



UNIVERSIDAD DE BURGOS

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: ELEMENTOS CLAVE PARA LA DOCENCIA EN UNA ESCUELA PARA TODOS

TESIS DOCTORAL

Dña. Mercedes Arias Pastor

DIRECTORES

Dr. D. Jerónimo Javier González Bernal

Dr. D. Steven Van Vaerenbergh

UNIVERSIDAD DE BURGOS

Doctorado en Educación

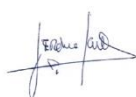
El Dr. D. JERÓNIMO GONZÁLEZ BERNAL y el Dr. D. STEVEN VAN VAERENBERGH, Profesores de la Universidad de Burgos y de la Universidad de Cantabria.

HACEN CONSTAR:

Que el trabajo de investigación titulado “**Formación del profesorado de educación secundaria: elementos clave para la docencia en una escuela de todos**”, realizado por D^a. M.^a Mercedes Arias Pastor para la colación del Grado de Doctora por la Universidad de Burgos, ha sido realizado bajo su dirección y que hallándose finalizado y cumpliendo con los requisitos formales y el rigor científico exigidos, autorizan su presentación ante el Tribunal correspondiente que ha de juzgarlo en la Universidad de Burgos.

Para que así conste y surta los oportunos efectos, firmamos en Burgos, a 21 de enero de dos mil veinticuatro.

DIRECTORES DE TESIS



GONZALEZ BERNAL
JERONIMO JAVIER -
13137875E
2024.01.21 10:40:30
+01'00'

VAN VAERENBERGH
STEVEN JOHAN
MARIA - DNI
X5838798H

Firmado digitalmente por
VAN VAERENBERGH
STEVEN JOHAN MARIA -
DNI X5838798H
Fecha: 2024.01.21
11:04:53 +01'00'

Fdo. Dr. D. Jerónimo González Bernal.

Fdo. Dr. D. Steven Van Vaerenbergh.

“No sabrás nunca lo que valgo hasta que no pueda ser junto a ti todo lo que soy.”

Gregorio Marañón

“A veces nuestro destino semeja un árbol frutal en invierno. ¿Quién pensaría que esas ramas reverdecerán y florecerán? Mas esperamos que así sea y sabemos que así será.”

Goethe

“No sueñes pequeños sueños porque no tienen poder para mover el corazón del hombre.”

Goethe

A mi hermana Paz, que me dio la oportunidad de estar aquí y me enseñó el valor de una sonrisa, de luchar por un sueño, el valor de cada respiración. Que compartió conmigo el amor por las personas y me hizo creer que intentarlo y tener fe, día tras día, era el camino.

AGRADECIMIENTOS

A mis directores de Tesis.

Al profesor Don Jerónimo Javier González Bernal, por su esfuerzo, disponibilidad, apoyo continuo y paciencia. Por su mirada profundamente humana y sus enseñanzas.

Al profesor Don Steven Van Vaerenbergh, por sus consejos, cercanía y cuidado. Por su esfuerzo y cariño hacia mi trabajo.

A mi familia.

A mi padre Alfonso por llorar, reír y bailar juntos, por su amor, su sabiduría y legado. Por darme las herramientas para cumplir mis metas, por su esfuerzo constante, su cuidado, cariño y comprensión.

A mi madre Paz, por su inteligencia y amor, por darme la oportunidad de ser y creer en mí. Por su gran esfuerzo, dedicación y personalidad sincera y única.

A mi hijo Sergio, por su vitalidad, dulzura y cariño, por su gran corazón, sus inteligentes palabras y sus abrazos infinitos que me dan y me han dado siempre el mejor abrigo y me acompañan donde vaya.

A mi hija Mercedes, por recordarme a cada instante la alegría de vivir, la necesidad de luchar por lo que queremos, por darme su cariño e iluminar mi camino con su luz día a día.

A mi marido, a mi compañero de viaje Sergio. Por quererme, por creer en mí y apoyarme incondicionalmente, por su gran comprensión, inteligencia y paciencia, por ser mi guardián por siempre.

GRACIAS

ÍNDICE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. INTRODUCCIÓN	34
1.1 La Educación Inclusiva y la Formación docente; simbiosis para la evolución	36
1.2 Autoeficacia Docente y Formación inicial: acelerador de los procesos inclusivos y el bienestar docente	40
1.3 Inteligencia Emocional: base para el desarrollo positivo de los procesos educativos	43

FUNDAMENTACIÓN EMPÍRICA

2. OBJETIVOS.....	48
2.1 Objetivo general	50
2.2 Objetivos específicos.....	50
3. HIPÓTESIS	52
3.1 Hipótesis general.....	54
3.2 Hipótesis específicas	54
4. MATERIAL Y MÉTODO	56
4.1 Diseño del estudio y participantes.....	58
4.2 Procedimiento	62
4.3 Instrumentos de evaluación	63
4.4 Consideraciones éticas	65
4.5 Análisis estadístico.....	65
5. RESULTADOS	68
5.1 Percepciones y preparación de los futuros docentes de Educación Secundaria hacia una Escuela para Todos.....	70
5.2 Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria e Inteligencia Emocional: Ingredientes para la atención a la diversidad en una Escuela para Todos.....	83

5.3 Autoeficacia Docente, compromiso y motivación hacia la Educación Inclusiva: Importancia de la formación inicial del profesorado	91
6. DISCUSIÓN.....	104
6.1 Percepciones y preparación de los futuros docentes de Educación Secundaria hacia una Escuela para Todos	106
6.2 Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria e Inteligencia Emocional: Ingredientes para la atención a la diversidad en una Escuela para Todos.....	113
6.3 Autoeficacia Docente, compromiso y motivación hacia la Educación Inclusiva: Importancia de la formación inicial del profesorado	118
6.4 Limitaciones del estudio.....	123
6.5 Implicaciones prácticas y futuras líneas de investigación	124
7. CONCLUSIONES	128
7.1 Percepciones y preparación de los futuros docentes de Educación Secundaria hacia una Escuela para Todos	130
7.2 Formación inicial del profesorado de educación secundaria e Inteligencia Emocional: Ingredientes para la atención a la diversidad en una Escuela para Todos.....	133
7.3 Autoeficacia Docente, compromiso y motivación hacia la Educación Inclusiva; Importancia de la formación inicial del profesorado.	134
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138
9. ARTÍCULOS ORIGINALES QUE CONFORMAN LA TESIS DOCTORAL ...	160

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Características generales de la Muestra 1	59
Tabla 2 Características generales de la Muestra 2	61
Tabla 3 Diferencias entre Factores CFDPAD y <i>Compromiso con el alumnado</i> ANOVA	70
Tabla 4 Diferencias entre Factores CFDPAD y <i>Estrategias instruccionales</i> ANOVA .	71
Tabla 5 Diferencias entre Factores CFDPAD y <i>Manejo Clase</i> ANOVA.....	71
Tabla 6 Diferencias entre Factores CFDPAD y <i>Autoeficacia Docente Total</i> ANOVA .	73
Tabla 7 Estadísticos descriptivos Dimensiones CEFI-R	75
Tabla 8 Diferencias entre Dimensiones CEFI-R y <i>Autoeficacia Docente Total</i> ANOVA	76
Tabla 9 Diferencias entre Dimensiones CEFI-R y <i>Autoeficacia Estrategias Instruccionales</i> ANOVA	76
Tabla 10 Diferencias entre Dimensiones CEFI-R y <i>Autoeficacia Compromiso con el alumnado</i> ANOVA.....	77
Tabla 11 Diferencias entre Dimensiones CEFI-R y <i>Autoeficacia Manejo del aula</i> ANOVA.....	77
Tabla 12 Diferencias entre Dimensiones CEFI-R y <i>Autoeficacia Estrategias Instruccionales</i> ANOVA	79
Tabla 13 Diferencias entre Factores SACIE-R y <i>Autoeficacia Manejo del aula</i> ANOVA	79
Tabla 14 Estadísticos descriptivos Factores CFDPAD	83
Tabla 15 Estadísticos descriptivos-Selección de ítems Factor 1 CFDPAD	84
Tabla 16 Estadísticos descriptivos-Selección de ítems Factor 2 CFDPAD	85
Tabla 17 Estadísticos descriptivos-Selección de ítems Factor 3 CFDPAD	86
Tabla 18 Estadísticos descriptivos Factores SACIE-R	87
Tabla 19 Estadísticos descriptivos Escala WLEIS-S	89

Tabla 20 Estadísticos descriptivos Autoeficacia TSES-SF	91
Tabla 21 Estadísticos descriptivos Ítems TSES-SF.....	92
Tabla 22 Frecuencias de los niveles percibidos Autoeficacia Docente TSES-SF.....	93
Tabla 23 Correlaciones entre la formación recibida en el MUPES y la Autoeficacia Docente Total	96
Tabla 24 Correlación entre Factores SACIE-R y la Autoeficacia Docente Total	97
Tabla 25 Tabla cruzada entre la variable sexo y el nivel de autoeficacia <i>Compromiso con el alumnado</i>	98
Tabla 26 Tabla cruzada entre la variable motivación para cursar el MUPES y el nivel de autoeficacia <i>Compromiso con el alumnado</i>	98

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

- **ANOVA** Analysis of Variance.
- **ApS** Aprendizaje Servicio.
- **CEFI-R** Cuestionario de Evaluación de la Formación docente para la Inclusión.
- **CFDPAD** Cuestionario para Futuros Docentes de Educación Secundaria acerca de las Percepciones sobre Atención a la Diversidad.
- **EASNIE** European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- **FORPES-IN** Formación del Profesorado de Educación Secundaria: Elementos clave para la docencia en una Escuela para Todos.
- **IE** Inteligencia Emocional.
- **LOMLOE** Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- **MUPES** Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.
- **NEAE** Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.
- **OCDE** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- **ODS** Objetivo de Desarrollo Sostenible.
- **SACIE-R** Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised scale.
- **SPSS** Statistical Package for the Social Sciences.
- **TALIS** Teaching and Learning International Survey.
- **TSES-SF** Teacher's Sense of Self-Efficacy Scale – Sort Form.
- **UBU** Universidad de Burgos.
- **UC** Universidad de Cantabria.
- **UNESCO** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- **WLEIS-S** Wong and Law Emotional Intelligence Scale. Spanish version.

RESUMEN

Tres son los artículos científicos que conforman la presente tesis doctoral, titulada “Formación del profesorado de Educación Secundaria: elementos clave para la docencia en una Escuela para Todos”, que sigue la modalidad por compendio de publicaciones.

La investigación plasmada en ellos plantea como objetivo visibilizar las necesidades formativas de los futuros docentes de Educación Secundaria a través del conocimiento y análisis del impacto que la formación inicial recibida, en el Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MUPES), tiene para su desarrollo docente en el actual marco educativo y social; conocer sus percepciones sobre la formación y la atención a la diversidad, sus preocupaciones y el nivel adquirido de competencias y conocimientos para su desarrollo profesional como docentes inclusivos es la guía de la investigación. A su vez se pretende explorar la posible relación entre las valoraciones y vivencias de los futuros docentes y el nivel percibido de Inteligencia Emocional, como elemento facilitador de los procesos de inclusión socioeducativa y de la atención a la diversidad de calidad en las aulas, y entre éstas y otras variables relevantes concomitantes como el sentimiento de Autoeficacia Docente ante el reto de afrontar la diversidad en las aulas.

Inicialmente se contó con la participación de 72 alumnos y 146 alumnas del MUPES de diferentes universidades españolas que habían finalizado los estudios o que estaban en la recta final de los mismos, habiendo realizado ya el Módulo Genérico y las prácticas en centros de Educación Secundaria. Esta muestra se amplió finalmente hasta los 100 alumnos y 205 alumnas. La información se recogió a través del cuestionario “Formación del Profesorado de Educación Secundaria: elementos clave para la docencia en una Escuela para Todos” (FORPES-IN), que incluye 5 instrumentos validados y relevantes para el objeto de estudio: Cuestionario para Futuros Docentes de Educación Secundaria acerca de las Percepciones sobre Atención a la Diversidad (CFDPAD) [1], Cuestionario de Evaluación de la Formación docente para la Inclusión (CEFI-R) [2], Escala Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones sobre la Educación Inclusiva Revisada (SACIE-R) [3,4], Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law WLEIS-S [5] y Escala Breve de Autoeficacia Docente (TSES-SF) [6].

Los resultados han mostrado la presencia de actitudes positivas hacia la atención a la diversidad y la inclusión junto a carencias formativas en estos ámbitos, pobre valoración general de la formación recibida y un alto nivel de preocupaciones en cuanto al desarrollo de las funciones y tareas docentes más relacionadas con el trabajo diario en el aula como

son la puesta en marcha de metodologías inclusivas, la gestión del aula o el uso de estrategias de evaluación diversificadas.

Las variables de contacto habitual y cercano con personas en situación de especial vulnerabilidad, de experiencia en formación en contextos no formales a las mismas y el nivel percibido tanto de Inteligencia Emocional como de Autoeficacia Docente, en sus diferentes componentes, se presentan como elementos facilitadores del desarrollo de los postulados y valores de la Educación Inclusiva y como predictores de mayor capacitación hacia la atención a la diversidad en las aulas y mayor bienestar docente.

Palabras clave: Autoeficacia Docente; Diversidad; Docente Inclusivo; Educación Inclusiva; Escuela para Todos; Educación Secundaria; Formación inicial; Inteligencia Emocional.

ABSTRACT

Three scientific articles make up this doctoral thesis titled “Teacher Training in Secondary Education: Key Elements for Teaching in an Inclusive School”, following the compilation of publications modality. The research presented in them aimed to understand the impact of the initial training received by students in the Master’s Degree in Secondary School Teacher Training, Vocational Training, and Language Teaching (MDSE) on their future teaching development in the current educational and social context. Therefore, it aimed to explore their perceptions of the training received, their concerns, and the level of competence and knowledge acquired for their professional development as inclusive educators, guided by the profile developed by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), with its values and competency areas. The professional and personal development of teachers is particularly relevant in this study. Additionally, the study aimed to explore the potential relationship between evaluations and experiences with the perceived level of Emotional Intelligence, as a facilitator of socio-educational inclusion processes and high-quality diversity support in classrooms, along with other relevant concomitant variables such as the teacher's self-efficacy in facing the diversity in the classroom.

Initially, 72 male and 146 female MDSE students from different Spanish universities who had completed their studies or were in the final stages of their programs after completing the Generic Module and practical training in secondary schools participated. The sample was eventually expanded to include 100 male and 205 female students. Data was collected through the 'Teacher Training in Secondary Education: Key Elements for Teaching in an Inclusive School' (FORPES-IN) questionnaire, which included five validated instruments relevant to the research: the Questionnaire for Future Secondary Education Teachers regarding Perceptions of Diversity [1] CFDPAD, Teacher Training for Inclusion Evaluation Questionnaire [2] CEFI-R, Feelings, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Scale Revised SACIE-R [3,4], Wong and Law Emotional Intelligence Scale WLEIS-S [5], and a Brief Teacher Self-Efficacy Scale [6].

The results have shown the presence of positive attitudes in future teachers, along with training deficiencies derived from a poor overall evaluation of the training received and a high level of concerns regarding the development of teaching functions most related to daily work in the classroom and the implementation of inclusive methodologies, classroom management, and the use of diverse assessment strategies.

Variables such as regular and close contact with individuals in situations of special vulnerability, experience in training in non-formal contexts, and the perceived level of both Emotional Intelligence and Teacher Self-Efficacy, in their different components, are presented as facilitators of the development of inclusive education principles and values and as predictors of greater competence in addressing diversity in classrooms and greater teacher well-being.

Keywords: Emotional Intelligence; Diversity; Inclusive Teacher; Inclusive Education; Secondary Education; Initial Teacher Training; Teacher Self-Efficacy.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. INTRODUCCIÓN

1.1 La Educación Inclusiva y la Formación docente; simbiosis para la evolución

“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” [7] es uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la actual Agenda 2030 *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* [8]. También, la educación inclusiva es reconocida en nuestro país como un derecho de todo el alumnado en la actual Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) [9], con una mirada de especial atención hacia los más vulnerables bajo parámetros de diversidad: hacia quienes presentan mayores barreras para la presencia, participación y desarrollo en el contexto socioeducativo, espacio por excelencia de aprendizaje y socialización, y hacia los que como cita Arnaiz [10] tienen más posibilidades de fracasar, de quedarse en los márgenes del sistema educativo y de que sus derechos no sean garantizados.

Estas demandas de la sociedad y educación actual nos brindan una gran oportunidad para reflexionar, para repensar la educación que ofrecemos y para el diseño colaborativo de las estrategias y caminos que nos dirijan al logro de una educación donde la formación inicial, y continua, de los docentes aporte los conocimientos, competencias, valores y actitudes que les hagan sentirse profesores y profesoras de todo su alumnado sin excepción.

Todos los docentes, futuros y actuales, tenemos sin duda entre nuestros ideales que el alumnado tenga acceso a una educación de calidad, la atención a la diversidad, el desarrollo profesional, etc. Y, si de verdad creemos que “todos los y las estudiantes cuentan y cuentan por igual” [11], debemos comenzar por idear y compartir una cultura que abogue, desde la formación inicial, por el proceso de transformación continua de las instituciones hacia una sociedad inclusiva en donde la educación haga efectiva la igualdad de oportunidades, la equidad y justicia social, a través de los apoyos necesarios para el pleno desarrollo de sus individuos.

Esta “nueva educación” se aleja del modelo de déficit y favorece la percepción y experiencia de la diversidad como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñanza y de aprendizaje [12].

No en vano, aunque a un ritmo lento y en ocasiones inconstante, estos planteamientos y necesidades ya plasmados desde la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción [13] suponen desde hace más de cuatro décadas - desde la educación especial, la

integración y la actual educación inclusiva - una evolución continua en nuestra manera de sentir la diversidad, de pensar, de hacer y de ser frente a ella desde nuestras fortalezas y valores como sociedad. Y ya en aquella Declaración, como nos recuerdan algunos autores [14] casi 30 años después, se postulaba la necesidad de “Garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras”.

Y en el momento actual, reflexionando sobre lo vivido, proyectado y logrado en este tiempo, se precisa, además del análisis desde la génesis del futuro docente de las posibles barreras y facilitadores para esta transformación y para la promoción de un nuevo rol docente que lidere este proceso [8]. Creo que solo desde la comprensión de la realidad podremos idear y desarrollar una formación inicial y continua, congruente con los principios e ideales de nuestra sociedad, que habilite a los profesionales para planificar, implementar y evaluar prácticas educativas accesibles, equitativas y de calidad para todo el alumnado dirigidas al progreso y éxito educativo de todos; éxito que entiendo como herramienta que impulsa la Calidad de Vida de las personas en el ahora y en su futuro común [15].

Y para el desarrollo de este nuevo rol la formación docente es un elemento primordial [16] ya señalado, entre otros organismos, por la UNESCO en la 48ª Conferencia Internacional de Educación “Educación inclusiva: el camino hacia el futuro”; en ella se explicita que es necesario formar a los y las docentes para la adquisición de una cultura de inclusión que contribuya al desarrollo íntegro e integral de todas las personas y proporcione acogida y bienestar a todo el alumnado desde una perspectiva de calidad y equidad, y en instituciones educativas en proceso continuo de mejora [17]. Además, la UNESCO nos recuerda el interés creciente por la reforma de la formación de los docentes para que ésta prepare y apoye para atender a la participación y el aprendizaje de todos [18], considerando que este proceso inicial debería continuar a lo largo de su desarrollo profesional a través de la formación continua [19].

En nuestro país, la Sexta Disposición Adicional de la LOMLOE [9], que aborda la "Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global", establece que el logro del ODS 4 se tendrá en cuenta en los procesos de formación inicial y continua de los y las docentes y en el acceso a la profesión, con la proyección de que para el año 2022 los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con la educación para el desarrollo

sostenible y la ciudadanía global se habrían incorporado al sistema para acceder a la profesión docente. Además, la Séptima Disposición Adicional de la norma indicaba que, en ese período, se presentaría una propuesta normativa para regular, entre otros aspectos, la formación inicial y continua de los docentes, el acceso a la profesión docente y el desarrollo profesional. Hasta este momento esta máxima no se ha desarrollado, aunque se han presentado propuestas para la transformación de la formación inicial. Además, autores relevantes en nuestro país han contribuido ya con planteamientos basados en su experiencia en la investigación educativa [20,21].

Como podemos observar, tanto a nivel estatal como internacional, el desarrollo de la Educación Inclusiva destaca el papel fundamental de los docentes en la transformación del sistema educativo en su conjunto. Pero ¿cuáles serán estos conocimientos, habilidades y actitudes a introducir en la formación docente? Como señala el Perfil de Competencias del Profesorado Inclusivo, resultado del Proyecto “Formación del profesorado para la inclusión” [22], son cuatro los valores a desarrollar en la formación inicial de los futuros docentes para su “alfabetización ética” [23] en este proceso que articularían las principales competencias con sus contenidos relacionados (conceptos, procedimientos y actitudes). Los autores entienden que las actitudes, y sus valores asociados, son la base desde la que armar este puzle de infinitas caras y resultado esperanzador. Estos valores son [22]:

1. “Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias entre los estudiantes son un recurso y un valor dentro de la educación”. Las áreas de competencia incluidas en este valor se relacionan con: Las diferentes concepciones de la educación inclusiva y el punto de vista del profesorado sobre las diferencias entre el alumnado.

2. “Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos”. Las áreas de competencia dentro de este valor están relacionadas con: Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de los estudiantes y un enfoque docente efectivo en grupos heterogéneos.

3. “Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todo el profesorado”. Las áreas de competencia dentro de este valor están relacionadas con: Trabajar con los padres, con las familias, y trabajar con un amplio número de profesionales de la educación.

4. “Desarrollo profesional y personal: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes tienen la responsabilidad de aprender a lo largo de sus vidas”. Las áreas de competencia dentro de este valor están relacionadas con: Los docentes son profesionales que deben reflexionar y la formación inicial del profesor como base de un aprendizaje y desarrollo profesional activo.

A la vista de este perfil competencial y la investigación previa al mismo, base para multitud de investigaciones y artículos, y de la revisión de estudios sobre las percepciones y necesidades formativas para el desarrollo de la escuela inclusiva tanto desde el punto de vista de competencias profesionales como personales [1,2,4,24,25], queda evidenciado como el éxito de la educación depende en gran medida de la preparación del profesorado para enseñar en contextos donde la diversidad es la norma.

Ya lo señaló José Antonio Marina Torres en el prólogo del Informe secundario TALIS 2013 [26]: la calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de sus docentes. Por tanto, si queremos lograr conjugar inclusión, calidad y equidad para todo el alumnado, y especialmente para aquel más vulnerable, debemos poner el foco en el profesorado desde su formación inicial y continua y en el análisis y diseño de ésta para el logro de metas dentro de un paradigma continuo de investigación-acción participativa, democrática, dialógica e inclusiva [27].

Y no podemos obviar la complejidad de este proceso, siendo este desafío aún mayor en la etapa de la educación secundaria por cuanto las formaciones previas al MUPES abren un amplio abanico no solo en cuanto a oportunidades de desarrollo de competencias socio-emocionales, como se ha podido concluir en diferentes estudios [28], sino en cuanto a las posiciones, conocimientos y experiencias previas sobre las que construir una nueva mirada hacia el Diseño Universal para el Aprendizaje que implica "ante todo, una actitud, una predisposición a pensar en las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado" [29]. Porque, más allá de la necesaria formación, las actitudes que los docentes posean sobre la educación inclusiva y la atención a la diversidad es un aspecto clave que no solo condiciona el nivel de adaptación, sino que se ha comprobado que incide directamente en el rendimiento escolar y éxito educativo del alumnado [30].

Por lo tanto, conocer las actitudes de los y las estudiantes del MUPES hacia la atención a la diversidad y la educación inclusiva es también crucial. E igualmente importante será valorar su nivel percibido de competencias, habilidades y capacidades

para su desarrollo profesional como docentes inclusivos; El conocimiento sobre estas variables será un paso importante hacia la mejora del sistema educativo y el logro de máximas. Además, identificar las fortalezas y debilidades de la formación ayudará a potenciar los recursos que las universidades, en sus diferentes políticas de relación y áreas de impacto en la sociedad, pueden promover y desarrollar para apoyarlos en su trabajo desde la necesaria perspectiva de la Ecología de la Equidad [31,32]. Porque, no podemos olvidar que la educación inclusiva no se limita a los educandos, sino que “la inclusión se orienta a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y de la participación, y a potenciar los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa” [33,34], siendo los futuros docentes, comunidades educativas e instituciones del entorno como las universidades, parte de esta.

1.2 Autoeficacia Docente y Formación inicial: acelerador de los procesos inclusivos y el bienestar docente

Por otra parte, y muy relacionado con la formación, el constructo de la Autoeficacia Docente desempeña un papel fundamental en la configuración de los enfoques de los educadores hacia la educación inclusiva. En un estudio reciente se evaluaron las percepciones sobre la atención a la diversidad de los estudiantes del MUPES y la formación que recibieron para convertirse en docentes inclusivos; los resultados revelaron como la autoeficacia docente fue fundamental para promover principios y valores inclusivos actuando además como un predictor de una mayor disposición hacia la atención a la diversidad. Además, una vez que el docente alcanza un alto nivel de autoeficacia, la motivación para enseñar es mayor, al igual que su efectividad en la implementación de prácticas inclusivas, impactando directamente en la calidad de su enseñanza [35-37].

Además, como destacaron Buenestado-Álvarez et al. en su revisión sobre el tema [35, 36], son varios los autores que muestran interés en la importancia de las variables que median entre la motivación para enseñar y los resultados de los estudiantes, siendo el sentido de autoeficacia uno de los más significativos [38].

Como sabemos la autopercepción de autoeficacia, en base a la teoría sociocognitiva de Albert Bandura [39], es un factor decisivo en el logro de tareas y metas que se alimenta de los pensamientos y creencias que tienen las personas acerca de su capacidad para planificar y desarrollar las acciones necesarias para el logro de unos resultados deseados.

Este autor señaló que, “si las personas creen que no tienen poder para producir estos resultados no harán el intento para hacer que esto suceda”. Así, el sentido de Autoeficacia Docente, definido como “la creencia del profesorado sobre su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para realizar con éxito una tarea de enseñanza específica en un contexto determinado” [40], se considera como predictor del futuro comportamiento del profesorado en relación al esfuerzo y persistencia que dedicará a la enseñanza y a su compromiso para apoyar los aprendizajes de todo el alumnado basado en el optimismo y motivación relacionada [41].

Un estudio clave en este campo [42] sugiere que el profesorado que tiene fuertes creencias de autoeficacia tiende a adoptar conceptos novedosos, experimentar voluntariamente con nuevos métodos de enseñanza, a estructurar hábilmente sus lecciones y exhibir un entusiasmo elevado en su enfoque educativo. Además, la autoeficacia no está exclusivamente relacionada con los logros académicos de los estudiantes; también se corresponde con el nivel de motivación que los profesores muestran durante sus clases y con las metas que se marcan con sus estudiantes [43] y sus expectativas.

De forma similar, los docentes que se sienten incapaces de motivar a los estudiantes, de mejorar su propia enseñanza y gestionar el aula a menudo afrontan una mayor falta de motivación y desilusión en su trabajo. Y estas creencias son importantes no solo en los extremos opuestos, sino también en niveles moderados de autoeficacia como se evidencia en otros estudios [44], que encontraron diferencias significativas en la motivación entre profesores con niveles intermedios de autoeficacia y aquellos caracterizados por niveles altos de autoeficacia docente.

Como sabemos, el modelo predominante de la Autoeficacia del docente [42,45] delinea dos dimensiones interconectadas que dan forma a este juicio: En primer lugar, los docentes evalúan los obstáculos y facilitadores que encuentran en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y, en segundo lugar, juzgan su propia competencia docente, habilidades y conocimientos para desarrollarse en un contexto de enseñanza concreto. El concurso de ambas culminará en una autopercepción de eficacia que hará del contexto educativo un reto o una amenaza para el docente.

Y ¿cuál es la tarea que actualmente se encuentra en el corazón de los desafíos para los futuros docentes de educación secundaria? Sin duda alguna, y dentro del marco

educativo y social actual ya señalado [8,9], el desarrollo de la educación inclusiva; la atención a la diversidad de calidad en las aulas [7] y el cambio de mirada en la búsqueda continua de respuestas y de estrategias para garantizar que todos y todas accedan, participen y logren el éxito en un mismo escenario social y educativo. El desafío es notable y, por lo tanto, los juicios que cada docente haga sobre sus capacidades y competencias para su desarrollo como docentes inclusivos [22] serán un factor clave en el desarrollo exitoso de las actuales máximas y principios [46].

Además, parece existir acuerdo en identificar estas creencias de autoeficacia docente como un elemento relevante que influye en las estrategias que los docentes ponen en marcha en sus aulas, ya de manera consciente o inconsciente [47,48]; es decir, el modo de responder a la diversidad de situaciones en el aula se asociará a la valoración de sus propias fortalezas. No obstante, para la práctica docente efectiva [49] no es suficiente tener una visión adecuada de la propia capacidad [50] sino que también se requiere del conocimiento de la materia que se va a enseñar y del dominio de una serie de competencias y habilidades, incluidas las ya señaladas en el Perfil del Docente Inclusivo [22]. Por ello, la formación inicial y continua será clave no solo para impulsar los procesos de la educación inclusiva sino también como base de la autoeficacia docente, acelerador de la transformación personal y profesional en la escuela de hoy.

Estudios internacionales refuerzan también la importancia de la autoeficacia como elemento clave en la docencia, y la entienden como la confianza del profesorado en sus propias capacidades y en su influencia a la hora de gestionar la clase, de impartir docencia y de fomentar la motivación y el compromiso de sus estudiantes. El informe TALIS 2018 (Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje OCDE) [51,52] centró una parte de su análisis en estos elementos y encontró que la autoeficacia se asociaba a las prácticas pedagógicas y a la calidad de la enseñanza impartida, correlacionando con aspectos clave de los resultados del proceso educativo: la motivación y el rendimiento de los estudiantes [53]. Además, a mayor autoeficacia los docentes manifestaban una mayor satisfacción laboral y compromiso con el trabajo, presentando un gran impacto en su bienestar general [54].

Por todo lo expuesto hasta ahora, es evidente que el desarrollo de la educación inclusiva requiere de futuros docentes que hagan realidad sus principios y que tengan en cuenta las necesidades individuales especialmente de los alumnos y alumnas más vulnerables que están en riesgo de exclusión social o marginación en su día a día en las

aulas, pero también que éstos se sientan eficaces y tengan una formación inicial adecuada y acorde al desafío [50] que les dé garantías de éxito; una formación que les permita sentirse competentes para el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias al tiempo que se impulsen las políticas educativas sistémicas [55] que ayuden a superar los obstáculos y a impulsar los facilitadores del proceso socioeducativo en contextos reales.

Son varios los autores [56] que señalan que si el profesorado no se siente preparado para trabajar con todo el alumnado el reto es mejorar la formación que reciben, adaptando ésta a sus necesidades docentes y fortaleciendo así el sentimiento de autoeficacia. De lo contrario, un sentimiento de autoeficacia negativo podría generar actitudes desfavorables y desmotivación hacia el desafío que supone la escuela inclusiva [57] junto a mayores niveles de preocupación y estrés en la experiencia diaria del aula [58], bajos niveles de satisfacción laboral [59] y déficits motivacionales [60]. Y esto, a su vez, no solo resultaría en el fracaso de la implementación de los procesos iniciados sino también en niveles negativos de bienestar docente, con sus consecuencias asociadas [61,62], y en todo el entramado educativo convirtiéndose en escollo para la transformación educativa y social que nos mueve.

Por lo expuesto podemos comprender como la formación recibida en el MUPES es de gran importancia, no solo por ser elemental para el desarrollo futuro de la educación [63] sino por la importancia que el nivel de preparación y la formación académica tienen como factores primordiales en el desarrollo de la autoeficacia: tener una adecuada formación, tanto metodológica como académica, fomenta creencias positivas sobre la capacidad y habilidad para afrontar las actuaciones docentes demandadas [64,65]; la formación es la clave.

1.3 Inteligencia Emocional: base para el desarrollo positivo de los procesos educativos

Junto a las actitudes, la autoeficacia docente y la formación, destaca también en la investigación como herramienta facilitadora de los procesos de inclusión socioeducativa la Inteligencia Emocional (IE), la cual promueve el avance en la necesidad de aprender a vivir juntos alumnos diferentes [66-69]. La IE se refiere a la forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos e incluye habilidades necesarias para la adaptación social y el bienestar tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación y la empatía, siendo esta última un aspecto importante que nos permite

saber cómo se sienten las otras personas, qué es lo que están pensando, comprender sus intenciones, predecir sus comportamientos y entender sus emociones permitiendo la interacción eficaz con el mundo social [70].

Por tanto, el constructo de la IE abarca las diferencias individuales en las habilidades de percibir, usar, comprender y regular tanto las propias emociones como las de los demás [71]. Y la importancia de ésta en el contexto educativo viene dada no solo por su propia naturaleza e impacto en el clima escolar positivo sino por los beneficios que reporta, avalados por un número creciente de investigaciones [72], y su potencialidad como recurso personal clave que ayuda a mejorar el bienestar y el desempeño docente en el día a día en las aulas [73].

Según las investigaciones los docentes con mayores niveles percibidos de IE, y en especial para regular sus estados emocionales, desarrollan una mayor resiliencia para afrontar el reto de la diversidad en sus aulas y los contratiempos o situaciones que puedan surgir en este tan complejo como ilusionante panorama educativo [74]. De esta forma el profesorado es capaz de utilizar mayores niveles de creatividad, de crecer y desarrollarse personal y profesionalmente, mostrando mayor empeño y tendencia a la colaboración con la comunidad educativa en su quehacer diario en la escuela, lugar donde la participación es clave [75].

Además, también se ha demostrado que los docentes con una IE elevada motivarán más a su alumnado debido a su mayor ilusión por su trabajo [76], convirtiéndose en una gran influencia para el rendimiento académico de los y las estudiantes, aportando mejores resultados de efectividad y manteniendo estilos de liderazgo colaborativos entre los compañeros; este hecho también se evidencia en el contexto universitario [77] en el que se enmarca el MUPES. Y, al contrario, bajos niveles de IE se relacionarán con una menor percepción de competencia para afrontar el día a día en el aula provocando un mayor número de preocupaciones e indefectiblemente actitudes negativas hacia el logro de los actuales propósitos.

Por todo ello, la importancia de desarrollar la IE en el profesorado ha sido ampliamente evidenciada [66,67,78,79] no solo por todo lo señalado y por su papel como modelo promotor de la Inteligencia Emocional del alumnado, sino también como factor protector del estrés docente; como sabemos, la docencia está reconocida como una de las profesiones que cuenta con un mayor índice de estrés [80], especialmente relacionado con

la enfermedad profesional del Síndrome de desgaste ocupacional [81] más conocido como *Burnout*.

Por lo expuesto, capacitar a la comunidad educativa y, en este caso en particular, a los futuros docentes para el desarrollo de las competencias socioemocionales favorecería no solo el desarrollo de una base sólida y protectora desde la que facilitar los procesos de inclusión social y educativa [82] permitiendo a los docentes conocer a cada uno de los alumnos y alumnas para descubrir la forma más adecuada de enseñar y de atender a sus necesidades particulares, sino que también ampliaría la oportunidad de desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes logrando, como señala Bisquerra [67], la formación del individuo desde los ámbitos cognitivo, social y afectivo emocional para la transformación social desde una educación para la vida. Por todo ello, y desde una visión preventiva y proactiva en los ámbitos de bienestar e inclusión, se antoja necesario conocer la percepción del futuro profesorado sobre sus niveles de IE y capacitar a los mismos entendiendo que, sin duda, son la base para la transformación y mejora de nuestra sociedad común.

FUNDAMENTACIÓN EMPIRICA

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Proporcionar información sobre las necesidades de formación integral de los futuros docentes de educación secundaria con la finalidad de aportar propuestas, tanto para la formación permanente como inicial, que promuevan el desarrollo de programas educativos ajustados a los requerimientos que surgen durante el actual proceso de transformación hacia un sistema educativo inclusivo, donde los y las docentes son el instrumento clave a cuidar para el éxito de Todos.

2.2 Objetivos específicos

2.2.1 Percepciones y preparación de los futuros docentes de Educación Secundaria hacia una Escuela para Todos.

Conocer las actitudes y percepciones sobre la atención a la diversidad y el nivel de adquisición, a través de la formación del MUPES, de las competencias y conocimientos necesarios para ser docentes inclusivos; y establecer una relación inicial de los resultados con otras variables que pueden actuar como facilitadores o barreras del desarrollo profesional y personal de los futuros docentes para la educación del siglo XXI.

2.2.2 Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria e Inteligencia Emocional: Ingredientes para la Atención a la Diversidad en una Escuela para Todos.

Conocer el nivel de Inteligencia Emocional de los futuros docentes; las preocupaciones y actitudes del alumnado del MUPES sobre atención a la diversidad y educación inclusiva; y el nivel de competencias y conocimientos adquirido en la formación del MUPES para su desarrollo profesional de cara a identificar posibles barreras y facilitadores del actual proceso social y educativo.

2.2.3 Autoeficacia Docente, compromiso y motivación hacia la Educación Inclusiva: Importancia de la formación inicial del profesorado

Conocer el nivel de Autoeficacia Docente del alumnado del MUPES, tanto a nivel global como en cada una de las áreas que componen este constructo, junto a las variables moduladoras de esta percepción; la relación entre la percepción de Autoeficacia Docente y la valoración sobre la formación recibida en el Máster; y su incidencia final en el nivel de preocupaciones hacia el desarrollo de la educación inclusiva y en la adecuación de sus sentimientos y actitudes para afrontar el actual panorama educativo.

3. HIPÓTESIS

3.1 Hipótesis general

La formación del futuro docente para enseñar en contextos donde la diversidad es la norma condicionará las actitudes que posean respecto a la educación inclusiva y la atención a la diversidad, a la percepción sobre su capacidad de acción en el actual panorama educativo y a su desarrollo profesional futuro.

3.2 Hipótesis específicas

3.2.1 Percepciones y preparación de los futuros docentes de Educación Secundaria hacia una Escuela para Todos.

Hipótesis 1: La formación inicial recibida en el MUPES impactará positivamente en los futuros docentes a través de la transmisión y ejemplificación de conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales asociados necesarios para su desarrollo como docentes inclusivos.

Hipótesis 2: Existirá una relación estadísticamente significativa entre la valoración positiva de la formación recibida en el MUPES y una actitud más positiva, junto a sentimientos más adecuados y a un menor nivel de preocupaciones, hacia la atención a la diversidad y la escuela inclusiva sumándose a esto una mayor percepción de capacidad para implementar estrategias personalizadas en el aula y viceversa.

3.2.2 *Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria e Inteligencia Emocional: Ingredientes para la Atención a la Diversidad en una Escuela para Todos.*

Hipótesis 1: Los futuros docentes con mayores niveles percibidos de IE, y en especial para regular sus estados emocionales, presentarán una mejor actitud y sentimientos más adecuados hacia la atención a la diversidad y la escuela inclusiva, un menor nivel de preocupaciones, y una percepción de mayor competencia para el desarrollo de las prácticas inclusivas en su día a día en las aulas.

3.2.3 *Autoeficacia Docente, compromiso y motivación hacia la Educación Inclusiva; Importancia de la formación inicial del profesorado*

Hipótesis 1: Existirá una relación estadísticamente significativa entre la valoración positiva de la formación recibida en el MUPES y la percepción de un mayor sentimiento de Autoeficacia Docente.

Hipótesis 2: Existirá una relación estadísticamente significativa entre la percepción de un mayor nivel de Autoeficacia Docente y una actitud más positiva hacia la atención a la diversidad, unida a un menor número de preocupaciones, y con un mayor nivel percibido de conocimientos y competencias adquiridas para su desarrollo profesional como docentes inclusivos.

4. MATERIAL Y MÉTODO

Para el desarrollo de la presente investigación se llevó a cabo un estudio transversal. En este se consideró pertinente ahondar en las actitudes y percepciones sobre atención a la diversidad y el nivel de adquisición de competencias y conocimientos logrado para ser docentes inclusivos [22]; además de valorar el nivel de Autoeficacia Docente percibida por el alumnado del MUPES, y explorar acerca de las preocupaciones sobre la atención a la diversidad y la educación inclusiva junto con su nivel de desarrollo de la IE.

Para ello, el estudio fue llevado a cabo en la Universidad de Cantabria (UC) con la colaboración de la Universidad de Burgos (UBU).

4.1 Diseño del estudio y participantes

Se trata de una investigación empírica-descriptiva, de corte cuantitativo y transversal, que utiliza un cuestionario como instrumento para recoger la información. Además, se ha realizado un estudio correlacional sobre las percepciones del alumnado del MUPES relacionadas con su actitud, preocupaciones y formación hacia la atención a la diversidad en la escuela inclusiva, valorando la influencia e interacción de la percepción de Autoeficacia Docente, de la IE y de otras variables moduladoras relevantes relacionadas con el objeto de estudio.

4.1.1 Descripción de la muestra

Para los dos primeras investigaciones, *Percepciones y preparación de los futuros docentes de Educación Secundaria hacia una Escuela para Todos* y *Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria e Inteligencia emocional: Ingredientes para la Atención a la Diversidad en una Escuela para Todos*, se ha contado con la participación de 146 alumnas (67%) y 72 alumnos (33%) del MUPES con una edad de “31 años o más” en casi la mitad de la muestra (47,7%), distribuyéndose de forma equilibrada las personas con edades de “entre 26 y 30 años” (26,6%) y de “25 años o menos” (25,7%). El 43,6% de la muestra cursó el MUPES “por la posibilidad de acceder a un trabajo estable” y el 43,1% por “vocación”; el resto lo han cursado “por no tener una mejor opción en la salida de mi carrera” (4,1%), “por influencia de algún profesor o profesora que me ha marcado en mi formación” (4,6%) o “por influencia de algún familiar que es o ha sido profesor o profesora” (4,6%).

El 29,4% ha cursado estudios superiores en el área de “Ciencias Sociales y Jurídicas”, el 31,2% en “Artes y Humanidades”, el 21,6% en “Ingenierías y Arquitectura”, el 14,7%

en “Ciencias” y el 3,2% en “Ciencias de la Salud”. El 34,4% tenía “contacto cercano y habitual con personas vulnerables bajo parámetros de diversidad” y el 29,4% tenía “experiencia en enseñanza a personas en situación de especial vulnerabilidad en contextos no formales”. En cuanto a las universidades, un 70,5% era alumnado de universidades de titularidad “pública” y un 29,5% “privada”. En la **Tabla 1** pueden verse las características generales de la Muestra 1.

Tabla 1 Características generales de la Muestra 1

Variables de estudio		N	%
Edad	25 años o menos	56	25,7
	Entre 26 y 30 años	58	26,6
	31 años o más	104	47,7
Sexo	Mujer	146	67
	Hombre	72	33
Motivación para cursar el MUPES	Vocación.	94	43,1
	Posibilidad de acceder a un trabajo estable	95	43,6
	Por no tener una mejor opción en la salida de mi carrera	9	4,1
	Por influencia de algún profesor o profesora que me ha marcado en mi formación.	10	4,6
	Por influencia de algún familiar que es o ha sido profesor o profesora.	10	4,6
Institución en la que han cursado el MUPES	Pública.	128	58,7
	Privada.	90	41,3
Área de conocimiento de estudios superiores de acceso a MUPES	Ciencias de la Salud	7	3,2
	Ciencias	32	14,7
	Ingeniería y Arquitectura	47	21,6
	Ciencias Sociales y Jurídicas	64	29,3
	Artes y Humanidades	68	31,2
Especialidad MUPES	Administración de empresas	5	2,3
	Biología y geología	25	11,5
	Dibujo, Imagen y Artes Plásticas	7	3,5
	Economía, Empresa y Comercio	10	4,6

	Educación Física	10	3,2
	Filosofía	11	5
	Física y Química	11	7,2
	Formación y Orientación Laboral	14	6,4
	Geografía e historia	22	10,1
	Hostelería y Turismo	1	,5
	Informática	1	,5
	Lengua extranjera	29	13,3
	Lengua y literatura	22	10,1
	Matemáticas.	12	5,5
	Música	2	,9
	O. y P. de mantenimiento de vehículos	1	,5
	Orientación educativa	18	8,3
	Procesos diagnósticos clínicos	1	,5
	Procesos sanitarios	4	1,8
	Tecnología	15	6,9
	Otras	7	3,2
Contacto cercano y habitual con personas en situación de especial vulnerabilidad	Si	75	34,4
	No	143	65,5
Experiencia en enseñanza a personas en situación de especial vulnerabilidad en contextos no formales	Si	64	29,9
	No	154	58,7

Para la tercera línea de investigación, *Autoeficacia Docente, compromiso y motivación hacia la Educación Inclusiva: Importancia de la formación inicial del profesorado*, se amplió la Muestra 1 contado finalmente con la participación de 305 personas (100 alumnos y 205 alumnas). Como puede verse en la **Tabla 2**, el 67,2% de la muestra son “mujeres” y casi la mitad de la muestra tiene “31 años o más” (47,9%). En cuanto a la titularidad de las universidades, la muestra 2 es algo más amplia para la universidad “privada” (52,1%) que para la universidad “pública” (47,9%), aun siendo la proporción bastante equilibrada. Hay que señalar que el 63% de la muestra no mantiene “contacto cercano y habitual con personas en situación de especial vulnerabilidad” y que

el 69,5% no presenta “experiencia en enseñanza a personas en situación de especial vulnerabilidad en contextos no formales”.

Por último, en cuanto a las especialidades cursadas en el MUPES las más representadas son “Lengua extranjera” (14,8%), “Biología y Geología” (13,4%), “Geografía e Historia” (11,8%), “Lengua y Literatura” (9,8%), “Formación y Orientación Laboral” (7,2%) y “Orientación Educativa” y “Tecnología” con un 6,6% de la muestra respectivamente.

Tabla 2 Características generales de la Muestra 2

Variables de estudio		N	%
Edad	25 años o menos	73	23.9
	Entre 26 y 30 años	86	28.2
	31 años o más	146	47.9
Sexo	Mujer	205	67,2
	Hombre	100	32,8
Motivación para cursar el MUPES	Vocación.	133	43.6
	Posibilidad de acceder a un trabajo estable	126	41.3
	Por no tener una mejor opción en la salida de mi carrera	14	4.6
	Por influencia de algún profesor o profesora que me ha marcado en mi formación.	16	5.2
Institución en la que han cursado el MUPES	Por influencia de algún familiar que es o ha sido profesor o profesora.	16	5.2
	Pública.	146	47,9
	Privada.	159	52,1
Área de conocimiento de estudios superiores de acceso a MUPES	Ciencias de la Salud	8	2.6
	Ciencias	53	17.4
	Ingeniería y Arquitectura	59	19.3
	Ciencias Sociales y Jurídicas	85	27.9
Especialidad MUPES	Artes y Humanidades	100	32.8
	Administración de empresas	8	2,6
	Biología y Geología	41	13,5

	Dibujo, Imagen y Artes Plásticas	9	3
	Economía, Empresa y Comercio	14	4,6
	Educación Física	12	3,9
	Filosofía	3	1
	Física y Química	11	3,6
	Formación y Orientación Laboral	22	7,2
	Geografía e Historia	33	10,8
	Hostelería y Turismo	1	0,3
	Informática	1	0,3
	Lengua extranjera	45	14,8
	Lengua y Literatura	33	10,8
	Matemáticas.	14	4,6
	Música	2	0,7
	O. y P. de mantenimiento de vehículos	1	0,3
	Orientación Educativa	20	6,6
	Procesos diagnósticos clínicos	1	0,3
	Procesos Sanitarios	4	1,3
	Tecnología	22	7,2
	Otras	8	2,6
Contacto cercano y habitual con personas en situación de especial vulnerabilidad	Si	113	37
	No	192	63
Experiencia en enseñanza a personas en situación de especial vulnerabilidad en contextos no formales	Si	93	30,5
	No	212	69,5

4.2 Procedimiento

El cuestionario “Formación del Profesorado de Educación Secundaria: elementos clave para la docencia en una Escuela para Todos” (FORPES-IN) se preparó para su cumplimentación de forma online, anónima y voluntaria e incluyó un apartado para aportaciones y comentarios que quisieran realizar las personas encuestadas de manera libre. Para rellenar la encuesta se dispuso el cuestionario en red a través de la plataforma Google Forms y se procedió a su difusión entre las universidades españolas para hacerlo

llegar a sus estudiantes a través del envío de correos electrónicos a las unidades responsables del MUPES con cartas al alumnado enlazando al cuestionario.

