proactive approaches to work engagement. *Organizational Dynamics*, 46(2), 67–75. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.002>
- Cachón-Zagalaz, J., Lara-Sánchez, A., Zagalaz-Sánchez, M. L., López-Manrique, I., & de Mesa, C. G. G. (2018). Psychometric properties of the utrecht work engagement scale in teacher training students. *Suma Psicológica*, 25(2), 113–121. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.3>
- Camilleri, M. A. (2021). Evaluating service quality and performance of higher education institutions: a systematic review and a post-COVID-19 outlook. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 13(2), 268–281. <https://doi.org/10.1108/ijqss-03-2020-0034>
- Carmona-Halty, M. A., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES–9S): Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in a Chilean Sample of Undergraduate University Students. *Frontiers in Psychology*, 10(APR), 1017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01017>
- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., & Sanz-Cervera, P. (2020). Analysis of teachers' attitudes and perceived self-efficacy towards inclusive education. *Educar*, 56(2), 509–523. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1117>
- De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573–589. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0096-z>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>

- Esteban-Guitart, M., Damián, M. J. R., & Daniel, M. R. P. (2012). Empathy and tolerance of diversity in an intercultural educative setting. *Universitas Psychologica*, *11*(2), 415–426. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy11-2.etc>
- Falla, D., Sánchez, S., & Casas, J. A. (2021). What Do We Know about Bullying in Schoolchildren with Disabilities? A Systematic Review of Recent Work. *Sustainability*, *13*(1), 416. <https://doi.org/10.3390/su13010416>
- Florian, L., & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, *43*(1), 4–8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fyllos, A., Kanellopoulos, A., Kitixis, P., Cojocari, D. V., Markou, A., Raoulis, V., Strimpakos, N., & Zibis, A. (2021). University students perception of online education: Is engagement enough? *Acta Informatica Medica*, *29*(1), 4–9. <https://doi.org/10.5455/AIM.2021.29.4-9>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Orgaz Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, *46*(2), 33. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.33-40>
- González González, M. T., & Cutanda López, M. T. (2015). La formación del profesorado y la implicación (engagement) de los alumnos en su aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, *69*(2), 9–24. <https://doi.org/10.35362/rie692134>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis*. Guilford.
- Hymel, S., & Katz, J. (2019). Designing Classrooms for Diversity: Fostering Social Inclusion. *Educational Psychologist*, *54*(4), 331–339. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1652098>
- Llorent, V. J., & Álamo, M. (2019). The initial teacher training in attitudes toward cultural diversity. Validation of a scale. *Papeles de Poblacion*, *25*(99), 185–206. <https://doi.org/10.22185/24487147.2019.99.08>
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to Statistical Mediation Analysis*. Taylor & Francis Group.
- Moliner García, O., Arnaiz Sánchez, P., & Sanahuja Ribés, A. (2020). Bridging the gap between theory and practice: What strategies university professors use in order to mobilize knowledge about inclusive education? *Educacion XXI*, *23*(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23753>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *7*(3), 847–862.
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., & Prado-Gascó, V. J. (2020). Measuring attitudes towards inclusion among university students pursuing education degrees: descriptive study (Medición de actitudes de estudiantes universitarios de magisterio hacia la inclusión: estudio descriptivo). *Cultura y Educacion*, *32*(1), 43–64. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705562>

- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M., & Calvo-Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155–171. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>
- Orozco, I., & Morinã, A. (2019). Teaching Practices for an Inclusive Pedagogy in Elementary Education: Listening the Teachers' voices. *Aula Abierta*, 48(3), 331–338. <https://doi.org/10.17811/RIFIE.48.3.2019.331-338>
- Ortega-Ruiz, R. (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible: del proyecto cosmopolita a la ciberconvivencia. *Investigación en la Escuela*, 100, 11–22. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.02>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pérez Fuentes, M. C., Molero Jurado, M. D. M., Barragán Martín, A. B., Martos Martínez, Á., Simón Márquez, M. D. M., & Gázquez Linares, J. J. (2018). Autoeficacia y Engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud y su relación con la autoestima. *PUBLICACIONES*, 48(1), 193–210. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7323>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pantaleón, Y., Dios, I., & Falla, D. (2020). Fear of COVID-19, Stress, and Anxiety in University Undergraduate Students: A Predictive Model for Depression. *Frontiers in Psychology*, 11, 591797. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591797>
- Schaufeli, W. B. (2017). General Engagement: Conceptualization and Measurement with the Utrecht General Engagement Scale (UGES). *Journal of Well-Being Assessment*, 1(1–3), 9–24. <https://doi.org/10.1007/s41543-017-0001-x>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., & Fernández-Andrés, M. I. (2020). Attitudes of elementary school teachers towards inclusive education in Ecuador. *Educacao e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229504>
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje - UNESCO Digital Library*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Frenay, M., Devos, C., Marfull-Jensen, M., Precht, A., Silva-Peña, I., & Oliva, M. A. (2019). Academic engagement in preservice teachers: Motivational variables for a Chilean sample. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 181–190. <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.5>
- Verástegui Martínez, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto? *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, 73, 28–31.
- Villegas Lirola, D. (2019). Necesidades específicas de apoyo educativo: tasas de prevalencia y análisis prospectivo. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 66–77.
- Vizoso Gómez, C., & Arias Gundín, O. (2016). Engagement, burnout y

rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista de Psicología y Educación*, *11*(1), 45–60.

Wen, Z., & Fan, X. (2015). Monotonicity of effect sizes: Questioning kappa-squared as mediation effect size measure. *Psychological Methods*, *20*(2), 193–203. <https://doi.org/10.1037/met0000029>

## PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Daniel Falla. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4030-4442>

Licenciado en Psicología por la Universidad de Jaén (España) y Doctor en Psicología Aplicada por la Universidad de Córdoba (España). Es Profesor Sustituto Interino en la Universidad de Córdoba (España). Sus líneas de investigación son los problemas en la convivencia escolar como *bullying* y *cyberbullying*, el desarrollo moral, la inclusión educativa y las necesidades educativas especiales. E-mail: daniel.falla@uco.es

Carmen Alejandres Gómez. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9631-6880>

Graduada en Educación Primaria y Doctoranda del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba (España). Desarrolla su actividad profesional en la etapa de Educación Primaria. Su labor investigadora se centra en las líneas de investigación vinculadas con la formación universitaria de futuros docentes, el *engagement*, la educación inclusiva y la atención a la diversidad. E-mail: m42algor@uco.es

Carmen Gil del Pino. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8062-2250>

Licenciada en Historia por la Universidad de Córdoba y en Ciencias de la Educación por la UNED (España) y doctora por la Universidad de Córdoba (España). Es Profesora Titular de Teorías e Historia de la Educación en la Universidad de Córdoba. Sus líneas de investigación son pedagogía de la diversidad, fracaso escolar, escuela y desigualdades sociales. E-mail: ed1gipim@uco.es:

Fecha Recepción del Artículo: 22. Marzo. 2021

Fecha Modificación del Artículo: 14. Junio. 2021

Fecha Aceptación del Artículo: 12. Julio. 2021

Fecha Revisión para Publicación: 13. Septiembre. 2021