Una vez obtenidos los datos se procede a la creación de una matriz para su evaluación mediante el programa estadístico Software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 25.

4.3 Instrumentos de evaluación

Para recoger la información se ha utilizado un cuestionario de 99 ítems denominado FORPES-IN. Este cuestionario incluye cinco instrumentos validados con muestras españolas y relevantes para el objeto de estudio:

Por un lado, para medir las actitudes del alumnado sobre atención a la diversidad y educación inclusiva, y el nivel de competencias, habilidades y destrezas percibido para su desarrollo profesional, se han incluido tres cuestionarios cuyos planteamientos se valoraban sobre una escala Likert de cuatro puntos. Son:

Cuestionario para Futuros Docentes de Educación Secundaria acerca de las Percepciones sobre Atención a la Diversidad (CFDPAD) [1]. Este cuestionario recoge información a través de 43 ítems, con una fiabilidad elevada en todos sus factores. Factor 1: Elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula ($\alpha=0,959$); Factor 2: Respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula ($\alpha=0,915$); Factor 3: Capacitación docente hacia la diversidad ($\alpha=0,870$); Factor 4: Práctica docente formativa en la atención a la diversidad ($\alpha=0,906$); Factor 5: Percepción docente hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo ($\alpha=0,916$). Las respuestas se realizan en una escala tipo Likert de 4 puntos, donde 1 es “plenamente de acuerdo” y 4 “Totalmente en desacuerdo”.

Cuestionario de Evaluación de la Formación docente para la Inclusión (CEFI-R) [2]. Es un instrumento multidimensional compuesto por 16 ítems que mide las actitudes, competencias, habilidades y destrezas docentes para la inclusión en profesores y estudiantes de las diferentes ramas de Educación incluido el MUPES. Las cuatro dimensiones que valora son: Concepción de la diversidad, Metodología, Apoyos y Participación de la comunidad. Este instrumento complementa al anterior cuestionario y lo enriquece al aportar la mirada sobre los apoyos y la participación de la comunidad en

el desarrollo de la educación inclusiva. Las respuestas se realizan en una escala tipo Likert de 4 puntos, donde 1 es “Totalmente en desacuerdo” y 4 “plenamente de acuerdo”.

Escala Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones sobre la Educación Inclusiva, Revisada (SACIE-R) [4]. Desarrollada por Forlin et al. [3], esta escala está diseñada para docentes en ejercicio y en formación y consta de 12 ítems que miden la percepción sobre la educación inclusiva y el concepto de los alumnos que tienen cabida en ella, los sentimientos hacia las personas con discapacidad, y las preocupaciones por tener alumnos diferentes en el aula a través de una escala tipo Likert de 4 puntos desde 1 “Totalmente en desacuerdo” a 4 “Totalmente de acuerdo”. En la versión española su confiabilidad resultó aceptable para estudiantes según el Alpha de Cronbach ($\alpha=0,67$), que resultó similar a la versión original ($\alpha=0,74$).

Por otra parte, para medir el sentimiento de Autoeficacia Docente se incluyó la siguiente escala:

Escala Breve de Autoeficacia Docente (TSES-SF) [6]. Para evaluar la Autoeficacia Docente se utilizó la versión española de la Teachers' Sense of Efficacy Scale de Tschannen-Moran y Woolfolk [39]. A través de esta escala se mide la percepción de Autoeficacia Docente en tres dimensiones: Eficacia percibida para optimizar la propia instrucción; Eficacia percibida para gestionar el aula; Eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje. Este instrumento ha mostrado una alta fiabilidad y excelente validez [83], mostrando adecuadas propiedades psicométricas en muestras españolas. En cuanto a su uso, el nivel de valoración de la Autoeficacia Docente en los 12 ítems que la componen se da a través de una escala tipo Likert de 1 a 9 puntos (1: nada capaz – 9: totalmente capaz).

Finalmente, para medir la percepción sobre el nivel de Inteligencia Emocional se ha utilizado la siguiente escala ya aplicada en diferentes estudios, entre otras, a la población objeto de esta investigación [84]:

Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (WLEIS-S) [5]. Este instrumento evalúa el nivel de IE percibida a través de 16 ítems cuya respuesta se da a través de una escala tipo Likert de 7 puntos (1: completamente en desacuerdo – 7: completamente de acuerdo). Los estudios sobre su estructura factorial han encontrado cuatro factores: F1 La evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal (4 ítems); F2 La evaluación de las emociones de los demás o percepción interpersonal (4 ítems); F3 El uso

de las emociones o asimilación (4 ítems); F4 La regulación de las emociones. La consistencia interna informada de cada uno de ellos es 0.87, 0.90, 0.84 y 0.83 respectivamente [85]; Señalar que, este instrumento también permite utilizar una puntuación total de IE. En la versión española la consistencia interna de la puntuación de IE total es de 0.92, mientras sus diferentes factores oscilan entre 0.69 (Percepción Intrapersonal) y 0.79 (Regulación Emocional). Para la corrección de los datos aportados por este instrumento se han utilizado las tablas normativas de mujeres y hombres propuestas en la versión española [5] categorizando los resultados por sexo según seis niveles desde nivel “muy alto” a “muy bajo”; una vez determinados los niveles, en la matriz de datos se han utilizado los datos globales de la muestra para relacionar los datos del nivel de IE con los resultados de los otros instrumentos utilizados siempre y cuando no hubiera diferencias estadísticamente significativas en la variable sexo.

Por último, en el FORPES-IN se incluyó una parte inicial para recoger tanto datos sociodemográficos como los relativos a otras variables relevantes como el “contacto cercano y habitual con personas vulnerables bajo parámetros de diversidad”, “motivación para cursar el MUPES”, etc.

4.4 Consideraciones éticas

El Comité de Bioética de la Universidad de Burgos aprobó la investigación, (Referencia UBU 032/2021), respetando todos los requisitos establecidos en la Declaración de Helsinki de 1975.

4.5 Análisis estadístico

Además del estudio descriptivo de las respuestas obtenidas, para realizar los análisis de los datos se han utilizado los siguientes procedimientos [86]. Por un lado, cuando el criterio de comparación se componía de dos grupos se realizó un análisis bivariado mediante la prueba T de Student para contrastar diferencias de tendencia central en las respuestas a los ítems del cuestionario. Esta prueba se aplicó a variables como “sexo” (Mujer/Hombre), “contacto cercano y habitual con personas en situaciones de especial vulnerabilidad” (Sí/No), “experiencia de enseñanza a personas en situaciones de especial vulnerabilidad en contextos no formales” (Sí/No) y “tipo de institución en la que se cursa el MUPES” (Pública/Privada).

Por otro lado, ANOVAS para contrastar diferencias de tendencia central cuando el criterio de comparación constaba de más de dos grupos, y análisis post hoc DMS para conocer de una manera pormenorizada la naturaleza de las diferencias estadísticamente significativas entre grupos cuando éstas son identificadas. Esta prueba se aplicó a variables como “motivación para cursar el MUPES”, “edad”, etc.

Por último, se ha realizado también un análisis de correlación (Pearson) entre las dimensiones y factores de los instrumentos utilizados para determinar la posible existencia de relaciones significativas y recíprocas entre las variables estudiadas.

Hay que señalar que, para manejar los resultados de la *Escala Breve de Autoeficacia Docente* (TSES-SF) [6] se ha utilizado la puntuación total como un indicador más adecuado para el futuro profesorado [87], sin dejar de analizar los resultados de sus dimensiones. Y para los casos en los que es identificada la significatividad de la variable se ha optado por clasificar las puntuaciones de cada sujeto en las categorías de nivel percibido de autoeficacia docente «bajo», «medio» o «alto» a través del cálculo de los percentiles 33 y 66 para la muestra; el nivel «bajo» iría desde la puntuación más baja hasta la puntuación correspondiente al percentil 33, el nivel «medio» desde la puntuación siguiente a la del percentil 33 hasta la puntuación correspondiente al percentil 66, y el nivel «alto» desde la puntuación inmediatamente superior a la del percentil 66 hasta la puntuación máxima alcanzada.

En todos los contrastes realizados el nivel de significatividad empleado es $p < 0,05$ y todos los resultados expuestos han mostrado ser estadísticamente significativos.

5. RESULTADOS

5.1 Percepciones y preparación de los futuros docentes de Educación Secundaria hacia una Escuela para Todos.

Los resultados presentados se refieren a la muestra 1.

5.1.1 Cuestionario para Futuros Docentes de Educación Secundaria acerca de las Percepciones sobre Atención a la Diversidad CFDPAD

En el Factor 1 ***Elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula*** (M=3,6743; DT=0,2661) la muestra presenta un nivel de acuerdo muy elevado sobre los elementos que deben estar presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de un proceso de atención a la diversidad de calidad en las aulas.

En cuanto a las principales variables agrupadoras analizadas, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre grupos mostrando un mayor acuerdo y actitud positiva aquellas personas de la muestra que son “mujeres” (t=3,265; p=0,001) y las que tienen “contacto habitual con personas en situación de especial vulnerabilidad” (t=2,397; p=0,017).

En relación a la percepción de Autoeficacia Docente aparecen diferencias estadísticamente significativas entre grupos en los tres componentes que integran la puntuación total (ver Tablas 3, 4 y 5), asociándose un mayor acuerdo sobre los elementos clave para una docencia de calidad con un mayor sentimiento de Autoeficacia Docente en las áreas de: eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje *compromiso con el alumnado* (F=2,837; p=<0,001), con diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de nivel «alto» frente a «bajo» (p=<0,001) y «medio» (p=0,010); eficacia percibida para optimizar la propia instrucción *estrategias instruccionales* (F=2,248; p=0,003), con diferencias entre los grupos «alto» y «bajo» en nivel de autoeficacia percibida con una significatividad p=<0.001; y eficacia percibida para gestionar la clase *manejo del aula* (F=1,896; p=0,011).

Tabla 3 Diferencias entre Factores CFDPAD y *Compromiso con el alumnado* ANOVA

Factores CFDPAD	Autoeficacia					
	<i>Compromiso con el alumnado</i>	N	M	DT	F	p
	Nivel «Bajo»	74	3,6073	0,29917	2,837	<0,001

F1 Elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula.	Nivel «Medio»	81	3,6594	0,26482
	Nivel «Alto»	63	3,7722	0,19148
	Total	218	3,6743	0,26615

Tabla 4 Diferencias entre Factores CFDPAD y *Estrategias instruccionales* ANOVA

Factores CFDPAD	Autoeficacia					
	<i>Estrategias instruccionales</i>	N	M	DT	F	p
F1 Elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula.	Nivel «Bajo»	92	3,5991	0,30782	2,248	0,003
	Nivel «Medio»	55	3,6781	0,26834		
	Nivel «Alto»	71	3,7688	0,15605		
	Total	218	3,6743	0,26615		
F2 Respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula.	Nivel «Bajo»	92	2,1440	0,75113	2,084	0,006
	Nivel «Medio»	55	2,2364	0,66652		
	Nivel «Alto»	71	2,5176	0,83487		
	Total	218	2,2890	0,77376		
F4 Práctica docente formativa en la atención a la diversidad.	Nivel «Bajo»	92	2,2848	0,50773	2,083	0,006
	Nivel «Medio»	55	2,2145	0,46960		
	Nivel «Alto»	71	2,4873	0,57444		
	Total	218	2,3330	0,53081		

Tabla 5 Diferencias entre Factores CFDPAD y *Manejo Clase* ANOVA

Factores CFDPAD	Autoeficacia					
	<i>Manejo clase</i>	N	M	DT	F	p
F1 Elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula.	Nivel «Bajo»	76	3,6525	,28417	1,896	0,011
	Nivel «Medio»	77	3,6501	,26357		
	Nivel «Alto»	65	3,7285	,24247		
	Total	218	3,6743	,26615		

En el Factor 2 *Respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula* ($M=2,2890$; $DT=0,7737$) los resultados encontrados muestran valoraciones mayoritariamente negativas, y en todos los aspectos estudiados, sobre el nivel formativo adquirido como futuros docentes para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado en el aula. Este factor incluye aspectos referidos tanto a la organización del aula, organización del tiempo, manejo de los tipos de agrupamientos, uso de estrategias metodológicas y uso de medidas y programas de atención a la diversidad, como a los relacionados con la selección y adaptación de objetivos, de competencias y contenidos, de tareas y actividades, y la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. El porcentaje de la muestra que no percibe haber adquirido una formación adecuada en el MUPES es del 75,2% acumulado, teniendo en cuenta los diferentes niveles de desacuerdo con las afirmaciones; tan solo perciben la formación en esta área como adecuada o muy adecuada el 24,8% de la muestra.

En cuanto a las variables estudiadas, se han obtenido diferencias estadísticamente significativas entre la muestra que estudia en una “universidad pública” frente a una “universidad privada” siendo los primeros los que presentan una peor valoración de la formación recibida ($t=-3,972$; $p<0,001$). También aparecen diferencias estadísticamente significativas en la variable de “experiencia en enseñanza a personas en situación de especial vulnerabilidad en contextos no formales” ($t=2,009$; $p=0,046$) y en el grupo de personas que mantiene “contacto cercano y habitual con personas en situación de especial vulnerabilidad” ($t=2,484$; $p=0,014$), siendo más positiva la valoración de las personas que cumplen estas condiciones.

Respecto a la Autoeficacia Docente (Tabla 4 y 6) presentan una valoración más positiva de la formación recibida aquellas personas con un mayor nivel de *Autoeficacia Docente Total* ($F=1,649$; $p=0,012$), hallándose diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de percepción «alto» y «bajo» ($p=0,016$). Así mismo, aparecen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de personas con un nivel «alto» de autoeficacia para optimizar la propia instrucción *Estrategias instruccionales* ($F=2,084$; $p=0,006$) frente al que presenta nivel «bajo» ($p=0,002$) y nivel «medio» ($p=0,041$), siendo las primeras las que más capacitadas se sienten para la respuesta educativa a la diversidad en el aula.

Tabla 6 Diferencias entre Factores CFDPAD y *Autoeficacia Docente Total* ANOVA

Factores CFDPAD	<i>Autoeficacia Total</i>	N	M	DT	F	p
F2 Respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula.	Nivel «Bajo»	74	3,5930	0,31756	1,649	0,012
	Nivel «Medio»	71	3,6769	0,25230		
	Nivel «Alto»	73	3,7542	0,18994		
	Total	218	3,6743	0,26615		
F3 Capacitación docente hacia la diversidad.	Nivel «Bajo»	74	2,2553	0,68659	1,444	0,049
	Nivel «Medio»	71	2,2645	0,63977		
	Nivel «Alto»	73	2,4170	0,83719		
	Total	218	2,3124	0,72713		

En cuanto a la valoración de la formación recibida en el MUPES relacionada con la Educación Especial, y su preparación en el ámbito de la atención a la diversidad, el nivel percibido es de baja capacitación. En este Factor 3 *Capacitación docente hacia la diversidad* (M=2,3124; DT=0,7271) los resultados vuelven a mostrar diferencias significativas entre el alumnado que cursa el MUPES en una “universidad pública” o en una “universidad privada”, siendo el alumnado de la pública el que se siente peor capacitado en el campo de la atención a la diversidad ($t=-3,040$; $p=0,003$). También aparecen diferencias estadísticamente significativas entre grupos en cuanto al sentimiento de *Autoeficacia Docente Total* (F=1,444; $p=0,049$) asociándose una mayor preparación y capacitación a un mayor nivel de percepción de *Autoeficacia Docente Total* (Tabla 6).

Un dato destacable es que, a pesar de los resultados globales, en este factor las mejores valoraciones se refieren a los ítems sobre la utilidad del MUPES para “*afianzar mi elección personal hacia la docencia*” (M=2,98; DT 1,097), “*afianzar mi interés hacia una mayor sensibilización hacia la atención a la diversidad*” (M=2,75; DT=1,149) y para “*tener una mayor sensibilización hacia la atención a la diversidad*” (M=2,75; DT=1,149).

Los resultados en el Factor 4 *Práctica docente formativa en la atención a la diversidad* (M=2,333; DT=0,5308), referido al análisis del modo en que la formación recibida en el Máster permite al futuro docente responder a los intereses e inquietudes detectados en el alumnado que presenta necesidades de apoyo educativo (NEAE) en el contexto escolar, muestran la percepción de un pobre impacto de la formación recibida

sobre la futura práctica docente inclusiva; La muestra percibe que las actividades, o ejemplos prácticos desarrollados en las clases, no han mejorado en general sus conocimientos sobre atención a la diversidad y no se consideran capacitados ni con conocimientos suficientes para afrontar el reto en las aulas. En el análisis de los ítems destaca como aquel con mayor nivel de acuerdo “*Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere: Experiencia previa con alumnado con necesidades educativas*” (M=3,17; DT=0,750)

Nuevamente aparecen diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que cursa el Máster en una “universidad pública” y el que lo hace en una “universidad privada” (t=-2.743; p=0,007), siendo los segundos los que presentan una valoración más positiva sobre la repercusión de la formación en su futura práctica docente. También aparecen diferencias significativas entre grupos en cuanto a la percepción de autoeficacia (Tabla 4) *Estrategias instruccionales* (F=2,083; p=0,006) presentando una mayor impresión de impacto positivo de la formación recibida aquel alumnado con un nivel «alto» de autoeficacia en cuanto a su capacidad para mejorar sus competencias de enseñanza frente a los que presentan un nivel «bajo» (p=0,015) o «medio» (p=0,004).

Sobre el Factor 5 *Percepción docente hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el contexto escolar* (M=2,695; DT=0,5397), que valora las actitudes de los futuros docentes tanto hacia la atención a la diversidad como hacia la respuesta a las necesidades educativas en el aula a nivel general, los resultados obtenidos muestran actitudes relativamente positivas como resultado de unirse, por un lado, el acuerdo sobre los planteamientos inclusivos y, por otro, la percepción de carga y de trabajo añadido; el 64,1% de la muestra se posiciona en desacuerdo con el planteamiento de escolarización en centros de educación especial y el 81% se muestra de acuerdo con la premisa de que “*tener en el aula alumnado con necesidades educativas es un trabajo añadido*”. Reseñar que en este factor se relaciona una mayor puntuación con una actitud más negativa hacia la atención a la diversidad en el aula.

5.1.2 Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión CEFI-R

Los resultados en la Dimensión 1 *Concepción de la diversidad* (Tabla 7) muestran la valoración de la muestra sobre el concepto de diversidad, sobre el lugar y la forma en que se contempla la escolarización del alumnado y sobre la política educativa en la que se

sustentan estas decisiones reflejando, en definitiva, la interpretación individual y colectiva de la educación inclusiva [10]. Cerca de la mitad de la muestra (48,6%) siente preocupación por el aumento de la carga de trabajo que prevén al tener alumnos con NEAE en el aula, aunque en el 78,4% no consideran que un alumno con estas necesidades interrumpa la rutina del aula ni perjudique el aprendizaje de los demás.

Tabla 7 Estadísticos descriptivos Dimensiones CEFI-R

Dimensiones CEFI-R	Rango	Mín.	Máx.	Media	DT
D1 Concepción de la diversidad	3,00	1,00	4,00	2,1766	0,73452
D2 Metodología	3,00	1,00	4,00	2,5450	0,66561
D3 Apoyos	3,00	1,00	4,00	3,1663	0,58459
D4 Participación de la comunidad	2,67	1,33	4,00	3,6239	0,48869

En la Dimensión 2 *Metodología* (Tabla 7), que versa sobre la preparación de los futuros docentes para el desarrollo de estrategias metodológicas, recursos, materiales, técnicas de comunicación y de evaluación desde el marco inclusivo, la muestra se presenta polarizada percibiéndose aproximadamente la mitad de los participantes capacitados y formados en este sentido. El uso de las *técnicas de comunicación* como herramienta de inclusión es la competencia para la que una gran parte de los participantes (69,3%) se sienten más capacitados (M=2,73; DT=0,797); en cambio “*adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos*” (M=2,39; DT=0,868) y “*enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales*” (M=2,44; DT=0,818) son los puntos débiles que presentan los futuros docentes encuestados.

Esta dimensión de *Metodología* muestra una relación positiva con la variable de tener “contacto cercano y habitual con personas en situación de especial vulnerabilidad” (t=2.454; p=0.015), cursar el MUPES en una “universidad privada” (t=-3,375; p=0,001) y tener “experiencia en formación en contextos no formales a personas en situación de especial vulnerabilidad” (t=2,609; p=0,010). Son de resaltar también las diferencias estadísticamente significativas entre grupos en la variable de percepción de *Autoeficacia docente Total* (F=2,248; p<0001), y en cada uno de los componentes que la constituyen (Tablas 8-11), mostrando una relación positiva en análisis post hoc en el nivel «alto» y siendo este grupo el que presenta una visión más ajustada de la educación inclusiva y sus

procesos junto a un sentimiento de mayor preparación para su desarrollo a través de los diferentes elementos de la práctica docente; Autoeficacia percibida para optimizar la propia instrucción *Estrategias instruccionales* ($F=2,992$; $p<0001$) ; Autoeficacia percibida para gestionar el aula *Manejo del aula* ($F=3,058$; $p<0001$) ; Autoeficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje *Compromiso con el alumnado* ($F=3,504$; $p<0001$).

Tabla 8 Diferencias entre Dimensiones CEFI-R y Autoeficacia Docente Total ANOVA

Dimensiones CEFIR-R	Autoeficacia Total	N	M	DT	F	p
D2 Metodología	Nivel «Bajo»	74	2,2162	0,53967	2,248	<0001
	Nivel «Medio»	71	2,5437	0,51512		
	Nivel «Alto»	73	2,8795	0,74665		
	Total	218	2,5450	0,66561		
D3 Apoyos	Nivel «Bajo»	74	3,0608	0,58639	3,439	0,034
	Nivel «Medio»	71	3,1338	0,57139		
	Nivel «Alto»	73	3,3048	0,57622		
	Total	218	3,1663	0,58459		
D4 Participación de la Comunidad	Nivel «Bajo»	74	3,5315	0,57051	3,150	0,045
	Nivel «Medio»	71	3,6103	0,45769		
	Nivel «Alto»	73	3,7306	0,40695		
	Total	218	3,6239	0,48869		

Tabla 9 Diferencias entre Dimensiones CEFI-R y Autoeficacia *Estrategias Instruccionales* ANOVA

Dimensiones CEFIR-R	Estrategias Instruccionales	N	M	DT	F	p
D2 Metodología	Nivel «Bajo»	92	2,3087	0,60140	2,992	<0001
	Nivel «Medio»	55	2,4945	0,51905		
	Nivel «Alto»	71	2,8901	0,70653		
	Total	218	2,5450	0,66561		

D4 Participación de la Comunidad	Nivel «Bajo»	92	3,5688	0,54703	2,101	0,005
	Nivel «Medio»	55	3,6121	0,45254		
	Nivel «Alto»	71	3,7042	0,42743		
	Total	218	3,6239	0,48869		

Tabla 10 Diferencias entre Dimensiones CEFI-R y Autoeficacia *Compromiso con el alumnado* ANOVA

Dimensiones CEFIR-R	<i>Compromiso con el alumnado</i>	N	M	DT	F	p
D2 Metodología	Nivel «Bajo»	74	2,2649	0,56190	3,504	<0001
	Nivel «Medio»	81	2,5160	0,54393		
	Nivel «Alto»	63	2,9111	0,75244		
	Total	218	2,5450	0,66561		
D4 Participación de la Comunidad	Nivel «Bajo»	74	3,5045	0,56602	2,173	0,045
	Nivel «Medio»	81	3,6255	0,44840		
	Nivel «Alto»	63	3,7619	0,40352		
	Total	218	3,6239	0,48869		

Tabla 11 Diferencias entre Dimensiones CEFI-R y Autoeficacia *Manejo del aula* ANOVA

Dimensiones CEFIR-R	<i>Manejo del aula</i>	N	M	DT	F	p
D2 Metodología	Nivel «Bajo»	76	2,2263	0,51468	3,058	<0001
	Nivel «Medio»	77	2,5169	0,56415		
	Nivel «Alto»	65	2,9508	0,72460		
	Total	218	2,5450	0,66561		
D3 Apoyos	Nivel «Bajo»	76	3,1118	0,61697	1,860	0,013
	Nivel «Medio»	77	3,0877	0,54375		
	Nivel «Alto»	65	3,3231	0,57064		
	Total	218	3,1663	0,58459		

En la Dimensión 3 **Apoyos** (Tabla 7), que aborda el concepto de apoyo, el rol que debe desempeñar el profesor de apoyo, los potenciales destinatarios de dicho apoyo y el lugar donde se proporciona, la muestra presenta una mayor tendencia a posicionarse de acuerdo respecto a los planteamientos inclusivos presentados; el mayor acuerdo se da en los ítems “*La planificación conjunta profesor-profesor de apoyo facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula*”, con un 88,2% de la muestra a favor, y “*Considero que el lugar del profesor de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los profesores*” con un 85,3% a favor. Además, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre grupos influyendo positivamente en un mayor nivel de acuerdo el “contacto cercano y habitual con personas en situación de especial vulnerabilidad” ($t=2.538$; $p=0.012$), la “experiencia en enseñanza a personas en situación de especial vulnerabilidad en contextos no formales” ($t=2,420$; $p=0,017$) y cursar el MUPES en una “universidad pública” ($t=2,187$; $p=0,003$). Aparecen igualmente diferencias estadísticamente significativas entre grupos en la variable *Autoeficacia docente Total* (Tabla 8), mostrando una relación positiva en análisis post hoc en sus niveles elevados frente al nivel «bajo» ($p=0,011$), y en la autoeficacia percibida para gestionar el aula *Manejo del aula* (Tabla 11) con diferencias significativas entre un nivel «alto» de autoeficacia y los niveles «bajo» ($p=0,03$) y «medio» ($p=0,016$).

En la Dimensión 4 **Participación de la comunidad** (Tabla 7), que recoge los planteamientos sobre el trabajo colaborativo entre el centro educativo y el resto de los agentes de la comunidad, así como sobre el uso de los recursos que ofrece el entorno, los resultados de la muestra indican una alta tendencia al acuerdo sobre la importancia de la participación como elemento clave en el proceso de atención a la diversidad en la escuela inclusiva. Es reseñable como estas ideas son compartidas de manera significativamente más positiva por el grupo de “mujeres” de la muestra ($t=2,562$; $p=0,011$) y por aquellas personas con un mayor sentimiento de *Autoeficacia docente Total* ($F=3,150$; $p=0,045$); así mismo existe relación positiva en relación a la autoeficacia para mejorar la propia práctica *Estrategias Instruccionales* ($F=2,101$; $p=0.005$) y para implicar al estudiante en el aprendizaje *Compromiso con el alumnado* ($F=2,173$; $p=0.005$), con diferencias significativas en análisis post hoc entre los grupos con la percepción de un nivel «alto» de autoeficacia y «bajo» ($p=0.002$).

5.1.3 Escala Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones sobre la Educación Inclusiva Revisada (SACIE-R)

En el Factor 1 *Actitudes* (M=3,1578; SD=0,6111) la muestra presenta una percepción positiva sobre la educación inclusiva y el concepto de los alumnos que tienen cabida en ella, mostrándose de acuerdo con la inclusión del alumnado con discapacidad y otras condiciones personales. Además, se percibe de manera más positiva al alumnado con dificultades para expresarse oralmente y al que presenta problemas de atención.

Sobre las variables agrupadoras analizadas aparecen diferencias estadísticamente significativas entre grupos en la variable sexo relacionándose una mejor actitud con el grupo de “mujeres” (t=2,757; p=0,006).

En el Factor 2 (M=1,4098; SD=0,5582), *Sentimientos* hacia las personas con discapacidad, los resultados muestran sentimientos adecuados. La mayoría de la muestra, entre un 88,9% y un 95,4%, se posiciona en desacuerdo con los planteamientos relacionados con percepciones y emociones negativas hacia estas personas. Parece influir de manera significativa la variable de autoeficacia percibida para optimizar la propia instrucción *Estrategias instruccionales* (Tabla 12) y para el *Manejo del aula* (Tabla 13), con diferencias estadísticamente significativas entre grupos, mostrando sentimientos más positivos las personas con nivel «alto» en estas variables.

Tabla 12 Diferencias entre Dimensiones CEFI-R y Autoeficacia *Estrategias Instruccionales* ANOVA

Factor SACIE-R	<i>Estrategias Instruccionales</i>	N	M	DT	F	p
	Nivel «Bajo»	92	1,4710	0,55723	2,490	0,001
F2 Sentimientos	Nivel «Medio»	55	1,3758	0,48029		
	Nivel «Alto»	71	1,3568	0,61289		
	Total	218	1,4098	0,55820		

Tabla 13 Diferencias entre Factores SACIE-R y Autoeficacia *Manejo del aula* ANOVA

Factor SACIE-R	<i>Manejo del aula</i>	N	M	DT	F	p
	Nivel «Bajo»	76	1,5219	0,57949	1,766	0,021
F2 Sentimientos	Nivel «Medio»	77	1,3896	0,45048		

Nivel «Alto»	65	1,3026	0,62839
Total	218	1,4098	0,55820

Y, por último, en el Factor 3 ($M=2,914$; $SD=0,6841$), referido a las **Preocupaciones** por tener alumnado diferente en el aula, los resultados muestran una mayor preocupación de los futuros docentes en aquellos ítems referidos a la capacitación docente para afrontar el reto de la diversidad en el aula frente a un nivel menor de preocupación en los planteamientos que se vinculan más a los efectos de la atención a la diversidad sobre ellos mismos. Los ítems que reflejan en mayor medida el nivel de preocupación son los referidos a “*Considero que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula*” ($M=3,43$; $DT=0,732$) y “*Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad*” ($M=3,30$; $DT=0,867$).

Las variables de “experiencia en formación en contextos no formales a personas en situación de especial vulnerabilidad” ($t=-2.080$; $p=0.039$), el “área de conocimiento” de los estudios previos ($F=2,486$; $p=0,045$) y la “motivación para cursar el MUPES” ($F=2.958$; $p=0.021$) aparecen como las variables que influyen directamente en el nivel de preocupaciones, presentando diferencias estadísticamente significativas entre grupos. Especialmente llamativas son las diferencias entre grupos en las variables de cursar el MUPES “por no tener mejor opción de salida de mis estudios” y por “vocación” ($p=0.035$), y entre cursar el Máster “por la posibilidad de tener un trabajo estable” y por “vocación” ($p=0.002$), siendo las personas que realizan los estudios por vocación las que presentan un menor nivel de preocupaciones y por tanto menores puntuación en este factor. Así mismo estudiar en las áreas de CC de la Salud y CC Sociales influye positivamente en el nivel de preocupaciones de los futuros docentes.

5.1.4 Confirmación de hipótesis

Hipótesis 1: *La formación inicial recibida en el MUPES impactará positivamente en los futuros docentes a través de la transmisión y ejemplificación de conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales asociados necesarios para su desarrollo como docentes inclusivos.*

La formación inicial del MUPES no parece influir positivamente, en gran parte de la muestra, en el desarrollo profesional de los futuros docentes dentro del marco de la educación inclusiva y la atención a la diversidad de calidad en las aulas en los aspectos relacionados con los conocimientos teórico y prácticos relacionados. Las variables que hacen plausible la hipótesis en esta investigación están relacionadas con:

- Tener contacto cercano y habitual con personas en situación de especial vulnerabilidad.
- Tener experiencia en enseñanza a personas en situación de especial vulnerabilidad en contextos no formales.
- Formarse en una Universidad privada.

Por otra parte, la hipótesis se cumple en cuanto a los conocimientos actitudinales necesarios para su desarrollo como docentes inclusivos, habiendo ayudado la formación recibida a:

- Afianzar la elección personal hacia la docencia.
- Afianzar el interés hacia una mayor sensibilización hacia la atención a la diversidad.
- Tener una mayor sensibilización hacia la atención a la diversidad.

***Hipótesis 2:** Existirá una relación estadísticamente significativa entre la valoración positiva de la formación recibida en el MUPES y una actitud más positiva, junto a sentimientos más adecuados y a un menor nivel de preocupaciones hacia la atención a la diversidad y la escuela inclusiva, sumándose a esto una mayor percepción de capacidad para implementar estrategias personalizadas en el aula y viceversa.*

La mayoría de la muestra presenta una actitud positiva hacia la educación inclusiva y la atención a la diversidad por lo que esta variable no se relaciona con la valoración positiva de la formación recibida y no se confirma esta parte de la hipótesis enunciada; las y los futuros docentes se muestran en desacuerdo con los planteamientos que se basan en percepciones y emociones negativas hacia las personas con discapacidad, la atención a la diversidad y la escuela inclusiva.

Por otro lado, las personas de la muestra que valoran positivamente la formación recibida presentan diferencias estadísticamente significativas, frente a las que no se

sienten la validez del MUPES, en los siguientes componentes confirmando la hipótesis planteada:

- Mayor percepción de capacidad para la respuesta educativa global hacia la atención a la diversidad y el desarrollo de la educación inclusiva.
- Sentimientos más positivos hacia la educación inclusiva y la atención a la diversidad.
- Menores preocupaciones por tener alumnado diferente en clase.
- Mayor sentimiento de Autoeficacia Docente total.
- Mayor percepción de autoeficacia para el desarrollo de estrategias instruccionales para la atención a la diversidad en el aula.

5.2 Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria e Inteligencia Emocional: Ingredientes para la atención a la diversidad en una Escuela para Todos

A continuación, se presentan los resultados relativos a la percepción del alumnado del MUPES tanto sobre atención a la diversidad como en relación con el nivel adquirido de competencias y conocimientos para la docencia inclusiva. Así mismo, se valorarán la actitud, sentimientos y preocupaciones de los docentes ante el reto de la diversidad en las aulas y se mostrará la relación de los datos con las principales variables agrupadoras analizadas y, en especial, con la IE percibida con la finalidad de conocer su impacto en el desarrollo de los aprendizajes en el MUPES, en la actitud y vivencia ante la escuela inclusiva y su desarrollo.

5.2.1 Cuestionario para Futuros Docentes de Educación Secundaria acerca de las Percepciones sobre Atención a la Diversidad CFDPAD

En el Factor 1 ***Elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula*** (Tabla 14) las y los futuros docentes presentan un nivel de acuerdo elevado sobre las piezas clave que dan lugar a un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad.

Tabla 14 Estadísticos descriptivos Factores CFDPAD

Factores CFDPAD	Rango	Mín.	Máx.	Media	DT
F1. Elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula.	1,59	2,41	4,00	3,6743	0,26615
F2. Respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula.	3,00	1,00	4,00	2,2890	0,77376
F3. Capacitación docente hacia la diversidad.	3,00	1,00	4,00	2,3124	0,72713
F4. Práctica docente formativa en la atención a la diversidad.	2,80	1,20	4,00	2,3330	0,53081
F5. Percepción docente hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el contexto escolar.	2,50	1,50	4,00	2,6950	0,53973

Destaca, en el análisis de ítems (Tabla 15), el nivel de acuerdo mostrado ante planteamientos relacionados con la dimensión participativa y que hacen referencia a las políticas de relación y colaboración en los centros educativos y entre estos y la comunidad educativa para el desarrollo de la escuela inclusiva.

Tabla 15 Estadísticos descriptivos-Selección de ítems Factor 1 CFDPAD

Ítems	Media	DT
<i>Es un deber del centro educativo atender a todo el alumnado.</i>	3,89	0,333
<i>La atención a la diversidad debe ocupar un papel importante en mi futura práctica docente.</i>	3,78	0,480
<i>La actitud de la familia influye en la calidad de la educación del alumnado con n.e.a.e.</i>	3,75	0,495
<i>Considero fundamental la labor del Departamento de Orientación en la respuesta a las necesidades educativas del alumnado.</i>	3,79	0,561
<i>La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo n.e.a.e. es responsabilidad de todo el profesorado.</i>	3,76	0,541
<i>Para una mejor atención a la diversidad se requiere trabajar de manera colaborativa entre todos los profesionales del centro educativo.</i>	3,87	0,391
<i>Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere: Motivación o interés profesional del docente.</i>	3,85	0,407
<i>Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere: Coordinación entre el profesorado.</i>	3,88	0,365

En cuanto a las principales variables agrupadoras analizadas, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre grupos mostrando una actitud más positiva y mayor acuerdo ante los planteamientos inclusivos las personas de la muestra que son “mujeres” ($t=3,265$; $p=0,001$), las que tienen “contacto habitual con personas en situación de especial vulnerabilidad” ($t=2,397$; $p=0,017$) y aquellas que presentan un nivel elevado de IE total ($F= 2.293$; $p=0.047$); en este último grupo aparecen diferencias estadísticamente significativas entre las personas con un nivel alto y muy alto de IE frente a las que presentan un nivel muy bajo ($p=0.023$ y $p=0.003$ respectivamente), y entre las personas con nivel de IE muy alto y con un nivel medio alto ($p=0.022$).

En el Factor 2 ***Respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula*** (Tabla 14) los resultados muestran valoraciones negativas a nivel general, y en todos los aspectos, sobre el nivel formativo adquirido en el MUPES para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado en las aulas en su futuro próximo. Destacan, por su importancia en el Diseño Universal para el Aprendizaje de las programaciones de aula y la calidad de la enseñanza, las valoraciones negativas en los ítems referidos a la capacitación para el uso de estrategias metodológicas, de medidas de atención a la diversidad, para la personalización de objetivos, competencias y contenidos, la selección

y diseño de tareas y la evaluación formativa de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Tabla 16).

Tabla 16 Estadísticos descriptivos-Selección de ítems Factor 2 CFDPAD

Ítems	Media	DT
<i>Considero que mi formación sobre atención a la diversidad es la adecuada respecto a: Estrategias metodológicas.</i>	2,29	0,882
<i>Considero que mi formación sobre atención a la diversidad es la adecuada respecto a: Medidas y programas de atención a la diversidad.</i>	2,23	0,888
<i>Considero que mi formación sobre atención a la diversidad es la adecuada respecto a: Selección y adaptación de objetivos, competencias y contenidos.</i>	2,22	0,884
<i>Considero que mi formación sobre atención a la diversidad es la adecuada respecto a: Selección, diseño y práctica de actividades y tareas.</i>	2,30	0,915
<i>Considero que mi formación sobre atención a la diversidad es la adecuada respecto a: Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.</i>	2,30	0,864

Se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en la variable referida al tipo de institución en la que han cursado el MUPES, presentando las personas que han estudiado en una “universidad pública” una valoración más negativa de la formación recibida ($t=-3,972$; $p<0,001$). También aparecen diferencias estadísticamente significativas en la variable de “experiencia en enseñanza a personas en situación de especial vulnerabilidad en contextos no formales” ($t=2,009$; $p=0,046$) y en el grupo de personas que mantiene “contacto cercano y habitual con personas en situación de especial vulnerabilidad” ($t=2,484$; $p=0,014$), siendo ambas variables predictoras de una valoración más positiva en este factor y por tanto de mejor preparación para la respuesta curricular y organizativa en la escuela inclusiva.

En el Factor 3 *Capacitación docente hacia la diversidad* (Tabla 14) es en el que menos capacitada se siente la muestra, constituyéndose como punto débil del perfil analizado. A pesar de servir el MUPES para fortalecer la vocación y hacer conscientes a los futuros docentes de la importancia de la atención a la diversidad, como puede verse en la Tabla 17, la valoración de los ítems más críticos del factor obtiene valores por debajo del rango positivo de respuesta. Aparecen nuevamente diferencias estadísticamente

significativas en la variable sobre el tipo de institución en la que han cursado el MUPES, siendo el alumnado de la “universidad pública” el que se valora como peor capacitado en el campo de la atención a la diversidad y la educación especial ($t=-3,040$; $p=0,003$).

Tabla 17 Estadísticos descriptivos-Selección de ítems Factor 3 CFDPAD

Ítems	Media	DT
<i>En el Máster que estoy cursando he adquirido suficientes conocimientos sobre atención a la diversidad.</i>	1,92	0,925
<i>Tras cursar el módulo genérico del Máster, considero que poseo un conocimiento adecuado sobre: Características del alumnado con necesidades educativas.</i>	2,11	0,951
<i>Tras cursar el módulo genérico del Máster, considero que poseo un conocimiento adecuado sobre: Legislación sobre atención a la diversidad.</i>	1,98	0,895
<i>Tras cursar el módulo genérico del Máster, considero que poseo un conocimiento adecuado sobre: Identificación de necesidades educativas en el alumnado.</i>	2,19	0,883

Y, en esta capacitación parece influir de un modo relevante la *Inteligencia Emocional*: los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en las variables *IE Total* ($F=4,494$; $p=0,001$), *Regulación emocional* ($F=2,571$; $p=0,028$) y *Asimilación emocional* ($F=2,780$; $p=0,019$), estando relacionado un mayor nivel en estas variables con una mayor puntuación en este factor y, por tanto, con una mejor capacitación docente hacia la diversidad. En cuanto a las diferencias entre grupos del nivel de IE éstas se dan entre los niveles muy alto y alto frente a nivel muy bajo ($p=0,028$ y $p=0,004$ respectivamente) y en cuanto a las personas que presentan un nivel alto frente a las que muestran un nivel medio bajo y medio alto ($p=0,001$ en ambos casos).

Los resultados en el Factor 4 *Práctica docente formativa en la atención a la diversidad* ($M=2,333$; $DT=0,530$) nos muestran como a nivel general los futuros docentes consideran que la formación recibida no va a tener un gran impacto en su futura práctica. En el análisis de los ítems destaca como aquel con mayor nivel de acuerdo “*Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere: Experiencia previa con alumnado con necesidades educativas*” ($M=3,17$; $DT=0,750$); Y, en su polo contrario, “*Desde el sistema educativo, se ofrecen los servicios y recursos adecuados para atender las necesidades del alumnado*” ($M=1,63$; $DT=0,764$).

Aparecen nuevamente diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que cursa el MUPES en “universidad pública” y en “universidad privada” ($t=-2.743$; $p=0,007$), siendo estos últimos los que presentan una valoración más positiva del impacto de la formación en su futura labor.

En el Factor 5 *Percepción docente hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el contexto escolar* ($M=2.695$; $DT=0.539$) los datos nos muestran actitudes relativamente positivas hacia este alumnado. El ítem sobre el que los futuros docentes presentan un mayor acuerdo es “*Trabajar con alumnado con neae es un trabajo añadido para el profesorado*” ($M=3,22$; $DT=0,788$); en este factor a mayor puntuación mayor actitud negativa hacia la atención a la diversidad en el aula.

5.2.2 Escala Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones sobre la Educación Inclusiva, Revisada (SACIE-R)

Tabla 18 Estadísticos descriptivos Factores SACIE-R

Factores SACIE-R	Rango	Mín.	Máx.	Media	DT
F1. Actitudes	2,80	1,20	4,00	3,1578	,61115
F2. Sentimientos	3,00	1,00	4,00	1,4098	,55820
F3. Preocupaciones	2,75	1,25	4,00	2,9140	,68417

En el Factor 1 *Actitudes* (Tabla 18) la muestra presenta una actitud positiva hacia la educación inclusiva, mostrándose de acuerdo con la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales.

Sobre las variables agrupadoras analizadas, aparecen diferencias estadísticamente significativas entre grupos en la variable sexo evidenciándose una mejor actitud en el grupo de “mujeres” ($t=2,915$; $p=0,004$). En cuanto a la relación de este factor con la *Inteligencia Emocional* aparecen diferencias estadísticamente significativas entre grupos en los niveles de *IE total* ($F=2,429$; $p=0,036$) y especialmente en el área de la *Regulación emocional* ($F=3.134$; $p=0,009$): según los datos presentan mejor actitud quienes poseen niveles medio alto, alto y muy alto de *IE* frente a quienes presentan un nivel medio bajo (significatividad $p=0,030$, $p=0,003$ y $p=0,041$ respectivamente), y aquellas personas con nivel alto de *Regulación emocional* frente a quienes presentan un nivel muy bajo ($p=0,013$) o bajo ($p=0,002$).

En cuanto al Factor 2, *Sentimientos* hacia las personas con discapacidad, las y los futuros docentes ($M=1,4098$; $SD=0,55820$) muestran sentimientos adecuados. Aparece como variable relevante el nivel de *Inteligencia Interpersonal*, muy relacionada con la empatía, presentando diferencias estadísticamente significativas entre grupos ($F=3,505$; $p=0,005$) y asociándose un mayor nivel de ésta con sentimientos más positivos y, por tanto, con menor puntuación en este factor; aparecen diferencias significativas entre las personas que presentan un nivel bajo de *Inteligencia Interpersonal* frente a las que presentan un nivel medio alto ($p=0,002$), alto ($p=0,001$) y muy alto ($p=0,034$).

Y, por último, en el Factor 3 ($M=2,9140$; $SD=0,68417$), *Preocupaciones* por tener alumnado diferente en el aula, el futuro profesorado muestra mayor preocupación en aquellos ítems referidos a la capacitación docente para afrontar el reto de la diversidad en el aula como “*Considero que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula*” ($M=3,43$; $DT=0,732$) y “*Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad*” ($M= 3,30$; $DT=0,867$).

Las variables de “experiencia en formación en contextos no formales a personas en situación de especial vulnerabilidad” ($t=-2,080$; $p=0,039$), la “motivación para cursar el MUPES” ($F=2,958$; $p=0,021$) y la *IE Total* ($F=3,813$; $p=0,003$), junto a las dimensiones de *Regulación emocional* ($F=2,413$; $p=0,037$) e *Inteligencia intrapersonal* ($F=3,265$; $p=0,007$), son las que parecen modular e influir directamente en el nivel de preocupaciones presentando diferencias estadísticamente significativas entre grupos; no poseer experiencia previa y cursar el MUPES por “no tener mejor opción de salida de mis estudios” o “por la posibilidad de tener un trabajo estable” frente a hacerlo por “vocación” ($p=0,035$ y $p=0,002$ respectivamente) parecen ser variables que se relacionan con mayores preocupaciones y, por tanto, con menor ajuste o bienestar en los futuros docentes. Las personas que realizan los estudios por “vocación” son las que presentan un menor nivel de preocupaciones y por tanto menor puntuación en este factor.

En cuanto a la IE existen diferencias estadísticamente significativas entre las personas con un nivel bajo de *IE Total* frente a las que presentan nivel alto ($p=0,001$) y entre quienes poseen un nivel medio bajo y alto ($p=0,002$), relacionándose una mayor puntuación en este factor, y mayores niveles de preocupación, con las personas con niveles bajos y medio bajos de IE. En cuanto a la *Regulación emocional* las diferencias entre grupos son significativas entre los niveles bajo y alto ($p=0,004$) y muy alto

($p=0,041$), así como entre las personas con un nivel medio bajo y alto ($p=0,034$), siendo las personas con mayores niveles de regulación emocional las que presentan puntuaciones más bajas y por tanto menores preocupaciones. Por último, en relación con la *Inteligencia intrapersonal*, las personas que presentan un nivel bajo tienen mayores preocupaciones frente a las que presentan un nivel alto ($p<0,001$), e igual situación aparece entre quienes presentan niveles muy bajos frente a altos ($p=0,029$), bajos frente a muy altos ($p=0,026$), medio bajo frente a alto ($p=0,029$) y medio alto frente a alto ($p=0,019$).

5.2.3 Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (WLEIS-S). Validación española Extremera Pacheco N, et al. (2019)

En esta prueba, que evalúa el nivel de IE percibido, los resultados (Tabla 19) muestran un nivel de IE total medio alto (nivel 4 de 6), tanto en “hombres” ($M= 4,01$; $DT=1,216$) como en “mujeres” ($M= 4,27$; $DT=1,229$), siendo *Asimilación emocional* (uso de las emociones) el elemento en el que la muestra en su conjunto presenta un nivel medio bajo ($M= 3,84$; $DT=1,265$); es el punto débil general del perfil analizado. Este nivel lo presentan también los hombres que han participado en este estudio en la dimensión de *Regulación Emocional* ($M=3,92$; $DT=1,219$) siendo un punto débil asociado a su perfil. A pesar de presentar mayor puntuación las “mujeres” en la IE Total las diferencias no son significativas entre grupos.

Tabla 19 Estadísticos descriptivos Escala WLEIS-S

	Media Total	Media Mujeres	Media Hombres
<i>Percepción Interpersonal</i>	4.17	4.25	4.01
<i>Percepción Intrapersonal</i>	4.02	4.03	4.00
<i>Asimilación Emocional</i>	3.84	3.92	3.67
<i>Regulación Emocional</i>	4.03	4.08	3.92
<i>Inteligencia Emocional Total</i>	4.19	4.27	4.01

5.2.4 Confirmación de hipótesis

Hipótesis 1: Los futuros docentes con mayores niveles percibidos de IE, y en especial para regular sus estados emocionales, presentarán: una mejor actitud y sentimientos más adecuados hacia la atención a la diversidad y la escuela inclusiva y un menor nivel de preocupaciones junto una percepción de mayor competencia para el desarrollo de las practicas inclusivas en su día a día en las aulas.

La hipótesis se cumple. Las personas de la muestra con altos niveles de IE, como puntuación total, presentan diferencias estadísticamente significativas respecto a:

- Muestran un mayor acuerdo sobre los elementos que deben estar presentes en una educación y atención a la diversidad de calidad.
- Se sienten más capacitadas para la atención a la diversidad.
- Presentan mejores actitudes hacia la educación inclusiva y la atención a la diversidad en las aulas.
- Presentan menores preocupaciones sobre la presencia de alumnado diferente en las aulas.

Las personas con un nivel alto de Regulación Emocional presentan diferencias estadísticamente significativas respecto a:

- Se sienten más capacitadas para la atención a la diversidad.
- Presentan mejores actitudes hacia la educación inclusiva y la atención a la diversidad en las aulas.
- Presentan menores preocupaciones sobre la presencia de alumnado diferente en las aulas.

Las personas de la muestra con un nivel alto de Inteligencia Interpersonal, relacionada con la empatía, presentan diferencias estadísticamente significativas respecto a:

- Presentan sentimientos más positivos hacia las personas con discapacidad.

Las personas de la muestra con un nivel alto de Inteligencia Intrapersonal presentan diferencias estadísticamente significativas respecto a:

- Presentan menores preocupaciones sobre la presencia de alumnado diferente en las aulas.

Las personas de la muestra con un nivel alto de Asimilación Emocional presentan diferencias estadísticamente significativas respecto a:

- Se sienten más capacitadas para la atención a la diversidad.

5.3 Autoeficacia Docente, compromiso y motivación hacia la Educación Inclusiva: Importancia de la formación inicial del profesorado

A continuación, se presentan los resultados referidos a la percepción de autoeficacia docente del alumnado del MUPES, sus fortalezas y debilidades en las áreas exploradas de competencia, y su relación con la formación recibida. Posteriormente, se analiza la relación entre el nivel percibido de autoeficacia docente y los datos obtenidos sobre las actitudes, sentimientos y preocupaciones de los futuros profesores hacia la educación inclusiva y la atención a la diversidad en el aula. Además, se presenta la relación de los datos con las principales variables analizadas con el fin de identificar posibles variables moduladoras de la autoeficacia docente en los participantes.

5.3.1 Escala Breve de Autoeficacia Docente TSES-SF

Los resultados de la muestra (Tabla 20) indican un nivel de Autoeficacia Docente adecuado, aun con diferencias en un rango amplio.

Tabla 20 Estadísticos descriptivos Autoeficacia TSES-SF

	N	Media	DT	Min	Max
Autoeficacia Docente Total	305	7,10	0,972	4	9
Autoeficacia F1 <i>Compromiso con el alumnado</i>	305	7,25	0,993	4	9
Autoeficacia F2 <i>Estrategias Instruccionales</i>	305	7,31	1,065	4	9
Autoeficacia F3 <i>Manejo del aula</i>	305	6,75	1,236	2	9

Autoeficacia Docente Total

Sobre el Factor *Autoeficacia docente Total*, que engloba las puntuaciones de los tres factores mencionados anteriormente en la tabla 20, los resultados obtenidos nos hablan de una percepción general de Autoeficacia Docente positiva sintiendo los y las futuras profesoras, como dato medio, que “podrán hacer bastante” tanto para utilizar estrategias instructivas de manera eficaz como para dirigir las clases e implicar a su alumnado en los aprendizajes.

Sin embargo, al analizar los doce ítems (Tabla 21) encontramos ciertas debilidades en los ítems referidos al Factor 3 Autoeficacia para el *Manejo del aula* como son el

sentimiento de autoeficacia ante el manejo de “*conductas disruptivas*” (M=6,66; DT=1,472), ante la situación de “*tener que tranquilizar a un alumno ruidoso o disruptivo*” (M=6,51; DT=1,585), ante la “*necesidad de crear sistemas de manejo del aula diferentes para cada grupo*” (M=6,78; DT=1,413) y para “*lograr que los estudiantes sigan las reglas de la clase*” (M=7,05; DT=1,333). En estos aspectos la muestra presenta una mayor dispersión y amplitud en el rango de respuestas siendo este factor el que aglutina un mayor porcentaje de la muestra (34,1%) en el nivel «bajo» de autoeficacia docente (Tabla 22).

Las tareas docentes en las que la muestra presenta un nivel más alto de Autoeficacia Docente son: “*lograr que los estudiantes creen que pueden realizar bien el trabajo de clase*” (ítem 3-F1) y, especialmente, “*dar una explicación o un ejemplo alternativo cuando los estudiantes estén confundidos*” (ítem 10-F2).

Tabla 21 Estadísticos descriptivos Ítems TSES-SF

TSES-SF Items	Media	DT	Min	Max
Ítem 2. F1 ¿Qué crees que podrás hacer para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en la clase?	7,09	1,264	2	9
Ítem 3. F1 ¿Qué crees que podrás hacer para lograr que los estudiantes creen que pueden realizar bien el trabajo de clase?	7,64	1,046	3	9
Ítem 4. F1 ¿Qué crees que podrás hacer para ayudar a tus estudiantes a valorar el aprendizaje?	7,22	1,296	3	9
Ítem 11. F1 ¿Qué crees que podrás hacer para asesorar a las familias para que ayuden a sus hijos a desempeñarse bien en la escuela?	7,04	1,459	1	9
Ítem 5. F2 ¿Qué crees que podrás hacer para enseñar a los alumnos a formular buenas preguntas?	7,18	1,250	3	9
ítem 9. F2 ¿Qué crees que podrás hacer para utilizar una variedad de estrategias de evaluación?	7,06	1,514	2	9
Ítem 10. F2 ¿Qué crees que podrás hacer para dar una explicación o un ejemplo alternativo cuando los estudiantes estén confundidos?	7,80	1,318	1	9
Ítem 12. F2 ¿Qué crees que podrás hacer para implementar estrategias alternativas en tu clase?	7,22	1,318	1	9
Ítem 1. F3 ¿Qué crees que podrás hacer para controlar las conductas disruptivas en clase?	6,66	1,472	1	9
Ítem 6. F3 ¿Qué crees que podrás hacer para lograr que los estudiantes sigan las reglas de la clase?	7,05	1,333	1	9

Ítem 7. F3 ¿Qué crees que podrás hacer para tranquilizar a un estudiante que es disruptivo o ruidoso?	6,51	1,585	1	9
Ítem 8. F3 ¿Qué crees que podrás hacer para establecer un sistema de Manejo del aula con cada grupo?	6,78	1,413	1	9

Tabla 22 Frecuencias de los niveles percibidos Autoeficacia Docente TSES-SF

TSES-SF	Nivel	N	%
Autoeficacia Total	«Bajo»	66	21,6
	«Medio»	127	41,6
	«Alto»	112	36,7
	Total	305	100,0
F1 Autoeficacia <i>Compromiso Alumnado</i>	«Bajo»	52	17,0
	«Medio»	111	36,4
	«Alto»	142	46,6
	Total	305	100,0
F2 Autoeficacia <i>Estrategias Instruccionales</i>	«Bajo»	51	16,7
	«Medio»	97	31,8
	«Alto»	157	51,5
	Total	305	100,0
F3 Autoeficacia <i>Manejo del aula</i>	«Bajo»	104	34,1
	«Medio»	115	37,7
	«Alto»	86	28,2
	Total	305	100,0

En cuanto a las principales variables agrupadoras analizadas, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre grupos mostrando un mayor sentimiento de *Autoeficacia Docente Total* aquellas personas de la muestra que tienen “contacto habitual con personas en situación de especial vulnerabilidad” ($t=2.765$; $p=0.006$) y especialmente aquellas que presentan “experiencia en enseñanza a personas en situación de especial vulnerabilidad en contextos no formales” ($t= 3,962$; $p<0,001$). La variable

motivación para cursar el MUPES presenta también diferencias estadísticamente significativas entre grupos ($F=4,858$; $p=0,001$), presentando mayor nivel de autoeficacia las personas que cursan el Máster por “vocación” frente a aquellas que lo hacen “para poder acceder a un trabajo estable” ($p=0,001$), frente a las que lo cursan “por no tener mejor opción de salida a mis estudios” ($p=0,007$), las que lo cursan “por influencia de un profesor o profesora” ($p=0,014$) y frente a aquellas que lo cursan “por influencia de un familiar que ha sido o es docente” ($p=0,021$). Estas tres variables expuestas parecen ser moduladoras de mayores niveles de autoeficacia docente, a nivel global, en los y las futuras docentes.

En cuanto al área de conocimiento correspondiente a los estudios universitarios previos al MUPES aparecen diferencias estadísticamente significativas entre grupos ($F=2,766$; $p=0,028$) mostrando un mayor sentimiento de *Autoeficacia Docente Total* las personas que han realizado estudios del área de las “Ciencias de la Salud” frente a “Ingenierías y Arquitectura” ($p=0,038$) y “Ciencias Sociales y Jurídicas” frente a estos últimos ($p=0,003$).

Unido a estos datos, se ha explorado si las variaciones en los niveles y resultados del factor *Autoeficacia Docente total* tienen relación con la valoración de la formación recibida en el MUPES. También se ha estudiado el impacto de esta percepción de Autoeficacia Docente sobre la actitud hacia la atención a la diversidad y la educación inclusiva, así como sobre los sentimientos y el nivel de preocupaciones de los futuros profesores y profesoras para el desarrollo de su labor como docentes en una Escuela para Todos. Para averiguar si existen relaciones significativas entre la *Autoeficacia docente total* y la formación recibida, valorada a través del Cuestionario para Futuros Docentes de Educación Secundaria acerca de las Percepciones sobre Atención a la Diversidad (CFDPAD), se ha utilizado inicialmente la prueba de Correlaciones de Pearson (Tabla 23).

Los resultados son estadísticamente significativos en las dimensiones 1, 2, 3 y 4 del CFDPAD indicando una relación positiva y continua en ambas direcciones. Destacamos la valoración de la formación recibida en la Dimensión 2, ***Respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula***, presentando relación directa y positiva con el sentimiento de *Autoeficacia docente total*, y en todos sus componentes, siendo la dimensión que más influye en el mismo: la formación para la organización del aula, del tiempo, del manejo de los diferentes tipos de agrupamiento, en el uso de estrategias

metodológicas, de medidas y programas de atención a la diversidad, para la selección y adaptación de objetivos, contenidos y competencias y de tareas y actividades de evaluación diversificadas aparece como elemento clave para el futuro profesorado; en análisis de ANOVA se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre grupos ($F=2,201$; $p<0,001$), mostrando las personas con niveles «alto» y «medio» de *Autoeficacia docente total* la percepción de mayor capacitación en esta Dimensión 2 frente a las personas con un «bajo» nivel de autoeficacia ($p<0,001$ y $p=0,011$ respectivamente).

En cuanto a la Dimensión 1 del CFDPAD (Tabla 23), ***Elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula***, que alude a aspectos actitudinales del futuro profesorado se evidencia la relación directa y continua entre ambas variables con diferencias estadísticamente significativas entre grupos ($F=1,480$; $p=0,030$), mostrando las personas con mayor nivel de sentimiento de *Autoeficacia docente total* («alto» y «medio») mayor acuerdo sobre los elementos necesarios para el desarrollo de un proceso de atención a la diversidad de calidad en los centros educativos frente a los que se perciben con un «bajo» nivel de autoeficacia ($p=0,001$ y $p=0,010$ respectivamente).

En la Dimensión 3 CFDPAD, ***Capacitación docente hacia la diversidad***, directamente relacionada con la formación en el ámbito de la Educación Especial y la atención a la diversidad encontramos resultados muy similares, presentando en análisis de ANOVA diferencias estadísticamente significativas entre grupos ($F=2,108$; $p<0,001$) y siendo las personas con nivel «alto» y «medio» de *Autoeficacia docente total* las que presentan una percepción de mayor capacitación en esta Dimensión 3 frente a las personas con un nivel «bajo» ($p=0,015$ y $p=0,023$ respectivamente).

Sobre la Dimensión 4 CFDPAD, ***Práctica docente formativa en la atención a la diversidad*** (Tabla 23), señalar la importancia de la correlación positiva y directa entre ambas variables por cuanto ésta se refiere al análisis y valoración por parte de la muestra del impacto de la formación recibida en el MUPES para responder de modo positivo a los intereses e inquietudes detectadas en el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo en el contexto escolar; según los datos, junto al análisis ANOVA ($F=2,071$; $p<0,001$), se relacionará una mayor percepción de capacitación y conocimiento para afrontar la diversidad de las aulas con un mayor sentimiento de *Autoeficacia docente total* y viceversa con diferencias significativas entre nivel «alto» y «bajo» ($p=0,002$).

Tabla 23 Correlaciones entre la formación recibida en el MUPES y la Autoeficacia Docente Total

		Dimensiones CFDPAD			
		D1	D2	D3	D4
		Elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula.	Respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula.	Capacitación docente hacia la diversidad.	Práctica docente formativa en la atención a la diversidad.
Autoeficacia Total TSES-SF	C. Correlation	0,266**	0,265**	0,198**	0,216**
	Sig. (bilateral)	<0.001	<0.001	0.001	<0.001

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Por último, en cuanto a la relación e impacto de este factor de *Autoeficacia docente Total* con las *Actitudes, Sentimientos y Preocupaciones* hacia la atención a la diversidad y la educación inclusiva, la prueba de Correlaciones de Pearson (Tabla 24) arroja resultados significativos con respecto a los tres factores valorados a través del instrumento SACIE-R. En cuanto a la Dimensión 3, *Preocupaciones* por tener alumnado con discapacidad en el aula, aparece una relación directa e inversa siendo menores las preocupaciones ante un mayor nivel de *Autoeficacia docente Total* percibida; en análisis de ANOVA aparecen diferencias estadísticamente significativas entre grupos ($F=1,864$; $p=0,001$) presentando las personas con niveles «bajo» y «medio» de *Autoeficacia docente total* la percepción de mayor número de preocupaciones frente a las personas con un nivel «alto» de autoeficacia docente ($p=0,001$ y $p=0,002$ respectivamente). Esta relación se da también en la Dimensión 2 *Sentimientos*; en ésta una menor puntuación se relaciona con sentimientos más positivos y se asocia, en los resultados, a mayor puntuación en la percepción de *Autoeficacia docente Total* existiendo diferencias significativas entre grupos ($F=1,882$; $p=0,001$). Por último, aparece con menor impacto relación directa positiva con la Dimensión 1 *Actitudes* mostrando la muestra una percepción de la educación inclusiva y concepto de los alumnos que tienen cabida en ella más positiva a mayor sentimiento de *Autoeficacia docente total* y viceversa.

Tabla 24 Correlación entre Factores SACIE-R y la Autoeficacia Docente Total

		Factores SACIE-R		
		F1 Actitudes	F2 Sentimientos	F3 Preocupaciones
Autoeficacia Total TSES-SF	C. de correlación	0,114*	-0,161**	-0,272**
	Sig. (bilateral)	0,047	0,005	<0,001

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Autoeficacia docente para implicar al alumnado: *Compromiso con el alumnado*

Este factor se refiere a la eficacia percibida para implicar a los estudiantes en los aprendizajes. La muestra total presenta un sentimiento positivo sobre su capacidad para tal fin (Tabla 20). No obstante, el “asesoramiento a las familias para ayudar a sus hijos” (ítem 11) y la “capacidad para motivar al alumnado que muestra poco interés” (ítem 2) aparecen como puntos débiles del perfil (Tabla 21).

En cuanto a las principales variables agrupadoras analizadas, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre grupos mostrando un mayor sentimiento de autoeficacia docente *Compromiso con el alumnado* el grupo de “mujeres” frente al grupo de “hombres” ($t=1,985$; $p=0,048$), siendo mayor el sentimiento de autoeficacia en ellas como se observa también en el análisis de los niveles percibidos por cada grupo (Tabla 25). También aparecen como variables moduladoras la “experiencia en enseñanza a personas en situación de especial vulnerabilidad en contextos no formales” ($t=2,576$; $p=0,010$) y especialmente la variable de motivación para cursar el MUPES ($F=5,804$; $p<0,001$), con diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de las personas que cursan el Máster por “vocación” frente a aquellas que lo hacen “por no tener una mejor opción de salida en sus estudios” ($p<0,001$) o “para poder acceder a un trabajo estable” ($p=0,001$), y frente a aquellas que lo cursan “por influencia de un familiar que es o ha sido profesor o profesora” ($p=0,029$) o “por influencia de un profesor o profesora” ($p=0,039$); La Tabla 26 muestra la marcada diferencia entre las personas que ingresan al Master por vocación y las que buscan un empleo estable.

Tabla 25 Tabla cruzada entre la variable sexo y el nivel de autoeficacia *Compromiso con el alumnado*

		Nivel Autoeficacia <i>Compromiso con el alumnado</i>						Total
		«Bajo»		«Medio»		«Alto»		
		N	%	N	%	N	%	
Sexo	Mujer	32	15,61	67	32,68	106	51,71	205
	Hombre	20	20	44	44	36	36	100
Total		52	17,05	111	36,4	142	46,55	305

Tabla 26 Tabla cruzada entre la variable motivación para cursar el MUPES y el nivel de autoeficacia *Compromiso con el alumnado*

		Nivel Autoeficacia <i>Compromiso con el alumnado</i>			Total
		«Bajo»	«Medio»	«Alto»	
		N	N	N	
Motivación MUPES	Vocación	16	34	83	133
	Posibilidad de acceder a un trabajo estable	23	54	49	126
	Por no tener una mejor opción en la salida de mi carrera	6	8	0	14
	Por influencia de algún profesor o profesora que me ha marcado en mi formación	1	11	4	16
	Por influencia de un familiar que es o ha sido profesor o profesora	6	4	6	16
Total		52	111	142	305

En cuanto a la variable de área de conocimiento de los estudios previos al MUPES aparecen diferencias estadísticamente significativas entre grupos ($F=2,605$; $p=0,036$) mostrando en análisis post hoc, como en el factor total, un mayor sentimiento de autoeficacia para el *Compromiso con el alumnado* las personas que han realizado estudios de “Ciencias de la Salud” frente a “Ingenierías y Arquitectura” ($p=0,033$) y “Ciencias Sociales y Jurídicas” frente a estos últimos ($p=0,008$).

En relación a la formación recibida en el MUPES, y valorada a través del cuestionario CFDPAD, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre grupos en todas las dimensiones y en el mismo sentido que en el factor de *Autoeficacia Docente Total*: en todas ellas las diferencias son estadísticamente significativas entre la muestra que presenta un nivel «alto» de autoeficacia *Compromiso con el alumnado* frente a quienes presentan un nivel «bajo», sintiéndose estos últimos peor preparados que los primeros en todas las dimensiones valoradas. Reseñar los resultados en la Dimensión 1 ***Elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula*** ($F= 2,806$; $p<0,001$) y las diferencias encontradas en la dimensión 5 ***Percepción docente hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*** ($F= 1,763$; $p=0,027$), no encontradas en el factor de *Autoeficacia docente Total*: los y las futuras docentes con «alto» nivel de autoeficacia *Compromiso con el alumnado* presentan, frente a aquellas que muestran un nivel «bajo» ($p<0,001$) o «medio» ($p=0,008$), una actitud más positiva tanto hacia la atención a la diversidad como hacia la respuesta a las necesidades educativas en el aula a nivel general y un mayor nivel de acuerdo sobre los elementos que deben estar presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de un proceso de atención a la diversidad de calidad en las aulas.

En cuanto al impacto de este factor de Autoeficacia *Compromiso con el alumnado* sobre las *Actitudes*, *Sentimientos* y *Preocupaciones* hacia la atención a la diversidad y la educación inclusiva, encontramos en análisis de ANOVA diferencias significativas entre grupos en los factores *Sentimientos* ($F= 2,114$; $p=0,005$) y *Preocupaciones* ($F= 1,877$; $p=0,016$), mostrando un menor número de preocupaciones y menos sentimientos negativos a mayor nivel percibido de autoeficacia para el *Compromiso con el alumnado* y viceversa; en análisis post hoc se evidencian peores sentimientos (puntuaciones más altas) en las personas con «bajo» nivel de autoeficacia frente a niveles «medio» ($p=0,033$) y «alto» ($p=0,001$), y mayores preocupaciones por tener alumnado diverso en sus aulas en las personas con nivel «bajo» y «medio» de autoeficacia para el *Compromiso con el alumnado* frente a los que presentan un «alto» nivel ($p<0,001$ y $p=0,006$ respectivamente).

Autoeficacia docente para optimizar la propia instrucción: *Estrategias Instruccionales*

Este factor se refiere a la eficacia percibida para utilizar diferentes estrategias instructivas que se adecuen a la diversidad de las aulas. La muestra total presenta una

percepción positiva sobre este hecho (Tabla 20), siendo el factor mejor valorado en el conjunto de la escala TSES-SF. Aun así, el “*uso de estrategias diversas para los procesos de evaluación*” (ítem 9) aparece como punto débil dentro de este factor (Tabla 21).

Con relación a las principales variables agrupadoras analizadas, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre grupos mostrando un mayor sentimiento de autoeficacia *Estrategias Instruccionales* el grupo de personas con “experiencia en enseñanza a personas en situación de especial vulnerabilidad en contextos no formales” ($t=2,712$; $p=0,007$). La variable referida a la motivación para cursar el MUPES vuelve a aparecer ($F=3,021$; $p=0,018$) mostrando diferencias estadísticas significativas entre los resultados de las personas que cursan el MUPES por “vocación” frente a aquellas que lo hacen “para poder acceder a un trabajo estable” ($p=0,006$) y frente a aquellas que lo cursan “por no tener mejor opción de salida laboral” ($p=0,044$). Por último, aparecen en este factor diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que ha cursado el MUPES en una “universidad pública” frente a “universidad privada” ($t=-2,437$; $p=0,015$) sintiéndose los segundos con mayor nivel de autoeficacia *Estrategias Instruccionales*.

En cuanto a la relación de este factor con la valoración del MUPES encontramos que éste incide tanto en la Dimensión 1 *Elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula* ($F=2,971$; $p<0,001$), más relacionada con la actitud hacia la educación inclusiva, como en las Dimensiones 2 *Respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula* ($F=2,311$; $p=0,001$), 3 *Capacitación docente hacia la diversidad* ($F=1,766$; $p=0,024$) y 4 *Práctica docente formativa en la atención a la diversidad* ($F=2,647$; $p<0,001$) directamente relacionadas con la formación recibida.

En cuanto a los *Elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula* (Dimensión 1 CFDPAD) aparecen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo que presenta un nivel «alto» de autoeficacia, y «medio», frente al que presenta un nivel «bajo» ($p=0,002$ y $p=0,042$ respectivamente); sobre la *Respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula* (Dimensión 2 CFDPAD) vuelven a aparecer las diferencias significativas entre las personas con un nivel «alto» de autoeficacia frente al grupo con «bajo» nivel ($p=0,015$), pero también frente al grupo que presenta un nivel «medio» ($p=0,005$).

Para finalizar, aparecen diferencias significativas entre grupos en las tres dimensiones del SACIE-R: *Actitudes* ($F=2,125$; $p=0,004$), *Sentimientos* ($F=2,995$; $p<0,001$) y *Preocupaciones* ($F=1,822$; $p=0,018$); presentan mayor nivel de sentimientos negativos las personas con «bajo» nivel de autoeficacia *Estrategias Instruccionales* frente a las que presentan un nivel «alto» ($p=0,030$) y un mayor número de preocupaciones quienes presentan un nivel «medio» de autoeficacia *Estrategias Instruccionales* frente a quienes presentan un nivel «alto» ($p=0,002$).

Autoeficacia docente para gestionar el aula: *Manejo del aula*

El dominio de autoeficacia para el *Manejo del aula* aparece como punto débil de la muestra con $M=6,73$ y $DT=1,299$ (Tabla 20). El “*manejo de conductas disruptivas*” (ítem 1) y la situación de “*tener que tranquilizar a un alumno ruidoso o disruptivo*” (ítem 7) son las situaciones para las que menor sentimiento de autoeficacia presenta la muestra en general (Tabla 21); además existe un mayor rango de respuesta.

En cuanto a las principales variables agrupadoras analizadas, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre grupos en la variable “contacto habitual con personas en situación de especial vulnerabilidad” ($t=3,476$; $p=0,001$) mostrando mayor sentimiento de autoeficacia las personas que mantienen este contacto. Igualmente sucede con la variable “experiencia en enseñanza no formal a personas en situación de especial vulnerabilidad” ($t=4,942$; $p>0,001$).

También aparecen diferencias significativas entre los grupos en cuanto a la variable de área de conocimiento previo al MUPES ($F=3,203$; $p=0,013$), sintiéndose más capaces aquellas personas que cursaron estudios de “Ciencias Sociales y Jurídicas” frente a las personas relacionadas con la “Ingeniería y Arquitectura” ($p=0,002$) y frente a las relacionadas con estudios de “Artes y Humanidades” ($p=0,032$). Nuevamente también se sienten más eficaces las personas de la muestra que han cursado estudios de “Ciencias de la Salud” frente a los que optaron por el ámbito de las “Ingenierías y Arquitectura” ($p=0,032$). Asimismo, aparece como variable moduladora del sentimiento de autoeficacia la motivación para cursar el MUPES ($F=3,560$; $p=0,007$); existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de las personas que cursan el Máster por “vocación” frente a aquellas que lo hacen “para poder acceder a un trabajo estable” ($p=0,012$), frente a aquellas que lo cursan “por influencia de un familiar que es o ha sido profesor o profesora” ($p=0,048$) o “por influencia de un profesor o profesora” ($p=0,005$).

El nivel percibido por la muestra en este factor de autoeficacia en el *Manejo del aula* parece estar relacionado, dentro del CFDPAD, con la Dimensión 1 ***Elementos condicionantes de la atención a la diversidad en el aula*** (F=1,914; p=0,007) presentando un mayor acuerdo sobre las premisas de la educación inclusiva aquellas personas con mayor nivel de autoeficacia percibida en esta área, mostrándose en análisis post hoc estas diferencias entre las personas que presentan un nivel «alto» frente a un nivel «medio» de autoeficacia (p=0,037). También aparecen diferencias significativas, en el análisis de ANOVA, en la Dimensión 2 ***Respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula*** (F=1,665; p=0,029) y la Dimensión 4 ***Práctica docente formativa en la atención a la diversidad*** (F=1,594; p=0,041), con diferencias significativas en análisis post hoc entre el nivel «alto» de autoeficacia frente a nivel «medio» y «bajo» en ambos casos.

Por último, en cuanto a la escala SACIE-R, el nivel percibido de autoeficacia para el *Manejo del aula* presenta diferencias significativas entre grupos influyendo en las tres dimensiones: ***Actitudes*** (F=1,700; p=0,024), ***Sentimientos*** (F=2,093; p=0,003) y ***Preocupaciones*** (F=1,741; p=0,019). Las personas de la muestra con niveles «bajo» y «medio» de autoeficacia son las que presentan mayor nivel de preocupaciones frente a las que se sienten más capaces de afrontar la gestión del aula (p<0,001); y las que presentan un nivel «bajo» de autoeficacia presentan una mayor puntuación en la Dimensión ***Sentimientos*** frente a los que presentan un nivel «alto» de autoeficacia (p=0,013) evidenciando peores sentimientos los primeros hacia la educación inclusiva y el alumnado que tiene cabida en ella.

5.3.2 Confirmación de hipótesis

Hipótesis 1: Existirá una relación estadísticamente significativa entre la valoración positiva de la formación recibida en el MUPES y la percepción de un mayor sentimiento de Autoeficacia Docente.

La hipótesis se cumple, existiendo relación estadísticamente significativa en las tres dimensiones que valoran la formación recibida en el MUPES de forma más directa:

- Capacitación docente hacia la diversidad.
- Práctica docente formativa en la atención a la diversidad.
- Respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula.

Esta relación se muestra en cuanto a la percepción de Autoeficacia Docente Total, autoeficacia *Compromiso con el Alumnado* y autoeficacia *Estrategias instruccionales*. La

autoeficacia para el Manejo del aula también presenta relación significativa salvo en la dimensión *Capacitación docente hacia la diversidad*.

Hipótesis 2: *Existirá una relación estadísticamente significativa entre la percepción de un mayor nivel de Autoeficacia Docente y una actitud más positiva hacia la atención a la diversidad, unida a un menor número de preocupaciones, y con un mayor nivel percibido de conocimientos y competencias adquiridas para su desarrollo profesional como docentes inclusivos.*

Esta hipótesis se cumple, mostrando las personas con mayores niveles de Autoeficacia Docente:

- Mayor capacitación para la respuesta educativa inclusiva a nivel global y en los aspectos ya indicados.
- Menores preocupaciones sobre la presencia de alumnado diverso en el aula y mejores sentimientos hacia las personas con discapacidad.
- Mayor acuerdo sobre los *Elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula* y actitudes más positivas hacia la educación inclusiva y el alumnado que tiene cabida en ella.

6. DISCUSIÓN

6.1 Percepciones y preparación de los futuros docentes de Educación Secundaria hacia una Escuela para Todos

La totalidad de la muestra presenta una actitud positiva hacia la atención a la diversidad, reconociendo el derecho a la educación inclusiva a todos los estudiantes en la etapa de la secundaria; Los futuros docentes comprenden que es responsabilidad de la institución educativa atender a cada alumno y alumna, y la mayoría reconoce que la implicación y actitud de las familias del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE), junto con el respaldo de la dirección de los centros, son factores de gran importancia para el desarrollo de la atención a la diversidad de calidad en las aulas.

Como se indica en las investigaciones relacionadas con el desarrollo del perfil del docente inclusivo [22,88], pese a la relevancia de los conocimientos y las destrezas, las actitudes son trascendentes; si no hay actitudes positivas no hay inclusión. Y es por ello por lo que los datos obtenidos en la muestra son relevantes, cumpliendo estas actitudes un papel clave en el éxito de educación inclusiva del alumnado con necesidades educativas [89]. Estas actitudes, junto al sentimiento de autoeficacia docente, han mostrado tener además un gran impacto sobre la intención de los profesores hacia el desarrollo de prácticas inclusivas [90,91] ayudando a convertir sus pensamientos en acción.

Sin embargo, y a pesar de que la mayoría de la muestra está de acuerdo con los enfoques inclusivos, un 23% de la misma manifiesta desacuerdo con la inclusión educativa del alumnado que utiliza sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación (SAAC), no considerando adecuada su escolarización en centros ordinarios. Lo expuesto representa, sin duda, una oportunidad de mejora en los planes de formación del MUPES y a la vez nos muestra la actitud de hacia la atención a la diversidad de los más vulnerables del sistema. Es importante tener en cuenta que los estudiantes que necesitan de estos apoyos para participar en la vida presentan en el contexto educativo importantes barreras referidas a la accesibilidad tanto cognitiva, emocional como social, siendo las actitudes hacia ellos un aspecto crucial para su desarrollo positivo e inclusión real. Y dentro de esta accesibilidad los SAAC apoyan y facilitan a este alumnado la relación e interacción con los demás, la expresión de opiniones, sentimientos, la representación y comprensión de rutinas y alternativas y, en general, el afrontamiento de los desafíos de la vida diaria. Las personas con Trastorno del Espectro del Autismo, Parálisis Cerebral Infantil, Trastornos Neurológicos y con Dificultades de Comunicación

o Lenguaje [92-94], que viven limitaciones a la participación para la comunicación, pueden beneficiarse de ellos.

La ambivalencia en los resultados nos recuerda que el profesorado afronta a diario el conflicto entre los valores inclusivos y sus creencias y competencias para desarrollarlos [95]; Así, en un lado de la balanza está la actitud y en el otro la valoración de la capacidad para hacer real la educación inclusiva, proceso constante de identificación y superación de barreras para lograr la equidad y la justicia social en el acceso al derecho universal a una educación inclusiva (ODS4). Desde una visión positiva, transformar desde la formación inicial estas actitudes hacia los más vulnerables es un reto posible; por un lado, está comprobado que las actitudes son educables y, por tanto, las negativas pueden transformarse en positivas [96] y, por otro, guiándonos por autores como Abulhamail et al. [97], las actitudes correlacionan altamente con el nivel formativo del futuro profesorado tornándose la formación inicial y continua como pieza clave en el proceso de cambio y transformación.

Este conflicto y tensión entre la actitud y la capacidad hacia y para la docencia inclusiva se ve claramente representado en el siguiente dato: menos de un 10% de los encuestados se siente plenamente capacitado para la respuesta curricular y organizativa en el aula, centrándose las valoraciones más negativas de la formación en las cuestiones relacionadas con la docencia diaria en el aula, es decir, en la selección y personalización de objetivos, competencias y contenidos y en el desarrollo de medidas y programas de atención a la diversidad.

Los hallazgos coinciden con los encontrados por González-Gil y colaboradores [2], quienes indican que los futuros docentes tienen actitudes positivas hacia la diversidad, aunque se sienten menos competentes en términos metodológicos para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos en el aula que se adapten a cada perfil de estudiante. En nuestro estudio, este hallazgo se replica en más de la mitad de la muestra: el alumnado del MUPES no se siente competente y necesita aprender a diseñar y desarrollar situaciones de aprendizaje para todos desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) [98,99], precepto que se promueve en nuestra Ley de Educación como herramienta básica para el acceso de todos a la educación de calidad [9].

Y también podemos relacionar estos resultados, y otros presentados, con los planteamientos de Boix [100]. Este autor señala como el futuro docente de secundaria

presenta desconocimiento sobre la atención a la diversidad en las aulas y sobre los factores relacionados con su éxito como son las competencias metodológicas. Y es que, desarrollar prácticas inclusivas a través de la metodología es, en este y otros estudios [101], el punto débil de los futuros docentes; no se sienten competentes metodológicamente para trabajar desde una perspectiva inclusiva y dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado. Las carencias formativas se centran, como ya se ha señalado, en la práctica educativa diaria siendo prioritario dar respuesta a estas necesidades.

En cuanto a la participación y el trabajo colaborativo entre el centro educativo y otros agentes de la comunidad, ideal del perfil del docente inclusivo [22], los resultados revelan altos niveles de acuerdo con estos planteamientos. Los futuros docentes tienden a adoptar un enfoque colaborativo en el cual *compartir* con sus compañeros, y otros actores de la comunidad educativa, se convierte en una herramienta fundamental de apoyo para su labor docente y educativa. Se observa que las mujeres muestran una mayor inclinación hacia esta visión, mostrándose más abiertas a la participación y la colaboración.

Y en relación con la valoración y conceptualización del profesorado de apoyo especializado la mayoría de la muestra considera importante que éste se incorpore al aula ordinaria con cada profesor, entendiendo para ello necesaria la planificación conjunta profesor de apoyo-profesor. Parece que estos resultados se relacionan con los deseados en cuanto a la necesaria percepción del apoyo como herramienta para aumentar la capacidad de respuesta a la diversidad a través de la planificación conjunta, y teniendo en cuenta a todo el alumnado del aula [34,56]. Además, según el Aprendizaje Visible [102], estos datos se relacionan con una de las prácticas educativas con mayor impacto en el aprendizaje del alumnado; Hattie concluye que el trabajo colaborativo y la eficacia colectiva del profesorado de un grupo-aula tiene un gran efecto sobre el aprendizaje, considerándose un factor altamente influyente. Este mismo autor señala en una de sus obras sobre las políticas de colaboración en los centros y aulas [103] que “el mejor camino para elevar el rendimiento de los alumnos es contar con profesores y equipos directivos muy expertos, motivados y hasta apasionados, que trabajen juntos para maximizar su efecto en los estudiantes que tienen a su cargo”, y plantea que la colaboración no debe limitarse al profesorado de apoyo sino también a la docencia compartida entre todos los profesionales que aprenden de su propia práctica y se apoyan bajo el lema “que ningún profesor se quede atrás” [104].

Por último, en este primer tramo de reflexiones, hay que señalar que a pesar de que los sentimientos de la muestra hacia las personas con discapacidad son positivos las preocupaciones de los futuros docentes por tener alumnos y alumnas diferentes en el aula son altas; y éstas se relacionan, como ya se ha mencionado, con el sentimiento de poca capacitación general tanto para enseñar al alumnado con discapacidad como para prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula. Como señalan Yada et al [105,106], los sentimientos positivos y adecuados no suelen ser suficientes para determinar una actitud firme hacia la implementación de políticas inclusivas cuando van acompañados de preocupaciones que suelen afectar a la capacidad para la docencia y el manejo de conductas problemáticas en el aula; lograr a través de la formación inicial que los futuros docentes presenten un menor nivel de preocupaciones, capacitándoles en aquellos elementos que demandan, les ayudará a tener una actitud más positiva, un mayor sentimiento de autoeficacia, y a presentar una mayor intención hacia las prácticas inclusivas [107].

Con relación a la valoración de la formación y capacitación para ejercer la docencia inclusiva y atender a la diversidad, y como ya se ha mencionado, esta investigación revela un porcentaje significativo de personas que no se sienten lo suficientemente capacitadas. Y este hallazgo se suma a la valoración negativa de la muestra sobre la utilidad de la formación en el MUPES para abordar en el aula los intereses e inquietudes de los estudiantes con NEAE. Además, también se constata una percepción general de bajo impacto de la formación recibida en su futura práctica docente; Estos datos son coherentes con los de otros estudios [97], como los encontrados por Cachón y colaboradores [108], que señalan que el profesorado tiene una visión negativa sobre la calidad de la formación recibida en el MUPES.

Además, hay que destacar que cuatro de cada cinco personas encuestadas entienden que para llevar a cabo un proceso de atención a la diversidad de calidad se requiere experiencia previa con alumnado con necesidades educativas; y tal vez este aspecto sea otro de los elementos a considerar tanto en el desarrollo de competencias como en el diseño de las prácticas de los futuros docentes de secundaria. Como señalan diversos estudios en nuestro país [109], es necesario conocer las necesidades del profesorado y capacitarle a través del periodo del Prácticum para el contexto real en el que va a ejercer su rol sin olvidar, como señalan Rodríguez Marcos et al. [110], la conveniencia de tener en consideración aspectos como la selección minuciosa de los centros que cuenten con

experiencias didácticas, organizativas y orientadoras innovadoras e inclusivas que no socialicen al futuro docente en aspectos denostados de la enseñanza tradicional [111], entre otras propuestas .

Pero ¿cuál es la respuesta a las interrogantes planteadas inicialmente?, ¿qué diferencia a las personas de la muestra que se sienten más capacitadas para la docencia inclusiva y que presentan una actitud más favorable hacia la educación del Siglo XXI y la atención a la diversidad en las aulas?

El primer dato que nos llama la atención es el hecho de que el grupo de mujeres es el que mejor actitud presenta hacia la atención a la diversidad y la escuela inclusiva en los diferentes instrumentos utilizados, mostrando diferencias estadísticamente significativas respecto a los hombres. Además, presentan una mayor conciencia sobre la importancia de la participación de la comunidad educativa y el trabajo colaborativo entre los diferentes agentes como elemento clave en el proceso de atención a la diversidad en la escuela inclusiva, mostrándose más abiertas a estos aspectos. Estos resultados se presentan también en estudios de otros autores [112,113], aunque existe discrepancia con los resultados de otras investigaciones [114] no pudiendo conceder una relación causal consistente; este resultado puede estar relacionado con otros factores culturales y de socialización a investigar, más allá del sexo de la muestra.

Otros resultados destacados los encontramos en la variable de contacto habitual y cercano con personas en situación de especial vulnerabilidad. Este contacto influye tanto a la hora de ser consciente y mostrar acuerdo sobre los elementos que condicionan una educación inclusiva de calidad como en cuanto a la percepción de mayor conocimiento y capacidad para el desarrollo de las metodologías, recursos, técnicas de comunicación y evaluación que apoyen dicho proceso. Además, y de manera especial, esta variable presenta una relación directa con la presencia mayor acuerdo sobre el concepto inclusivo de los apoyos. Pero, aunque este contacto con la discapacidad es una de las variables más importantes encontradas en otros estudios por su influencia en las actitudes y la percepción de inclusión [115], no debemos olvidar la Teoría del Contacto Intergrupal de Allport [116] que indicaba que no todo contacto favorece el cambio actitudinal sino que la naturaleza del contacto entre dos grupos determina la aceptación social o el rechazo del grupo vulnerable; Las actitudes son aprendidas gradualmente a través de la experiencia así que tal vez sea relevante que los futuros docentes aumenten no solo el contacto con personas que presentan necesidades educativas sino también su nivel de capacitación

práctica para ejercer la labor docente con el fin de generar experiencias positivas en relación a la diversidad; Programar y facilitar este contacto positivo, bajo la tutoría de docentes y personas experimentadas, nos parece un aspecto clave ya que el acto educativo en su dimensión relacional se va a producir, antes o después, en su desarrollo profesional futuro.

Es importante también resaltar la variable de experiencia en la enseñanza no formal a personas en situaciones de especial vulnerabilidad, ya que es la variable que en este estudio tiene un mayor impacto positivo en la concepción inclusiva de los apoyos y en la importancia del trabajo colaborativo entre el docente especialista y el resto del profesorado. Además, se encuentra significativamente relacionada con un menor nivel de preocupaciones sobre la educación inclusiva, con una percepción de mayor preparación para responder a la diversidad en el aula y con una mayor capacitación en el desarrollo de metodologías, recursos y estrategias de enseñanza y evaluación involucradas en este proceso. Resultados similares se encontraron en otras investigaciones sobre la actitud de los futuros profesores hacia la educación inclusiva y el papel de la experiencia previa con el alumnado con NEAE [117,118].

En cuanto al impacto de la autoeficacia docente en las actitudes y la formación para atender a la diversidad los resultados demuestran que es un factor crucial por considerar, siendo necesaria su presencia para el logro de tareas y metas; La autoeficacia guía los juicios que cada profesor o profesora realiza sobre sus propias habilidades y competencias para llevar a cabo la tarea de enseñar en la escuela.

En la muestra, la autoeficacia docente impacta clara y positivamente tanto en las actitudes como en los sentimientos hacia las personas con necesidades educativas; las personas que perciben un alto nivel de autoeficacia para el desarrollo de “Estrategias instruccionales” que optimicen su propia instrucción, y para el “Manejo del aula”, son aquellas que presentan sentimientos más positivos hacia las personas con discapacidad. Además, las personas de la muestra con mayor sentimiento de autoeficacia docente, y especialmente en cuanto al desarrollo de “Estrategias instruccionales” y el “Compromiso con el alumnado”, muestran un mayor acuerdo con los elementos que son necesarios para el desarrollo del proceso de atención a la diversidad en el aula y también mayores puntuaciones en la dimensión de conocimiento y sentimiento de capacidad para la respuesta educativa inclusiva. Estas personas se sienten más preparadas para el desarrollo de metodologías, recursos, materiales, técnicas de comunicación y evaluación en el día a

día en el aula y presentan una mayor apertura a la participación y colaboración con todos los agentes educativos.

Es relevante destacar que los futuros docentes perciben tener un mayor dominio de las “Estrategias instruccionales” en comparación con el “Manejo del aula” y las relaciones interpersonales. Bandura [119] estableció que las fuentes de la autoeficacia son la experiencia previa, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales. De los resultados podemos establecer la importancia de la experiencia previa en la autoeficacia y de la necesidad de referentes y modelos inclusivos de calidad en las prácticas, para el aprendizaje vicario, como paso necesario para desarrollar mayores niveles de autoeficacia y satisfacción personal y laboral.

Los resultados encontrados son consistentes con otros estudios y sugieren que los futuros docentes con altos niveles de autoeficacia mostrarán un mayor nivel de esfuerzo en la enseñanza, en el logro de sus propios objetivos y la promoción de altas expectativas para todos sus estudiantes [42], estarán abiertos a nuevas ideas y prácticas, y estarán más motivados para experimentar y satisfacer las necesidades educativas de todos sus estudiantes [120].

Un último aspecto que destacar es el efecto de la variable referida a estudiar el MUPES en una universidad pública o privada. En cuanto a la valoración sobre la formación y capacitación recibida para la respuesta curricular y organizativa inclusiva, para la atención a la diversidad y desarrollo de metodologías y recursos, de habilidades de comunicación y evaluación, y sobre el impacto que prevén de la formación que han recibido en su desarrollo como docentes inclusivos, son aquellos alumnos y alumnas que han cursado el MUPES en una universidad privada los que presentan una mayor percepción de ajuste, validez y utilidad de la formación recibida. Estos datos muestran similitudes con los encontrados por Sebastiá et al. [121], en un estudio sobre los procesos de seguimiento e informes de acreditación del MUPES en España; en el análisis comparativo entre las universidades privadas y públicas las primeras tenían valoraciones más positivas, logrando puntuaciones más elevadas que las públicas en la mayoría de los criterios evaluados. Es necesario realizar un análisis más amplio en nuevas investigaciones, y sobre una muestra más representativa, para poder corroborar estos datos y conocer, en su caso, los indicadores o criterios que pueden estar detrás de estos resultados para la mejora continua de las instituciones.

6.2 Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria e Inteligencia Emocional: Ingredientes para la atención a la diversidad en una Escuela para Todos

La muestra presenta una actitud positiva hacia la atención a la diversidad reconociendo el derecho a la educación inclusiva a todo el alumnado. Y a su vez da una especial importancia al trabajo colaborativo entre el profesorado, con la comunidad, y a uno de los valores del perfil del docente inclusivo [22]: *la participación de la comunidad educativa* desde la perspectiva de la ecología de la equidad [32,33]. Este enfoque colaborativo, factor de mayor impacto sobre el aprendizaje del alumnado [99,100], se relaciona con modelos organizativos, curriculares como las Actuaciones Educativas de Éxito [122,123], la Enseñanza Multinivel [124] y la Docencia Compartida [103], entre otros, siendo éstas de gran impacto en el desarrollo docente y en el éxito del alumnado y de la comunidad educativa en la escuela inclusiva y participativa.

Y estos datos sobre la actitud de los futuros docentes son importantes por cuanto las actitudes positivas cumplen un papel clave en el éxito de educación inclusiva del alumnado con necesidades educativas [99]. Además, y dentro del análisis del modelo para el desarrollo del perfil del profesorado inclusivo de la EASNIE [22,98] se señala que pese a la relevancia de los conocimientos y las destrezas las actitudes son trascendentales; si no hay actitudes no hay inclusión. Pero en contraposición aparecen también en la muestra datos que revelan la percepción de carga o trabajo añadido para el profesorado novel, mostrando éste tal vez la necesidad de mejorar su formación y percepción de autoeficacia ya que, de no ser de signo positivo, y a pesar de mostrar una actitud positiva de base, el trabajo diario puede generar un cambio en ésta por la frustración o el desgaste ante lo que la muestra percibe como un “extra” en su labor. Por tanto, como señalan Moliner y Moliner [125], tal vez nos encontremos ante una actitud positiva a nivel conceptual pero no ante una actitud movilizadora que, desde una visión crítica de la realidad socioeducativa y con gran motivación, lleve a la búsqueda de “diferentes maneras para que todos puedan”. Además, este factor de motivación es algo sobre lo que la muestra no tiene ninguna duda mostrando en su gran mayoría acuerdo sobre su necesidad para desarrollar procesos de inclusión; tal vez sea la motivación y en parte la actitud positiva hacia la atención a la diversidad la que logre ser el acicate para su desarrollo profesional como docentes inclusivos [22].

En cuanto a la capacitación para la docencia inclusiva, para el Diseño Universal para el Aprendizaje [28,98], la muestra no se siente preparada; las valoraciones más bajas se han centrado en cuestiones del día a día en el aula como la selección y personalización de objetivos, competencias y contenidos, sobre cómo elaborar situaciones de aprendizaje, adaptar materiales didácticos y evaluar al alumnado, entre otras, y sobre el desarrollo de medidas y programas de atención a la diversidad. No se sienten competentes para el desarrollo de estrategias metodológicas, mostrando además como puntos débiles la falta de conocimientos sobre el concepto de atención a la diversidad, sobre las características del alumnado, la identificación de las barreras para el aprendizaje en sus programaciones, etc. En general el alumnado de la muestra no siente un impacto positivo de la formación el MUPES en este ámbito, mostrando una visión negativa sobre la calidad de la formación recibida en consonancia con otros estudios [99,107].

Estos resultados se relacionan además con otros ya planteados por autores como Boix [100] y que revelan como el futuro docente de secundaria presenta desconocimiento sobre la atención a la diversidad en las aulas y sobre los factores relacionados con su éxito, como son las competencias metodológicas. Y es que, desarrollar prácticas inclusivas a través de la metodología es en este y otros estudios [101] el punto débil de los futuros docentes; es prioritario dar respuestas a estas barreras desde la formación inicial y continua.

Hay que señalar también que, a pesar de la actitud y sentimientos que presenta la muestra hacia los más vulnerables del sistema educativo, las preocupaciones de los futuros docentes por tener la diversidad encarnada en el aula son altas; éstas se relacionan, como ya se ha mencionado, con el sentimiento de poca capacitación general tanto para enseñar al alumnado con discapacidad como para prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula. Estos datos debemos tenerlos muy en cuenta ya que, como señalan Yada et al [105,106], los sentimientos positivos y adecuados no suelen ser suficientes para determinar una actitud firme hacia la implementación de políticas inclusivas y más cuando van acompañados de preocupaciones que suelen afectar a la capacidad para la docencia y el manejo conductas problemáticas en el aula; lograr a través de la formación inicial que los futuros docentes presenten un menor nivel de preocupaciones, capacitándoles en aquellos elementos que demandan les ayudará a tener una actitud más positiva, un mayor grado de autoeficacia, así como una mayor intención de desarrollo de prácticas inclusivas [107].

Y no podemos obviar que en este estudio el 80% de las personas encuestadas opina que para llevar a cabo un proceso de atención a la diversidad de calidad se requiere experiencia previa con alumnado con necesidades educativas, siendo tal vez este aspecto un elemento prioritario a considerar en el desarrollo de competencias y el diseño de las prácticas de los futuros docentes de secundaria. Como señalan diversos estudios [109], no solo es necesario conocer las necesidades del profesorado sino también capacitarle a través de un periodo de prácticum que le aporte competencia en el contexto real en el que va a desarrollar su labor y sin olvidar tener en cuenta aspectos importantes como la selección de los centros de prácticas primando aquellos que desarrollen experiencias didácticas, organizativas y orientadoras innovadoras e inclusivas para no socializar al futuro docente en la enseñanza tradicional que se aleja de la escuela de hoy y de las metas a lograr [110].

Y, por último, ¿qué diferencia a las personas de la muestra que se sienten más capacitadas para la docencia inclusiva y que presentan una actitud más favorable hacia la atención a la diversidad en las aulas?, y ¿qué papel juega la Inteligencia Emocional?

Entre las variables que más impacto tienen sobre los resultados encontramos:

El contacto habitual y cercano con personas en situación de especial vulnerabilidad; Este contacto con la discapacidad es una de las variables más importantes encontradas en otros estudios [115] por su influencia en las actitudes y en la percepción sobre la inclusión, aunque no debemos olvidar la Teoría del Contacto Intergrupar de Allport [116] que indicaba que no todo contacto favorece el cambio actitudinal sino que la naturaleza del contacto entre dos grupos determina la aceptación social o el rechazo del grupo vulnerable. Y ya que las actitudes son aprendidas gradualmente a través de la experiencia, tal vez sea relevante que los futuros docentes aumenten no solo el contacto con personas diversas y con diferentes tipos de necesidades educativas, sino que se les capacite a nivel práctico con el fin de generar experiencias positivas en relación a la atención a la diversidad.

Cabe destacar también como la variable de presentar experiencia en enseñanza no formal a personas en situación de especial vulnerabilidad impacta positivamente sobre la capacitación para el desarrollo de la respuesta curricular y organizativa en el escenario de la escuela inclusiva, y en la percepción de aprovechamiento y satisfacción con la formación recibida en el MUPES para su preparación docente hacia la diversidad.

Además, el grupo que presenta esta experiencia previa en el grupo-muestra fue el que menor nivel de preocupaciones mostró convirtiéndose esta variable de “experiencia previa” en un factor protector del bienestar docente.

Y, en el caso de la IE los resultados muestran como su puntuación total, y también dentro de las dimensiones de Percepción Intrapersonal y Regulación Emocional, se relaciona directamente con un menor número de preocupaciones por el hecho de tener alumnado diferente en el aula. Es de destacar como la dimensión de la inteligencia emocional más relacionada con la empatía, Percepción Interpersonal, se relaciona directamente con sentimientos más positivos hacia las personas con necesidades educativas de cualquier tipo y discapacidad. Asimismo, la regulación emocional parece determinante en la muestra a la hora de presentar una actitud más positiva sobre la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Tal vez este dato esté unido a los que nos indican una mejor actitud en el grupo de mujeres de la muestra, ya que es en esta dimensión de regulación emocional donde los hombres presentan un menor nivel de competencia.

En la muestra, la IE tomada como puntuación total impacta también positivamente en las dimensiones del conocimiento y capacidad de desarrollo de metodologías inclusivas, de instrucción y evaluación, de la participación en comunidad y el trabajo colaborativo, en un mayor acuerdo con los elementos que condicionan el proceso de atención a la diversidad de calidad en el aula y en la percepción de capacitación docente hacia la diversidad; es destacable la última dimensión señalada ya que el impacto positivo no se limita a la puntuación total en IE sino que la relación es significativa también dentro de las dimensiones de regulación emocional y asimilación emocional; parece que, como ya se citó en la introducción, la IE es un factor clave que “nos permite conocer a cada uno de nuestros alumnos, con o sin discapacidad, para descubrir la forma más adecuada de enseñar y de atender a sus necesidades particulares” [126].

Resulta indudable, por esta y otras investigaciones, la necesidad de impulsar el desarrollo personal y profesional del docente [22], de contar con profesionales que tengan un alto grado de IE, poniendo de relieve como señalan Palomera et al [82] la importancia del desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial de las y los futuros docentes. Además, se han evidenciado la necesidad de mejora de la IE a través de diferentes publicaciones de impacto, existiendo infinidad de artículos relacionados con la muestra de estudio en materiales como Inteligencia emocional en entornos educativos:

Evidencias científicas [127]; así mismo se han desarrollado diferentes programas para su impulso desde la formación inicial como el PROGRAMA “CRECIENDO” para el desarrollo de competencias de IE en el docente novel de secundaria [128].

Además, Salvador C. [129] manifiesta que a través de diferentes estudios se ha llegado a destacar la posible relación entre la IE con los niveles de autoeficacia tomando así la IE como base predictiva para esta variable y deduciendo que la IE servirá para generar una autoeficacia más elevada; una persona que cuenta con una alta IE gestiona y evalúa de forma adecuada sus emociones, experimentando así una mayor confianza y control sobre su actuación y, por tanto, unas mejores creencias de autoeficacia [130].

Para finalizar, y como ya se ha señalado en el anterior apartado, la variable de estudiar el MUPES en una universidad pública o en una universidad privada se revela como un aspecto sobre el investigar de un modo más amplio y con muestras representativas. La muestra de la universidad privada es la que presenta una valoración significativamente más positiva sobre la formación y capacitación recibida para la respuesta curricular y organizativa inclusiva, para la atención a la diversidad y la que valora un mayor impacto de la formación que han recibido en su desarrollo como docentes inclusivos. También aparecen diferencias significativas en cuanto a un mayor acuerdo sobre la importancia de la participación de la comunidad educativa y el trabajo colaborativo para el desarrollo de la educación inclusiva y la atención a la diversidad de calidad en las aulas. Ya se ha indicado la relación de los resultados con los encontrados por Sebastía et al. [121] en un estudio sobre los procesos de seguimiento e informes de acreditación del MUPES en España en el que las universidades privadas presentaban valoraciones más elevadas que las públicas en la mayoría de los criterios evaluados.

6.3 Autoeficacia Docente, compromiso y motivación hacia la Educación Inclusiva: Importancia de la formación inicial del profesorado

El principal resultado en la muestra estudiada indica que el nivel de autoeficacia docente entre los futuros profesores de educación secundaria se encuentra entre moderado y alto. En general, sienten confianza en su capacidad para utilizar estrategias de enseñanza de manera efectiva, gestionar el aula y fomentar la participación de los estudiantes en el aprendizaje. Esto es altamente positivo, como han señalado varios autores [131,132], ya que niveles más altos de autoeficacia se asocian con una mayor motivación y rendimiento en la profesión docente. También está relacionado con mejores resultados para los estudiantes [133], un entorno laboral más favorable, la innovación y el bienestar [134,135,50]. Además, los profesores con altos niveles de autoeficacia establecen metas para sí mismos y hacen un mayor esfuerzo por alcanzarlas, lo que tiene implicaciones directas para su práctica docente y forma la base para sus juicios posteriores sobre la autoeficacia en un proceso cíclico [136,137].

La muestra presenta unas fuertes creencias de autoeficacia docente para optimizar su propia enseñanza a través de estrategias de enseñanza. Y este hallazgo es relevante considerando la investigación realizada por otros autores sobre la relación entre la autoeficacia docente y el desarrollo de estrategias inclusivas en el aula [137].

Los puntos débiles de la muestra están relacionados con proporcionar orientación a las familias para apoyar a sus hijos, desarrollar herramientas de evaluación diversificadas y la gestión del aula. Esto es notable porque un clima de disciplina positiva en el aula [138] es el aspecto que afecta más significativamente la percepción de los profesores de secundaria sobre su autoeficacia. Estos resultados concuerdan con las conclusiones de otros autores [139,140] y resaltan la necesidad de una mejor formación inicial sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y la gestión del aula. Esta formación debe promover la adopción de normas, la resolución de conflictos y habilidades de autogestión y autocontrol, aumentando así la capacidad de los futuros docentes para crear entornos de aprendizaje positivos y su sentido de autoeficacia [141-143]. Es importante tener en cuenta este resultado para identificar posibles áreas de mejora y proporcionar apoyo adicional a los docentes en el desarrollo de habilidades de gestión del aula.

Este punto débil, que parece ser más pronunciado en la muestra de futuros docentes en el campo de Ingeniería y Arquitectura en comparación con los de Ciencias Sociales y

Jurídicas o Ciencias de la Salud, concuerda con los hallazgos de otros estudios similares [144]. Y a largo plazo puede tener un efecto dual: Por un lado, puede desanimar a los docentes impactando negativamente en su bienestar psicológico y, por otro lado, puede desvalorizar la enseñanza de conocimientos a favor de centrarse únicamente en la gestión disciplinaria, descuidando así los objetivos de desarrollo integral del estudiante y la atención a la diversidad.

Pero ¿qué variables han modulado el sentimiento de autoeficacia docente, tanto a nivel global como en cada uno de sus factores? Como sabemos la percepción de la autoeficacia docente está influenciada por dos tipos de factores [145]: factores directos, relacionados con las acciones que los docentes llevan a cabo en sus interacciones diarias con los estudiantes, y factores indirectos como la vocación, rasgos de personalidad, dominio de contenidos o habilidades específicas, y actitudes hacia los estudiantes y la educación inclusiva entre otros. En la muestra, fueron las variables indirectas de la experiencia en la enseñanza a personas en situaciones de especial vulnerabilidad en contextos no formales, la vocación como motivación para cursar el Máster en Docencia de la Educación Secundaria (MUPES), las áreas de conocimiento en Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud en estudios previos, y el contacto regular con personas en situaciones de especial vulnerabilidad las que definieron a las personas con niveles más altos de autoeficacia docente como factor total.

Estos hallazgos también son respaldados por otros autores [147], quienes señalan que los futuros profesores con una fuerte vocación tienden a tener niveles más altos de autoeficacia docente. Como se ha demostrado en otros estudios las metas y la motivación intrínseca basada en las necesidades de crecimiento, alimentadas por una vocación para convertirse en docentes, ejercen un efecto positivo y directo en las creencias de autoeficacia docente [146] relacionándose, por otra parte, la motivación extrínseca basada en necesidades de supervivencia con un efecto directo y negativo sobre las creencias de autoeficacia en los estudiantes del MUPES [47,147,148]. En el caso de la muestra esta vocación por enseñar se revela como una de las variables moduladoras clave y un componente esencial para lograr una práctica docente efectiva.

Y es importante comprender la importancia de la vocación, junto con la formación, en la percepción de los docentes sobre el contexto educativo como un desafío o una amenaza, y como una condición esencial para lograr la satisfacción laboral en la profesión docente [149,59].

En cuanto a la variable del contacto regular y cercano con personas en situaciones de especial vulnerabilidad, que es uno de los factores más influyentes en las actitudes y percepciones de la inclusión en las escuelas actuales [111, 115], también parece estar relacionada con el sentido de autoeficacia docente debido a la actitud positiva que fomenta hacia la educación inclusiva. Con relación a los factores analizados, este contacto aparece como una variable particularmente significativa en el desarrollo del sentimiento de autoeficacia para la gestión del aula y el manejo de la clase.

Y en cuanto a la experiencia en la enseñanza no formal a personas en situaciones de especial vulnerabilidad, variable más influyente encontrada en relación con el nivel de autoeficacia docente, podemos relacionar los resultados con el efecto de las experiencias previas como fuente de autoeficacia que ha permitido a los futuros docentes desarrollar formas de “hacer y ser” [150] con la diversidad en los procesos educativos antes de su formación en el MUPES. La formación práctica recibida por los futuros docentes influye en su sentido de autoeficacia profesional a través de experiencias vicarias, y como indican investigaciones previas, otras variables como las experiencias previas también desempeñan un papel crucial [143]. La formación en el contexto laboral, como argumenta Lévy-Leboyer [151], supera cualquier forma de educación ya que “las experiencias adquiridas a través de la acción, asumiendo una responsabilidad real y enfrentando problemas concretos realmente proporcionan competencias que incluso la mejor instrucción no puede brindar”. Además, investigaciones recientes [152] indican que los docentes exhiben una actitud más positiva cuando han adquirido la experiencia de manera informal trabajando con niños y niñas con necesidades de educación especial, en contraste con aquellos que han obtenido su experiencia exclusivamente a través de programas reglados.

En cuanto al área de conocimiento de los estudios previos al MUPES, los futuros docentes del área de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas presentan niveles más altos de autoeficacia docente total, tanto en lo que respecta a involucrar a los estudiantes en el aprendizaje como en la gestión del aula, en comparación con sus colegas del área de Ingeniería y Arquitectura. En los resultados, y después de analizar otras posibles variables asociadas en la muestra, no se encuentran explicaciones secundarias. Estos datos esperan una investigación más amplia dada su repercusión en estos futuros docentes y en su ámbito siendo tal vez el objeto de estudio de estas áreas la mayor diferencia.

Por último, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de hombres y mujeres en relación con el nivel de autoeficacia docente en el factor “Compromiso con los estudiantes”. Las mujeres muestran un mayor sentido de autoeficacia en este factor en comparación con los hombres, lo cual es consistente con otros estudios que han mostrado resultados similares asociados con la inteligencia interpersonal subyacente [153].

Y nuevamente aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes del MUPES que estudian en una universidad pública y en una universidad privada, sintiéndose más capaces de optimizar su propia enseñanza a través del desarrollo de diversas estrategias educativas los segundos. Los futuros docentes de universidades privadas perciben un mayor ajuste, validez y utilidad de la formación recibida tanto en la respuesta curricular y organizativa, la atención a la diversidad y el desarrollo de metodologías y recursos, habilidades de comunicación y evaluación. Como ya se ha señalado estos datos, que coinciden con los encontrados por otros autores [121], requieren de un mayor análisis con muestras representativas.

En respuesta a la segunda parte de la investigación, la relación entre la autoeficacia docente y la formación recibida en el MUPES, podemos decir que existe una relación directa y consistente entre niveles más altos de autoeficacia docente y cuatro de las cinco dimensiones incluidas en el CFDPAD. Estas personas perciben una mayor preparación para la “Respuesta Curricular y Organizativa a la Diversidad en el Aula” y una percepción positiva sobre la “Formación Docente hacia la Diversidad” y la “Práctica docente de formación en atención a la diversidad” recibida en el MUPES.

Como se mencionó anteriormente, para una acción docente eficaz [49,50] no es suficiente tener autoestima; el conocimiento de la materia y el dominio de un conjunto de competencias y habilidades, incluidas las indicadas en el Perfil del Docente Inclusivo [22], son cruciales. Y el conocimiento sobre las dimensiones del CFDPAD mencionadas es clave, ya que indica la preparación de los futuros docentes en el Diseño Universal para el Aprendizaje y la atención a la diversidad dentro del marco de la educación inclusiva [98,154,155].

Y no podemos separar estos hallazgos del período del prácticum sabiendo que éste influye significativamente en su percepción de autoeficacia, junto con su nivel de competencia, motivación intrínseca, autoconcepto y capacidad de regulación [156]. Esto

es relevante porque, la formación práctica y la orientación proporcionada por los tutores en los centros debe garantizar la observación y el modelado de comportamientos y actitudes de autoeficacia en los futuros docentes; y debemos tomar conciencia de que no podemos esperar determinados comportamientos si no modelamos y proporcionamos retroalimentación, dando importancia al aprendizaje vicario y el feedback constructivo [150,99]; la formación inicial del profesorado nos compete a todos [157], dentro y fuera de la universidad, y debemos estar preparados.

Un último hecho significativo, en el análisis de la relación entre la formación recibida en el MUPES y la autoeficacia docente percibida, es la relación directa que se da entre el dominio de la autoeficacia “Compromiso con el alumnado” y la dimensión 5 del CFDPAD “Percepción docente hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”, que valora las actitudes de los futuros docentes no solo hacia la atención a la diversidad sino también hacia la respuesta a las necesidades educativas en el aula a nivel general.

Finalmente, en cuanto al impacto de la autoeficacia docente en las *Actitudes*, *Sentimientos* y *Preocupaciones* hacia la educación inclusiva y el alumnado que la integra, encontramos una relación directa positiva. Las personas con una autoeficacia docente más alta informaron de sentimientos más adecuados y menos preocupaciones sobre el desafío actual. Además, se observó una relación directa y positiva entre el factor de Actitudes y el nivel de autoeficacia, lo que indica que una percepción más alineada con el desarrollo de la educación inclusiva se asocia con un mayor sentido de autoeficacia para involucrar a los estudiantes. Además, se encontró una relación inversa entre el factor de Preocupaciones y el nivel de autoeficacia, lo que sugiere que una autoeficacia más baja se asocia con mayores preocupaciones sobre la atención a la diversidad. Estos hallazgos son consistentes con otros estudios que demuestran relaciones sólidas entre los sentimientos, actitudes, preocupaciones y las percepciones de la autoeficacia docente en el desarrollo de la educación inclusiva [158,25].

6.4 Limitaciones del estudio

Entendemos que, como en todo cuestionario de autoinforme, la deseabilidad social es un factor que se debe tener en cuenta para la interpretación de los datos ya que puede comprometer la fiabilidad de los mismos; al respecto se considera que sería positivo continuar la investigación ampliando la muestra e incorporando preguntas o cuestiones de respuesta abierta que ayuden a ejemplarizar las visiones del futuro profesorado para obtener resultados más valiosos de cara a la realización de propuestas más útiles y ajustadas.

Por otra parte, los resultados presentados se basan en una muestra específica y pueden no generalizarse siendo también una limitación el tamaño de ésta; la intención es ir aumentando la muestra al servicio de una mejor y mayor comprensión de la realidad estudiada siendo necesario concienciar al alumnado del MUPES sobre la importancia de su participación para la mejora del sistema educativo. Además, sería recomendable realizar estudios adicionales utilizando métodos de muestreo representativos para obtener conclusiones más amplias y sólidas sobre aspectos concretos de calado como la IE y la autoeficacia docente del alumnado del Máster.

6.5 Implicaciones prácticas y futuras líneas de investigación

En cuanto a las propuestas de futuro se considera relevante:

- Incluir las necesidades de formación identificadas, tanto en este como en otros estudios, en el diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje y evaluación en la estructura formativa del MUPES junto al desarrollo motivado del Perfil del Docente Inclusivo [22] como garantía de calidad del sistema educativo. Tomar en cuenta las estrategias metodológicas para el desarrollo curricular presentadas en diferentes estudios [159].
- Incluir en futuras investigaciones la valoración de las necesidades formativas de los docentes en activo para unir ambas informaciones, dando una mayor validez a la formación inicial para el contexto real de enseñanza y aprendizaje.
- Promover sistemas de comunicación y valoración de necesidades formativas de los futuros docentes tomando de referencia, y conjuntamente, la valoración de las necesidades docentes del profesorado en activo en contextos reales de enseñanza. Favorecer, en cualquier caso, la apertura a la formación compartida inicial y continua en la universidad y en los Centros de Profesorado de cada comunidad autónoma.
- Favorecer en los centros de prácticas el aprendizaje e investigación-acción y reflexión para la mejora de la práctica docente. Considerar así mismo la selección de centros y de tutores y tutoras en el Prácticum teniendo en cuenta los criterios recomendados por las investigaciones en el campo de la inclusión e innovación educativa tanto en los aspectos prácticos como conceptuales [21,109,111,160-162], la docencia compartida como estrategia de co-enseñanza [103,163,164] y sin olvidar la investigación-acción participativa, dialógica, democrática e inclusiva [27] para la transformación y mejora de los centros desde sus culturas, políticas y prácticas [165].
- Impulsar y crear canales de comunicación entre las universidades, tanto para la transformación curricular de la formación inicial [19-21,158-166] como para

compartir experiencias de éxito y buenas prácticas curriculares, organizativas y de relación con el entorno.

- Llevar a cabo la evaluación docente del alumnado del MUPES en los centros de prácticas a través de indicadores concretos que ayuden a detectar las fortalezas y oportunidades de mejora para su desarrollo a corto y medio plazo dando lugar a la evaluación formativa y formadora.
- Aumentar la colaboración desde la Universidad con los centros educativos para detectar áreas de oportunidad en la formación inicial y continua y prácticas de éxito educativo. Y, apoyar tanto en la difusión de estas últimas como en la elaboración y desarrollo de planes de formación continua con los Centros de Profesorado de cada Comunidad Autónoma que incluyan las estrategias para afrontar con éxito el desafío [166].
- Facilitar el contacto de las y los futuros docentes con el alumnado más vulnerable bajo parámetros de diversidad a través de la participación colaborativa tanto con centros educativos como con entidades y asociaciones, desarrollando de proyectos de Aprendizaje y Servicio (ApS) [167] y otras metodologías activas y sociales dentro de las asignaturas del MUPES, y los diferentes grados que cursan los futuros docentes en todas las ramas del conocimiento. De esta forma se conectarán las competencias y conocimientos con la transformación social para la mejora de la sociedad y la educación; Es importante que se facilite el conocimiento y convivencia positiva con personas vulnerables bajo parámetros de diversidad para poder eliminar estereotipos, para reconocerlas y reconocerse en ellas en los procesos de convivencia positiva del aula y en la programación universal de los aprendizajes desde un diseño en el que todas las personas *cuenten y cuenten por igual* [11].
- Continuar la investigación sobre la Autoeficacia Docente y la formación en el MUPES para poder vislumbrar aquellos elementos adquiridos y aprehendidos dentro de la formación recibida. De esta forma podrán ser incluidos de forma deliberada dentro de los programas formativos, junto a las actividades prácticas que la promueven presentadas ya en otros estudios.

- Impulsar la investigación y la introducción reglada de la Inteligencia Emocional en la formación del MUPES, no solo para los discentes sino también para el profesorado responsable de la docencia. La IE, y sus diferentes dimensiones, es una respuesta educable ante las barreras detectadas y un elemento clave para el desarrollo de la atención a la diversidad de calidad en las aulas; además facilitaría un mayor sentimiento de seguridad ayudando a la conexión positiva con los otros, con uno mismo, a la regulación emocional [168] y la prevención de estados emocionales negativos y preocupaciones que son parte del día a día de los docentes [169]. Además, esta capacidad, que no nos es per sé, es un recurso con amplias evidencias científicas y materiales para su desarrollo como el PROGRAMA “CRECIENDO” [128], que se encuentra disponible para su incorporación a los programas de formación inicial y continua del profesorado; su impacto en la capacitación para la atención a la diversidad y en el desarrollo de todos los valores y áreas de competencia del perfil del docente inclusivo justificarían ésta acción, siendo importantes todas las competencias y especialmente la regulación emocional y la empatía.
- Investigar sobre la Asimilación Emocional y su impacto en los futuros docentes a corto, medio y largo plazo por su importancia en la mediación entre las emociones y los pensamientos y el manejo emocional de cara a una adaptación más positiva al contexto real de desarrollo [75].
- Mejorar la formación del profesorado en cuanto a la convivencia positiva, la gestión de la disciplina y la resolución dialógica y restaurativa de los conflictos, junto al fortalecimiento de la autoridad moral. Esto permitirá a los docentes entusiasmar, resolver los conflictos de manera justa, transmitir el entusiasmo por el aprendizaje y, en última instancia, fomentar el desarrollo integral de los estudiantes [170]. Para esta acción, se propone implementar algún tipo de cuestionario inicial y final que ayude a monitorear las creencias de eficacia de los futuros maestros durante la formación, con el fin de crear oportunidades de aprendizaje significativas para desarrollar conocimientos, habilidades y creencias de eficacia necesarios para tener éxito en su profesión. Además, los directivos pueden introducir técnicas como el Análisis de Incidentes Críticos tanto en la formación común como en la específica, y durante el período de prácticas [171].

- Empoderar y visibilizar la vocación docente ante la sociedad como herramienta para la mejora del sistema y el logro de mayores cotas de calidad; El trabajo docente no es baladí; es un trabajo con las futuras generaciones, con la sociedad que seremos.
- Valorar y profesionalizar la figura de tutor y tutora de prácticum, dentro del cuerpo docente, garantizando la formación necesaria para el desarrollo de su importante labor en los centros.
- Visibilizar a las mujeres docentes y dar valor a las habilidades interpersonales que atesoran. Así mismo, desarrollar en la formación actividades y programas específicos para el desarrollo de la Inteligencia Emocional Interpersonal de los y las futuras docentes como garante de mayor capacitación y autoeficacia docente.

7. CONCLUSIONES

7.1 Percepciones y preparación de los futuros docentes de Educación Secundaria hacia una Escuela para Todos

Todas las conclusiones se basan en resultados estadísticamente significativos.

7.1.1 Cuestionario CFDPAD

a) Las mujeres y las personas que tienen un contacto cercano y habitual con personas en situación de especial vulnerabilidad muestran un mayor acuerdo sobre los *elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula* (Factor 1) y una actitud positiva hacia la misma,

b) Se asocia un mayor acuerdo sobre los *elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula* (Factor 1) con un mayor sentimiento de autoeficacia docente en las áreas de: Eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje (*Compromiso con el alumnado*); Eficacia percibida para optimizar la propia instrucción (*Estrategias instruccionales*); y Eficacia percibida para gestionar el aula (*Manejo del aula*).

c) En cuanto a las diferencias entre el alumnado de las universidades públicas y privadas encontramos que los estudiantes que han cursado el MUPES en una universidad pública presentan una peor valoración de la formación recibida en el campo de la atención a la diversidad (Factor 3 *Capacitación docente hacia la diversidad*) y para la *respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula* (Factor 2), que incluye aspectos tales como la organización del aula, el manejo de los tiempos, agrupamientos, estrategias metodológicas, medidas de atención a la diversidad y la evaluación del aprendizaje entre otros. Sienten, así mismo, una menor repercusión de la formación en su futura práctica docente (Factor 4 *Práctica docente formativa en la atención a la diversidad*).

d) Las personas con experiencia en enseñanza a personas en situación de especial vulnerabilidad en contextos no formales, y las que mantienen contacto cercano y habitual con personas en situación de especial vulnerabilidad, presentan una valoración más positiva de la formación recibida en el factor de *Respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula*. Se unen a estos grupos las personas con un mayor nivel de *Autoeficacia total*, y con un nivel alto de autoeficacia para optimizar la propia instrucción (*Estrategias instruccionales*).

e) Las personas con un nivel alto de *Autoeficacia total* se sienten mejor preparadas en el campo de la atención a la diversidad (Factor 3).

f) Las personas con un nivel alto de autoeficacia en cuanto a su capacidad para mejorar sus habilidades de enseñanza (*Estrategias instruccionales*) presentan una mayor percepción de impacto positivo de la formación recibida (Factor 4).

7.1.2 Cuestionario CEFI-R

a) Las personas que mantienen un contacto cercano y habitual con personas en situaciones de especial vulnerabilidad, las que tienen experiencia en enseñanza a personas en situación de especial vulnerabilidad en contextos no formales, y aquellas que han estudiado el MUPES en una universidad privada son las que se sienten mejor preparadas para el desarrollo de estrategias metodológicas, recursos, materiales, técnicas de comunicación y evaluación desde un enfoque inclusivo (Dimensión 2).

b) Las personas que presentan en sus niveles altos de autoeficacia docente, en su puntuación total y en cada uno de los componentes que la constituyen (Autoeficacia percibida para optimizar la propia instrucción: *Estrategias instruccionales*, Autoeficacia percibida para gestionar el aula: *Manejo del aula*, Autoeficacia percibida para implicar al estudiante en el aprendizaje: *Compromiso con el alumnado*), son las que presentan una visión más ajustada de la educación inclusiva y sus procesos y una percepción de mayor preparación para su desarrollo a través de los diferentes elementos de la práctica docente.

c) Las personas que presentan un mayor acuerdo con los enfoques inclusivos de los apoyos (Dimensión 3) son aquellas que han cursado el MUPES en una universidad pública, las que mantienen un contacto cercano y habitual con personas en situación de especial vulnerabilidad y las que presentan experiencia en enseñanza a personas en situación de especial vulnerabilidad en contextos no formales. Se unen a estos grupos las personas con niveles altos de autoeficacia docente en su puntuación total y para gestionar el aula (*Manejo del aula*).

d) Las mujeres, y aquellas personas de la muestra con una mayor percepción de autoeficacia docente total, de autoeficacia para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje (*Compromiso con el alumnado*) y para optimizar la propia instrucción

(*Estrategias instruccionales*), muestran un mayor de acuerdo con los planteamientos de colaboración y participación con la comunidad educativa (Dimensión 4).

7.1.3 Escala SACIE-R

a) Las mujeres presentan una mejor actitud y una percepción más positiva de la educación inclusiva y del concepto de estudiantes que pertenecen a ella.

b) Las personas con un nivel de autoeficacia alto para optimizar la propia instrucción (*Estrategias instruccionales*) y para el (*Manejo del aula*), muestran sentimientos más positivos hacia las personas con discapacidad.

c) Las personas con experiencia en formación en contextos no formales a personas en situación de especial vulnerabilidad, las que estudian el MUPES por vocación y las han realizado sus estudios previos en las áreas de conocimiento de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales presentan un menor número de preocupaciones por tener alumnado diferente en el aula.

7.2 Formación inicial del profesorado de educación secundaria e Inteligencia Emocional: Ingredientes para la atención a la diversidad en una Escuela para Todos

Todas las conclusiones se basan en resultados estadísticamente significativos.

7.2.1 Cuestionario CFDPAD

a) Las personas que presentan un nivel elevado de IE total muestran un mayor acuerdo sobre los elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula (Factor 1)

b) Las personas que presentan niveles elevados IE total, de Regulación Emocional y Asimilación Emocional, muestran una valoración más positiva de la capacitación docente hacia la diversidad (Factor 3) recibida en el MUPES.

7.2.2 Escala SACIE-R

a) Se evidencia una mejor actitud hacia la educación inclusiva y la atención a la diversidad en el grupo de mujeres y en las personas con niveles altos de IE total y, especialmente, de regulación emocional.

b) Las personas con mayor nivel de inteligencia interpersonal presentan sentimientos más positivos hacia las personas con discapacidad.

c) Las personas con niveles altos de IE total, de regulación emocional e inteligencia intrapersonal presentan menos preocupaciones hacia la atención a la diversidad en las aulas.

7.3 Autoeficacia Docente, compromiso y motivación hacia la Educación Inclusiva; Importancia de la formación inicial del profesorado.

Todas las conclusiones se basan en resultados estadísticamente significativos.

7.3.1 Autoeficacia Total

a) Las personas que mantienen contacto cercano y habitual con personas en situación de especial vulnerabilidad y, especialmente, las que tienen experiencia previa en la enseñanza a personas en situaciones de especial vulnerabilidad en contextos no formales presentan un nivel más alto de Autoeficacia Docente como puntuación total. A este grupo se unen las personas que estudian el MUPES por vocación y aquellas que han realizado estudios previos en las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales.

b) Las personas con un alto y medio nivel de autoeficacia docente perciben un mayor nivel formativo en la Dimensión 2 (*Respuesta Curricular y Organizativa a la Diversidad en el Aula*). Así mismo, estas personas presentan un mayor acuerdo sobre los elementos necesarios para el desarrollo de un proceso de atención a la diversidad de calidad en las escuelas (Dimensión 1).

c) Las personas con un alto y medio nivel de autoeficacia docente valoran más positivamente la formación docente hacia la diversidad recibida, directamente relacionada con la formación en el campo de la Educación Especial y la diversidad en el aula (Dimensión 3). Así mismo, perciben haber recibido un mayor nivel de formación y conocimientos para abordar la diversidad en el aula (Dimensión 4: *Práctica formativa en la atención a la diversidad*).

d) Las personas con un alto nivel de autoeficacia docente tienen un menor número de preocupaciones por el hecho de tener alumnos diferentes en el aula, mejores sentimientos hacia las personas con discapacidad y una percepción más positiva de la educación inclusiva y del concepto de estudiantes que pertenecen a ella.

7.3.2 Compromiso con el alumnado

a) Las mujeres muestran mayor sentido de la autoeficacia docente para involucrar a los estudiantes en su aprendizaje.

b) Las personas con experiencia en la enseñanza a personas en situaciones de especial vulnerabilidad en contextos no formales, las que tienen vocación por la docencia en secundaria y las que han realizado estudios previos en las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, muestran un nivel más alto de autoeficacia en este campo.

c) En las cinco dimensiones valoradas sobre la formación recibida en el MUPES (Cuestionario CFDPAD), las personas con alto nivel de autoeficacia se sienten mejor preparadas y valoran como positiva la formación recibida.

d) Los futuros docentes con un alto nivel de autoeficacia para el compromiso con el alumnado muestran una actitud más positiva tanto hacia la atención a la diversidad como hacia la respuesta a las necesidades educativas en el aula a nivel general, y un mayor nivel de acuerdo sobre los elementos que deben estar presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de la diversidad de calidad en las aulas.

e) Las personas con mayor autoeficacia docente para implicar a los estudiantes en los aprendizajes presentan una mejor actitud hacia la atención a la diversidad, la escuela inclusiva y el alumnado que forma parte de ella, menores preocupaciones por tener estudiantes diversos en sus aulas y menos sentimientos negativos hacia las personas con discapacidad.

7.3.3 Estrategias instruccionales

a) Las personas con experiencia en la educación de personas vulnerables en contextos no formales y aquellas que estudian el MUPES por vocación, presentan un mayor sentimiento de autoeficacia. Se unen al grupo de personas que ha estudiado el Máster en una universidad privada.

b) Las personas que valoran positivamente la formación recibida en el MUPES en las dimensiones del CFDPAD de *elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula, respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula, formación del profesorado hacia la diversidad y de práctica docente formativa en atención a la diversidad*, presentan un alto nivel de autoeficacia en *Estrategias Instruccionales*.

c) Las personas que presentan un alto de autoeficacia en *Estrategias Instruccionales* muestran sentimientos más positivos hacia las personas con discapacidad y menos preocupaciones por el desarrollo de la escuela inclusiva y la atención a la diversidad en sus aulas.

7.3.4 Manejo del aula

a) Los futuros docentes que han estudiado en las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud se sienten más capaces en la gestión del aula. Del mismo modo sucedes en las personas que mantienen un contacto cercano y habitual con personas en situación de especial vulnerabilidad y las que tienen experiencia en educación a personas en situación de especial vulnerabilidad en contextos no formales.

b) Las personas con una mayor autoeficacia muestran un mayor acuerdo con los principios de la educación inclusiva y la necesidad de implementar sus elementos clave en el entorno educativo (Dimensión 1 CFDPAD). Igualmente muestran un mayor nivel de valoración de la formación del MUPES en cuanto a la *Respuesta Curricular y Organizativa a la Diversidad en el Aula* (Dimensión 2 CFDPAD) y a la *Práctica docente formativa en la atención a la diversidad* (Dimensión 4 CFDPAD).

c) Las personas que se sienten más capaces de manejar el aula expresan menores preocupaciones y sentimientos más positivos hacia la educación inclusiva y los estudiantes que forman parte de ella.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Colmenero Ruiz MJ, Pegalajar Palomino MC. Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: Construcción y validación del instrumento. *ESE Estud. Sobre Educ.* 2015;29:165–189.
2. González-Gil F, Martín-Pastor E, Orgaz Baz B. ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta [Internet]*. 2017;46:33-40. DOI: <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.46.2017.33-40>
3. Forlin, C, Earle C, Loreman T, Sharma U. The sentiments, Attitudes, and concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Except. Educ. Int.* 2011;21:50–65.
4. Rodríguez A, Caurcel MJ, Alaín L. Medir actitudes profesoras españolas hacia la educación inclusiva para lograr una escuela para todos. *Actas Icono 14 VII Congreso Internacional Ciudades Creativas.* 2019;1(1):416-433. <https://icono14.net/ojs/idex.php/actas/article/view/1338>
5. Extremera Pacheco N, Rey L, Sánchez-Álvarez N. Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema* 2019;31: 94–100.
6. Mérida-López S, Extremera N, Sánchez-Álvarez N, Quintana-Orts C, Rey L. ¿Crees que serás buen docente? Propiedades psicométricas de la adaptación al castellano del Teachers' Sense of Efficacy Scale Short Form en profesores noveles. Póster presentado en el II Congreso Internacional de Psicología del Trabajo y RRHH/VI Congreso Nacional, Valencia 1-3 de marzo 2018.
7. Duk C, Murillo FJ. El Derecho a la Educación es el Derecho a una Educación Inclusiva y Equitativa. *Rev Latinoam Educ Inclusiva [Internet]*. 2020;14(2):11-3. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200011>
8. Armando S, Alfaro M, Arias S, y Gamba A. Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible. Madrid: Catarata. 318 pp. *Relac. Int.* 2019;46:207–210. <https://revistas.uam.es/relacionesinternacionales/article/view/13059>
9. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2020-17264 (30 de diciembre 2020)

[Internet]. DOI: http://dx.doi.org/https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

10. Arnaiz P, de Haro R, Mirete A. Procesos de mejora e inclusión educativa en centros educativos de la región de Murcia. En Torrego JC, Rayón L, Muñoz Y, Gómez P. *Inclusión y Mejora Educativa*. Eds. Servicio de Publicaciones de la Universidad: Alcalá, Spain, 2017;271–281.
11. UNESCO. Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.* 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817UNESCO>.
12. UNESCO. *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*, Paris. 2017.
13. UNESCO. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All* [Internet]. 2005. [http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=021573/\(100\)](http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=021573/(100)).
14. Cruz Vadillo R. A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 2019;13(2):75-90. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>
15. Muntaner Guasp JJ. Calidad de vida en la escuela inclusiva. *RIE OEI* [Internet]. 1 de septiembre de 2013;630:35-9. [//rieoei.org/RIE/article/view/421](http://rieoei.org/RIE/article/view/421) DOI: <https://doi.org/10.35362/rie630421>
16. Herrera-Seda C. La Formación Inicial del Profesorado para una Educación Inclusiva: Desafíos, Oportunidades y Transformaciones. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 2018;12(2):17-20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200017>
17. Opertti R, Guillinta Y. La educación inclusiva: 48ª Conferencia Internacional de educación. *Páginas Educ.* 2009;2:137–148. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/706>
18. Florian L, Pantic N. Teacher education for the changing demographics of schooling: Policy, practice and research. En: *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling: Inclusive Learning and Educational Equity*. 2017;2:1-5

19. UNESCO. Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on. 2020.
20. Imbernón F. La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 2019;23(3):151-163. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9302
21. Durán D, Giné C. La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 2017;1:153-170. <http://repositoriodcpd.net:8080/handle/123456789/1913>
22. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (EASNIE). Perfil profesional del docente en la educación inclusiva [Internet]. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. 2012. DOI: http://dx.doi.org/https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf
23. Booth T, Simón Rueda C, Sandoval Mena M, Echeita G, Muñoz Martínez Y. Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2015. DOI: http://dx.doi.org/https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668285/REICE_13_3_1.pdf?sequence=1
24. Rodríguez HJ. La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*. 2019; 49: 211–225. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11410>
25. Rodríguez Fuentes A, Gallego Ortega JL, Navarro Rincón A, Caurcel Cara MJ. Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la inclusión educativa. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*. 2021;20. DOI: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue1-fulltext-1892>
26. TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Análisis secundario. Informe Español TALIS. 2014.

<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:c7dfa89c-9c7c-427c-be52-37c08cd74366/talis2013secundarioweb1-10-2014.pdf>

27. Díez-Gutiérrez EJ. Otra investigación educativa posible: Investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *MÁRGENES* [Internet]. 30 de enero de 2020;1(1):115-28. <https://www.revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/7154>
28. Gutiérrez M, Ibáñez R. Las diferencias en Inteligencia Emocional en futuros docentes a partir de su especialidad. *INFAD Revista de Psicología*. 2017;1(1):337-340
29. Simón C, Echeita G, Sandoval M, Moreno A, Márquez C, Fernández ML Pérez E. De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva [Paper]. Congreso Internacional “Madrid sin barreras: Accesibilidad, ajustes y apoyos”, Universidad Carlos III, Madrid, España. 2016, 24-25 de mayo. <http://www.madridsinbarreras.org/wp-content/uploads/2016/06/De-las-adaptaciones-curriculares.pdf>
30. Blotnicky-Gallant P, Martin C, McGonnell M, Corkum P. Nova Scotia teachers’ ADHD knowledge, beliefs, and classroom management practices. *Can. J. Sch. Psychol.* 2015;30:3–21.
31. Ainscow M, Dyson A, Goldrick S, West M. *Developing Equitable Education Systems*; Routledge: London, UK, 2012;35.
32. Ainscow M, Dyson A, Goldrick S, West M. Promoviendo la equidad en educación. *Rev. Investig. Educ.* 2013;11:44–56. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1967/1878>
33. Barrio de la Puente JL. Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Rev. complut. educ* [Internet]. 27 de febrero de 2009;20(1):13-31.
34. Booth T, Ainscow M. *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). Bristol: CSIE. 2011.
35. Buenestado M, Álvarez JL. Predicción de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. TFM. Universidad de Córdoba. 2013. Recuperado de

<https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/12787/Buenestado%20Fernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

36. Kim KR, Seo EH. The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Soc Behav Pers.* 2018;46(4):529-540. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.6554>
37. Matos MM, Iaochite RT. Associações entre autoeficácia docente e escolha pela docência por pós-graduandos em Engenharia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional.* 2018;19(1):97-107. DOI: <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p97>
38. Woolfolk-Hoy A. Teacher motivation, quality instruction, and student outcomes: Not a simple path. *Learning and Instruction.* 2021;76,101545. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101545>
39. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control.* Nueva York, NY, Estados Unidos de América: W.H. Freeman; 1997.
40. Tschannen-Moran M, Hoy AW, Hoy WK. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Rev Educ Res [Internet].* 1998;68(2):202–48. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543068002202>
41. Abarza LE, Ávila E. Creencias de autoeficacia de docentes de la Universidad Autónoma de Chile y su relación con los resultados de la evaluación docente. *Rev de Psico.* 2013;2(4):33-56. <http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista-psicologia.php/4>
42. Tschannen-Moran M, Hoy AW. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teach Teach Educ [Internet].* 2001;17(7):783-805. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1)
43. Bamburg J. Raising expectations to improve student learning. University of Washington Seattle. Urban monograph series. North central regional educational lab., Oak Brook [Internet]. [Eric.ed.gov.](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378290.pdf) 2004. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378290.pdf>
44. Rodríguez S, Núñez JC, Valle A, Blas R, Rosario P. Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Esqr Psicol [Internet]. Dic.*

- 2009;3(1):1-7. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092009000300001&Ing=es
45. Tschannen-Moran M, Salloum SJ, Goddard RD. Context matters. The influence of collective beliefs and shared norms. En: Fives H, Gill MG, editores. *International handbook of research on teachers' beliefs*. 2015:301-316. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
46. Peebles J, Mendaglio S. The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*. 2014;18. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899635>
47. Prieto Navarro L. El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Revista de Teología y Ciencias Humanas*. 2002;60(117):591-612.
48. Collado-Sanchis A, Tárraga-Mínguez R, Lacruz-Pérez I, Sanz-Cervera P. Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educación [Internet]*. 2020;56:509–23. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
49. Bandura A. *Pensamiento y acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca; 1987. [Original de 1986, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs (NJ)]: Prentice-Hall.
50. Blanco Guijarro R. La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [Internet]*. 2006;4(3):1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
51. OECD. TALIS 2018 Technical Report. 2019a https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf
52. OECD. TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. OECD Publishing. 2019b. DOI: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
53. Holzberger D, Philipp A, Kunter M. How Teachers' Self-Efficacy Is Related to Instructional Quality: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*. 2013. DOI:10.1037/a0032198

54. Chesnut S, Burley H. Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*. 2015;15. DOI:10.1016/j.edurev.2015.02.001.
55. Blanco Guijarro R. La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [Internet]. 2006;4(3):1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
56. Echeita Sarrionandia G. Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [Internet]. 2013;11(2):99-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>
57. Holdheide LR, Reschly DJ. Teacher preparation to deliver inclusive services to students with disabilities. TQ Connection Issue Paper. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. 2008.
58. Sucaticona G. Actitud del Docente Hacia La Inclusión en Maestros Con y Sin Alumnos con Necesidades Educativas Especiales de las Instituciones Educativas Estatales de la UGEL [tesis doctoral]. Universidad Ricardo Palma, Santiago de Surco, Perú. 2016. https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14138/991/PsPA%20Sucaticona_YG.pdf?sequence=3&isAllowed=y
59. Schwarzer R, Hallum S. Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Appl Psychol* [Internet]. 2008;57(s1):152–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
60. Klassen RM, Chiu MM. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *J Educ Psychol* [Internet]. 2010;102(3):741–56. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0019237>
61. Silvero M. Estrés y desmotivación docente: el síndrome del "profesor quemado" en educación secundaria. *ESE: Estudios sobre educación*. 2007;12:115-138.
62. Bermejo Toro L, Prieto Ursúa M. Malestar Docente y Creencias de Autoeficacia del Profesor. *Revista Española de Pedagogía*. 2005;63(232):493–510.

63. UNESCO. La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro. 48.^a Conferencia Internacional de Educación. 2008. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
64. Bermejo Toro L. Bienestar docente. Estrategias para una vida emocionalmente más saludable en el trabajo del profesor. *Padres Maest / J Parents Teach* [Internet]. 2016;0(368):18. <http://dx.doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.003>
65. Hoy WK, Woolfolk AE. Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elem Sch J* [Internet]. 1993;93(4):355–72. <http://dx.doi.org/10.1086/461729>.
66. Zuñiga Villegas C, Luque Rojas MJ. La inteligencia emocional junto a la inclusión para una adecuada convivencia, rendimiento y motivación. *Rev. Educ. Inclusiva*. 2021;14:182–195.
67. Bisquerra Alzina R. La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Universidad de Zaragoza, España. Diciembre 2005;19(3):95-114.
68. Bisquerra Alzina R, Pérez Escoda N. Las competencias emocionales. *Educación XXI*. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España. 2007;10: 61-82.
69. Bisquerra Alzina R, Pérez Escoda N. Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*. 2012;16.
70. Baron-Cohen S, Wheelwright S. The Empathy Quotient: An investigation of adults with Asperger Syndrome or high functioning Autism, and normal sex differences. *J Autism Dev Disord*. [Internet]. 2004;34(2):163–75. DOI: <http://dx.doi.org/10.1023/b:jadd.0000022607.19833.00>
71. Mayer JD, Salovey P. “What is emotional intelligence?” En Salovey P. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Londres, Inglaterra: Basic Books. 1997:3-31.

72. Mérida-López S, Sánchez-Gómez M, Extremera N. Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit. *Psychosocial Intervention*. 2020;29(3):141–151.
73. Vesely AK, Saklofske DH, Leschied ADW. Teachers—the vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Can J Sch Psychol* [Internet]. 2013;28(1):71–89. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0829573512468855>
74. Richards KA, Hemphill MA, Templin TJ. Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teach Teach* [Internet]. 2018;24(7):768–87. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337>
75. Consejo Escolar del Estado. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Participación, educación emocional y convivencia. *Rev. Participación Educativa*. 2018;5(8). <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa/sumario-n8.html>
76. Mérida-López S, Extremera N, Quintana-Orts C, Rey L. Sentir ilusión por el trabajo docente: Inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Rev. Psicol. Educ.* 2020;15:67–76.
77. Figueroa J, Yacelga C, Rosero M, García I. La inteligencia emocional y su influencia en el rendimiento académico y laboral de la comunidad universitaria. *AXIOMA* [Internet]. 1 de junio de 2012;1(8):44-8. <https://axioma.pucesi.edu.ec/index.php/axioma/article/view/365>
78. Extremera N, Fernández-Berrocal P. La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2004;33:1-10.
79. Peñalva Velez A, López-Goñi JJ, Barrientos González J. Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos educativos* [Internet]. 3 de febrero de 2017;(20):201-15. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3011>
80. Castillo R, Fernández-Berrocal P, Brackett M. Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*- 2013;1(2). DOI: 10.11114/jets.v1i2.xxx.

81. Organización Mundial de la Salud (OMS). Clasificación Internacional de Enfermedades, undécima revisión (CIE-11). 2019/2021. <https://icd.who.int/browse11>. Licencia de Creative Commons Attribution-NoDerivatives 3.0 IGO (CC BY-ND 3.0 IGO).
82. Palomera R, Fernández-Berrocal P, Brackett MA. La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Rev. Electrónica Investig. Psicoeduc. Y Psicopedag.* 2017;6:437–454.
83. Klassen RM, Bong M, Usher EL, Chong WH, Huan VS, Wong IYF, et al. Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemp Educ Psychol.* 2009;34:67–76. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
84. Mérida-López S, Extremera N. Cuando la falta de compromiso ocupacional del profesorado novel no es suficiente para explicar la intención de abandono: ¡la inteligencia emocional importa! *Rev psicodidáct [Internet]*. 2020;25(1):52–8. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2019.05.001>
85. Wong C-S, Law KS. The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Perspectives*. Routledge. 2017:97–128.
86. Blanca MJ, Alarcón R, Arnau J, Bono R, Bendayan R. Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? *Psicothema [Internet]*. 2017;29(4):552–7. DOI: <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2016.383>
87. Blanco H, Ornelas M, Aguirre JF, Guedea JC. Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *Rev Mex Investig Educ.* 2012;17(53):557-571.
88. Donnelly V, Watkins A. Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects.* 2011;41:341–353. DOI: 10.1007/s11125-011-9199-1.
89. Saloviita T. Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scand J Educ Res [Internet]*. 2020;64(2):270–82. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
90. Opoku MP, Cuskelly M, Pedersen SJ, Rayner CS. Attitudes and self-efficacy as significant predictors of intention of secondary school teachers towards the

- implementation of inclusive education in Ghana. *Eur J Psychol Educ* [Internet]. 2021;36(3):73–91. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-020-00490-5>
91. Diaz-Asto Y, Rivera-Arellano G, Vega-Gonzales E. Sentimientos, actitudes y preocupaciones hacia la inclusión en docentes de Lima Metropolitana. *CienciAmérica* [Internet]. 2022;11(1):74–86. DOI: <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v11i1.384>
92. Ganz JB. AAC Interventions for Individuals with Autism Spectrum Disorders: State of the Science and Future Research Directions. *Augmentative and alternative communication* 2015;31(3):203-214.
93. Beukelman DR, Fager S, Ball L, Dietz A. AAC for adults with acquired neurological conditions: A review, *Augmentative and Alternative Communication*. 2007;23(3): 230-242.
94. Light D. AAC technologies for young children with complex communication needs: State of the science and future research direction. *Augmentative and alternative communication*. 2007;23(3):204-216.
95. Chiner E. Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Universidad de Alicante. 2011. ISBN 978-84-694-4814-4. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>
96. Garzón Castro P, Calvo Álvarez MI, Orgaz Baz MB. Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Rev Esp Discapac REDIS* [Internet]. 2016;4(2):25–45. DOI: <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
97. Abulhamail S, Al-Sulami F, Alnouri M, Mahrous N, Joharji D, Albogami M et al. Primary school teacher`s knowledge and attitudes towards children with epilepsy. *Seizure European Journal of Epilepsy*. 2014;23(4):280-283.
98. Pérez-Gutiérrez R, Casado-Muñoz R, Rodríguez-Conde M-J. Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: una perspectiva legislativa autonómica en España. *Rev Complut Educ* [Internet]. 2021;32(2):285–95. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/rced.68357>

99. Alba Pastor C. *Diseño Universal Para el Aprendizaje: Educación Para Todos y Prácticas de Enseñanza Inclusivas*; Morata: Madrid, Spain. 2018. ISBN 978-84-7112-831-7.
100. Boix JL. Nuevo profesorado de educación secundaria para nuevas realidades. Formación inicial y período umbral. *Revista d'innovació i Recerca en Educació*. 2008;1:31-50
101. Rodríguez Macayo E, González Gil F, Pastor E, Vidal Espinoza R. Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile. *Foro Educ.* 2020;35:63–86.
102. Hattie J. *Aprendizaje Visible Para Profesores: Maximizando el Impacto en el Aprendizaje*; Paraninfo: Madrid, Spain. 2017.
103. Hattie J. *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise*, Londres: Pearson. 2015.
104. Mas Torelló O, Olmos Rueda P, Sanahuja Gavaldà JM. Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Educación Inclusiva*. 2018;11(1):71-90
105. Yada A, Savolainen H. Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teach. Teach. Educ.* 2017;64: 222–229.
106. Yada A, Leskinen M, Savolainen H, Schwab S. Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teach. Teach. Educ.* 2022;109:103521.
107. Miesera S, DeVries JM, Jungjohann J, Gebhardt M. Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *J. Res. Spec. Educ. Needs*. 2019;19:103–114.
108. Cachón Zagalaz J, López Manrique I, Romero Granados S, Zagalaz Sánchez ML, González González de Mesa C. Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad

docente y los intereses personales. *Magister*. 2015;27:1–10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.magis.2015.03.001>

- 109.** García Rodríguez MS, Pascual Sevillano MA, Fombona Cadavieco J. Las competencias en el prácticum del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. *Magister Rev. Miscelánea Investig.* 2011;24:109–119.
- 110.** Rodríguez Marcos A, Esteban Moreno RS. *El Prácticum, factor de calidad en la formación del profesorado de secundaria y bachillerato: Teoría y Práctica*; Octaedro: Barcelona, Spain. 2020. ISBN 9788417667870.
- 111.** Vezub LF. La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Universidad de Granada, España. 2007;11(1).
- 112.** Bartley V. Educators' attitudes towards gifted students and their education in a regional Queensland school. *TalentEd*. 2014;28(1/2):24-31
- 113.** Ahsan MT, Sharma U, Deppeler JM. Exploring pre-service teachers' perceived teaching efficacy, attitudes, and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*. 2012;8(2):1-20.
- 114.** Sharma U, Shaikat S, Furlonger B. Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs* 2015;15(2):97–105. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12071>
- 115.** Vera Noriega JA, Burruel Valencia MA, Sainz Palafox MA. Actitudes hacia la discapacidad y su influencia en la percepción de inclusión en estudiantes de educación superior. *Rev. Educ. Inclusiva*. 2002;15:45–62
- 116.** Allport GW. *La naturaleza del Prejuicio*, 5th ed.; Editorial Universitaria de Buenos Aires: Buenos Aires, Argentina. 1977.
- 117.** Campbell J, Gilmore L, Cuskelly M. Changing Student Teachers Attitudes Towards Disability and Inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 2014; 28. DOI: 10.1080/13668250310001616407.

- 118.**Swain K, Nordness P, Leader-Janssen E. Changes in Preservice Teacher Attitudes Toward Inclusion, Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth. 2012;56(2):75-81. DOI: 10.1080/1045988X.2011.565386
- 119.**Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev.* 1997;84:191-215. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- 120.**Gibson S, Dembo MH. Teacher efficacy: A construct validation. *J Educ Psychol.* 1984;76:569–82. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- 121.**Sebastiá-Alcaraz R, Tonda-Monllor EM, Urrea Solano M. Evaluación de los informes de calidad del Máster de Secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.* 2022;15(2):5-25 DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.2.001>
- 122.**Valls Carol R, Prados Gallardo M, Aguilera Jiménez A. El proyecto Includ-Ed: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación En La Escuela.* 2014;(82):31–43. DOI: <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.03>
- 123.**Álvarez Cifuentes P, Torras Gómez E. Comunidades de aprendizaje: Actuaciones para el éxito académico y la transformación educativa. *Padres y Maest.* 2016;1:6–10. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/7115>
- 124.**González de Molina JM. Enseñanza multinivel. Mirada, formación y docencia. *Aula de innovación educativa.* 2020;300:51-56. ISSN 1131-995X
- 125.**Moliner L, Moliner O. Percepciones del profesorado sobre la diversidad. *Rev. Educ. Inclusiva.* 2010;3:23–33.
- 126.**Molina Tamayo E. Inteligencia Emocional y Educación Inclusiva. Bachelor’s Thesis, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Jaén, Jaén, Spain. 2014:5.
- 127.**Sánchez-Gómez M, Bresó Esteve E, Adelantado-Renau M. Inteligencia Emocional en entornos educativos: Evidencias científicas; Publicacions de la Universitat Jaume I: Castelló de la Plana, Spain. 2022. ISBN 9788418951299.
- 128.**Extremera Pacheco N, Mérida López S, Rey L, Peláez Fernández MÁ. PROGRAMA “CRECIENDO” (Creando competencias de inteligencia emocional en nuevos docentes): Evidencias preliminares y su utilidad percibida en la formación inicial del

- profesorado de secundaria. *Know Share Psychol. (KASP)*. 2020; 1: 201–210.
<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/KASP/article/view/4340>
- 129.** Salvador C. Impacto de la inteligencia emocional percibida en la autoeficacia emprendedora. *Boletín Psicol.* 2008;92:65–80.
- 130.** Chang ML, Taxer J. Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior. *Teach. Teach.* 2021;27:353–369.
- 131.** Kim KR, y Seo EH. The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality*. 2018;46(4):529-540. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.6554>
- 132.** Carbonero MÁ, Merino E. Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*. 2004;16(2):229-234.
- 133.** Morris DB, Usher EL, Chen JA. Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educ Psychol Rev.* 2017;29(4):795-833. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- 134.** Muñoz EM, Fernández A, Jacott L. Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. *REICE*. 2018;16(1):105-117. DOI: <http://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007>
- 135.** Perera HN, Calkins C, Part R. Teacher self-efficacy profiles: Determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. *Contemp Educ Psychol.* 2019;58:186-203. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.006>
- 136.** Ross J, Bruce C. Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *J Educ Res.* 2007;101:1–14.
- 137.** Murillo Parra LD, Ramos Estrada DY, García Cedillo I, Sotelo Castillo MA. Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Rev Actual Invest Educ.* 2020;20(1):1-25. DOI:10.15517/aie.v20i1.40060.
https://www.researchgate.net/publication/338092386_Estrategias_educativas_inclusivas_y_su_relacion_con_la_autoeficacia_de_docentes_en_formacion
- 138.** Gil Flores J. Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en Educación Secundaria. *Rev Educ.* 2016;373:85-108.

- 139.** González-Sanmamed M. Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Rev Educ.* 2009;350:59-78.
- 140.** Jantine L, Helma MY, Jochem T. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educ Psychol Rev.* 2011;23:457–477.
- 141.** Gaeta ML, Márquez MC. Implicación del docente en el desarrollo de competencias emocionales en los preadolescentes. En: Gázquez JJ, Pérez MC, Molero MM, Parra R, editores. *Investigación en el ámbito escolar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas.* Almería: GEU Editorial. 2013:441-446.
- 142.** Moncho A. Mejora de la convivencia escolar mediante la optimización de las relaciones humanas. En: Gázquez JJ, Pérez MC, Molero MM, Parra R, editores. *Gestión de la convivencia, autoeficacia e inclusión educativa. Investigación en el ámbito escolar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas.* Almería: GEU Editorial. 2013:215-219.
- 143.** Trianes V, Sánchez A, Muñoz A. Educar la convivencia como prevención de violencia. *Rev Interuniv Form Prof.* 2001;41:73-93.
- 144.** Rosal I del, Bermejo ML. Autoeficacia en estudiantes universitarios: Diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias. *Int J Dev Educ Psychol.* 2017;1(1):115-123. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v1.904>
- 145.** Salgado J. Pensamiento del profesor acerca del éxito o fracaso de su respectiva unidad educativa. *Rev Iberoam sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educ.* 2009;7(3).
- 146.** Bueno-Álvarez JA, Martín-Martín M, Asensio-Muñoz I. Sentimiento de Autoeficacia en Futuros Docentes: Revisión Sistemática en Iberoamérica 2015-2021. REICE. *Rev Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación.* 2022;20(4). DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.002>
- 147.** Larrosa Martínez F. Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Rev Electron Interuniv Form Prof.* 2010;13(4):43-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570004>

- 148.**Burgueño R, Sicilia A, Alcaraz M, Lirola MJ y Medina J. Efectos del contenido de meta docente y la regulación motivacional académica sobre la creencia de eficacia docente del profesorado en formación inicial. *Educación XX1*. 2020;23(1):103-124. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXX1.23672>
- 149.**Corts I. Educar: un arte, una ciencia...una vocación. *Escuela Abierta*. 2002;5:91-98
- 150.**Brocbank A, McGill I. *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.1999.
- 151.**Lévy-Leboyer C. *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000. 1997:22.
- 152.**Bethere D, Kasiliauskiene R, Pavitola L, Usca S. Teachers' Attitude towards Inclusive Education: Latvian and Lithuanian Experiences. *Social Sciences [Internet]*. 2023;12(7):365. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci12070365>
- 153.**Navarro Saldaña G, Flores-Oyarzo G, González Navarro MG. Diferencias por sexo en el nivel de Autoeficacia percibida en una muestra de estudiantes de la Provincia de Concepción ¿Qué papel juegan los roles de género en la educación? *Rev Educ Inclusiva*. 2019;12(1):205-2234.
- 154.**Parody LM, Leiva JJ, Santos-Villalba MJ. El Diseño Universal para el Aprendizaje en la Formación Digital del Profesorado desde una Mirada Pedagógica Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 2022;16(2):109-123. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200109>
- 155.**Ruiz Rodríguez E. Diseño universal para el aprendizaje: estrategias para un aprendizaje para todos. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*. 2019;140:11-22.
- 156.**Hernández A, Camargo A. Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Rev Latinoam Psicol*. 2017;49(2):146-160. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- 157.**Sales Ciges A. La formación inicial del profesorado ante la diversidad: Una propuesta metodológica para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Rev. Interuniv. Form. Profr*. 2006;20:201–217.
- 158.**Lopes JC. Educación Inclusiva-Indicadores de Sentimientos, Actitudes, Preocupaciones y Autoeficacia de los Profesores: Educação inclusiva: indicadores

sobre sentimientos, atitudes, preocupaciones e autoeficacia dos profesores [dissertación doctoral]. Universidad de Extremadura. 2015.

- 159.** Callealta Oña L. Initial teacher training. New formula to combat new educational challenges. *revHUMAN* [Internet]. 2022 Dec. 9;12(1):1-13. <https://journals.eagora.org/revHUMAN/article/view/3905>
- 160.** Terigi F. La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de educación*. 2009;350:123-144.
- 161.** Pla-Viana L, Villaescusa Alejo M. La formación permanente del profesorado en inclusión: desafíos y oportunidades. *Soñar grande es soñar juntas: En busca de una educación crítica e inclusiva / coord. por Gajardo Espinoza K, Cáceres Iglesias J*. 2023:55-69. ISBN 978-84-19506-81-8 <https://www.researchgate.net/publication/370498632>
- 162.** Serrate González S, Casillas Martín S, Cabezas González M. Estudio de los criterios para la selección de centros de prácticas de calidad. Una propuesta de evaluación para mejorar la formación de los pedagogos. *Estudios Pedagógicos* [Internet]. 2016; XLII(3):369-389. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173550019020>
- 163.** Cotrina García M, García García M, Caparrós Martín E. Ser dos en el aula: Las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*. 2017;46:57-64.
- 164.** Gutiérrez Arias L. Trabajo colaborativo y codocencia: Una aproximación a la inclusión educativa. *Rev. Estud. Teóricos Y Epistemol. Política Educ*. 2020;5:1-14.
- 165.** Sandoval M, López M, Miquel E, Durán D, Giné C, Echeita G. Index for Inclusión: Una guía Para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*. 2013;5:227-238. DOI: 10.18172/con.514
- 166.** López Melero M. Barreras que impiden la Escuela Inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. 2011. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/6223>
- 167.** Pérez Pérez C, González González H, Lorenzo Moledo M, Crespo Comesaña J, Belando Montoro MR, Costa París A. Aprendizaje-Servicio en las universidades españolas: un estudio basado en la percepción de los equipos decanales. *RELIEVE*

[Internet]. 29 de diciembre de 2019;25(2).
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17330>

- 168.**Santander Trigo S, Gaeta González M, Martínez-Otero Pérez V. Impacto de la Regulación Emocional en el Aula: Un Estudio con Profesores Españoles. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales. 2020;34(2). DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77695>
- 169.**Andreu-Moñino A, Martínez-Ramón J-P. Inteligencia emocional y síndrome de burnout en el profesorado de Secundaria. Estudios sobre Educación [Internet]. 14 de noviembre de 2023;450. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4508>
- 170.**Díaz-Aguado MJ, Martínez Arias R, Martín Babarro J. Estudio sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Ministerio de Educación. 2010.
- 171.**Contreras C, Robles AM. Análisis de incidentes críticos. Una propuesta reflexiva para las prácticas en la formación inicial docente. Paid [Internet]. 25 de octubre de 2019;0(63):41-67. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1168>

**9. ARTÍCULOS ORIGINALES QUE
CONFORMAN LA TESIS DOCTORAL**

A continuación, se presentan los tres artículos originales que forman esta tesis. El tercer artículo se encuentra en fase de confirmación de aceptación por parte de la revista *Journal of Intelligence*.



OPEN ACCESS

EDITED BY

Linda Saraiva,
Polytechnic Institute of Viana do Castelo,
Portugal

REVIEWED BY

Pitambar Paudel,
Tribhuvan University, Nepal
Sigamoney Naicker,
University of the Western Cape, South Africa

*CORRESPONDENCE

Steven Van Vaerenbergh
✉ steven.vanvaerenbergh@unican.es
Jessica Fernández-Solana
✉ jfsolana@ubu.es

RECEIVED 19 June 2023

ACCEPTED 03 November 2023

PUBLISHED 21 November 2023

CITATION

Arias-Pastor M, Van Vaerenbergh S,
Fernández-Solana J and
González-Bernal JJ (2023) Perceptions and
preparedness of secondary teacher trainees to
foster inclusive schools for all.
Front. Educ. 8:1242623.
doi: 10.3389/educ.2023.1242623

COPYRIGHT

© 2023 Arias-Pastor, Van Vaerenbergh,
Fernández-Solana and González-Bernal. This is
an open-access article distributed under the
terms of the [Creative Commons Attribution
License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). The use, distribution or
reproduction in other forums is permitted,
provided the original author(s) and the
copyright owner(s) are credited and that the
original publication in this journal is cited, in
accordance with accepted academic practice.
No use, distribution or reproduction is
permitted which does not comply with these
terms.

Perceptions and preparedness of secondary teacher trainees to foster inclusive schools for all

Mercedes Arias-Pastor¹, Steven Van Vaerenbergh^{2*},
Jessica Fernández-Solana^{3*} and Jerónimo J. González-Bernal³

¹Department of Education, University of Cantabria, Santander, Spain, ²Department of Mathematics, Statistics and Computing, University of Cantabria, Santander, Spain, ³Department of Health Sciences, University of Burgos, Burgos, Spain

Introduction: The advancement of inclusive education over the past few decades emphasizes the pivotal role of teachers in transforming the educational landscape. As schools transition toward a more inclusive approach, it is imperative to evaluate the efficacy of initial teacher training programs in preparing educators for this inclusive transition. This study aims to describe the preparedness and perceptions of students in the Master's Degree in Secondary Education, Vocational Training, and Language Teaching (MDSE) regarding inclusive education, guided by the profile developed by the European Agency for the Development of Special Needs and Inclusive Education (AEDNEEI).

Methods: Furthermore, the research analyzes how external factors, such as perceived self-efficacy, influence these perceptions and readiness for inclusive teaching. A total of 218 students enrolled in the MDSE, with an average age of 31.5 years and a standard deviation of 6, were examined. Of the participants, 33% were male and 67% were female. These students came from different Spanish universities and were either in the final stages of their studies or had already completed them. Prior to participating, they had finished the generic module and completed their practice sessions in secondary education centers. The "Teacher Training in Secondary Education: Key Elements for Teaching in an Inclusive School for All" (TTSE-IN) questionnaire was employed, which includes five validated and pertinent instruments, with four of them being employed for the study's objectives: The "Questionnaire for Future Secondary Education Teachers about Perceptions of Diversity Attention," the "Questionnaire for the Evaluation of Teacher Training for Inclusion CEFI-R," the "Revised Scale of Feelings, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education" (SACIE-R), and the "Brief Scale of Teacher Self-Efficacy."

Results and Discussion: The results show the presence of positive attitudes in future educators along with a poor overall assessment of the training received, which raises concerns about the development of teaching functions more related to daily work in the classroom and the implementation of inclusive methodologies. At the same time, both regular and close contact with people in situations of special vulnerability, experience in training in nonformal contexts, and the level of teacher self-efficacy, in its different components, are postulated as some of the facilitators of the development of the postulates and values of inclusive education and predictors of greater capacity toward attention to diversity.

KEYWORDS

inclusive teacher, initial teacher education, secondary education, teacher self-efficacy, school for all

1 Introduction

Today's societal demands, are reflected in international documents such as "Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development" (Armando et al., 2019). Of particular, relevance to this study is the "Sustainable Development Goal" (SDG) (UNESCO, 2005) "Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all" (Duk and Murillo, 2020). Additionally, the recent regulatory changes in the educational field of our country, as seen in Organic Law of Education 3/2020 (LOMLOE) (BOE, 2020), offer us a new opportunity to reflect on the education we offer to students in our system. This education should be grounded in principles of social justice moving away from the deficit model. Instead, it should favoring the perception and experience of diversity as a challenge and opportunity to enrich the ways of teaching and learning (UNESCO, 2005). This is a chance to collaboratively design strategies and paths toward achieving an "Education for all." The initial training of teachers should equip them with the knowledge, competencies, values and attitudes that prepare them as inclusive educators capable of successfully facing the challenge of diversity in their classrooms; It is evident that the transformation of schools, stemming from their cultures and values, policies, and practices (Sandoval et al., 2013), requires the development and promotion of a new teaching role to lead this process (Herrera-Seda, 2018).

The Sixth Additional Provision of the LOMLOE addresses "Education for Sustainable Development and Global Citizenship." It establishes that the achievement of SDG 4 will be taken into account in teacher training processes and in access to the teaching profession, with the projection that by the year 2022, the knowledge, skills, and attitudes related to education for sustainable development and global citizenship (UNESCO, 2022) will have been incorporated into the system for accessing the teaching profession; Furthermore, the Seventh Additional Provision of the LOMLOE indicates that, within this timeframe, a regulatory proposal will be presented to govern, among other aspects, initial and ongoing teacher training, access to the teaching profession, and professional development. And up to this point, this maxim has not been developed, although proposals for the transformation of initial training have been put forward This issue has also been addressed by relevant authors in our country who contributed proposals based on their background in educational research (Durán and Giné, 2017; Imbernón, 2019).

As we can see, the development of Inclusive Education has underscored the pivotal role of teachers in the transformation of the education system as a whole. As pointed out by the Profile of Competencies for Inclusive Teaching, a result of the Project "Teacher Training for Inclusion" (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011, 2012), there are four values that articulate the main competencies to be developed in the initial training of future teachers, with their related contents (concepts, procedures, and attitudes), for their "ethical literacy" (Booth et al., 2015) in this process: "1. Valuing student diversity: differences among students are a resource and a value within education; 2. Supporting all students: teachers expect the best from all their students; 3. Working as a team: collaboration and teamwork are essential approaches for all teachers; 4. Professional and personal development: teaching is a learning activity, and teachers have the responsibility to learn throughout their lives."

This profile, and the preceding it, have formed the basis for numerous investigations and articles (González-Gil et al., 2017; Rodríguez, 2019). Furthermore, after reviewing of studies on

perceptions and training needs for the development of inclusive schools both from professional and personal competencies perspectives (Rodríguez et al., 2019; Rodríguez Fuentes et al., 2021), it is evident that the success of education and, consequently, inclusion, depends largely on the preparation of teachers to teach in contexts where diversity is the norm, enriching the teaching and learning processes for all.

In the secondary education stage, this challenge is even greater because the previous trainings before the MDSE open a wide range of positions, knowledge, and previous experiences. These elements serve as a foundation upon which to build a new perspective that gives rise to Universal Design for Learning (Alba Pastor, 2018), which implies "above all, an attitude, a predisposition to think about the learning needs of all students" (Ruiz Rodríguez, 2019); thus, the attitudes that future teachers possess regarding inclusive education and attention to diversity constitute a critical factor influencing the extent of adaptation, thereby directly impacting students' academic performance (Blotnicky-Gallant et al., 2015), and are strongly associated with the teachers' level of training (Pegalajar Palomino and Colmenero Ruiz, 2017).

Therefore, knowing the attitudes of MDSE students toward attention to diversity and inclusive education is crucial. Equally important is discerning, their perceived level of competencies, skills, and abilities for their professional development as inclusive teachers. Together, these insights, are important step toward improving the education system and achieving maximum results; furthermore, identifying their strengths and weaknesses will help to enhance the resources that universities, and among them, their different levels and areas of impact on society, can promote and develop to support them in their work from the necessary perspective of the Ecology of Equity (Ainscow et al., 2012, 2013).

In addition, several authors (Holdheide and Reschly, 2008) indicate that if teachers do not feel prepared to work with all students, the challenge is to promote and improve the training processes, based on their teaching needs, increasing the sense of teacher self-efficacy. If this feeling is positive, it will certainly generate negative attitudes toward inclusive schools and attention to diversity, along with higher levels of concern and stress that may result in failure to implement educational practices (Sucaticona, 2016). We cannot ignore that according to research (Prieto Navarro, 2002; Collado-Sanchis et al., 2020), these beliefs of teacher self-efficacy are a key element that influences the development of educational strategies that teachers consciously or unconsciously carry out in their classrooms.

Therefore, it seems that both the perception of attention to diversity and inclusive schools, the acquired competencies and attitudes of future teachers toward these, as well as the level and sign of perceived self-efficacy for their work are key aspects to make inclusion effective as a reality in current education.

Now, we must ask ourselves if the initial training through the MDSE program impacts these aspects through the transmission and exemplification of associated conceptual, attitudinal, and procedural knowledge; if this training is related to a more positive attitude toward diversity, and if it influences a higher perception of self-efficacy, a lower level of concerns, and a greater capacity to deploy strategies in the classroom that are adapted to the reality and diversity of each student. Thus, in the conclusions, as the UNESCO report on "Education for All" (ONU, 2014) and the 2020 Education Monitoring Report (UNESCO, 2020) show, proposals will be collected that can help in the development of one of the key strategies for improving the

school institution: the improvement of teacher training so that they obtain the necessary training that promotes positive attitudes toward diversity, questioning of educational reality, and the search for alternatives that overcome inequalities (Sales Ciges, 2006; Collado-Sanchis et al., 2020).

The aim, therefore, is twofold: to describe attitudes and perceptions toward diversity and the level of acquisition of competencies and knowledge required to become inclusive teachers, and to identify the initial relationship of the results with other variables relevant to this study that may act as facilitators or barriers to the professional and personal development of future educators in 21st-century education. Achieving these goals will allow us to provide data that can contribute to the development of new curricula in our country.

2 Materials and methods

2.1 Study design

This is a cross-sectional research that uses a questionnaire as an instrument to collect information. In addition, a correlational study was carried out on the perceptions of MDSE students related to their attitude, concerns, and training toward attention to diversity in inclusive schools, assessing the influence and interaction of the perception of teacher self-efficacy and other relevant variables related to the study object.

The Bioethics Committee of the University of Burgos approved the research (Reference UBU 032/2021), respecting all the requirements established in the Declaration of Helsinki of 1975.

2.2 Participants

The equations should be inserted in editable format from the equation editor. A total of 72 male and 146 female students enrolled in Master's Degree in Secondary Education (MDSE) participated in the study. The study included students from 44 universities in Spain, which consisted of 31 public universities and 13 private institutions. After identifying both public and private universities offering the MDSE, contact was made via email with the MDSE coordinators and faculty members. They were requested for their collaboration in the study and for the distribution of the questionnaire among their students. Out of the 67 identified universities, 44 agreed to participate.

The participants were individuals who had completed their MDSE studies in any specialization during the academic year 2021–2022 or who had finished the Generic Module of the MDSE and finalized their hand-on training at secondary education schools during the academic year 2022–2023. The only requirement for their inclusion in the study was meeting these criteria. The average age of the sample was 31.5 years, with a standard deviation of 6. Specifically, the mean age for women was 31.2 years, while for men, it was 32.3 years.

2.3 Instruments

To gather the necessary data, a comprehensive questionnaire called “Teacher training in secondary education: key elements for

teaching in an inclusive school for all (TTSE-IN)” was developed, consisting of 99 items. This questionnaire incorporated five validated questionnaires based on Spanish samples. For the specific study discussed in this article, which is part of a larger research project, the following instruments from the overall questionnaire were utilized. On the one hand, to measure student attitudes toward diversity and inclusive education, and the perceived level of competencies, skills, and abilities for professional development, three questionnaires were included, with statements rated on a 4 point Likert scale from 1 (totally disagree) to 4 (totally agree). These are:

“Questionnaire for Future Secondary Education Teachers about Perceptions of Diversity (QFSTPDA)” (Colmenero Ruiz and Pegalajar Palomino, 2015). This questionnaire collects information using 43 items that exhibit high reliability across all their factors. Factor 1: *Conditioning elements of the diversity attention process in the classroom* ($\alpha=0.959$); Factor 2: *Curricular and organizational response to diversity in the classroom* ($\alpha=0.915$); Factor 3: *Teacher training toward diversity* ($\alpha=0.870$); Factor 4: *Formative teaching practice in diversity attention* ($\alpha=0.906$); Factor 5: *Teacher perception toward students with specific educational support needs* ($\alpha=0.916$).

“Questionnaire for the Evaluation of Teacher Training for Inclusion (CEFI-R)” (González-Gil et al., 2017). It is a multidimensional instrument composed of 16 items that measure the attitudes, competencies, skills, and abilities of teachers and students in different branches of education, including MUPES. The four dimensions are: *Conception of Diversity, Methodology, Support, and Community Participation*. This instrument complements the previous questionnaire and enriches it by providing a perspective on support and community participation in the development of inclusive education.

“Revised Scale of Feelings, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education (SACIE-R)” (Forlin et al., 2011). It is designed for practicing and preservice teachers and consists of 12 items that measure the perception of inclusive education and the concept of students who belong to it, feelings toward people with disabilities, and concerns about having different students in the classroom. In the Spanish adaptation (Rodríguez et al., 2019), the reliability for students was deemed acceptable, with a Cronbach's alpha value of $\alpha=0.67$, closely mirroring the original version ($\alpha=0.74$).

On the other hand, to measure perceived teacher self-efficacy, the following scale has been used in different studies, among others, with the population under investigation (Mérida-López and Extremera, 2020):

“Brief Scale of Teacher Self-Efficacy” (Mérida-López et al., 2018). The Spanish adapted version of the “Teachers' Sense of Efficacy Scale” by Tschanen-Moran and Hoy (2001) was used to evaluate teacher self-efficacy. This scale measures the perception of teacher self-efficacy in three dimensions: perceived efficacy for optimizing one's own instruction, perceived efficacy for managing the classroom, and efficacy for engaging students in learning. This scale has been shown to be very reliable and to have excellent validity (Klassen et al., 2009). The instrument proves adequate psychometric properties in Spanish samples.

The questionnaire was designed to be completed online, ensuring anonymity and voluntary participation. It included a section where participants could freely contribute additional comments. To facilitate its administration, the questionnaire was implemented using the Google Forms platform. To reach a wide range of participants from

Spanish universities, emails containing the questionnaire link were sent to the MDSE units, and letters were sent directly to students. After collecting the data, a matrix was created to evaluate the responses using IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) version 25, a statistical software program.

2.4 Statistical analysis

In addition to examining the collected responses in detail, the data were analyzed using the following methods (Blanca et al., 2017). Initially, a bivariate analysis was conducted, employing the Student's *T*-test to assess variances in central tendencies between questionnaire responses when comparing two groups. This test was utilized for variables such as gender (female vs. male) and the presence or absence of close and regular interaction with individuals in situations of special vulnerability (yes vs. no), teaching experience with people in situations of special vulnerability in non-formal contexts (yes vs. no), and type of institution where the MDSE is studied (public vs. private). Second, ANOVAs were employed to assess variances in central tendencies when the comparative criteria involved more than two groups, and subsequent post-hoc DMS analysis was conducted to elucidate the character of statistically significant distinctions between groups as they were identified.

It should be noted that to manage the results of the Brief Scale of Teacher Self-Efficacy, we used the total score as a more appropriate indicator for future teachers (Tschannen-Moran and Hoy, 2001), while also analyzing the results of its components. For cases in which the significance of the variable for the object of study was identified, we chose to classify the scores of each subject into the categories of "low," "medium," or "high" by calculating the 33rd and 66th percentiles for this sample. We established that the "low" level would range from the lowest score to the score corresponding to the 33rd percentile, the "medium" level would range from the score following the 33rd percentile to the score corresponding to the 66th percentile, and the "high" level would range from the score immediately above the 66th percentile to the maximum score obtained.

3 Results

The sample included 218 individuals (146 women and 72 men) over the age of 31 who participated in the study, representing approximately half of the sample. A total of 43.1% of the sample entered the MDSE program out of vocation, and 43.6% did so for the possibility of accessing a stable job, while the remaining participants did so because they had no better option after finishing their undergraduate degree (4.1%), due to the influence of a professor who marked their training (4.6%), or because of the influence of a family member who is or has been a teacher (4.6%).

A total of 29.4% have completed higher education in the area of Social and Legal Sciences, 31.2% in Arts and Humanities, 2.1.6% Engineering and Architecture, 14.7% in Sciences and 3.2% in Health Sciences. 43.6% of the sample took the MDSE for the possibility of accessing a stable job and 43.1% for vocation. A total of 34.4% had regular contact with vulnerable people under diverse parameters and 29.4% had experience in non-formal teaching. Regarding the universities, 70.5% were publicly owned and 29.5% were private.

The following section presents the results regarding the perception of MDSE students on both diversity attention and the level of acquired competencies and knowledge for inclusive teaching. Additionally, the relationship of the data with the main analyzed grouping variables will be shown, including, among others, the feeling of teacher self-efficacy, to answer the posed questions and open new ones.

3.1 Questionnaire for future secondary education teachers on perceptions of diversity attention CDFPAD

In Factor 1, *Conditioning Elements of the Diversity Attention Process in the Classroom* ($M=3.6743$; $SD=0.2661$), the sample presents a very high level of agreement on the elements that should be present in the teaching and learning process for the development of a quality diversity attention process in the classroom.

Regarding the primary grouping variables examined, significant statistical differences were observed between groups, with higher levels of agreement and positive attitudes among female participants ($t=3.265$; $p=0.001$) and those who had regular contact with people in situations of special vulnerability ($t=2.397$; $p=0.017$).

Regarding the perception of teaching self-efficacy (Tables 1–3), statistically significant differences were found between groups in all three components that make up the total score. Greater agreement on key elements for quality teaching is associated with a greater sense of teaching self-efficacy in the areas of efficacy in engaging students in learning "commitment to students" ($F=2.837$; $p<0.001$), with statistically significant differences between high versus low ($p<0.001$) and medium ($p=0.010$) level groups; perceived efficacy in optimizing one's own instruction "instructional strategies" ($F=2.248$; $p=0.003$), with differences between high and low perceived self-efficacy levels with a significance of $p<0.001$; and perceived efficacy in managing the classroom "classroom management" ($F=1.896$; $p=0.011$).

In Factor 2 ($M=2.289$; $SD=0.773$), *Curricular and Organizational Response to Diversity in the Classroom*, the results show ratings with means that indicate a predominantly negative level, and in all aspects evaluated, regarding the level of training acquired as future teachers to respond to the educational needs of students in the classroom, both through the organization of the classroom, time management, types of grouping management, methodological strategies, measures and programs for attention to diversity, selection and adaptation of objectives, competences and contents, tasks and activities, and the evaluation of the teaching and learning process. The percentage of the sample that does not feel they have received adequate training in the different aspects related to attention to diversity is 75.2% cumulatively, taking into account the different levels of disagreement with the statements. Only 14.8% of the sample perceived their training as adequate or very adequate.

Statistically significant differences have been obtained between the sample studying at a public university versus a private university, with the former presenting a worse evaluation of the training received ($t=-3.972$; $p<0.001$). Statistically significant differences also appear in the variable of maintain close and regular contact with people in situations of special vulnerability ($t=2.484$; $p=0.014$) and in the group of people who had experience in teaching people in situations of special vulnerability in non-formal contexts ($t=2.009$; $p=0.046$).

Regarding teacher self-efficacy (Tables 2, 4), those with a higher level of self-efficacy rated the training more positively as a total score ($F=1.649$; $p=0.012$), with significant differences between high and low levels ($p=0.016$). Similarly, perceived self-efficacy to optimize their own instruction “instructional strategies” shows significance ($F=2.084$; $p=0.006$), with statistically significant differences between the group with high self-efficacy level compared to those with low ($p=0.002$) and medium level ($p=0.041$), the former feeling more capable of responding to diversity in the classroom.

Regarding the assessment of future teachers regarding the training received in the MDSE and their preparation in the field of diversity, the perceived level is generally low. In Factor 3, *Teacher Training for Diversity* ($M=2.312$; $DT=0.727$), the results show significant differences between the students who take the MDSE in a public or private university, with public university students feeling less prepared in the field of diversity ($t=-3.040$; $p=0.003$). There were also statistically significant differences between groups in terms of the feeling of “self-efficacy” as a total score ($F=1.444$; $p=0.049$), with a

higher level of self-efficacy associated with greater preparation (Table 4).

It is noteworthy that despite the overall results, the best ratings in this factor refer to items on the usefulness of MDSE for “affirming my personal choice toward teaching” ($M=2.98$; $SD=1.097$), “strengthening my interest toward a greater awareness of diversity” ($M=2.75$; $SD=1.149$), and “having a greater awareness of diversity” ($M=2.75$; $SD=1.149$).

The results in Factor 4 ($M=2.333$; $DT=0.530$), *Teaching Practice for Diversity*, which analyzes how the training received in the Master’s Degree allows future teachers to respond to the interests and concerns detected in students with special educational needs in the school context, show a perception of the poor impact of the training received on future inclusive teaching practice, with activities or practical examples developed in classes not improving their knowledge of diversity in general, and not considering themselves sufficiently qualified to face the challenge in the classroom. The item with the highest level of agreement was “A quality diversity care process

TABLE 1 Differences between CFDPAD factors and self-efficacy “Commitment to students” using ANOVA.

CFDPAD factors	Self-efficacy <i>Commitment to students</i>	N	Mean	SD	F	p
F1. Conditioning elements of the diversity attention Process in the classroom	Low	74	3.607	0.299	2.837	<0.001
	Medium	81	3.659	0.264		
	High	63	3.772	0.191		
	Total	218	3.674	0.266		

TABLE 2 Differences between CFDPAD factors and self-efficacy “Instructional strategies” using ANOVA.

CFDPAD factors	Self-efficacy <i>Instructional strategies</i>	N	Mean	SD	F	p
F1. Conditioning elements of the diversity attention process in the classroom	Low	92	3.599	0.307	2.248	0.003
	Medium	55	3.678	0.268		
	High	71	3.768	0.156		
	Total	218	3.674	0.266		
F2. Curricular and organizational response to diversity in the classroom	Low	92	2.144	0.751	2.084	0.006
	Medium	55	2.236	0.666		
	High	71	2.517	0.834		
	Total	218	2.289	0.773		
F4. Teaching practice for diversity.	Low	92	2.284	0.507	2.083	0.006
	Medium	55	2.214	0.469		
	High	71	2.487	0.574		
	Total	218	2.333	0.530		

TABLE 3 Differences between CFDPAD factors and self-efficacy “Classroom management” using ANOVA.

CFDPAD factors	Self-efficacy <i>Classroom management</i>	N	Mean	SD	F	p
F1. Conditioning elements of the diversity attention process in the classroom	Low	76	3.652	0.284	1.896	0.011
	Medium	77	3.650	0.263		
	High	65	3.728	0.242		
	Total	218	3.674	0.266		

TABLE 4 Differences between CFDPAD factors and self-efficacy "Total score" using ANOVA.

CFDPAD factors	Self-efficacy Total score	N	Mean	SD	F	p
F2. Curricular and organizational response to diversity in the classroom	Low	74	3.593	0.317	1.649	0.012
	Medium	71	3.676	0.252		
	High	73	3.754	0.189		
	Total	218	3.674	0.266		
F3. Teacher training for diversity	Low	74	2.255	0.686	1.444	0.049
	Medium	71	2.264	0.639		
	High	73	2.417	0.837		
	Total	218	2.312	0.727		

requires previous experience with students with educational needs" ($M=3.17$; $SD=0.750$).

Again, there are statistically significant differences between students who take the Master's Degree in a public university and those who take it in a private university ($t=-2.743$; $p=0.007$), with the latter having a more positive rating on the impact of the training on their future teaching practice. There were also significant differences between groups regarding the feeling of self-efficacy "instructional strategies" ($F=2.083$; $p=0.006$) (Table 2), with a higher perceived positive impact of the training received for students with a high level of self-efficacy in terms of their ability to improve their teaching skills compared to those with low ($p=0.015$) or medium levels ($p=0.004$).

In Factor 5 ($M=2.695$; $DT=0.539$), *Teacher Perception of Students with Specific Educational Support Needs in the School Context*, which assesses the attitudes of future teachers toward diversity and responding to educational needs in the classroom in general, the results show relatively positive attitudes resulting from the agreement on inclusive approaches with the perception of added workload. A total of 64.1% of the sample disagrees with the approach of schooling in special education centers, and 81% agrees that "having students with educational needs in the classroom is an added."

3.2 Teacher training evaluation questionnaire for inclusion CEFI-R

The results in Dimension 1 *Conception of Diversity* (Table 5) show the assessment of the sample regarding the concept of diversity, the place and way in which the schooling of students is considered, the educational policy that forms the basis for these choices, and, in the end, the personal interpretation of inclusive education (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011). Nearly half of the sample (48.6%) feels concern again about the increase in workload when having students with specific educational support needs in the classroom, although 78.4% do not consider that a student with these needs interrupts the routine of the classroom or harms the learning of others.

In Dimension 2 *Methodology* (Table 5), regarding the preparation of future teachers for the development of methodological strategies, resources, materials, communication techniques, and evaluation from an inclusive framework, the sample appears polarized, with approximately half of the participants trained and educated in this regard. The use of communication techniques as a tool for inclusion

is the competence in which participants feel most capable ($M=2.73$; $SD=0.797$), with 69.3% of the total agreeing with this situation. On the other hand, "adapting my way of evaluating to the individual needs of each of my students" ($M=2.39$; $SD=0.868$) and "teaching each of my students differently based on their individual characteristics" ($M=2.44$; $SD=0.818$) are the weak points presented by future teachers.

This *Methodology* dimension shows a positive relationship with the variables of having close and regular contact with individuals facing special vulnerability ($t=2.454$; $p=0.015$), studying the MDSE at a private university ($t=-3.375$; $p=0.001$), and having experience in non-formal education for people in situations of vulnerability ($t=2.609$; $p=0.010$). Significant statistical differences between groups in the variable of total perceived teacher "self-efficacy" ($F=2.248$; $p<0.001$) are also noteworthy, both at this overall level and in each of the components that make it up (Tables 6–9), showing a positive relationship in *post hoc* analysis at its high levels. This group presents a more accurate view of inclusive education and its processes, as well as a feeling of greater preparation for its development through the different elements of inclusive teaching practice. Perceived self-efficacy to optimize one's own instruction: "Instructional strategies" $F=2.992$; $p<0.001$; Perceived self-efficacy to manage the classroom: "Classroom management" $F=3.058$; $p<0.001$; Perceived self-efficacy to involve students in learning: "Student engagement" $F=3.504$; $p<0.001$.

In Dimension 3 *Supports* (Table 5), which addresses the definition of support, the expected role of support teachers, the possible beneficiaries of this support and where it is provided, the sample shows a greater tendency to position themselves in agreement with the presented inclusive approaches. The highest agreement is given in the items "Joint planning between the support teacher and classroom teacher would facilitate support provision within the classroom," with 88.2% of the sample in favor of the approach, and "I consider that the place of the support teacher is within the regular classroom with each of the teachers," with 85.3% in favor. In addition, statistically significant differences are found between groups, studying the MDSE at a public university ($t=2.187$; $p=0.003$), with close and regular contact with people in situations of special vulnerability ($t=2.538$; $p=0.012$), and with experience in teaching people in situations of special vulnerability in non-formal contexts ($t=2.420$; $p=0.017$) positively influencing greater agreement. There are also statistically significant differences between groups in the variable of total teacher "self-efficacy" perception (Table 6), showing a positive relationship in *post-hoc* analysis at high levels compared to low levels ($p=0.011$), and

TABLE 5 Descriptive statistics CEFI-R dimensions.

CEFI-R dimensions	Range	Min	Max	Mean	SD
D1 Conception of diversity	3.00	1.00	4.00	2.176	0.734
D2 Methodology	3.00	1.00	4.00	2.545	0.665
D3 Supports	3.00	1.00	4.00	3.166	0.584
D4 Community participation	2.67	1.33	4.00	3.623	0.488

TABLE 6 Differences between CEFI-R dimensions and self-efficacy “Total score” using ANOVA.

CEFI-R dimensions	Self-efficacy Total score	N	Mean	SD	F	p
D2. Methodology	Low	74	2.216	0.539	2.248	<0.001
	Medium	71	2.543	0.515		
	High	73	2.879	0.746		
	Total	218	2.545	0.665		
D3. Supports	Low	74	3.060	0.586	3.439	0.034
	Medium	71	3.133	0.571		
	High	73	3.304	0.576		
	Total	218	3.166	0.584		
D4. Community participation	Low	74	3.531	0.570	3.150	0.045
	Medium	71	3.610	0.457		
	High	73	3.730	0.406		
	Total	218	3.623	0.488		

in the perceived self-efficacy for “classroom management” (Table 9) with significant differences between high self-efficacy levels and low ($p=0.03$) and medium ($p=0.016$) levels.

In Dimension 4 (Table 5), *Community Participation*, which collects approaches to collaborative work between the educational center and other community agents, as well as the use of the resources offered by the environment, the results of the sample indicate a high tendency toward agreement on the importance of participation as a key element in the process of attention to diversity in inclusive schools. It is observed how these ideas are more positively shared by the group of women in the sample ($t=2.562$; $p=0.011$) and by those with a greater sense of total teacher “self-efficacy” ($F=3.150$; $p=0.045$); within self-efficacy, it is also positively related to “instructional strategies” ($F=2.101$; $p=0.005$) and for involving students in learning “commitment to students” ($F=2.173$; $p=0.005$) with significant differences in post-hoc analysis between high self-efficacy and low ($p=0.002$) groups.

3.3 Revised scale of feelings, attitudes, and concerns about inclusive education (SACIE-R)

General data about these dimensions were already provided in a previous study in a more comprehensive manner (Arias Pastor et al., 2023). In Factor 1 *Attitudes* ($M=3.1578$; $SD=0.61115$), the sample presents a positive perception of inclusive education and the concept of students who belong to it, showing agreement with the inclusion of students with disabilities and other personal conditions. In addition,

students with difficulties expressing themselves orally and those with attention problems are perceived more positively.

Concerning the examined grouping variables, there are statistically significant differences between the groups in terms of the sex variable, showing a more positive attitude in the female group ($t=2.757$; $p=0.006$).

In Factor 2 ($M=1.4098$; $SD=0.55820$), *Feelings* toward people with disabilities, the results show appropriate feelings with disagreement ratings for the presented approaches related to negative perceptions and emotions between 88.9 and 95.4% of participants. The perceived self-efficacy variable appears to significantly influence optimizing one’s own instruction in “instructional strategies” (Table 10) and in “classroom management” (Table 11) with statistically significant differences between groups, showing more positive feelings in individuals with high levels in these variables.

Last, in Factor 3 ($M=2.9140$; $SD=0.68417$), *Concerns* about having diverse students in the classroom, the findings indicate elevated levels of concern in items associated with teacher preparation to face the challenge of diversity in the classroom, while presenting a lower level of concern in approaches that are more linked to the effects of diversity on teachers themselves. The items that most reflect the level of concern for future teachers are those referring to “I consider it difficult to provide adequate attention to all students in a classroom” ($M=3.43$; $SD=0.732$) and “I am worried about not having the necessary knowledge and skills to teach students with disabilities” ($M=3.30$; $SD=0.867$).

The variables of experience in training in non-formal contexts for people in situations of special vulnerability ($t=-2.080$; $p=0.039$), the area of knowledge of previous studies ($F=2.486$; $p=0.045$), and

TABLE 7 Differences between CEFI-R dimensions and self-efficacy “Instructional strategies” using ANOVA.

CEFI-R dimensions	Self-efficacy Instructional strategies	N	Mean	SD	F	p
D2. Methodology	Low	92	2.308	0.601	2.992	<0.001
	Medium	55	2.494	0.519		
	High	71	2.890	0.706		
	Total	218	2.545	0.665		
D4. Community participation	Low	92	3.568	0.547	2.101	0.005
	Medium	55	3.612	0.452		
	High	71	3.704	0.427		
	Total	218	3.623	0.488		

TABLE 8 Differences between CEFI-R dimensions and self-efficacy “Student engagement” using ANOVA.

CEFI-R dimensions	Self-efficacy Student engagement	N	Mean	SD	F	p
D2. Methodology	Low	74	2.264	0.561	3.504	<0.001
	Medium	81	2.516	0.543		
	High	63	2.911	0.752		
	Total	218	2.545	0.665		
D4. Community participation	Low	74	3.504	0.566	2.173	0.045
	Medium	81	3.625	0.448		
	High	63	3.761	0.403		
	Total	218	3.623	0.488		

motivation to pursue the MDSE ($F=2.958$; $p=0.021$) appear as the variables that directly influence the level of concerns, presenting statistically significant differences between groups. Particularly striking are the differences between groups pursuing the MDSE for “not having a better study option” and for “vocation” ($p=0.035$), and between “the possibility of having a stable job” and “vocation” ($p=0.002$), with individuals pursuing the studies out of vocational interest showing a lower level of concerns and thus lower scores in this factor.

4 Discussion

The main objective of the study is to understand the perception and attitude of future high school teachers toward diversity and their level of acquisition of competences and knowledge in inclusive teacher training, with the Profile of Competences of Inclusive Teaching (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) and its four main values as our reference.

The entire sample showed a favorable attitude toward diversity, recognizing the right to inclusive education for all secondary education students. The future teachers understand that it is the duty of the educational center to attend to all students and, for the most part, they believe that the participation and attitude of the families of students with specific educational support needs, as well as the

support of the school administration, are crucial factors in achieving quality diversity processes.

These data are relevant because the positive attitudes of future teachers are a pivotal factor in the achievement of inclusive education for students with educational needs (Saloviita, 2020). This is related to the effect that attitudes and teacher self-efficacy have on teachers’ intention toward inclusive education practices (Opoku et al., 2021; Diaz-Asto et al., 2022). Furthermore, when examining the model for the establishment of the inclusive teaching profile according to AEDENEEI (Donnelly and Watkins, 2011; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012), it becomes evident that, in spite of the importance of knowledge and skills, attitudes are essential; without the right attitudes, inclusion cannot be achieved.

According to the data collected on the perception of inclusive education and the concept of students who fit into it, the majority of the sample agrees with inclusive approaches. However, 23% of the sample disagrees with the mainstreaming of students who use alternative and/or augmentative communication systems. This last finding is, for us, an area for improvement to be included in the MDSE training plans, given that on the one hand, the increasing number of students who benefit from these supports is a reality (for example, the number of students with Autism Spectrum Disorder increased by 8.07% in the 2020–2021 academic year according to the Confederation Autism Spain), and on the other hand, it has been demonstrated that negative attitudes can be transformed into positive attitudes (Garzón

TABLE 9 Differences between CEFIR-R dimensions and self-efficacy "Classroom management" using ANOVA.

CEFIR-R dimensions	Self-efficacy Classroom management	N	Mean	SD	F	p
D2. Methodology	Low	76	2.226	0.514	3.058	<0.001
	Medium	77	2.516	0.564		
	High	65	2.950	0.724		
	Total	218	2.545	0.665		
D3. Supports	Low	76	3.111	0.616	1.860	0.013
	Medium	77	3.087	0.543		
	High	65	3.323	0.570		
	Total	218	3.166	0.584		

TABLE 10 Differences between SACIE-R factors and self-efficacy "Instructional strategies" using ANOVA.

SACIE-R factors	Self-efficacy Instructional strategies	N	Mean	SD	F	p
F2. Feelings	Low	92	1.471	0.557	2.490	0.001
	Medium	55	1.375	0.480		
	High	71	1.356	0.612		
	Total	218	1.409	0.558		

TABLE 11 Differences between SACIE-R factors and self-efficacy "Classroom management" using ANOVA.

SACIE-R factors	Self-efficacy Classroom management	N	Mean	SD	F	p
F2. Feelings	Low	76	1.521	0.579	1.766	0.021
	Medium	77	1.389	0.450		
	High	65	1.302	0.628		
	Total	218	1.409	0.558		

Castro et al., 2016), a process that can be designed and implemented during initial teacher training; attitudes can be educated.

These results, which are ambivalent in certain areas, remind us that teachers face the daily conflict between inclusive values and their beliefs and abilities to implement them (Chiner, 2011), and are also related to the fact that, as Albulhamail et al. (2014) point out, teachers' attitudes are highly correlated with their level of training. In terms of training for inclusive teaching, less than 10% of the sample feels fully prepared for curricular and organizational responses in the classroom, with the lowest ratings related to daily teaching in the classroom: selecting and customizing objectives, competencies, and content, as well as developing measures and programs for diversity support.

These data, along with others presented, are related to the ideas of Boix (2008) who points out that future secondary teachers have a lack of knowledge about classroom diversity and the factors related to their success, such as methodological competences. Developing inclusive practices through instructional methods is, in this and other studies (Rodríguez Macayo et al., 2020; Pérez-Gutiérrez et al., 2021), the weak point of future teachers; they do not feel methodologically competent to work from an inclusive perspective and to respond to the needs of all students. Training deficiencies focus, as previously noted, on daily educational practice with a lack of knowledge and/or competencies on

how to develop learning situations, adapt teaching materials and evaluate students, among others; we must prioritize addressing these needs.

Regarding the conception of specialized support, the majority of the sample considers it important that this support teaching staff be incorporated into the regular classroom with each teacher understanding the need for joint planning between support teacher and regular teacher. These results seem to be related to the desired perception of support as a tool to increase the capacity to respond to diversity (Booth and Ainscow, 2011; Echeita et al., 2013) through joint planning that takes into account all students in the classroom. Additionally, these data are related to the profile of effective teaching and one of the educational practices with the greatest impact on student learning according to Visible Learning. Hattie (2017) concludes that collaborative work and collective efficacy of the teaching staff in a classroom has an effect size of 1.57 on student learning, which is considered a highly influential factor.

Finally, it should be noted that the feelings of the sample toward people with disabilities are positive, but the concerns of future teachers about having different students in the classroom are high. As previously mentioned, these concerns stem from a general sense of inadequacy in training to instruct students with disabilities and

provide proper attention to all students in a classroom. These findings are crucial to consider because, as noted by [Yada and Savolainen \(2017\)](#) and [Yada et al. \(2022\)](#), having positive and appropriate sentiments alone often is not sufficient to establish a firm commitment to implementing inclusive policies. These concerns frequently hinder the ability to manage challenging behaviors in the classroom and effectively teach. Addressing these concerns through initial training, equipping future teachers with the skills they require, can help foster a more positive attitude, higher self-efficacy, and a greater intention to implement inclusive practices in their teaching ([Miesera et al., 2019](#)).

Regarding training and preparation for inclusive teaching and attention to diversity, as mentioned earlier, we find in this research that a high percentage of the sample does not feel sufficiently trained. These data are added to the negative assessment made by the sample about the usefulness of training to respond in the classroom to the interests and concerns of students with educational support needs, also showing the perception of low impact of the training they have received on their future inclusive teaching practice. These data are consistent with others ([Boix, 2008](#)), such as those found by [Cachón Zagalaz et al. \(2015\)](#) who report that teachers have a negative perspective regarding the quality of education received within the MUPES.

It is worth noting that four out of five people surveyed in this study understand that a prerequisite for conducting a high-quality process of diversity attention is previous experience working with students who have educational needs. Perhaps this aspect should be considered in the development of competencies and the design of practices for future secondary school teachers, a process that is qualitatively and quantitatively different from that of teacher training in the stages of Primary and Infant Education. As various studies in our country have pointed out ([García Rodríguez et al., 2011](#)), it is necessary to understand the needs of teachers and provide training through the practicum period for the real context in which they will exercise their role. Additionally, as noted by [Rodríguez Marcos and Esteban Moreno \(2020\)](#), it is important to consider aspects such as carefully selecting schools that have innovative and inclusive teaching, organizational, and guidance practices that do not socialize future teachers in denigrated aspects of traditional teaching, among other proposals. Therefore, it is necessary to review the training systems and the keys of the teaching profession according to new social and cultural scenarios ([Vezub, 2007](#)).

However, what distinguishes the individuals in the sample who exhibit a greater sense of readiness for inclusive teaching in all its facets and who present a more favorable attitude toward 21st century education and diversity care in classrooms? What is the answer to the questions raised initially?

The first data that catches our attention is the fact that the group of women is the one that presents the best attitude, with significant results, toward diversity and inclusive schooling in the different instruments used. Additionally, they demonstrate greater awareness and openness about the significance of the involvement from the educational community and collaborative work among the different agents as a key element in the process of attending to diversity in inclusive schools.

Other notable results are found in the variable of habitual and close contact with persons in situations of vulnerability, which influences both being aware of and showing agreement on the elements that condition a quality education in the process of attending

to diversity in classrooms, as well as the perception of knowledge and capacity for development from the inclusive perspective of methodologies, resources, communication techniques, and evaluation that support said process. Furthermore, this variable presents a direct relationship with greater agreement on approaches aligned with the inclusive concept of supports. This contact with individuals with disabilities is a critical factor, as demonstrated in other studies ([Vera Noriega et al., 2002](#)), in terms of its impact on attitudes and perceptions of inclusion. However, we should also consider Allport's Intergroup Contact Theory, outlined in his work "The Nature of Prejudice" ([Allport, 1977](#)), which suggests that not all contact leads to changes in attitudes. Instead, the nature of the interaction between two groups influences whether the vulnerable group is socially accepted or rejected. Attitudes develop gradually through experiences, so it might be important for future teachers to not only expand their interactions with individuals with various educational needs, but also to be trained to perform their duties with everyone to generate positive experiences in relation to attending to diversity.

It is also worth mentioning the variable "experience in non-formal teaching to people in special vulnerable situations." This variable has the greatest positive impact on the inclusive conception of support, its definition and role in the classroom, as well as on the importance of collaborative work between the specialist teacher and the rest of the faculty. In addition, it is significantly related to the perception of being better prepared to respond to diversity in the classroom, with greater capacity for the development of methodologies, resources, and evaluation and teaching strategies, and with a lower level of concerns about participating in the education of different students in the classroom.

Regarding the impact of teacher self-efficacy on attitudes and training for diversity, the results have shown that it is a decisive factor to consider, and its arbitration is necessary for achieving tasks and goals in teachers, guiding the judgment that each teacher makes about their abilities and competencies to carry out the task of teaching in the current inclusive school. In the sample, teacher self-efficacy has a clear and positive impact on both attitudes and feelings toward people with educational needs; those who feel more self-efficacious in the development of "instructional strategies" to optimize their own instruction and in "classroom management" are those who have more positive feelings toward people with disabilities.

Furthermore, people in the sample with a higher sense of teacher self-efficacy show greater agreement with the elements that are necessary for the development of the diversity attention process in the classroom and also have higher scores in the dimension of knowledge and feeling of capacity for educational response to diversity. Additionally, people with higher levels of self-efficacy are more prepared for the development of methodologies, resources, materials, communication, and evaluation techniques in their day-to-day work in the classroom and show greater openness to participation and collaboration with all educational agents. Self-efficacy to optimize one's own academic instruction, "instructional strategies" and "commitment to students" appear to have the greatest impact on this assessment of community participation and collaborative work, positive attitudes and conception of diversity, and better perception of capacity for curricular and organizational response.

It seems relevant that future teachers perceive themselves as having greater mastery of instructional strategies than classroom management and interpersonal relationships. [Bandura \(1997\)](#) established that the sources of self-efficacy are vicarious experience,

previous experience, physiological and emotional states and verbal persuasion. The complex situations that may arise in the development of the inclusive education process, especially in relational aspects, will require previous experience, which the sample already identifies as relevant and whose importance is evidenced by the results of those who possess it, and for trainee teachers to have inclusive quality references and models in practice as a necessary step in developing higher levels of self-efficacy and personal and job satisfaction.

The results found are consistent with other studies and lead us to think that these future teachers who present high levels of self-efficacy, as noted by [Tschannen-Moran and Hoy \(2001\)](#), will present a higher level of effort in teaching, in achieving their own objectives and the highest expectations for all their students. In addition, they will be open to new approaches and practices and more motivated to experiment and meet the educational needs of all their students ([Gibson and Dembo, 1984](#)).

To highlight a final aspect, which requires further analysis with a biggest sample, related to whether students pursued the MDSE program in a public or private university. In terms of assessing the quality and effectiveness of the education received in inclusive curriculum and organizational response, diversity, methodology and resources, communication skills, and evaluation, as well as the anticipated impact of their training on their development as inclusive educators, it's the students who have graduated from a private university's who tend to perceive the training they received as more fitting, valid, and valuable.

Certain limitations identified during the execution of this study, as well as proposals for future research, include considering social desirability as a factor to be taken into account in the interpretation of the data. To address this, it would be beneficial to extend this research by expanding the sample and integrating open-ended questions or topics that can elucidate the perspectives of future teachers, thus yielding more insightful findings to craft practical and more accurate recommendations. Additionally, the sample size represents a limitation, and the objective is to augment it in at the service of a more comprehensive understanding of the subject under investigation. It is deemed essential to raise awareness and engage MDSE students in recognizing the significance of their participation in advancing of the educational system.

5 Conclusion

This research shows that although attitudes toward inclusive education and the students who create it are positive, they are not enough. The concerns that future teachers present and the training gaps to express the value they give to diversity and school in skills and abilities that empower them as inclusive teachers are important.

This situation is partly due to the perception of a limited influence of the training on their forthcoming progress as inclusive teachers, despite their interest in learning about diversity in all its facets. Most of them understand that the MDSE has not adequately trained them in these terms, feeling particularly concerned about issues related to day-to-day teaching, basic aspects of curriculum development and the teaching-learning and evaluation process in a school for all. However, those who perceive better training also have more positive attitudes toward diversity, and feel more competent as future inclusive teachers.

In this study, the importance of variables such as teacher self-efficacy, regular contact with individuals in situations of special vulnerability, and previous experience in non-formal education with them is evident. All of these have demonstrated their power in fostering more positive attitudes and achieving a higher level of training in addressing diversity in general, as well as in the development of methods and inclusive approaches in the classroom. This impact is not only on beliefs but also on the emotional and behavioral aspects of their attitude.

Therefore, programming and facilitating this positive contact, under the guidance of experienced teachers and individuals, seems necessary and key to progress, as inevitably the relationship in the educational act will occur sooner or later in their teaching development. Similarly, it is considered essential to promote formative experiences in non-formal settings and the sense of self-efficacy that always accompanies the foundation of inclusive values.

The practical implications of this study provide valuable insights for decision-making concerning future initiatives within the MDSE. These may include (1) promoting regular channels of communication and evaluation of training requisites, while concurrently addressing the evaluation of in-service teachers' needs for on-going enhancement of initial training; (2) appraising the integration of training requirements related to attention to diversity awareness in the specified domains is crucial, not only in this particular study but also in other relevant research. By addressing training needs in this area, the MSDE can ensure that future educators are equipped with the knowledge, skills, and attitudes necessary to effectively support attention to diversity in the classrooms; (3) providing strategies and guidelines for reducing disruptive behaviors, conflict resolution and improved coexistence from initial training; (4) considering the practice component of the MDSE program, it is important to take into account the selection of schools following criteria suggested by research in the field. This approach guarantees the promotion of inclusion principles and educational innovation; (5) In addition, promoting self-efficacy in practice centers by fostering collaboration and a positive climate that facilitates coordination and mutual aid, and promotes the observation and reflection on the teaching practice; and (6) facilitating future teachers' contact with the students facing the greatest vulnerabilities, is crucial for their development as inclusive educators. This can be achieved through collaborative engagement of Service-Learning Projects (SLPs) in the MDSE subjects, as well as in prior degrees. These actions can provide a way for students to engage in meaningful community experiences that foster both personal growth and the dissemination of knowledge as catalysts for social transformation. The University Network Association for Service-Learning (ApS) offers a valuable and representative platform to facilitate this process, given its extensive experience and established reputation within the university community.

Data availability statement

The original contributions presented in the study are included in the article/supplementary material, further inquiries can be directed to the corresponding authors.

Ethics statement

The Bioethics Committee of the University of Burgos approved the research (Reference UBU 032/2021), respecting all the requirements established in the Declaration of Helsinki of 1975. The studies were conducted in accordance with the local legislation and institutional requirements. Written informed consent for participation in this study was provided by the participants' legal guardians/next of kin. Written informed consent was obtained from the minor(s)' legal guardian/next of kin for the publication of any potentially identifiable images or data included in this article.

Author contributions

MA-P, SV, JF-S, and JG-B participated in the conception, design of the study, acquiring the data, performing the statistical analysis, writing the manuscript, and revising it. All authors have made a substantial, direct and intellectual contribution to the work, and have approved it for publication.

References

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., and West, M. (2012). *Developing equitable education systems*; Routledge London, UK. (2012). 35.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., and West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Rev. Investig. Educ.* 11, 44–56.
- Alba Pastor, C. *Diseño universal Para el Aprendizaje: Educación Para Todos y Prácticas de Enseñanza Inclusivas*. Morata: Madrid. (2018).
- Albulhamail, S., Al-Sulami, F., Alnouri, M., Mahrous, N., Joharji, D., Albogami, M., et al. (2014). Primary school teacher's knowledge and attitudes towards children with epilepsy. *Seizure European J. Epilepsy* 23, 280–283. doi: 10.1016/j.seizure.2013.12.010
- Allport, G. W. (1977). *La Naturaleza del Prejuicio, 5th Edn*. Editorial Universitaria de Buenos Aires: Buenos Aires, Argentina.
- Arias Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., Fernández Solana, J., and González Bernal, J. J. (2023). Secondary education teacher training and emotional intelligence: ingredients for attention to diversity in an inclusive School for all. *Educ. Sci.* 13:519. doi: 10.3390/educsci13050519
- Armando, S., Alfaro, M., Arias, S., and Gamba, Y. (2019). Agenda 2030. Claves Para la transformación sostenible. Madrid: Catarata. 318 pp. *Relac. Int.* 46, 207–210.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol. Rev.* 84, 191–215. doi: 10.1037//0033-295x.84.2.191
- Blanca, M. J., Alarcón, R., Arnau, J., Bono, R., and Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? *Psicothema* 29, 552–557. doi: 10.7334/psicothema2016.383
- Blotnicky-Gallant, P., Martin, C., McGonnell, M., and Corkum, P. (2015). Nova Scotia teachers' ADHD knowledge, beliefs, and classroom management practices. *Can. J. Sch. Psychol.* 30, 3–21. doi: 10.1177/0829573514542225
- BOE. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A2020-17264. Available at: <https://www.boe.es/diario/txt.php?id=BOE-A-2020-17264> (Accessed August 30, 2023).
- Boix, J. L. (2008). Nuevo profesorado de educación secundaria Para nuevas realidades. Formación inicial y período umbral. *Rev. D'innovació I Recer. Educ.* 1, 31–50.
- Booth, T., and Ainscow, M. *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. 3rd Edn*. Bristol: CSIE. (2011).
- Booth, T., Simón Rueda, C., Sandoval Mena, M., Echeita, G., and Muñoz Martínez, Y. (2015). Guía Para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Available at: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668285/REICE_13_3_1.pdf?sequence=1 (Accessed August 30, 2023).
- Cachón Zagalaz, J., López Manrique, I., Romero Granados, S., Zagalaz Sánchez, M. L., González, G., and de Mesa, C. (2015). Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad docente y los intereses personales. *Magister* 27, 1–10. doi: 10.1016/j.magis.2015.03.001

Funding

SV was supported by PID2022-136246NB-I00 grant from Ministerio de Ciencia e Innovación and Agencia Estatal de Investigación.

Conflict of interest

The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

Publisher's note




All claims expressed in this article are solely those of the authors and do not necessarily represent those of their affiliated organizations, or those of the publisher, the editors and the reviewers. Any product that may be evaluated in this article, or claim that may be made by its manufacturer, is not guaranteed or endorsed by the publisher.

- Chiner, E. *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales Como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Alicante: Universidad de Alicante. (2011).
- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., and Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar* 56, 509–523. doi: 10.5565/rev/educar.1117
- Colmenero Ruiz, M. J., and Pegalajar Palomino, M. C. (2015). Cuestionario Para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: Construcción y validación del instrumento. *ESE Estud Sobre Educ.* 29, 165–189. doi: 10.15581/004.29.165-189
- Díaz-Asto, Y., Rivera-Arellano, G., and Vega-Gonzales, E. (2022). Sentimientos, actitudes y preocupaciones hacia la inclusión en docentes de Lima Metropolitana. *CienciAmérica* 11, 74–86. doi: 10.33210/ca.v11i1.384
- Donnelly, V., and Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects* 41, 341–353. doi: 10.1007/s11125-011-9199-1
- Duk, C., and Murillo, F. J. T. (2020). Right to education is the right to an inclusive and equitable education. *Rev. Latinoam. Educ. Inclusiva* 14, 11–13. doi: 10.4067/s0718-73782020000200011
- Durán, D., and Giné, C. (2017). La formación del profesorado Para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros Para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 1, 153–170.
- Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M., and Monarca, H. *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el Marco de una escuela inclusiva: Propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma. (2013).
- European Agency for Development in Special Needs Education. *Teacher education for inclusion across Europe—Challenges and opportunities*. European Agency for Development in Special Needs Education: Odense, Denmark. (2011).
- European Agency for Development in Special Needs Education. *Profile of inclusive teachers*. European Agency for Development in Special Needs Education: Odense, Denmark. (2012).
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., and Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Except. Educ. Int.* 21, 50–65. doi: 10.5206/eei.v21i3.7682
- García Rodríguez, M. S., Pascual Sevillano, M. A., and Fombona Cadavieco, J. (2011). Las competencias en el prácticum del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. *Magister Rev. Miscelánea Investig.* 24, 109–119.
- Garzón Castro, P., Calvo Álvarez, M. I., and Orgaz Baz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Rev. Esp. Discapac.* 4, 25–45. doi: 10.5569/2340-5104.04.02.02
- Gibson, S., and Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *J. Educ. Psychol.* 76, 569–582. doi: 10.1037/0022-0663.76.4.569

- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., and Orgaz Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta* 46, 33–40. doi: 10.17811/rife.46.2.2017.33-40
- Hattie, J. *Aprendizaje visible Para Profesores: Maximizando el Impacto en el Aprendizaje*; Paraninfo: Madrid, Spain. (2017).
- Herrera-Seda, C. (2018). La Formación Inicial del Profesorado Para una Educación Inclusiva: Desafíos, Oportunidades y Transformaciones. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 12, 17–20. doi: 10.4067/S0718-73782018000200017
- Holdheide, L. R., and Reschly, D. J. *Teacher preparation to deliver inclusive services to students with disabilities. TQ Connection Issue Paper*. (2008). Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Imberón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 23, 151–163. doi: 10.30827/profesorado.v23i3.9302
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., et al. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemp. Educ. Psychol.* 34, 67–76. doi: 10.1016/j.cedpsych.2008.08.001
- Mérida-López, S., and Extremera, N. (2020). When pre-service teachers' lack of occupational commitment is not enough to explain intention to quit: Emotional intelligence matters! *Rev. Psicodidáctica* 25, 52–58. doi: 10.1016/j.psicod.2019.05.001
- Mérida-López, S., Extremera, N., Sánchez-Álvarez, N., Quintana-Orts, C., and Rey, L. (2018). ¿Crees que serás buen docente? Propiedades psicométricas de la adaptación al castellano del teachers' sense of efficacy scale short form en profesores noveles. Póster presentado en el II Congreso Internacional de Psicología del Trabajo y RRHH/VI Congreso Nacional, Valencia 1–3 de marzo 2018.
- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., and Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *J. Res. Spec. Educ. Needs* 19, 103–114. doi: 10.1111/1471-3802.12432
- ONU. (2014) Reunión mundial sobre la educación Para todos: Declaración final de la reunión mundial sobre la EPT de 2014 el Acuerdo de Mascate. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228122_spa?posInSet=1&queryId=72256f15-e90f-474d-aa88-b23a2efe668f (Accessed August 30, 2023).
- Opoku, M. P., Cuskelly, M., Pedersen, S. J., and Rayner, C. S. (2021). Attitudes and self-efficacy as significant predictors of intention of secondary school teachers towards the implementation of inclusive education in Ghana. *Eur. J. Psychol. Educ.* 36, 673–691. doi: 10.1007/s10212-020-00490-5
- Pegalajar Palomino, M. C., and Colmenero Ruiz, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Rev. Electrónica Investig. Educ* 19, 84–97. doi: 10.24320/redie.2017.19.1.765
- Pérez-Gutiérrez, R., Casado-Muñoz, R., and Rodríguez-Conde, M. J. (2021). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: una perspectiva legislativa autonómica en España. *Rev. Complut Educ.* 32, 285–295. doi: 10.5209/rced.68357
- Prieto Navarro, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Revista de Teología y Ciencias Humanas*. 60, 591–612.
- Rodríguez, A., Caurcel, M. J., and Alain, L. (2019). Medir actitudes profesoras españolas hacia la educación inclusiva Para lograr una escuela Para todos. *Actas Icono* 14, 416–433.
- Rodríguez Fuentes, A., Gallego Ortega, J. L., Navarro Rincón, A., and Caurcel Cara, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la inclusión educativa. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad* 20:1892. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue1-fulltext-1892
- Rodríguez, H. J. (2019). La formación inicial del profesorado Para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones* 49, 211–225. doi: 10.30827/publicaciones.v49i3.11410
- Rodríguez Macayo, E., González Gil, F., Pastor, E., and Vidal Espinoza, R. (2020). Validación De un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile. *Foro. Educ.* 35, 63–86. doi: 10.29344/07180772.35.2650
- Rodríguez Marcos, A., and Esteban Moreno, R. S. *El Prácticum Factor de Calidad en la Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato: Teoría y Práctica*. Octaedro: Barcelona, Spain. (2020).
- Ruiz Rodríguez, E. (2019). Diseño universal Para el aprendizaje: estrategias Para un aprendizaje Para todos. *Revista Síndrome de Down* 140, 11–22.
- Sales Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: Una propuesta metodológica para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Rev Interuniv Form Profr.* 20, 201–217.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scand. J. Educ. Res.* 64, 270–282. doi: 10.1080/00313831.2018.1541819
- Sandoval, M., López, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., and Echeita, G. (2013). Index for Inclusion: Una guía Para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos* 5, 227–238. doi: 10.18172/con.514
- Sucaticona, G. *Actitud del Docente Hacia La Inclusión en maestros con y sin Alumnos con Necesidades Educativas Especiales de las Instituciones Educativas Estatales de la UGEL. Ph.D. Thesis*. Universidad Ricardo Palma, Santiago de Surco, Perú, (2016).
- Tschannen-Moran, M., and Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teach. Teach. Educ.* 17, 783–805. doi: 10.1016/s0742-051x(01)00036-1
- UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Available at: [http://lst-iiiep.unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=021573/\(100\)](http://lst-iiiep.unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=021573/(100)) (Accessed August 30, 2023).
- UNESCO. (2020). Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817> (Accessed August 30, 2023).
- UNESCO. (2022). UNESCO Transforming education from within current trends in the status and development of teachers. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383002> (Accessed August 30, 2023).
- Vera Noriega, J. A., Burruel Valencia, M. A., and Sainz Palafox, M. A. (2002). Actitudes hacia la discapacidad y su influencia en la percepción de inclusión en estudiantes de educación superior. *Rev. Educ. Inclusiva* 15, 45–62.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 11, 1–23.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., and Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teach. Teach. Educ.* 109:103521. doi: 10.1016/j.tate.2021.103521
- Yada, A., and Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teach. Teach. Educ.* 64, 222–229. doi: 10.1016/j.tate.2017.02.005

Article

Secondary Education Teacher Training and Emotional Intelligence: Ingredients for Attention to Diversity in an Inclusive School for All

Mercedes Arias-Pastor ¹, Steven Van Vaerenbergh ^{2,*} , Jessica Fernández-Solana ^{3,*} 
and Jerónimo J. González-Bernal ³ 

¹ Department of Education, University of Cantabria, 39005 Santander, Spain; mercedes.ariaspastor@unican.es

² Department of Mathematics, Statistics and Computing, University of Cantabria, 39005 Santander, Spain

³ Department of Health Sciences, University of Burgos, 09001 Burgos, Spain; jejavier@ubu.es

* Correspondence: steven.vanvaerenbergh@unican.es (S.V.V.); jfsolana@ubu.es (J.F.-S.)

Abstract: This study, which is part of a broader research project, aims to investigate the impact of the initial training received by students in the Master's Degree in Secondary Education and Baccalaureate, Vocational Training, and Language Teaching (MDSE) on their future teaching development in the current educational and social framework. The main goal is to understand their concerns, attitudes, and level of acquired competencies and knowledge for their professional development as inclusive teachers. Additionally, the study aims to explore the relationship between their assessments and experiences with the perceived level of Emotional Intelligence (EI), given its importance as a facilitating element, which is teachable from formal education, in socio-educational inclusion processes and quality attention to diversity in classrooms. A total of 218 MDSE students (Mage = 31.5; SD = 6; males = 33%; females = 67%) participated in the study, coming from various Spanish universities, and having either completed their studies or being in the final stages after having completed the generic module and practices in secondary education centers. The information was collected through the "Teacher Training in Secondary Education: Key Elements for Teaching in an Inclusive School for All" (TTSE-IN) questionnaire, which included five validated and relevant instruments, of which three were used for the study's purpose (Questionnaire for Future Secondary Education Teachers about Perceptions of Diversity Attention, Scale of Feelings, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education, Revised SACIE-R and Wong and Law Emotional Intelligence Scale WLEIS-S). The main results indicate that future teachers show a positive attitude towards diversity but have significant training gaps. Additionally, the EI variable, along with regular contact with people in situations of special vulnerability and experience in teaching people in situations of special vulnerability in non-formal contexts, has a positive effect on both teacher well-being and the facilitation of inclusive education processes and diversity attention.

Keywords: initial training; secondary education; inclusive education; emotional intelligence



Citation: Arias-Pastor, M.; Van Vaerenbergh, S.; Fernández-Solana, J.; González-Bernal, J.J. Secondary Education Teacher Training and Emotional Intelligence: Ingredients for Attention to Diversity in an Inclusive School for All. *Educ. Sci.* **2023**, *13*, 519. <https://doi.org/10.3390/educsci13050519>

Academic Editor: Eleni Andreou

Received: 12 April 2023

Revised: 11 May 2023

Accepted: 16 May 2023

Published: 20 May 2023



Copyright: © 2023 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduction

"Ensuring inclusive, equitable and quality education and promoting lifelong learning opportunities for all" [1] is one of the Sustainable Development Goals (SDGs) of the current Agenda 2030, Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development [2]. In fact, inclusive education is recognized as a right for all students in the current Organic Law of Education LOMLOE [3], having previously been recognized in the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities, ratified by Spain in 2008, with a special focus on the most vulnerable under parameters of diversity. Toward those who face the greatest barriers to presence, participation, and development in the socio-educational context, the space par excellence for learning and socialization, and toward those who, as Arnaiz [4] notes, are more likely to fail, to be left on the margins of the educational system,

and to have their rights not guaranteed; the enjoyment of this right by the citizens is a basic principle of education.

Teacher training is a fundamental element highlighted by UNESCO, among other organizations, in the 48th International Conference on Education “Inclusive Education: Pathway to the Future.” It is necessary to train teachers for the acquisition of a culture of inclusion that contributes to the integral and comprehensive development of all individuals and provides welcome and well-being to all students from a perspective of quality and equity, and in educational institutions in a continuous process of improvement [5].

Furthermore, within this teacher training, it is vital to achieve the development of an attitude, a system of values and beliefs that are the basis for social transformation. In fact, according to the Profile of Competencies of Inclusive Teaching (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, EASNIE), a result of the project “Teacher Training for Inclusion” [6,7], the attitudes of future teachers towards inclusive education and attention to diversity are key aspects. These factors will influence the level of adaptation and directly impact students’ academic performance [8]. This is highly correlated with the level of training of the teacher to teach in contexts where diversity is the norm [9].

Alongside attitudes, research also highlights the role of Emotional Intelligence (EI) as a facilitator of socio-educational inclusion processes [10], by promoting the need to learn to live together among different students [11–14]. EI is described as a way of interacting with the world that takes into account feelings and includes skills necessary for social adaptation, such as impulse control, self-awareness, motivation, and empathy, the latter being an important aspect of EI. This allows us to know how other people feel, what they are thinking, understand the intentions of others, predict their behaviors, and understand their emotions. Empathy, likewise, allows us to interact effectively with the social world [15]; in school, it is a key factor that “allows us to get to know each of our students, with or without disabilities, to discover the most appropriate way to teach and attend to their particular needs” [16].

As we can see, the construct of EI encompasses individual differences in the abilities to perceive, use, understand, and regulate one’s own emotions and those of others [17]. The importance of EI in the educational context is not only given by its nature and impact on the inclusive school climate, but also by the benefits it provides, supported by a growing number of studies [18]. Additionally, it has a potential as a key personal resource that helps improve teacher well-being and performance [19] on a day-to-day basis in the classroom.

Teachers with higher perceived levels of EI, especially for regulating their emotional states, develop greater resilience to face the challenge of diversity in their classrooms and the setbacks or situations that may arise in this complex yet exciting educational landscape [20]. In this way, teachers are able to use higher levels of creativity, grow and develop personally and professionally, leading to greater enthusiasm and tendency to collaborate with the educational community in their work as inclusive teachers in today’s school, where participation is key [21]. It has also been shown that teachers with high EI will motivate their students more due to their greater enthusiasm for their work, having a great influence on students’ academic performance, providing better effectiveness results, and maintaining collaborative leadership styles among colleagues, as evidenced in the university context as well [22]. The Master’s Degree in Secondary Education and Baccalaureate Teacher, Vocational Training, and Language Teaching (MDSE) is framed within this field. Conversely, low levels of EI will be related to a lower perception of competence to face the day-to-day in the classroom [20,23], causing a greater number of concerns and possibly negative attitudes towards achieving current maximums [24].

Finally, recognizing the importance of learning to live together, as required by current educational and social policy, it becomes pertinent to address the inclusion processes. In conjunction with this, the personal training of the educational community, specifically future teachers and their training context, is essential for the development of EI. This approach can not only foster the development of a solid and protective foundation in teachers for building inclusive education together, but also provide opportunities for the

comprehensive development of girls, boys, and adolescents. As Bisquerra [12] highlights, this development encompasses cognitive, social, and affective-emotional areas, promoting social transformation through education for life.

In light of the above, understanding the concerns, attitudes, and level of competencies acquired by MDSE students regarding diversity and inclusive education, as well as their development of EI, is essential. This knowledge serves as a necessary step to identify potential barriers and facilitators in moving towards a “we” where hidden voices [25] are not only heard but also welcomed, visible, and valued with equal opportunities.

The main goal of this study is to comprehend the participants’ concerns, attitudes, and acquired competencies and knowledge for their professional development as inclusive teachers. Additionally, the study seeks to explore the relationship between their assessments and experiences with the perceived level of EI, considering its importance as a facilitating element in socio-educational inclusion processes and quality attention to diversity in classrooms. This is particularly relevant as EI can be taught through formal education, further enhancing its role as a catalyst for inclusive practices. Finally, some proposals will be collected for the improvement of training for the development of the inclusive teacher; the one who presents positive attitudes towards diversity, questions reality to transform it, and seeks alternatives that overcome inequalities [26].

2. Materials and Methods

In this study, an empirical-descriptive, quantitative, and cross-sectional research approach is adopted, utilizing a questionnaire as the primary instrument for data collection. In addition, a correlational study has been carried out on the perceptions of MUPES students, related to their attitude, concerns, and training towards attention to diversity for their development as inclusive teachers, assessing the influence and interaction of different variables with special relevance of Emotional Intelligence.

The Bioethics Committee of the University of Burgos approved the research, (Reference UBU 032/2021), respecting all the requirements established in the Helsinki Declaration of 1975.

2.1. Participants

A total 72 male and 146 female MDSE students participated in the study from 44 Spanish universities, including 31 public and 13 private institutions. These students had either completed their studies in any of the specialties of MDSE in the academic year 2021–2022 or taken the Generic Module of the Master and completed their practices in secondary education centers in the current academic year 2022–2023, being the only requirement for their inclusion. The mean age of the total sample was 31.5 years ($SD = 6$), 31.2 for women and 32.3 for men.

2.2. Instrument

To collect the information, a 99-item questionnaire called “Teacher training in secondary education: key elements for teaching in an inclusive school for all (TTSE-IN)” was prepared. This instrument includes 5 questionnaires validated with Spanish samples. In the specific case of the research presented in this article, part of a broader investigation, the following instruments included in the overall questionnaire were used.

To measure students’ attitudes towards diversity and inclusive education, the level of competencies, skills, and abilities acquired in MDSE, their concerns and feelings, two questionnaires were used, whose statements were rated on a four-point Likert scale, 1 (strongly disagree) to 4 (strongly agree).

Questionnaire for Future Secondary Education Teachers about Perceptions of Diversity Attention (QFSTPDA) [27]. This questionnaire gathers information through 43 Likert-type response items, with high reliability (Cronbach’s Alpha), regarding Factor 1, conditioners of the diversity attention process in the classroom ($\alpha = 0.959$); Factor 2, curricular and organizational response to diversity in the classroom ($\alpha = 0.915$); Factor 3, teacher training

towards diversity ($\alpha = 0.870$); Factor 4, formative teaching practice in diversity attention ($\alpha = 0.906$); and Factor 5, teacher perception towards students with specific educational support needs ($\alpha = 0.916$).

Scale of Feelings, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education, Revised (SACIE-R) [28]. This questionnaire is designed for practicing and trainee teachers and consists of 12 items with four Likert-type response options measuring, perception of inclusive education and the concept of students who have a place in it, feelings towards people with disabilities, and concerns about having different students in the classroom. In the Spanish version [29], its reliability was acceptable for students, according to Cronbach's Alpha ($\alpha = 0.67$), which is similar to the original version ($\alpha = 0.74$).

On the other hand, to measure the perception of the level of EI, the following scale has been used in different studies, among others, with the population under study [30].

Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S) [31]. The instrument consists of 16 items with a 7-point Likert scale and assesses the perceived level of EI. Studies on its factorial structure have found four factors, 1. evaluation of one's own emotions or intrapersonal perception (4 items); 2. evaluation of others' emotions or interpersonal perception (4 items); 3. use of emotions or assimilation (4 items); and 4. regulation of emotions. The reported internal consistency of each of them is 0.87, 0.90, 0.84, and 0.83, respectively. Note that this instrument also allows the use of a total EI score. In the Spanish version [32], the internal consistency of the total score is 0.92, while its different subscales range from 0.69 (intrapersonal perception) to 0.79 (emotional regulation). To correct the data provided by this instrument, the normative tables for women and men proposed in the Spanish version of the Wong and Law EI Scale have been used, categorizing the results into six levels from "very high" to "very low". Once the levels have been determined by sex, the overall data from the sample have been used in the data matrix as long as there were no statistically significant differences in the sex variable when relating the EI level data to the results of the other instruments used.

Finally, the TTSE-IN included an initial section to collect both sociodemographic data and data related to other variables, such as close and regular contact with vulnerable people under diversity parameters, motivation to pursue the MDSE, etc.

The questionnaire was prepared for online, anonymous, and voluntary completion and included a section for free contributions and comments. The questionnaire was made available online through the Google Forms platform. The survey was disseminated among Spanish universities by sending emails to the units responsible for MDSE and letters to students with a link to the questionnaire. Once the data were obtained, a matrix was created for its evaluation using the statistical program IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) version 25.

2.3. Statistical Analysis

In addition to the descriptive study of the obtained responses, the following procedures were used to analyze the data [33]. Firstly, a bivariate analysis was conducted using the Student's T-test to compare central tendencies in questionnaire responses when the comparison criterion consisted of two groups. This test was applied to the variables of sex (female vs. male), close and regular contact with people in situations of special vulnerability (yes vs. no), teaching experience with people in situations of special vulnerability in non-formal contexts (yes vs. no), and type of institution where the MDSE is studied (public vs. private).

Secondly, statistical analyses were carried out using ANOVA to compare central tendencies when the comparison criteria consisted of more than two groups, and post hoc DMS analyses were used to identify the nature of statistically significant differences between groups.

3. Results

A total of 218 MDSE students participated in the study, coming from various Spanish universities, and having either completed their studies or being in the final stages after having completed the generic module and practices in secondary education centers. As shown in Table 1, the majority of participants are evenly distributed between those who pursue the MDSE out of vocation (43.1%) and those who do so for the motivation of accessing stable employment (43.6%). Regarding university ownership, the sample is more extensive for public universities (58.7%) than for private universities (41.3%). Note that 34.4% of the sample maintains regular and close contact with people in situations of special vulnerability, and 29.9% have experience teaching vulnerable people in non-formal contexts. Table 1 provides a more detailed description of the general characteristics of the participants in the study.

Table 1. General characteristics of the sample.

Study Variables	N	%	
Age	25 years old or younger	56	25.7
	Between 26 and 30 years old	58	26.6
	31 years old or older	104	47.7
Gender	Female	146	67
	Male	72	33
Motivation to study the MDSE	Vocation	94	43.1
	Possibility of finding a stable job	95	43.6
	For not having a better option at the end of my career	9	4.1
Area of knowledge of higher studies of access to MDSE	Influenced by teacher who has influenced me in my education	10	4.6
	Due to the influence of a family member who is or has been a teacher	10	4.6
	Health sciences	7	3.2
	Science	32	14.7
	Engineering and Architecture	47	21.6
Close and regular contact with people in situations of special vulnerability	Social and Legal Sciences	64	29.4
	Arts and Humanities	68	31.2
	Yes	75	34.4
Experience in teaching people in situations of special vulnerability in non-formal contexts	No	143	65.6
	Yes	64	29.9
Institution where they have studies the MDSE	No	154	70.6
	Public	128	58.7
Ownership of the participating Universities	Private	90	41.3
	Public	31	70.5
	Private	13	29.5

Next, we present the results related to the perception of MDSE students regarding attention to diversity, as well as the level of acquired competences and knowledge for inclusive teaching. Additionally, this study will evaluate teachers' attitudes, feelings, and concerns regarding the challenge of diversity in classrooms. Moreover, it will demonstrate the relationship between these factors and the main grouping variables analyzed, particularly the perceived EI, in order to comprehend its impact on learning development in the MDSE and attitudes towards inclusive education and its development.

3.1. Questionnaire for Future Secondary Education Teachers about Perceptions of Diversity Attention (QFSTPDA)

In Factor 1, Conditioning Elements of the Diversity Attention Process in the Classroom (see Table 2), future teachers show a high level of agreement on the basic pieces that make up a quality teaching and learning process in inclusive classrooms. The item analysis (see Table 3) highlights the level of agreement shown towards proposals related to the

participatory dimension of processes for the development of inclusive education, referring to the policies of relationship and collaboration in educational centers and between these and the educational community. The most significant items are shown.

Table 2. Descriptive statistics QFSTPDA factors.

QFSTPDA Factors	Range	Min.	Max.	Mean	SD
F1. Conditioning elements of the process of attention to diversity in the classroom	1.59	2.41	4.00	3.67	0.266
F2. Curricular and organizational response to diversity in the classroom	3.00	1.00	4.00	2.28	0.773
F3. Teacher training for diversity	3.00	1.00	4.00	2.31	0.727
F4. Formative teaching practice in the attention to diversity	2.80	1.20	4.00	2.33	0.530
F5. Teacher perception towards students with specific educational support needs in the school context	2.50	1.50	4.00	2.69	0.539

Table 3. Descriptive statistics—Item selection Factor 1 QFSTPDA.

Items	Mean	SD
It is the school's duty to cater for all pupils	3.89	0.333
Attention to diversity must play an important role in my future teaching practice	3.78	0.480
The attitude of the family influences the quality of education of pupils with students with specific educational support needs	3.75	0.495
I consider the work of the Guidance Department to be fundamental in responding to the educational needs of pupils	3.79	0.561
Attention to students with specific educational support needs is the responsibility of all teachers	3.76	0.541
In order to provide better attention to diversity, it is necessary to work collaboratively among all the professionals in the educational centre	3.87	0.391
A quality process of attention to diversity requires: Motivation or professional interest on the part of the teacher	3.85	0.407
A quality process of attention to diversity requires: Coordination among the teaching staff	3.88	0.365

In terms of the main grouping variables analyzed, statistically significant differences have been found between groups, showing greater agreement with the statements from female participants ($t = 3.265$; $p = 0.001$), those who have regular contact with people in special vulnerable situations ($t = 2.397$; $p = 0.017$), and those with a high overall level of EI ($F = 2.293$; $p = 0.047$). In the latter group, statistically significant differences appear between people with a high or very high level of EI versus those with a very low level ($p = 0.023$ and $p = 0.003$, respectively), and between people with a very high level of EI versus those with a medium-high level ($p = 0.022$).

In Factor 2, Curricular and Organizational Response to Diversity in the Classroom (Table 2), the results show negative evaluations overall, and in all aspects, regarding the level of training acquired in the MDSE to meet the educational needs of students in the classroom in the near future. The evaluations of the items shown in Table 4 stand out for their importance in the Universal Design for Learning of classroom programs and for the success and quality of teaching.

Table 4. Descriptive statistics—Item selection Factor 2 QFSTPDA.

Items	Mean	SD
I consider that my training on attention to diversity is adequate with respect to: Methodological strategies	2.29	0.882
I consider that my training on attention to diversity is adequate with respect to: Measures and programmes of attention to diversity	2.23	0.888
I consider my training on attention to diversity to be adequate in relation to: Selection and adaptation of objectives, competences and contents	2.22	0.884
I consider that my training in diversity is adequate in relation to: Selection, design and practice of activities and tasks	2.30	0.915
I consider that my training on attention to diversity is adequate with respect to: Assessment of the teaching and learning process	2.30	0.864

Statistically significant differences have been found in the variable of type of institution where the MDSE was studied, with individuals who studied at public universities showing a more negative evaluation of the training received ($t = -3.972$; $p < 0.001$). There are also statistically significant differences in the variable of experience in teaching people in situations of special vulnerability in non-formal contexts ($t = 2.009$; $p = 0.046$), and in the group of individuals who maintain close and regular contact with people in situations of special vulnerability ($t = 2.484$; $p = 0.014$).

In Factor 3 Teacher training towards diversity (see Table 2), there are again statistically significant differences in the variable of type of MDSE institution, with students from public universities being evaluated as less well-equipped in the field of attention to diversity and special education ($t = -3.040$; $p = 0.003$).

Additionally, in this training, EI seems to have a relevant influence; the results show statistically significant differences in the variables total EI ($F = 4.494$, $p = 0.001$), Emotional regulation ($F = 2.571$, $p = 0.028$), and Emotional assimilation ($F = 2.780$, $p = 0.019$), with a higher level in these variables being related to a higher score in this factor and, therefore, better teacher training towards diversity. As for the differences between EI levels, they occur between very high and high levels compared to very low level ($p = 0.028$ and $p = 0.004$, respectively) and between people with high level compared to those with medium-low and medium-high level ($p = 0.001$ in both cases).

The evaluations of the sample on certain basic items for adequate attention to diversity (Table 5), the identification of barriers to learning, and the design of inclusive educational processes stand out.

Table 5. Descriptive statistics—Item Selection Factor 3 QFSTPDA.

Items	Mean	SD
In the Master's degree I am studying, I have acquired sufficient knowledge about attention to diversity	1.92	0.925
After taking the generic module of the Master's Degree, I consider that I have adequate knowledge of: Characteristics of students with educational needs	2.11	0.951
After taking the generic module of the Master's Degree, I consider that I have adequate knowledge of: Legislation on attention to diversity	1.98	0.895
After taking the generic module of the Master's Degree, I consider that I have adequate knowledge of: Identification of educational needs in students.	2.19	0.883

The results in Factor 4 Training in Inclusive Teaching Practice (Table 6) show us how future teachers largely believe that the training they receive will not have a great impact on their future inclusive teaching practice.

Table 6. Descriptive statistics—Item Selection Factor 4 QFSTPDA.

Items	Mean	SD
A high-quality diversity attention process requires previous experience with students with educational needs.	3.17	0.750
From the education system, appropriate services and resources are provided to meet the needs of students	1.63	0.764

Statistically significant differences appear again between students enrolled in the MDSE program at public or private universities ($t = -2.743$; $p = 0.007$), with the latter presenting a more positive evaluation of the impact of the training on their future work.

In Factor 5 Teacher Perception Towards Students with Specific Educational Support Needs in the School Context (Table 2), the data show relatively positive attitudes towards these students. The item with the highest agreement among future teachers is “Working with students with specific educational support needs is an added workload for teachers” ($M = 3.22$; $SD = 0.788$); in this factor, a higher score indicates a more negative attitude towards diversity in the classroom.

3.2. Feelings, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale, Revised (SACIE-R)

In Factor 1 Attitudes (Table 7), the sample shows a positive attitude towards inclusive education, agreeing with the inclusion of students with special educational needs. Among the analyzed grouping variables, statistically significant differences appear between groups in the sex variable, with a better attitude in the female group ($t = 2.915$; $p = 0.004$) (Table 8). Regarding the relationship of this factor with EI, statistically significant differences appear between groups in the levels of total EI ($F = 2.429$; $p = 0.036$) (Table 9), and especially in the area of emotional regulation ($F = 3.134$; $p = 0.009$) (Table 10). According to the post hoc DMS test, those who have medium-high, high, and very high levels of EI have a better attitude compared to those with a medium-low level (significance $p = 0.030$, $p = 0.003$, and $p = 0.041$, respectively), and those with a high level of emotional regulation compared to those with a very low ($p = 0.013$) or low level ($p = 0.002$).

Table 7. Descriptive statistics SACIE-R Factors.

SACIE-R Factors	Range	Min.	Max.	Mean	SD
F1. Attitudes	2.80	1.20	4.00	3.15	0.611
F2. Feelings	3.00	1.00	4.00	1.40	0.558
F3. Concerns	2.75	1.25	4.00	2.91	0.684

Table 8. Gender differences SACIE-R Factors.

SACIE-R factors	Gender	N	Mean	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
F1. Attitudes	Female	146	3.24	0.582	2.915	0.004
	Male	72	2.98	0.636		

Regarding Factor 2, Feelings towards people with disabilities, future teachers (Table 6) show appropriate feelings. The level of Interpersonal Intelligence appears as a relevant variable, closely related to empathy, presenting statistically significant differences between groups ($F = 3.505$; $p = 0.005$) (Table 11) and associating higher levels with more positive feelings and, therefore, lower scores in this factor; significant differences between people who have a low level of Interpersonal Intelligence compared to those who have a medium-high ($p = 0.002$), high ($p = 0.001$), and very high (0.034) level, according to the post hoc DMS test.

Table 9. Differences between SACIE-R Factors and Emotional Intelligence using ANOVA.

SACIE-R Factors	Level of EI	N	Mean	SD	F	p
F1. Attitudes	Very low	5	2.76	0.536	2.429	0.036
	Low	15	3.09	0.500		
	Medium-low	46	2.93	0.554		
	Medium-high	46	3.20	0.629		
	High	80	3.26	0.614		
	Very high	26	3.23	0.647		
	Total	218	3.15	0.611		
F3. Concerns	Very low	5	3.25	0.467	3.813	0.003
	Low	15	3.31	0.530		
	Medium-low	46	3.08	0.529		
	Medium-high	46	2.97	0.614		
	High	80	2.69	0.735		
	Very high	26	2.88	0.800		
	Total	218	2.91	0.684		

Table 10. Differences between SACIE-R Factors and Emotional Regulation using ANOVA.

SACIE-R Factors	Emotional Regulation	N	Mean	SD	F	p
F1. Attitudes	Very low	3	2.46	0.305	3.134	0.009
	Low	28	2.92	0.651		
	Medium-low	40	3.17	0.435		
	Medium-high	63	3.08	0.663		
	High	57	3.34	0.586		
	Very high	27	3.23	0.615		
	Total	218	3.15	0.611		
F3. Concerns	Very low	3	3.41	0.803	2.413	0.037
	Low	28	3.18	0.546		
	Medium-low	40	3.03	0.544		
	Medium-high	63	2.88	0.661		
	High	57	2.74	0.779		
	Very high	27	2.81	0.735		
	Total	218	2.91	0.684		

Table 11. Differences between SACIE-R Factors and Interpersonal Intelligence using ANOVA.

SACIE-R Factors	Interpersonal Intelligence	N	Mean	SD	F	p
F2. Feelings	Very low	3	1.22	0.192	3.505	0.005
	Low	19	1.77	0.598		
	Medium-Low	37	1.59	0.572		
	Medium-High	60	1.33	0.506		
	High	77	1.29	0.482		
	Very High	22	1.40	0.734		
	Total	218	1.40	0.558		
F3. Concerns	Very low	7	3.25	0.500	3.265	0.007
	Low	34	3.18	0.497		
	Medium-Low	31	2.99	0.687		
	Medium-High	57	2.96	0.622		
	High	53	2.66	0.697		
	Very High	36	2.82	0.819		
	Total	218	2.91	0.684		

Finally, in Factor 3 Concerns about having different students in the classroom (Table 6), future teachers show greater concern in those items related to teacher training to face the challenge of diversity in the classroom, such as “I consider it difficult to provide adequate

attention to all students in a classroom" ($M = 3.43$; $SD = 0.732$) and "I am concerned about not having the necessary knowledge and skills to teach students with disabilities" ($M = 3.30$; $SD = 0.867$). The variables of experience in training in non-formal contexts for people in special vulnerability situations ($t = -2.080$; $p = 0.039$), motivation to study MDSE ($F = 2.958$; $p = 0.021$), and Total EI ($F = 3.813$; $p = 0.003$) (Table 9), and regarding the areas of Emotional Regulation ($F = 2.413$; $p = 0.037$) (Table 10) and Intrapersonal Intelligence ($F = 3.265$; $p = 0.007$) (Table 11), appear to modulate and directly influence the level of concerns, showing statistically significant differences between groups; not having previous experience and studying MDSE for "not having a better way out of my studies" or "for the possibility of having a stable job" compared to studying it for "vocation" ($p = 0.035$ and $p = 0.002$, respectively) seem to be variables related to greater concerns and, therefore, less adjustment or well-being in future teachers, with those who study out of vocation presenting a lower level of concerns and, therefore, lower scores in this factor.

Regarding the differences between groups according to the post hoc DMS test, in EI there are statistically significant differences between people with a low level of Total EI compared to those with a high level ($p = 0.001$) and between those who have a medium-low and high level ($p = 0.002$), with a higher score in this factor and higher levels of concern among people with low and medium-low levels of EI. Regarding Emotional Regulation, differences between groups are significant between low and high ($p = 0.004$) and very high ($p = 0.041$) levels.

3.3. Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S)

In this test, which evaluates the perceived level of EI, the results (Table 12) show a medium-high total EI level (level 4 out of 6) in both men ($M = 4.01$; $SD = 1.216$) and women ($M = 4.27$; $SD = 1.229$), with Emotional Assimilation (use of emotions) being the element in which the sample as a whole presents a medium-low level ($M = 3.84$; $SD = 1.265$). This level is also presented by the men who participated in this study in the Emotional Regulation dimension ($M = 3.92$; $SD = 1.219$). Despite women scoring higher in Total EI, the differences between groups are not significant.

Table 12. Descriptive statistics WLEIS-S Scale—Level of Emotional Intelligence.

	Total Mean	Female Mean	Male Mean
Interpersonal perception	4.17	4.25	4.01
Intrapersonal perception	4.02	4.03	4.00
Emotional assimilation	3.84	3.92	3.67
Emotional regulation	4.03	4.08	3.92
Total Emotional Intelligence	4.19	4.27	4.01

4. Discussion

The primary aims of this study were to understand the participants' concerns, attitudes, and acquired competencies and knowledge for their professional development as inclusive teachers, as well as to explore the relationship between their assessments and experiences with the perceived level of EI. This is particularly relevant given EI's importance as a facilitating element in socio-educational inclusion processes and quality attention to diversity in classrooms, which can be taught through formal education, enhancing its role as a catalyst for inclusive practices.

In general, the sample demonstrates a positive attitude towards attention to diversity, recognizing the right to inclusive education for all students in secondary education. Participants place special importance on collaborative work among teachers and with the community, reflecting one of the values of the inclusive teacher profile [7], the participation of the educational community from the perspective of equity ecology [34,35]. This approach, which has a greater impact on student learning [36], is related to organizational

measures in the school, such as Learning Communities [37] and Shared Teaching [38,39], among other models, which have a great impact on teacher development and student success in inclusive classrooms.

These data on the attitudes of future teachers are important regarding positive attitudes, as they play a key role in the success of inclusive education for students with educational needs [40]. In addition, within the analysis of the model for the development of the inclusive teacher profile of EASNIE [7,41], it is pointed out that despite the relevance of knowledge and skills, attitudes are transcendent. If there are no attitudes, there is no inclusion. However, the sample also reveals data showing the perception of an added workload or burden for novice teachers. This indicates the need to improve their training and perception of self-efficacy. If not positive, and despite showing a positive attitude as a basis, daily work can generate a change in this attitude due to frustration or weariness in what the sample perceives as an “extra” in their work. Therefore, as Moliner and Moliner [42] point out, perhaps we are facing a positive attitude at a conceptual level, but not a mobilizing attitude that, from a critical vision of the socio-educational reality and with great motivation, leads to the search for different ways for everyone to “be able to”. In addition, this motivation factor is something about which the sample has no doubt, showing, for the most part, agreement on its necessity to develop inclusive processes. Perhaps motivation and partly positive attitudes towards attention to diversity can be the driving force for their professional development as inclusive teachers [43].

Regarding training for inclusive teaching and Universal Design for Learning (UDL) [44], the sample does not feel prepared. The lowest ratings have focused on day-to-day issues in the classroom, such as selecting and personalizing objectives, competencies, and content; how to develop learning situations, adapt teaching materials, and assess students, among others; and the development of measures and programs for addressing diversity. They do not feel competent in developing methodological strategies, showing a lack of knowledge about the concept of diversity, student characteristics, identifying barriers to learning, etc. Overall, the sample does not feel a positive impact from the MDSE training in this area, showing a negative view of the quality of the training received in line with other studies [45,46].

These results are also related to those already raised by authors, such as Boix [45], which reveal how the future secondary teacher has little knowledge about diversity in the classroom and the factors related to its success, such as methodological competencies. Developing inclusive practices through methodology is the weak point for future teachers in this and other studies [47]. Therefore, it is a priority to provide responses to these barriers through initial and continuous training.

Additionally, it is worth noting that, despite the attitude and feelings presented by the sample towards the most vulnerable students in the education system, the concerns of future teachers regarding diversity embodied in the classroom are high. As mentioned before, these concerns are related to the feeling of general lack of preparation both to teach students with disabilities and to provide adequate attention to all students in a classroom. We must take these data into account, as Yada et al. [48,49] point out that positive and appropriate feelings are usually not enough to determine a firm attitude towards the implementation of inclusive policies, especially when they are accompanied by concerns that tend to affect the ability to teach and manage problem behaviors in the classroom. It is important to reach a point where, through initial training, future teachers present a lower level of concerns, by training them in those elements that they demand and that have been identified in this and other studies. This will help them to have a more positive attitude, a higher degree of self-efficacy, as well as a greater intention to develop inclusive practices [50].

We cannot ignore that, in this study, 80% of those surveyed believe that prior experience with students with educational needs is required to carry out a quality process of attention to diversity, perhaps making this aspect a priority to consider in the development of competencies and the design of practices for future secondary school teachers. As nu-

merous studies suggest [51], it is essential not only to understand the needs of the teaching staff but also to train them through a practicum period that offers competence in the actual context in which they will work. Additionally, it is crucial to consider important aspects, such as the selection of practicum centers, prioritizing those that implement innovative and inclusive didactic, organizational, and guidance experiences, to prevent socializing future teachers in traditional teaching methods that are distant from contemporary schools and their objectives [52].

Lastly, what differentiates people in the sample who feel more prepared for inclusive teaching and who have a more favorable attitude towards diversity attention in the classroom? Additionally, what role does EI play?

Among the variables that have the most impact on the results, we find the following.

The regular and close contact with people in situations of special vulnerability. This contact with disability is one of the most important variables found in other studies [53]; due to its influence on attitudes and perception about inclusion. However, we must not forget Allport's Intergroup Contact Theory [54], which indicated that not all contact favors attitude change, but that the nature of the contact between two groups determines the social acceptance or rejection of the vulnerable group. Additionally, since attitudes are gradually learned through experience, it may be relevant for future teachers to not only increase their contact with diverse people and different types of educational needs but also to be trained practically to generate positive experiences regarding diversity attention.

It is also worth noting that the variable of having experience in non-formal teaching for individuals in situations of special vulnerability positively impacts the training for developing curricular and organizational responses in inclusive school settings. Additionally, this experience influences the perception of effectiveness and satisfaction with the training received in the MDSE for teacher preparation towards diversity. Additionally, the group that had previous experience in the sample group showed the lowest level of concerns, with this variable emerging as a protective factor for teacher well-being.

Regarding the EI variable, the results show that its total score, as well as within the dimensions of Intrapersonal Perception and Emotional Regulation, is directly related to a lower number of concerns about having diverse students in the classroom. It is noteworthy how the dimension of EI most related to empathy, Interpersonal Perception, is directly related to more positive feelings towards individuals with educational needs of any type and disability. Likewise, emotional regulation appears to be crucial in the sample when presenting a more positive attitude towards inclusive education and attention to diversity. Perhaps these data are linked to what indicates a better attitude in the women's group of the sample, since it is in this dimension of emotional regulation where men present a lower level of competence.

In the sample, considering EI as a total score has a positive impact on the dimensions of knowledge and ability to develop inclusive methodologies, instruction, and evaluation, as well as participation in community and collaborative work. Furthermore, it aligns more closely with the elements that influence the quality process of attention to diversity in the classroom and the perception of teacher training towards diversity. The last dimension mentioned is noteworthy, as the positive impact is not limited to the total EI score, but the relationship is also significant within the dimensions of emotional regulation and emotional assimilation. It seems that, as already mentioned in the introduction of this article, EI is a key factor that "allows us to get to know each of our students, with or without disabilities, to discover the most appropriate way to teach and attend to their particular needs" [16].

It is undoubtable, through this and other investigations, that there is a need to promote the personal and professional development of teachers [7], to have professionals with a high degree of EI, as highlighted by Palomera et al. [55], emphasizing the importance of the development of emotional competencies in the initial training of future teachers. Furthermore, the need to improve EI has been evidenced both through different impactful publications, such as EI in Educational Environments; Scientific Evidence [56], related to the study sample, as well as through recent programs for its promotion, such as the "Growing

Program” for the development of EI competencies in novice secondary teachers within initial training [57].

In addition, Salvador C. [58] states that through different studies, the possible relationship between EI and self-efficacy levels has been highlighted, taking EI as a predictive basis for this variable. It is deduced that EI will serve to generate higher self-efficacy since a person with high EI manages and evaluates their emotions appropriately, experiencing greater confidence and control over their actions, and, therefore, better self-efficacy beliefs [59].

A final aspect to highlight, which requires a more extensive analysis with a more representative sample, is the variable of studying MDSE in a public or private university. Regarding the evaluation of the training received for the inclusive curricular and organizational response, for attention to diversity, and on the impact, they foresee of the training received on their development as inclusive teachers, those students who have studied MDSE in a private university present a greater perception of adjustment, validity, and usefulness of the training received. Significant differences also appear in this latter group regarding greater agreement on the importance of the participation of the educational community and collaborative work for the development of quality inclusive education and attention to diversity in classrooms.

As for the limitations found in the development of this study, we understand that, as in any self-report questionnaire, social desirability is a factor that we must take into account for the interpretation of the data since it can compromise their reliability. In this aspect, we consider it positive to continue the research by expanding the sample and incorporating open-ended questions or issues that help to exemplify the future teachers’ visions to obtain more valuable results for the realization of useful and more adjusted proposals.

5. Conclusions

As a first conclusion in this study, we can determine that positive attitudes and feelings towards inclusive education, attention to diversity, and students with disabilities are not sufficient. The concerns expressed by future teachers, the perceived low impact of the training received for their professional development as inclusive educators, and shortcomings in knowledge about diversity are barriers to overcome for them to feel capable of facing the change of inclusion in the classroom and staying motivated and resilient on the path already started. Nonetheless, the sample demonstrates an interest in learning about diversity in all its dimensions, as well as a participatory and collaborative perspective on education as a process.

Furthermore, acquiring knowledge of and coexisting with vulnerable individuals under diversity parameters is also crucial for eliminating stereotypes, recognizing them in the context of fostering positive classroom interactions, and implementing UDL through a design in which all students matter and are treated equally [60].

This study has also shown its effectiveness in developing more positive attitudes, reducing level of concern, improving training in diversity, and promoting the development of inclusive methodologies and practices in the classroom, all of which serve as protective factors for teacher well-being.

Thirdly, EI serves as a critical element in developing a high-quality process for attending to diversity in classrooms, which would facilitate a heightened sense of security by promoting positive connections with others, and oneself, emotional regulation, and prevention of negative emotional states and concerns prevalent in many teachers’ daily lives. Therefore, we deem it essential to formally introduce EI into the curriculum of the MDSE.

As a final conclusion, we believe it is relevant to empower those future teachers who attend the Master’s program out of vocation, as a lever for the transformation and continuous development of education, and to expand research on the analysis of teaching processes in both public and private universities in order to adjust and enrich the training processes with the most impactful educational approaches, policies, and practices for the training of future teachers in our country.

Regarding the limitations found in the development of this study, we understand that, as with any self-report questionnaire, social desirability is a factor that we must take into account for the interpretation of the data, as it can compromise their reliability. In this regard, we consider it positive to continue the research by expanding the sample and incorporating open-ended questions or issues that help to exemplify the future teachers' views to obtain more valuable results for the development of useful and more accurate proposals. The sample size is also a limitation, so the intention is to increase it to serve a better and greater understanding of the studied reality, for which it is necessary to raise awareness and involve the MDSE students in the importance of their participation for the improvement of the education system.

As practical implications of this research, the conclusions allow for decision-making in the implementation of future proposals in the MDSE, such as (1) promoting periodic systems of communication and assessment of training needs, jointly taking into account the assessment of the needs of active teachers for the updating and continuous improvement of initial training; (2) assessing the inclusion of training needs for attention to diversity in the identified areas, both in this and other studies, for the approach to the teaching and learning process in the training structure of the MDSE; (3) encouraging the regulated introduction of EI in the training of the MDSE as a necessary complement to the technical training of future teachers; (4) taking into account in the Practicum the selection of schools, considering the criteria recommended by research in this area, for the advancement of the principles of inclusion and educational innovation; (5) facilitating the contact of future teachers with the most vulnerable students under diversity parameters through collaborative participation and development of Service-Learning Projects (SLP) within the subjects of the MDSE, and previously in the degrees, which promote the opportunity to live small community experiences both focused on training and on the transmission of knowledge as social agents of change. The University Network Association for Service-Learning—ApS (U) is a great opportunity for this purpose due to its experience, great value, and representativeness in the university space; and (6) making visible the work of teachers and their short-, medium-, and long-term impact on individuals and on the transformation and improvement of society through studies and campaigns aimed at this goal.

Author Contributions: Conceptualization, M.A.-P. and S.V.V.; methodology, M.A.-P.; software, S.V.V.; validation, M.A.-P., S.V.V., J.F.-S. and J.J.G.-B.; formal analysis, J.J.G.-B.; investigation, M.A.-P.; resources, S.V.V.; data curation, J.J.G.-B.; writing—original draft preparation, M.A.-P., S.V.V., J.J.G.-B. and J.F.-S.; writing—review and editing, M.A.-P., S.V.V., J.J.G.-B. and J.F.-S.; visualization, M.A.-P., S.V.V., J.J.G.-B. and J.F.-S.; supervision, M.A.-P., S.V.V., J.J.G.-B. and J.F.-S.; project administration, M.A.-P. and S.V.V. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This research received no external funding.

Institutional Review Board Statement: The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki and approved by the Ethics Committee of the University of Burgos (UBU 032/2021).

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all subjects involved in the study.

Data Availability Statement: Data available on request from the authors.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

References

1. Duk, C.; Murillo, F.J. The Right to Education is the Right to an Inclusive and Equitable Education. *Rev. Latinoam. Educ. Inclusiva* **2020**, *14*, 11–13. [CrossRef]
2. Armando, S.; Alfaro, M.; Arias, S.; y Gamba, A. Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible. Madrid: Catarata. 318 pp. *Relac. Int.* **2019**, *46*, 207–210. Available online: <https://revistas.uam.es/relacionesinternacionales/article/view/13059> (accessed on 12 March 2023).
3. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de Diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2020-17264. 30 December 2020. Available online: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264 (accessed on 12 March 2023).

4. Arnaiz, P.; de Haro, R.; Mirete, A. Procesos de mejora e inclusión educativa en centros educativos de la región de Murcia. In *Inclusión y Mejora Educativa*; Torrego, J.C., Rayón, L., Muñoz, Y., Gómez, P., Eds.; Servicio de Publicaciones de la Universidad: Alcalá, Spain, 2017; pp. 271–281.
5. Opertti, R.; Guillinta, Y. La educación inclusiva: 48ª Conferencia Internacional de educación. *Páginas Educ.* **2009**, *2*, 137–148. Available online: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/706> (accessed on 12 March 2023).
6. European Agency for Development in Special Needs Education. *Teacher Education for Inclusion Across Europe—Challenges and Opportunities*; European Agency for Development in Special Needs Education: Odense, Denmark, 2011; Available online: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-en.pdf> (accessed on 10 January 2023).
7. European Agency for Development in Special Needs Education. *Profile of Inclusive Teachers*; European Agency for Development in Special Needs Education: Odense, Denmark, 2012; Available online: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_en.pdf (accessed on 10 January 2023).
8. Blotnick-Gallant, P.; Martin, C.; McGonnell, M.; Corkum, P. Nova Scotia teachers' ADHD knowledge, beliefs, and classroom management practices. *Can. J. Sch. Psychol.* **2015**, *30*, 3–21. [CrossRef]
9. Pegalajar Palomino, M.C.; Colmenero Ruiz, M.J. Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Rev. Electrónica Invest. Educ.* **2017**, *19*, 84–97. [CrossRef]
10. Figueroa Ángel, M.X.; Gutiérrez de Piñeres Botero, C.; Velázquez León, J. Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Divers. Perspect. Psicol.* **2017**, *13*, 13–26. [CrossRef]
11. Zuñiga Villegas, C.; Luque Rojas, M.J. La inteligencia emocional junto a la inclusión para una adecuada convivencia, rendimiento y motivación. *Rev. Educ. Inclusiva* **2021**, *14*, 182–195.
12. Bisquerra Alzina, R. La educación emocional en la formación del profesorado. *Rev. Interuniv. Form. Profr.* **2005**, *19*, 95–114. Available online: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006> (accessed on 12 March 2023).
13. Bisquerra Alzina, R.; Pérez Escoda, N. Las competencias emocionales. *Educ. XXI* **2007**, *10*, 61–82. Available online: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005> (accessed on 12 March 2023). [CrossRef]
14. Bisquerra Alzina, R.; Pérez Escoda, N. Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Av. Supervisión Educ.* **2012**, *16*, 11.
15. Baron-Cohen, S.; Wheelwright, S. The Empathy Quotient: An investigation of adults with Asperger Syndrome or high functioning Autism, and normal sex differences. *J. Autism Dev. Disord.* **2004**, *34*, 163–175. [CrossRef]
16. Molina Tamayo, E. Inteligencia Emocional y Educación Inclusiva. Bachelor's Thesis, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Jaén, Jaén, Spain, 2014; 5p.
17. Mayer, J.D.; Salovey, P. What is emotional intelligence? In *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*; Salovey, P., Ed.; Basic Books: London, UK, 1997; pp. 3–31.
18. Mérida-López, S.; Sánchez-Gómez, M.; Extremera, N. Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit. *Psychosoc. Inter.* **2020**, *29*, 141–151. [CrossRef]
19. Vesely, A.K.; Saklofske, D.H.; Leschied, A.D.W. Teachers—The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Can. J. Sch. Psychol.* **2013**, *28*, 71–89. [CrossRef]
20. Richards, K.A.R.; Hemphill, M.A.; Templin, T.J. Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teach. Teach.* **2018**, *24*, 768–787. [CrossRef]
21. Biesta, G.; Boqué, M.C. ¿Qué tienen que ver las emociones con la participación en la escuela? In *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*; Participación, Educación Emocional y Convivencia; Ministerio de Educación y Formación Profesional: Madrid, Spain, 2018; Volume 5, pp. 31–41. Available online: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa/sumario-n8.html> (accessed on 25 January 2023).
22. Figueroa, J.; Yacelga, C.; Rosero, M.; García, I. La inteligencia emocional y su influencia en el rendimiento académico y laboral de la comunidad universitaria. *AXIOMA* **2012**, *1*, 44–48. Available online: <https://axioma.pucesi.edu.ec/index.php/axioma/article/view/365> (accessed on 13 January 2023).
23. Mérida-López, S.; Extremera, N.; Quintana-Orts, C.; Rey, L. Sentir ilusión por el trabajo docente: Inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Rev. Psicol. Educ.* **2020**, *15*, 67–76. [CrossRef]
24. Sucaticona, G. Actitud del Docente Hacia La Inclusión en Maestros Con y Sin Alumnos con Necesidades Educativas Especiales de las Insti-Tucio-Nes Educativas Estatales de la UGEL. Ph.D. Thesis, Universidad Ricardo Palma, Santiago de Surco, Peru, 2016. Available online: https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14138/991/PsPA%20Sucaticona_YG.pdf?sequence=3&isAllowed=y (accessed on 20 December 2022).
25. López Melero, M. Barreras Que impiden la Escuela Inclusiva y Algunas Estrategias Para Construir una Escuela sin Exclusiones. 2011. Available online: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/6223> (accessed on 4 January 2023).
26. Sales Ciges, A. La formación inicial del profesorado ante la diversidad: Una propuesta metodológica para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Rev. Interuniv. Form. Profr.* **2006**, *20*, 201–217.
27. Colmenero Ruiz, M.J.; Pegalajar Palomino, M.C. Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: Construcción y validación del instrumento. *ESE Estud. Sobre Educ.* **2015**, *29*, 165–189. [CrossRef]
28. Forlin, C.; Earle, C.; Loreman, T.; Sharma, U. The sentiments, Attitudes, and concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Except. Educ. Int.* **2011**, *21*, 50–65. [CrossRef]

29. Rodríguez, A.; Caurcel, M.J.; Alaín, L. Medir actitudes profesoras españolas hacia la educación inclusiva para lograr una escuela para todos. *Actas Icono* **2019**, *14*, 416–433. Available online: <https://icono14.net/ojs/index.php/actas/article/view/1338> (accessed on 10 January 2023).
30. Mérida-López, S.; Extremera, N. When pre-service teachers' lack of occupational commitment is not enough to explain intention to quit: Emotional intelligence matters! *Rev. Psicodidáctica* **2020**, *25*, 52–58. [CrossRef]
31. Wong, C.-S.; Law, K.S. The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. In *Leadership Perspectives*; Routledge: London, UK, 2017; pp. 97–128.
32. Extremera Pacheco, N.; Rey, L.; Sánchez-Álvarez, N. Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema* **2019**, *31*, 94–100. [CrossRef] [PubMed]
33. Blanca, M.J.; Alarcón, R.; Arnau, J.; Bono, R.; Bendayan, R. Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? *Psicothema* **2017**, *29*, 552–557. [CrossRef] [PubMed]
34. Ainscow, M.; Dyson, A.; Goldrick, S.; West, M. *Developing Equitable Education Systems*; Routledge: London, UK, 2012.
35. Ainscow, M.; Dyson, A.; Goldrick, S.; West, M. Promoviendo la equidad en educación. *Rev. Investig. Educ.* **2013**, *11*, 44–56. Available online: <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1967/1878> (accessed on 20 December 2022).
36. Hattie, J. *Aprendizaje Visible Para Profesores: Maximizando el Impacto en el Aprendizaje*; Paraninfo: Madrid, Spain, 2017.
37. Álvarez Cifuentes, P.; Torras Gómez, E. Comunidades de aprendizaje: Actuaciones para el éxito académico y la transformación educativa. *Padres Y Maest.* **2016**, *1*, 6–10. Available online: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/7115> (accessed on 23 February 2023). [CrossRef]
38. Cotrina García, M.; García García, M.; Caparrós Martín, E. Ser dos en el aula: Las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta* **2017**, *46*, 57–64. [CrossRef]
39. Gutiérrez Arias, L. Trabajo colaborativo y codocencia: Una aproximación a la inclusión educativa. *Rev. Estud. Teóricos Y Epistemol. Política Educ.* **2020**, *5*, 1–14. [CrossRef]
40. Saloviita, T. Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scand. J. Educ. Res.* **2020**, *64*, 270–282. [CrossRef]
41. Donnelly, V.; Watkins, A. Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects* **2011**, *41*, 341–353. [CrossRef]
42. Moliner, L.; Moliner, O. Percepciones del profesorado sobre la diversidad. *Rev. Educ. Inclusiva* **2010**, *3*, 23–33.
43. Rodríguez, H.J. La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones* **2019**, *49*, 211–225. [CrossRef]
44. Alba Pastor, C. *Diseño Universal Para el Aprendizaje: Educación Para Todos y Prácticas de Enseñanza Inclusivas*; Morata: Madrid, Spain, 2018; ISBN 978-84-7112-831-7.
45. Boix, J.L. Nuevo profesorado de educación secundaria para nuevas realidades. Formación inicial y período umbral. *Rev. D'innovació I Recer. Educ.* **2008**, *1*, 31–50.
46. Cachón Zagalaz, J.; López Manrique, I.; Romero Granados, S.; Zagalaz Sánchez, M.L.; González González de Mesa, C. Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad docente y los intereses personales. *Magister* **2015**, *27*, 1–10. [CrossRef]
47. Rodríguez Macayo, E.; González Gil, F.; Pastor, E.; Vidal Espinoza, R. Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile. *Foro Educ.* **2020**, *35*, 63–86. [CrossRef]
48. Yada, A.; Savolainen, H. Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teach. Teach. Educ.* **2017**, *64*, 222–229. [CrossRef]
49. Yada, A.; Leskinen, M.; Savolainen, H.; Schwab, S. Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teach. Teach. Educ.* **2022**, *109*, 103521. [CrossRef]
50. Miesera, S.; DeVries, J.M.; Jungjohann, J.; Gebhardt, M. Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *J. Res. Spec. Educ. Needs* **2019**, *19*, 103–114. [CrossRef]
51. García Rodríguez, M.S.; Pascual Sevillano, M.A.; Fombona Cadavieco, J. Las competencias en el prácticum del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. *Magister Rev. Miscelánea Investig.* **2011**, *24*, 109–119.
52. Rodríguez Marcos, A.; Esteban Moreno, R.S. *El Prácticum, Factor de Calidad en la Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato: Teoría y Práctica*; Octaedro: Barcelona, Spain, 2020; ISBN 9788417667870.
53. Vera Noriega, J.A.; Burrueo Valencia, M.A.; Sainz Palafox, M.A. Actitudes hacia la discapacidad y su influencia en la percepción de inclusión en estudiantes de educación superior. *Rev. Educ. Inclusiva* **2002**, *15*, 45–62.
54. Allport, G.W. *La naturaleza del Prejuicio*, 5th ed.; Editorial Universitaria de Buenos Aires: Buenos Aires, Argentina, 1977.
55. Palomera, R.; Fernández-Berrocal, P.; Brackett, M.A. La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Rev. Electrónica Investig. Psicoeduc. Y Psicopedag.* **2017**, *6*, 437–454. [CrossRef]
56. Sánchez-Gómez, M.; Bresó Esteve, E.; Adelantado-Renau, M. *Inteligencia Emocional en Entornos Educativos: Evidencias Científicas*; Publicacions de la Universitat Jaume I: Castelló de la Plana, Spain, 2022; ISBN 9788418951299. [CrossRef]

57. Extremera Pacheco, N.; Mérida López, S.; Rey, L.; Peláez Fernández, M.Á. PROGRAMA “CRECIENDO” (Creando competencias de inteligencia emocional en nuevos docentes): Evidencias preliminares y su utilidad percibida en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Know Share Psychol. (KASP)* **2020**, *1*, 201–210. Available online: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/KASP/article/view/4340> (accessed on 12 March 2023). [[CrossRef](#)]
58. Salvador, C. Impacto de la inteligencia emocional percibida en la autoeficacia emprendedora. *Boletín Psicol.* **2008**, *92*, 65–80.
59. Chang, M.-L.; Taxer, J. Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior. *Teach. Teach.* **2021**, *27*, 353–369. [[CrossRef](#)]
60. UNESCO Final Report of the International Forum on Inclusion and Equity in Education—Every Learner Matters, Cali, Colombia, 11–13 September 2019. Available online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651> (accessed on 13 January 2023).

Disclaimer/Publisher’s Note: The statements, opinions and data contained in all publications are solely those of the individual author(s) and contributor(s) and not of MDPI and/or the editor(s). MDPI and/or the editor(s) disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions or products referred to in the content.

Article

Teacher self-efficacy, commitment, and motivation towards Inclusion; Importance of initial teacher training

Mercedes Arias-Pastor ¹, Steven Van Vaerenbergh ^{2, *}, Jerónimo J. González-Bernal ³ and Josefa González Santos ⁴

¹ Department of Education, University of Cantabria, 39005 Santander, Spain; mercedes.ariaspastor@unican.es

² Department of Mathematics, Statistics and Computing, University of Cantabria, 39005 Santander, Spain

³ Department of Health Sciences, University of Burgos, 09001 Burgos, Spain; jejavier@ubu.es

⁴ Department of Health Sciences, University of Burgos, 09001 Burgos, Spain; mjgonzalez@ubu.es

* Correspondence: steven.vanvaerenbergh@unican.es (S.V.V.)

Abstract: This study evaluates teacher self-efficacy perceptions among students in the Master’s Degree in Secondary Education and Baccalaureate, Vocational Training, and Language Teaching (MDSE), as well as the variables influencing these perceptions and their connection to the program’s training. The research sheds light on how self-efficacy affects views on concerns, feelings, and attitudes towards diversity and inclusive education in the current educational landscape. Out of 205 female and 100 male MDSE students surveyed, who are either graduates or nearing completion, data was gathered using the “Teacher Education in Secondary Education: Key Elements for Teaching in an Inclusive School for All” (FORPES-IN) questionnaire distributed across Spanish universities. Three key instruments from the questionnaire were employed: Teachers’ Self-Efficacy Short Form (TSES-SF), the Questionnaire for Future Secondary Education Teachers about Perceptions of Diversity, and the Revised Scale of Feelings, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education (SACIE-R). The results indicate that most prospective teachers demonstrate moderate to high levels of self-efficacy. Variables such as non-formal teaching experiences, the reason for joining the MDSE program, and regular interactions with vulnerable individuals, especially in Social and Health Sciences domains, moderately influence self-efficacy. The study reveals a strong link between the received training and the perceived level of self-efficacy. In particular, participants with higher self-efficacy feel better equipped to handle classroom diversity and rate the MDSE program positively. Areas for enhancement are identified, such as classroom management and diversified assessment strategies. Finally, a positive correlation is observed between high self-efficacy and positive attitudes toward disability, inclusive education principles, and reduced apprehensions about inclusive teaching.

Keywords: teacher self-efficacy; motivation; initial training; inclusive education; secondary education; diversity.

Citation: To be added by editorial staff during production.

Academic Editor: Firstname Lastname

Received: date

Revised: date

Accepted: date

Published: date



Copyright: © 2023 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduction

The concept of teacher self-efficacy plays a pivotal role in shaping educators’ approaches to inclusive education. A recent study focused on students from the Master’s Degree in Secondary Education and Baccalaureate, Vocational Training, and Language Teaching (MDSE), evaluating these students’ perceptions of diversity and the training they received to become inclusive educators. This research revealed that perceived teacher self-efficacy was instrumental in promoting inclusive school principles and values and acted as a predictor for heightened readiness in diversity awareness. In addition, once a high level of teacher self-efficacy is achieved, the motivation to teach will be greater, as will their effectiveness in implementing inclusive practices, directly impacting the quality of their teaching [1,2].

Furthermore, as highlighted by Buenestado-Alvarez et al. in their review on the subject [1], several authors express interest in the relevance of the variables that mediate

between teaching motivation and student outcomes, with the sense of self-efficacy being one of the most significant [3].

Rooted in Albert Bandura's social cognitive theory [4], the perception of self-efficacy emerges as a crucial determinant in task and goal accomplishment. This perception is influenced by individuals' thoughts and beliefs about their ability to plan and carry out the necessary actions to achieve desired outcomes. Bandura further states that "if people believe they have no power to produce these outcomes, they will not make the effort to make it happen." Thus, teacher self-efficacy, defined as "teachers' belief in their ability to organize and execute the actions necessary to successfully perform a specific teaching task in a given context" [5], is considered a predictor of teachers' future behavior in terms of the effort and persistence they will dedicate to teaching, and their commitment to supporting the learning of all students in base od the optimism and motivation related [6]; As we can see, self-efficacy beliefs exert influence over behavior as a whole through cognitive, motivational, emotional, and selective processes.

A key study in the field [7] suggest that educators who possess strong self-efficacy beliefs tend to embrace novel concepts, willingly experiment with new teaching methods, adeptly structure their lessons, and exhibit heightened enthusiasm in their teaching approach. Furthermore, teacher self-efficacy is not exclusively connected to the academic achievements of students; it also corresponds with the level of motivation teachers exhibit during their classes and the standards they establish for their students [8].

Similarly, teachers who feel unable to motivate students, improve their own teaching, and manage the classroom often face increased lack of motivation and disillusionment in their work. These beliefs hold importance not just at opposing ends but also at moderate levels of self-efficacy, as evidenced in other studies [9], which found significant differences in motivation between teachers with intermediate levels of self-efficacy and those characterized by high levels of self-efficacy.

The prevailing model of teacher self-efficacy [10] delineates two interconnected dimensions that shape this judgment. Firstly, teachers evaluate the obstacles and enablers they encounter in the teaching and learning process. Secondly, they evaluate their own teaching competence, skills, knowledge, etc., to operate effectively in a specific teaching context. The interplay between these dimensions culminates in a self-perception of efficacy that frames the educational context as either a challenge or a threat for future teachers.

And what task currently lies at the heart of the challenges for future secondary education teachers? Within the current global framework of education and the regulatory developments in our country [11,12], it is undoubtedly the development of inclusive education, quality attention to diversity in classrooms [13], and a shift in perspective towards finding new responses and strategies to ensure that everyone has access, participates, and achieves success within the same social and educational setting. The challenge is significant, and therefore, the judgments that each teacher makes about their abilities and competencies for their development as inclusive teachers [14] will be a key factor in the successful implementation of current educational principles and goals [15].

Furthermore, there seems to be an agreement in identifying these beliefs of teacher self-efficacy as a relevant element that influences the strategies teachers implement in their classrooms [16]; that is, how teachers respond to the diversity of situations in the classroom will be associated with the assessment of their own strengths. However, for effective teaching practice [17], it is not enough to have an adequate vision of one's own capacity [18], but it also requires knowledge of the subject matter to be taught and mastery of a series of competencies and skills, including those outlined in the Profile of the Inclusive Teacher [14].

Therefore, it is evident that the ideas and principles of inclusive education require future teachers who can put them into practice in their day-to-day work in the classrooms, but it also requires them to have initial and adequate training that aligns with the challenge [16,18] and provides them with guarantees of success; training that allows them

to feel competent in developing the necessary skills and competencies, while also promoting systemic educational policies [19] that help overcome obstacles and enhance the facilitators of the socio-educational process, like positive self-efficacy beliefs; one of the few individual characteristics of the future teacher that reliably predicts learning outcomes and serves as a pathway to teacher motivation and their commitment to the school and teaching [20].

Several authors [21] point out that if teachers do not feel prepared to work with all students, the challenge is to improve the training they receive by adapting it to their teaching needs and strengthening the sense of self-efficacy. Otherwise, a negative sense of self-efficacy could generate unfavorable attitudes towards the challenge posed by inclusive education and attention to diversity [22], along with higher levels of concern and stress in the daily experience of classroom [23], lower levels of job satisfaction [24], and motivational deficits [25]. This, in turn, would not only result in the failure of process implementation but also in negative levels of teacher well-being and its associated consequences [26,27].

At this point, the training received in the Master's Degree in Secondary Education and Baccalaureate, Vocational Training, and Language Teaching (MDSE) will be of great importance. Not only because it is essential for the future development of education [28], but also because the level of preparation and academic training plays a crucial role in the development of self-efficacy: having adequate training, both methodological and academic, fosters positive beliefs about one's capacity and ability to handle the required teaching actions [29], associated with higher self-efficacy for teaching and motivation to teach [5,30]

And, as José Antonio Marina Torres pointed out in the foreword of the TALIS 2013 Secondary Report [31], the quality of an educational system cannot be higher than the quality of its teachers. Therefore, if we want to combine quality, equity, and inclusion for all students, especially the most vulnerable ones, we must focus on teachers starting from their initial and ongoing training. And considering the significance of motivation and self-efficacy in teachers' work, we inquire whether the training they receive in MUPES, as a precursor to professional practice, enables them to reach a high level of self-efficacy.

Given the expanded initial study sample and for the reasons previously outlined, this study aims to assess the level of perceived teacher self-efficacy among students in the MDSE program, both globally and in each of the areas that make up this construct. Additionally, the study seeks to examine the variables that modulate this perception for boost them, the relationship between teacher self-efficacy and the training received in the Master's program, and its ultimate impact on concerns related to the development of inclusive education. This includes the appropriateness of their feelings towards people with disabilities and educational needs and on attitudes to face the current educational landscape. We hypothesize that a heightened sense of teacher self-efficacy will be related to a more favorable disposition towards diversity, fewer related concerns, and a higher level of knowledge and competencies acquired in the MDSE program for their development as inclusive teachers [11] in a school for all.

2. Materials and Methods

2.1 Participants and procedure

The sample consisted of 305 students from 47 Spanish universities who completed their studies in the MDSE program during the 2021-2022 and 2022-2023 academic years. The only requirement for inclusion in the study was to have completed the generic module of the Master's program and to have completed the internships in secondary education centers.

The FORPES-IN questionnaire was made available for online, anonymous, and voluntary completion. The questionnaire was distributed through the Google Forms platform, and universities were contacted to request their collaboration in disseminating

the questionnaire to their students. Email communications were sent to the MDSE units, including a letter for the students with a link to the questionnaire.

Once the data was collected, a matrix was created for evaluation using the statistical software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) version 25.

2.2 Assessments

To collect the information, a 99-item questionnaire called “Teacher Training in Secondary Education: Key Elements for Teaching in an Inclusive School (FORPES-IN)” was used. This questionnaire includes five validated instruments with Spanish samples that are relevant to the study and have been used in other related research within a broader project [32]. For this specific investigation, the following instruments were selected:

To measure the sense of teacher self-efficacy, the Short Scale of Teacher Self-Efficacy [33] was used. This is the Spanish adaptation of the Teachers' Sense of Efficacy Scale [7]. This instrument measures the perception of teacher self-efficacy in three dimensions: (a) perceived efficacy to optimize instruction, (b) perceived efficacy to manage the classroom, and (c) efficacy to engage students in learning. This scale has demonstrated high reliability and excellent validity [34], showing adequate psychometric properties in Spanish samples. The level of teacher self-efficacy is assessed on a Likert scale ranging from 1 to 9 points (not capable at all - completely capable).

To measure the level of competencies, skills, and abilities acquired in the MDSE program for professional development, as well as attitudes, concerns, and feelings towards inclusive education, two questionnaires were used. These questionnaires are rated on a four-point Likert scale: 1 (totally disagree) to 4 (totally agree). They are: “Questionnaire for Future Secondary Education Teachers Regarding Perceptions of Diversity Attention (CFDPAD)” [35] and the Scale of Feelings, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education, Revised- SACIE-R in its Spanish version [36].

The CFDPAD gathers information through 43 items with high reliability (Cronbach's Alpha) regarding: Factor 1: Determining elements of the diversity attention process in the classroom ($\alpha=.959$); Factor 2: Curricular and organizational response to diversity in the classroom ($\alpha=.915$); Factor 3: Teacher training towards diversity ($\alpha=.870$); Factor 4: Formative teaching practice in diversity attention ($\alpha=.906$); Factor 5: Teacher perception towards students with specific educational support needs ($\alpha=.916$).

The SACIE-R, developed by Forlin et al. [37], is designed for both practicing and pre-service teachers, and consists of 12 items that assess: the perception of inclusive education and the concept of students who are included in it (attitudes), feelings towards people with disabilities, and concerns about having diverse students in the classroom. In the Spanish version, its reliability was found to be acceptable for pre-service teachers according to Cronbach's Alpha ($\alpha=.67$), which is similar to the original version ($\alpha=.74$).

Finally, the overall instrument included an initial section to gather sociodemographic data as well as information on other relevant variables such as regular close contact with vulnerable individuals under diversity parameters, motivation for pursuing the MDSE, etc. Additionally, in the final part of the instrument, respondents were given the option to provide open-ended comments on the questionnaire and the topics covered in order to give voice to their opinions.

2.3 Statistical Analysis

In addition to descriptive analysis of the obtained responses, the following statistical methods were used for data analysis [38]. Firstly, a bivariate analysis was conducted using the T-test to compare differences in the central tendency of questionnaire responses when the comparison criterion was based on two groups. This test was applied to variables such as gender (Female/Male), regular close contact with individuals in situations of special vulnerability (Yes/No), teaching experience with individuals in situations of special vulnerability in non-formal contexts (Yes/No), and the type of institution where the MDSE

is pursued (Public/Private). Secondly, ANOVA tests were used to compare differences in central tendency when the comparison criterion involved more than two groups, and post hoc DMS analyses were conducted to examine the nature of statistically significant differences between groups once identified.

A correlation analysis (Pearson) was also performed between the dimensions of the instruments used to determine the possible existence of significant and reciprocal relationships among the studied variables.

It should be noted that, for handling the results of the “Teachers' Sense of Efficacy Scale - Short Form (TSES-SF)”, we used the total score as a more suitable indicator for future teachers [39], subsequently examining each of the components and providing relevant data that yielded significance; Understanding that the sample has already completed the entire training process, including the practices in centers, and are not at the beginning of the training, the assessment of the three dimensions is considered adequate [40]. For cases where the variable was identified as significant for the study objective, the scores of each subject were classified as “low”, “medium” or “high” by calculating the 33rd and 66th percentiles for this sample.

In all the conducted analyses, the significance level used was $\alpha=0.05$. All reported results have shown to be statistically significant.

3. Results

A total of 305 individuals (100 male students and 205 female students) who have completed their Master's studies or are in the final stages of their studies participated in the research. They have already completed the generic module and conducted their internships in secondary education centers. The sample consists of 67.2% female and 32.8% male participants. Nearly half of the sample is 31 years old or older (47.9%). Regarding the ownership of the universities, the sample is more representative of private universities (52.1%) than public universities (47.9%). It should be noted that 63% of the sample does not have regular and close contact with individuals in situations of special vulnerability, and 69.5% do not have teaching experience with vulnerable individuals in non-formal contexts. Finally, in terms of the specialties in which the MDSE students are enrolled, the most represented are Foreign Language (14.8%), Biology and Geology (13.5%), Geography and History (11.8%), Language and Literature (9.8%), Training and career counseling (7.2%) and Educational Guidance and Technology with the 6% of the sample respectively.

Table 1. General characteristics of the sample.

Study variables		N	%
Motivation to study the MDSE.	Vocation	133	43.6
	Possibility of finding a stable job.	126	41.3
	For not having a better option at the end of my career.	14	4.6
	Influenced by a teacher who has influenced me in my education.	16	5.2
	Due to the influence of a family member who is or has been a teacher.	16	5.2
Age	25 years old or less	73	23.9
	Between 26 an 31 years old	86	28.2
	Older than 31 years old	146	47.9
Area of knowledge of higher studies of access to MDSE.	Health sciences.	8	2.6
	Science.	53	17.4
	Engineering and Architecture.	59	19.3
	Social and Legal Sciences.	85	27.9
	Arts and Humanities.	100	32.8

The following are the results regarding the perception of MDSE students regarding their sense of teacher self-efficacy, their strengths and weaknesses within the explored areas of competence, and their relationship with the training received in the MDSE. Subsequently, the relationship between the perceived level of teacher self-efficacy and the data obtained on the attitudes, feelings, and concerns of future teachers towards inclusive education and diversity in the classroom will be analyzed. Furthermore, the relationship of the data with the main analyzed grouping variables will be presented in order to identify possible modulating variables of teacher self-efficacy in the participants.

3.1. Brief Scale of Teacher Self-Efficacy (TSES-SF)

The results of the sample (Table 2) indicate an adequate level of teacher self-efficacy, with differences within a wide range but within positive values.

Table 2. Descriptive Statistics Teacher Self-Efficacy TSES-SF

	N	Mean	SD	Min	Max
Total Self-Efficacy	305	7.10	0.972	4	9
Self-Efficacy F1 Commitment to students	305	7.25	0.993	4	9
Self-Efficacy F2 Instructional Strategies	305	7.31	1.065	4	9
Self-Efficacy F3 Classroom Management	305	6.75	1.236	2	9

3.1.1 Total Teacher Self-Efficacy

On the *Total Teacher Self-Efficacy* Factor, which encompasses the scores of the three aforementioned factors, the results obtained indicate a generally positive sense of teacher self-efficacy. On average, prospective teachers feel that they can “do quite a bit” in effectively using instructional strategies effectively as well as managing classes and engaging students in learning.

Upon analyzing the twelve items (Table 3), however, we find certain weaknesses in the feelings of self-efficacy about the factor of Classroom Management. These include handling disruptive behaviors (M=6.66, SD=1.472), calming down a noisy or disruptive student (M=6.51, SD=1.585), creating different classroom management systems for each group (M=6.78, SD=1.413) and, to get students to follow class rules (M=7.05, SD=1.333). In these aspects the sample shows greater dispersion and a wider range of responses, being this factor the one that brings together a higher percentage of the sample (34.1%) in the low level of feeling of self-efficacy (Table 4).

The teaching tasks in which the sample demonstrates a higher level of perceived self-efficacy are: making students believe they can do the classwork well (item 3-F1) and providing an explanation or alternative example when students are confused (item 10-F2).

Table 3. Descriptive Statistics for TSES-SF Items

TSES-SF Items	Mean	SD	Min	Max
Item 2. F1 What do you believe you will be able to do to motivate students who show little interest in class?	7.09	1.264	2	9
Item 3. F1 What do you believe you will be able to do to make students believe they can perform well in class?	7.64	1.046	3	9

Item 4. F1 What do you believe you will be able to do to help your students value learning?	7.22	1.296	3	9
Item 11. F1 What do you believe you will be able to do to advise families to help their children perform well in school?	7.04	1.459	1	9
Item 5. F2 What do you believe you will be able to do to teach students to ask good questions?	7.18	1.250	3	9
Item 9. F2 What do you believe you will be able to do to use a variety of assessment strategies?	7,06	1.514	2	9
Item 10. F2 What do you believe you will be able to do to provide an alternative explanation or example when students are confused?	7.80	1.318	1	9
Item 12. F2 What do you believe you will be able to do to implement alternative strategies in your class?	7.22	1.318	1	9
Item 1. F3 What do you believe you will be able to do to manage disruptive behaviors in class?	6.66	1.472	1	9
Item 6. F3 What do you believe you will be able to do to get students to follow class rules?	7.05	1.333	1	9
Item 7. F3 What do you believe you will be able to do to calm down a disruptive or noisy student?	6.51	1.585	1	9
Item 8. F3 What do you believe you will be able to do to establish a classroom management system with each group?	6.78	1.413	1	9

282

Table 4 Frequencies of perceived levels Teachers' Self-efficacy

283

TSES-SF Levels		N	%
Total Self-Efficacy	Low	66	21,6
	Medium	127	41,6
	High	112	36,7
	Total	305	100,0
Self-Efficacy F1 Commitment to students	Low	52	17,0
	Medium	111	36,4
	High	142	46,6
	Total	305	100,0
Self-Efficacy F2 Instructional Strategies	Low	51	16,7
	Medium	97	31,8
	High	157	51,5
	Total	305	100,0
Self-Efficacy F3 Classroom Management	Low	104	34,1
	Medium	115	37,7
	High	86	28,2
	Total	305	100,0

284

Regarding the main grouping variables analyzed, statistically significant differences have been found between groups. Those individuals in the sample who have regular

285

286

contact with people in situations of special vulnerability exhibited a higher level of total teacher self-efficacy among t ($t=2.765$; $p=0.006$), and particularly those who have experience teaching people in situations of special vulnerability in non-formal contexts ($t=3.962$; $p<0.001$). The variable “Motivation to pursue the MDSE” also showed statistically significant differences between groups ($F=4,858$; $p=0.001$), with higher levels of total teacher self-efficacy observed in individuals who pursue the Master out of vocation compared to those who do it to secure a stable job ($p=0.001$) compared to those who take it for not having a better option ($p=0.007$), those who take it under the influence of a teacher ($p=0.014$) and compared to those who take it due to the influence of a family member who has been or is a teacher.

Regarding the Area of knowledge corresponding to university studies, previous studies show statistically significant differences between groups ($F=2.766$; $p=0.028$) showing a greater feeling of Total Self-efficacy people who have conducted studies in the area of Sciences of Health versus Engineering and Architecture ($p=0.038$) and Social and Legal Sciences compared to the last one ($p=0.003$).

These four variables seem to modulate higher levels of teacher self-efficacy in future professionals.

To explore whether variations in the levels and results of the total Teacher Self-Efficacy Factor are related to and have a measurable impact on the perception of the training received in the MDSE, attitudes towards diversity and inclusive education, and the feelings and level of concerns of future teachers for their work as educators in an inclusive school, we have employed a few strategies.

We used Pearson’s correlation test to determine if there were significant relationships between total teacher self-efficacy and the training received, assessed through the “Questionnaire for Future Secondary Teachers regarding Perceptions of Diversity (CFDPAD)” (Table 5). The results were statistically significant for dimensions 1, 2, 3, and 4 of the CFDPAD, indicating a positive and continuous relationship in both directions. Notably, a positive evaluation of the training received in dimension 2 (Curricular and Organizational Response to Diversity in the Classroom) appears to have the strongest direct and positive relationship with the total teacher self-efficacy, and its components. This dimension seems to have the greatest influence on teacher self-efficacy, especially in terms of training for classroom organization, time management, handling of grouping types, use of instructional strategies, diversity-oriented measures and programs, selection and adaptation of objectives, content, and competencies, as well as diversified assessment tasks and activities. This dimension emerges as a key element for future teachers. In the ANOVA analysis, statistically significant differences between groups were found ($F=2.201$; $p<0.001$), with individuals with a high am medium level of total teacher self-efficacy perceiving greater training in dimension 2 compared to those with a low level of self-efficacy ($p<0.001$ and $p=0.011$ respectively).

Table 5 Correlations between training received in the MDSE and Total Teacher Self-Efficacy

		CFDPAD Dimensions			
		D1 “Conditioning factors in the process of addressing diversity in the classroom”	D2 “Curricular and organizational response to diversity in the classroom”	D3 “Teacher training towards diversity”	D4 “Formative teaching practice in addressing diversity”
Total Self-Efficacy	C. Correlation	0,266**	0,265**	0,198**	0,216**
	p	<0.001	<0.001	0.001	<0.001

TSES-SF

** The correlation is significant at the 0.001 level (two-tailed).

329

Regarding dimension 1 of the CFDPAD, Conditioning factors in the process of addressing diversity in the classroom (Table 5), which also refers to attitudinal aspects, there is a clear direct and continuous relationship between both variables, and therefore significant for future teachers with statistically significant differences between groups (F=1.480; p=0.030), showing the people with the highest level of total self-efficacy feeling (high and medium) greater agreement on the elements necessary for the development of a quality process of attention to diversity in schools compared to those who are perceived with a low level of teacher self-efficacy (p=0.001 and p=0.010 respectively). In dimension 3 of the CFDPAD, Teacher training towards diversity, which is directly related to training in the field of Special Education and diversity in the classroom, similar results were found, showing statistically significant differences between groups in the ANOVA analysis (F=2.108 p<0.001), and being the people with high and medium level of total teacher self-efficacy those who show a perception of greater training in this dimension 3 compared to people with a low level of self-efficacy (p=0.015 and p=0.023 respectively).

330
331
332
333
334
335
336
337
338
339
340
341
342
343

Regarding dimension 4 of the CFDPAD, Formative teaching practice in addressing diversity (Table 5), it is important to note the positive correlation between both variables in terms of the analysis and evaluation by the sample of the impact of the training received in the MDSE to respond positively to the interests and concerns identified in students with specific educational support needs in the school context. According to the data, with the ANOVA analysis (F=2,071; p<0,001), a greater level of training and knowledge to address classroom diversity is related to a higher sense of total teacher self-efficacy, and conversely with significant differences between high and low level (p=0.002).

344
345
346
347
348
349
350
351

Finally, regarding the relationship between this Total Teacher Self-Efficacy factor and attitudes, feelings, and concerns towards diversity and inclusive education, the Pearson Correlation test (Table 6) reveals significant results concerning all three factors. In terms of the factor of concerns about having students with disabilities in the classroom, an inverse relationship is observed, with lower concerns being associated with a higher level of perceived Total Teacher Self-Efficacy; in ANOVA analysis, statistically significant differences appear between groups (F=1.864; p=0.001) presenting people with low and medium levels of teacher self-efficacy overall the perception of a greater number of concerns compared to people with a high level of self-efficacy (p=0.001 and p=0.002 respectively). This relationship also applies to the factor of feelings, where lower scores are related to more positive feelings and are associated with a higher score in teacher self-efficacy with significant differences between groups (F=1.882; p=0.001). Lastly, there is a positive direct relationship with factor 1, Attitudes, indicating a more positive perception of inclusive education and the concept of students who belong to it, with a higher sense of total self-efficacy, and conversely.

352
353
354
355
356
357
358
359
360
361
362
363
364
365
366

Table 6. Correlation between SACIE-R Factors and Total Teacher Self-Efficacy.

		F1 Attitudes	F2 Feelings	F3 Concerns
Total Self-Efficacy	C. Correlation	0,114*	-0,161**	-0,272**
TSES-SF	p	0,047	0,005	<0,001

367
368

* The correlation is significant at the 0.05 level (two-tailed).

** The correlation is significant at the 0.001 level (two-tailed).

3.1.2 Teacher self-efficacy for student engagement “Commitment to students”

369

This factor refers to the perceived efficacy to engage students in their learning. The overall sample has a positive feeling about their capacity to do so (Table 2). However, providing guidance to families to help their children (item 11) and the ability to motivate students who show little interest (item2) appear as weak points in the profile (Table 3).

Regarding the main analyzed grouping variables, statistically significant differences have been found between groups, with a higher sense of teacher self-efficacy in “commitment to students” observed in the female group compared to the male group ($t=1.985$; $p=0.048$), with a greater sense of self-efficacy in women (Table 7). Other modulating variables include experience in teaching vulnerable individuals in non-formal contexts ($t=2.576$; $p=0.010$) and specially the motivation to pursue the MDSE ($F=5.804$; $p<0.001$), with statistically significant differences between individuals who pursue the Master's out of vocation compared to those who do so for the sake of securing stable employment ($p=0.001$), those influenced by a family member ($p=0.029$), and those who enter the Master's program due to lack of better study options ($p<0.001$). Table 8 shows the cross-tabulated data that demonstrates the stark difference between individuals entering the program out of vocation and those seeking stable employment.

Table 7 Cross-tabulation between the variable gender and the level of self-efficacy in “Commitment to students.”

		Self-efficacy Commitment to students						
		Low		Medium		High		Total
		N	%	N	%	N	%	
Sex	Female	32	15,61	67	32,68	106	51,71	205
	Male	20	20	44	44	36	36	100
Total		52	17,05	111	36,4	142	46,55	305

Table 8. Motivation to pursue the MDSE and level of self-efficacy in “Commitment to students.”

		Self-efficacy Commitment to students			
		Low	Medium	High	Total
Motivation MDSE	Vocation	16	34	83	133
	Possibility of securing stable employment	23	54	49	126
	Lack of better options in my career path	6	8	0	14
	Influence of a teacher who has had a significant impact on my education	1	11	4	16
	Influence of a family member who is or has been a teacher	6	4	6	16
Total		52	111	142	305

Regarding the Area of knowledge, there are statistically significant differences between groups ($F=2.605$; $p=0.036$) showing in post hoc analysis, as in the total factor, a greater feeling of Self-efficacy for the “Commitment to students” the people who have studies of Health Sciences compared to Engineering and Architecture ($p=0.033$) and Social and Legal Sciences compared to the latter ($p=0.008$).

Respecting the training received and valued through CFDPAD questionnaire, statistically significant differences have been found between groups in all dimensions and in the same sense as in the factor of Total Teacher Self-Efficacy: in all of them the differences are statistically significant among the sample that presents a high level of Self-efficacy “Commitment to students” compared to those who have a low level, the latter

feeling worse prepared than the first in all the dimensions valued. Review the results in dimension 1 “Conditioning factors in the process of addressing diversity in the classroom” ($F=2.806$; $p<0.001$) and the differences found in the 5 “Teacher perception towards students with specific educational support needs” ($F= 1.763$; $p=0.027$), not found in the factor Total Teacher Self-efficacy, showing the future teachers with high level of self-efficacy “commitment to students” a more positive attitude both towards the attention to diversity as to the response to educational needs in the classroom to general level, and a higher level of agreement on the elements that should be present in the teaching and learning process for the development of quality diversity in the classrooms compared to those with a low ($p<0.001$) or medium ($p=0.008$) level.

Regarding the impact of this self-efficacy factor “commitment to students” on attitudes, feelings, and concerns towards diversity and inclusive education, in the ANOVA analysis, we found significant differences between groups in the Feelings ($F= 2.114$; $p=0.005$) and Concerns ($F= 1.877$; $p=0.016$) factors, showing in both factors fewer worries and fewer negative feelings at a higher level of self-efficacy for the “commitment to students” and conversely; Post hoc analysis shows worse feelings (higher scores) in people with a low level of self-efficacy compared to medium ($p=0.033$) and high ($p=0.001$) levels, and greater concerns about having diverse students in their classrooms in the people with low and medium levels of self-efficacy for “commitment to students” compared to those with a high level ($p<0.001$ and $p=0.006$ respectively).

3.1.3 Teacher self-efficacy to optimize one’s own instruction “Instructional strategies”

This factor refers to the perceived efficacy to utilize different instructional strategies that are suitable for classroom diversity. The overall sample has a positive perception of this factor (Table 2), with it being the highest-rated factor in the TSES-SF Scale. However, the use of diverse strategies for assessment processes (item 9) appears as a weak point (Table 3).

Regarding the main analyzed grouping variables, statistically significant differences have been found between groups, with a higher sense of self-efficacy in “instructional strategies” observed in individuals with experience in teaching vulnerable individuals in non-formal contexts ($t=2.712$; $p=0.007$). The variable of motivation to pursue the MDSE reemerges, showing significant statistical differences ($F=3,021$; $p=0.018$) between individuals who pursue the Master’s out of vocation compared to those who do so for the sake of securing stable employment ($p=0.006$) and those who take it because they do not have a better option ($p=0.044$). Finally, there are statistically significant differences between the students who have completed the MDSE in a public university versus private university ($t=-2,437$; $p=0.015$) feeling the second highest level of self-efficacy for the development of “instructional strategies”.

Regarding the relationship with the training received in the MDSE it is found that this factor influences both dimension 1 “Conditioning elements of the process of attention to diversity in the classroom” ($F=2.971$; $p<0.001$), which is more related to attitudes towards inclusive education, as well as dimensions 2 “Curricular and organizational response to diversity in the classroom” ($F=2.311$; $p=0.001$), 3 “Teacher training towards diversity” ($F=1.766$; $p=0.024$) and 4 “Formative teaching practice in attention to diversity” ($F=2.647$; $p<0.001$), which are directly related to the training received in the MDSE.

Regarding dimension 1, statistically significant differences are observed between the groups with a high and medium level of self-efficacy and the group with a low level ($p=0.002$ and $p=0.042$ respectively). For dimension 2, significant differences are found between individuals with a high level of self-efficacy and those with both low a level ($p=0.015$) and a medium level ($p=0.005$).

Finally, significant differences between groups are found in all dimension of the SACIE-R scale: “Feelings” ($F=2.995$; $p<0.001$), “Attitudes” ($F=2.125$; $p=0.004$) and “Concerns” ($F=1.822$; $p= 0.018$). Individuals with a low level of self-efficacy in instructional strategies exhibit higher levels of negative feelings compared to those with a high level of

self-efficacy ($p=0.030$), as well as more concerns those have a medium level of self-efficacy in instructional strategies compared to those with a high level of self-efficacy in this factor ($p=0.002$).

3.1.4 Teacher self-efficacy in classroom management “Classroom management”

In this last factor, the scores are the lowest in the entire scale, making it the weak point of the analyzed sample (Table 2). Managing disruptive behaviors (item 1) and the situation of having to calm down a noisy or disruptive student (item 7) are the situations for which the sample overall shows the least efficacy (Table 3), also showing a wider range of responses.

Regarding the main grouping variables analyzed, statistically significant differences have been found between groups, showing a higher sense of self-efficacy in “classroom management” between groups from different areas of knowledge ($F=3.203$, $p=0.013$), with individuals in the Social and Legal Sciences feeling more capable compared to those in Engineering and Architecture-related fields ($p=0.002$) and compared to those related to studies of Arts and Humanities ($p=0.032$). Again, people also feel more effective who have studied Health Sciences compared to those who chose the field of Engineering and Architecture ($p=0.032$). Finally, appear again statistically significant differences between groups in the variable habitual contact with people in a situation of special vulnerability ($t=3.476$; $p=0.001$), showing greater feeling of self-efficacy the persons who maintain this contact. It also happens with the variable experience in non-formal education for people in special situations vulnerability ($t=4.942$; $p>0.001$).

The perceived level of self-efficacy in classroom management in this factor appears to have a significant impact within the CFDPAD on dimension 1 “Determining Elements of Diversity in the Classroom” ($F=1.914$, $p=0.017$). Individuals with higher perceived self-efficacy in this area show greater agreement on the premises of inclusive education and the need for key elements to be implemented in the educational setting. Significant differences also appear in the ANOVA analysis in the dimensions 2 “Curricular and organizational response to diversity in the classroom” ($F=1.665$; $p=0.029$) and 4 “Practice training teacher in attention to diversity” ($F=1.594$; $p=0.041$), with differences significant in post hoc analysis between high versus medium and low levels in both.

Lastly, in relation to the SACIE-R scale, the level of self-efficacy in classroom management shows significant differences between groups within the “concerns” dimension ($F=1.741$, $p=0.019$), “feelings” ($F=2.093$; $p=0.003$) and “attitudes” ($F=1.700$; $p=0.024$). Individuals with a low and medium level of self-efficacy express greater concerns compared to those who feel more capable of managing the classroom ($p<0.001$), and those with a low level have a greater score in the dimension of feelings compared to those who present a high feeling of self-efficacy ($p=0.013$) showing worse feelings towards inclusive education and the students who have a place in it.

4. Discussion

In this section, the results and findings obtained in the present study are discussed, and connections are made with previous research and relevant theories.

The main result of this study indicates that the level of teacher self-efficacy among future secondary education teachers in our sample is moderate to high. In general, they have confidence in their ability to effectively use instructional strategies, manage the classroom, and engage students in learning. This is highly positive, as various authors have noted [41,1], as higher levels of self-efficacy are associated with increased motivation and performance in the teaching profession. It is also related to improved student outcomes [42], a better work environment, innovation, and well-being [43-45]. Furthermore, teachers with high levels of self-efficacy set goals for themselves and exert greater effort to achieve them, which has direct implications for their teaching practice

and forms the basis for their subsequent judgments of self-efficacy in a cyclical process [46,47].

The sample particularly demonstrates a strong sense of efficacy in the dimension of teacher self-efficacy to optimize their own instruction through instructional strategies. This finding is relevant considering the research conducted by other authors on the relationship between teacher self-efficacy and the development of inclusive strategies in the classroom [47].

Their weak points are related to providing guidance to families to support their children, developing diversified assessment tools, and the component of classroom management. This is noteworthy because a positive classroom discipline climate [48] is the aspect that most significantly affects the perception of secondary school teachers regarding their self-efficacy. These results align with the conclusions of other authors [49,50] and highlight the need for enhanced initial training on teaching and learning processes and classroom management. This training should promote the adoption of norms, conflict resolution, and self-management and self-control skills, thereby increasing the future teachers' ability to create positive learning environments and their sense of self-efficacy [51-53]. It is important to consider this result to identify potential areas for improvement and provide additional support to teachers in developing classroom management skills.

This weak point, which appears to be more pronounced in the sample of future teachers in the field of Engineering and Architecture compared to those in the field of Social and Legal Sciences or Health Sciences, aligns with the findings of other similar studies [54]. In the long run, it may have a dual effect. On one hand, it can discourage teachers, negatively impacting their psychological well-being, and on the other hand, it may devalue the teaching of subject knowledge in favor of focusing solely on discipline management, thereby disregarding the objectives of comprehensive student development and attention to diversity.

But, what variables have modulated the feeling of teaching self-efficacy, both at a global level and in each of its factors? The perception of teacher self-efficacy is influenced by two types of factors [55]: direct factors related to the actions teachers take in their daily interactions with students, and indirect factors such as vocation, personality traits, mastery of specific content or skills, and attitudes towards students and inclusive schooling, among others. In the sample, it was the indirect variables of experience in teaching individuals in situations of special vulnerability in non-formal contexts, vocation as a motivation for pursuing the MDSE, knowledge areas of Social and legal CC and Health CC in previous studies, and regular contact with individuals in situations of special vulnerability that defined individuals with higher levels of teacher self-efficacy as a total factor.

These findings are also supported by other authors [49], who note that pre-service teachers with a strong vocational inclination tend to have higher levels of teacher self-efficacy. Intrinsic goals in MUPES, fueled by a vocational calling to become a teacher, exert a positive, direct, and indirect effect through academic autonomous motivation on teacher self-efficacy. Conversely, extrinsic goal contents revealed a direct and negative effect on teacher self-efficacy in MUPES students [56-58]. In the case of the sample, this vocational calling to teach at the secondary level emerges as one of the key modulating variables and an essential component for achieving effective teaching practice. Furthermore, in the review of Bueno-Alvarez [1] highlights how intrinsic goals in MUPES, which could be linked to vocation as the reason for pursuing studies, exert a positive, direct, and indirect effect through academic autonomous motivation on teacher self-efficacy. Conversely, extrinsic goal contents revealed a direct and negative effect on teacher self-efficacy in MUPES students [Burgueño y otros (2020)].

Despite these results, we cannot directly link a lack of vocational inclination to future poor performance. However, it is important to understand the significance of vocational inclination, along with education and training, in shaping teachers' perception of the

context in which they operate as either a challenge or a threat, as well as an essential condition for achieving job satisfaction in the teaching profession [59,60].

Regarding the variable of regular and close contact with individuals in situations of special vulnerability, which is one of the most influential factors in attitudes and perceptions of inclusion in today's schools [60], it may also be related to the sense of teacher self-efficacy in inclusive schools due to the positive attitude it fosters towards inclusive education. Regarding the factors analyzed, this *contact* appears as a particularly significant variable in the development of feeling of self-efficacy for classroom management and class management.

And, regarding the most influential variable found in relation to the level of teacher self-efficacy, namely experience in non-formal teaching to individuals in situations of special vulnerability, we can relate the results to the effect of previous experiences as a source of self-efficacy [61] that has allowed future teachers to develop ways of "doing and being" [62] with diversity in educational processes prior to their MDSE program. Practical training received by future teachers influences their sense of professional self-efficacy through vicarious experiences, and as previous research indicates, other variables such as prior experiences also play a role [63]. Training in the working context, as argued by Levy-Leboyer [64], surpasses any form of education, as "experiences gained from action, assuming real responsibility, and facing concrete problems truly provide competencies that even the best instruction cannot deliver". On the other hand, recent studies [65] show how one can observe a more positive in teachers associated with these previous experiences working with boys and girls with especial education needs informally, rather than having learned through training regulated.

Regarding the Area of knowledge, the future teachers of the area of Sciences of Health and Social and Legal Sciences present higher levels of teacher self-efficacy total, and both when it comes to involving students in learning and in managing the classroom, in front of his colleagues from the Engineering and Architecture area. In the results, and after analyzing other possible associated variables, no secondary explanations. These data await further investigation, wide given the impact on these future teachers and their health.

Lastly, statistically significant differences were found between groups of men and women in relation to the level of teacher self-efficacy in the "Commitment to students" factor. Women exhibit a higher sense of self-efficacy in this factor compared to men, which is consistent with other studies that have shown similar results associated with the underlying interpersonal intelligence [66].

Finally, it is worth mentioning the variable of studying the MDSE at a public university or Private university. In the present investigation there appear statistically significant differences, with the MDSE students who studies at a private university who feels more capable of optimizing one's own instruction through the development of various educational strategies. Already in a previous investigation, by the same authors, it was shown how future teachers from private universities perceived a greater adjustment, validity and usefulness of the training received in both the curricular and organizational response, the attention to diversity and the development of methodologies and resources, communication and evaluation skills.

In response to the second part of the research, the relationship between teacher self-efficacy and the training received in the MDSE program, we can say that there is a direct and consistent relationship with four out of the five dimensions included in the CFDPAD. The perception of greater preparedness through the MDSE program for "Curricular and Organizational Response to Diversity in the Classroom" and the perception of adequate "Teacher Training towards Diversity" and "training teaching practice in attention to diversity" in the completed training are indicators of higher levels of teacher self-efficacy in the sample, with significant differences between groups.

As previously mentioned, for effective teaching action [17,18], it is not enough to have a sense of self-worth; knowledge of the subject matter and mastery of a set of competencies and skills, including those indicated in the Profile of the Inclusive Teacher

[14], are crucial. Among these, the named dimensions are key as they indicate the preparation of future teachers for Universal Design for Learning [67] and attention to diversity within the framework of inclusive education.

We cannot separate these findings from the period of practical training, knowing that the practical training of future teachers significantly influences their sense of self-efficacy [63], depending on their level of competence, intrinsic motivation, self-concept, and regulatory capacity [68]. This is relevant because the practical training, particularly the period of practical experience and the guidance provided by mentors in the schools, should ensure the observation and modeling of behaviors and attitudes of self-efficacy in future teachers. It is important to be aware that we cannot expect desired behaviors if we do not model and provide feedback, emphasizing the importance of vicarious learning and feedback [62].

One last significant fact, in the analysis of the relationship between the training received with perceived teaching self-efficacy, due to the unique relationship in the study is the one that occurs between the self-efficacy domain “commitment to students” and the CFDPAD dimension “teacher perception towards the students with specific needs for educational support in the school context” that values the attitudes of future teachers not only towards attention to diversity but also towards responding to educational needs in the classroom at a general level.

Finally, regarding the impact of teacher self-efficacy on these mentioned attitudes on, feelings, and concerns towards diversity and inclusive education, we found a positive relationship. Individuals with higher teacher self-efficacy reported more appropriate feelings and fewer concerns towards the current challenge. Furthermore, a direct and positive relationship was observed between the attitudes factor and the level of self-efficacy, indicating that a more aligned perception with the development of inclusive education is associated with a greater sense of self-efficacy to engage students. Additionally, an inverse relationship was found between the concerns factor and the level of self-efficacy, suggesting that lower perceived self-efficacy is associated with greater concerns about addressing diversity. These findings are consistent with other studies that demonstrate strong relationships between feelings, attitudes, concerns, and perceptions of teacher self-efficacy in the development of inclusive education [69,70].

5. Conclusions

The presented results are based on the specific analyzed sample and may not be generalized. Therefore, it is recommended to conduct additional studies using representative sampling methods to obtain broader and more robust conclusions regarding the teacher self-efficacy of MUPES students, future secondary school teachers.

We firmly believe that promoting a high level of teaching self-efficacy will yield significant results in the motivation and effectiveness of implementing inclusive practices and attending to diversity. This will, in turn, create a positive cycle [1] that enhances teachers’ knowledge, self-efficacy and the overall quality of their teaching. It is important to recognize the significant role of self-efficacy as an explanatory and predictive factor in cognition, motivation, and behavior [71]. This construct, stand as one of the foremost motivational elements influencing the behavior of future teachers [72] in the context of modern education and its challenges.

Regarding the practical implications of the results, the following suggestions are made: (1) Improve teacher training in discipline management and the strengthening of moral authority. This will enable teachers to inspire enthusiasm, resolve conflicts fairly, transmit a passion for learning, and ultimately foster the holistic development of students [73]. For this action, it is proposed to implement some type of initial questionnaire and final that helps to monitor the efficacy beliefs of future teachers during the training to create meaningful learning opportunities to develop efficacy knowledge, skills and beliefs necessary for success in your profession. Also, managers can introduce techniques such as Critical Incident Analysis [74] both in common and specific training and in the period

of practices. (2) Promote action learning and reflection in practice centers to enhance teaching practice. Consider the selection of practice centers and mentors [75,76], taking into account the criteria recommended by research in the field of inclusion and educational innovation and being aware of the importance of this selection because the observation of other colleagues and the verbal persuasion that can receive from these are two key elements for improving teacher self-efficacy [63]. (3) Given that the demonstrated and more effective channels for increasing self-efficacy have been shown to be observing other colleagues and the verbal persuasion they receive, it is suggested that the development of micro-teaching and the specialization of tutors, particularly in a relational sense, be considered as criteria to include in the requirements for the practicum period in secondary education centers. (4) Consider the importance of incorporating the identified training needs, both from this study and others, into the design of the teaching, learning, and assessment process within the framework of MDSE training. Establish channels of communication in this regard within universities. A curricular transformation of initial training is deemed necessary; We believe that the curricular transformation of initial training and the implementation of teaching methodologies and approaches, such as performances successful educational programs that lead all students to achieve optimal results in their formation due to the importance and relationship found between the acquisition of these knowledge and teacher self-efficacy in today's school. [77,78] and by the importance its relationship with health [24] and with the results in students. (5) Continue researching Teacher Self-Efficacy and MDSE training to identify the elements acquired during the received training. This will allow intentional programming within training programs, along with practical activities, to promote the self-efficacy of trainee teachers as presented in other studies; this is very important knowing that beliefs about teaching effectiveness are malleable in the first stages of learning.(6) Foster the engagement of future teachers with the most vulnerable students in the educational system, in a diverse environment, through collaboration with educational institutions, entities, and associations. This can be achieved through the organization of volunteers in the universities, from the beginning of the previous university degrees, both in the most scientific as well as social and artists, and through the development of Service-Learning projects and other active and social methodologies in MDSE subjects. (7) Empower and raise awareness of the teaching vocation in society as a tool for improving the system and achieving higher levels of quality. Teaching is a profession that shapes future generations and the society we will become. Its relationship with motivation and the feeling of self-efficacy, with perseverance and the achievement of results in the student body deserves a greater study, visibility and assessment inside and outside the educational community. (8) Carry out teacher evaluation in MDSE practice centers in a way that helps identify areas for improvement and recognize best practices. This can lead to the discovery and dissemination of successful practices as a quality seal for the centers. (9) Highlight and value women teachers and their interpersonal skills. Develop specific activities and programs in teacher training for the development of interpersonal emotional intelligence and emotional regulation as a guarantee of greater competence and self-efficacy for future teachers [68].

Author Contributions: Conceptualization, M.A.-P. and S.V.V.; methodology, M.A.-P.; software, S.V.V.; validation, M.A.-P., S.V.V. J.G.-S. and J.J.G.-B.; formal analysis, J.J.G.-B.; investigation, M.A.-P.; resources, S.V.V.; data curation, J.J.G.B.; writing—original draft preparation, M.A.-P., S.V.V., J.J.G.-B. and J.G.-S.; writing—review and editing, M.A.-P., S.V.V., J.J.G.-B. and J.G.-S.; visualization, M.A.-P., S.V.V., J.J.G.-B. and J.G.-S.; supervision, M.A.-P., S.V.V., J.J.G.-B. and J.G.-S.; project administration, M.A.-P. and S.V.V. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: SVV was supported by PID2022-136246NB-I00 grant from Ministerio de Ciencia e Innovación and Agencia Estatal de Investigación.

Institutional Review Board Statement: The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki and approved by the Ethics Committee of the University of Burgos (UBU 032/2021). 723
724
725

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all subjects involved in the study. 726
727

Data Availability Statement: Data available on request from the authors. 728

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest. 729

References 730

1. Kim KR, Seo EH. The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Soc Behav Pers.* 2018;46(4):529-540. <https://doi.org/10.2224/sbp.6554> 731
732
2. Matos MM, Iaochite RT. Associações entre autoeficácia docente e escolha pela docência por pós-graduandos em Engenharia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional.* 2018; 19(1): 97-107. <https://doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p97> 733
734
3. Woolfolk-Hoy A. Teacher motivation, quality instruction, and student outcomes: Not a simple path. *Learning and Instruction.* 2021;76,101545. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101545> 735
736
4. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control.* Nueva York, NY, Estados Unidos de América: W.H. Freeman; 1997. 737
5. Tschannen-Moran M, Hoy AW, Hoy WK. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Rev Educ Res [Internet].* 1998;68(2):202–48. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543068002202> 738
739
6. Abarza LE, Ávila E. Creencias de autoeficacia de docentes de la Universidad Autónoma de Chile y su relación con los resultados de la evaluación docente. *Rev de Psico.* 2013;2(4):33-56. <http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista-psicologia.php/4> 740
741
7. Tschannen-Moran M, Hoy AW. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teach Teach Educ [Internet].* 2001;17(7):783-805. [http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1) 742
743
8. Bamburg J. Raising expectations to improve student learning. University of Washington Seattle. 2004. Urban monograph series. North central regional educational lab., Oak Brook [Internet]. *Eric.ed.gov.* [citado el 17 de diciembre de 2023]. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378290.pdf> 744
745
746
9. Rodríguez S, Núñez JC, Valle A, Blas R, Rosario P. Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escr Psicol [Internet].* 2009 [citado el 17 de diciembre de 2023];3(1):1–7. Disponible en: <https://revistas.uma.es/index.php/espsi/article/view/13328> 747
748
749
10. Tschannen-Moran M, Salloum SJ, Goddard RD. Context matters. The influence of collective beliefs and shared norms. En: Fives H, Gill MG, editores. *International handbook of research on teachers' beliefs.* 2015:301-316. <https://doi.org/10.4324/9780203108437> 750
751
752
11. Alfaro M, Arias S, Gamba A. *Agenda 2030: Claves para la transformación sostenible.* Madrid: Catarata; 2019;318. 753
12. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2020-17264 (30 de diciembre 2020) [Internet]. http://dx.doi.org/https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264 754
755
13. Duk C, Murillo FJ. El Derecho a la Educación es el Derecho a una Educación Inclusiva y Equitativa. *Rev Latinoam Educ Inclusiva [Internet].* 2020;14(2):11-3. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200011> 756
757
14. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (AEP el D). Perfil profesional del docente en la educación inclusiva [Internet]. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales; 2012. http://dx.doi.org/https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf 758
759
760
761
15. Peebles J, Mendaglio S. The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education.* 2014;18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899635> 762
763
16. Prieto Navarro L. El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Revista de Teología y Ciencias Humanas.* 2002;60(117):591-612. 764
765
17. Bandura A. *Pensamiento y acción. Fundamentos Sociales.* Barcelona: Martínez Roca; 1987. Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales.* Barcelona: Martínez Roca. [Original de 1986, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs (NJ)]; Prentice-Hall. 766
767
768
18. Blanco Guijarro R. La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [Internet].* 2006;4(3):1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302> 769
770
771
19. Echeita Sarrionandia G. Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [Internet].* 2013;11(2):99-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005> 772
773
20. Ross J.A. Teacher efficacy. En J. Hattie y E.M. Anderman (eds.). *International guide to student achievement.* New York, NY: Routledge; 2013; 266-267. 774
775
21. Holdheide LR, Reschly DJ. Teacher preparation to deliver inclusive services to students with disabilities. *TQ Connection Issue Paper.* 2008. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. 776
777

22. Sucaticona G. Actitud del Docente Hacia La Inclusión en Maestros Con y Sin Alumnos con Necesidades Educativas Especiales de las Instituciones Educativas Estatales de la UGEL [tesis doctoral]. Universidad Ricardo Palma, Santiago de Surco, Perú; 2016. https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14138/991/PsPA%20Sucaticona_YG.pdf?sequence=3&isAllowed=y 778
779
780
23. Schwarzer R, Hallum S. Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Appl Psychol* [Internet]. 2008;57(s1):152–71. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x> 781
782
24. Klassen RM, Chiu MM. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *J Educ Psychol* [Internet]. 2010;102(3):741–56. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1037/a0019237> 783
784
25. Silvero M. Estrés y desmotivación docente: el síndrome del "profesor quemado" en educación secundaria. *ESE: Estudios sobre educación*. 2007;12:115-138 785
786
26. Bermejo Toro L, Prieto Ursúa M. Malestar Docente y Creencias de Autoeficacia del Profesor. *Revista Española de Pedagogía*. 2005;63(232):493–510. 787
788
27. Bermejo Toro L. Bienestar docente. Estrategias para una vida emocionalmente más saludable en el trabajo del profesor. *Padres Maestros / J Parents Teach* [Internet]. 2016;0(368):18. <http://dx.doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.003> 789
790
28. UNESCO. La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro. 48.ª Conferencia Internacional De Educación. 2008. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf 791
792
29. Hoy WK, Woolfolk AE. Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elem Sch J* [Internet]. 1993;93(4):355–72. <http://dx.doi.org/10.1086/461729> 793
794
30. Ashton PT, & Webb RB. Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman. 1986. 795
31. TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Análisis secundario. Informe Español TALIS. 2014. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:c7dfa89c-9c7c-427c-be52-37c08cd74366/talis2013secundarioweb1-10-2014.pdf> 796
797
32. Arias Pastor M, Van Vaerenbergh S, Fernández Solana J, González Bernal JJ. Secondary Education Teacher Training and Emotional Intelligence: Ingredients for Attention to Diversity in an Inclusive School for All. *Educ Sci*. 2023;13(5):519. <https://doi.org/10.3390/educsci13050519> 798
799
800
33. Mérida-López S, Extremera N, Sánchez-Álvarez N, Quintana-Orts C, Rey L. ¿Crees que serás buen docente? Propiedades psicométricas de la adaptación al castellano del Teachers' Sense of Efficacy Scale Short Form en profesores noveles. Póster presentado en el II Congreso Internacional de Psicología del Trabajo y RRHH/VI Congreso Nacional, Valencia 1-3 de marzo 2018. 801
802
803
804
34. Klassen RM, Bong M, Usher EL, Chong WH, Huan VS, Wong IYF, et al. Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemp Educ Psychol*. 2009; 34:67–76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001> 805
806
35. Colmenero Ruiz MJ, Pegalajar Palomino MC. Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: Construcción y validación del instrumento. *ESE: Estudios sobre educación*. 2015; N.º. 29:165-189. 807
808
809
36. Rodríguez A, Caurcel MJ, Aláin L. Medir actitudes profesoras españolas hacia la educación inclusiva para lograr una escuela para todos. *Actas Icono 14 VII Congreso Internacional Ciudades Creativas*. 2019;1(1):416-433. <https://icono14.net/ojs/index.php/actas/article/view/1338> 810
811
812
37. Forlin C, Earle C, Loreman T, Sharma U. The sentiments, Attitudes, and concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Except Educ Int*. [Internet]. 2011;21(3):50-65. <http://dx.doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682> 813
814
815
38. Blanca MJ, Alarcón R, Arnau J, Bono R, Bendayan R. Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? *Psicothema*. 2017; 29:552–557. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2016.383> 816
817
39. Blanco H, Ornelas M, Aguirre JF, Guedea JC. Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *Rev Mex Investig Educ*. 2012;17(53):557-571. 818
819
40. Lisa CD, Brian FF, Helen P., The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*. 2012; Volume 28, Issue 6: 827-834. ISSN 0742-051X, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.004> 820
821
822
41. Carbonero MÁ, Merino E. Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*. 2004;16(2):229-234. 823
42. Morris DB, Usher EL, Chen JA. Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educ Psychol Rev*. 2017;29(4):795-833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y> 824
825
43. Muñoz EM, Fernández A, Jacott L. Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. *REICE*. 2018;16(1):105-117. <http://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007> 826
827
44. Perera HN, Calkins C, Part R. Teacher self-efficacy profiles: Determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. *Contemp Educ Psychol*. 2019; 58:186-203. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.006> 828
829
45. Prieto Navarro L. El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Rev Teol Cienc Humanas*. 2002;60(117):591-612. 830
831
46. Ross J, Bruce C. Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *J Educ Res*. 2007; 101:1–14. 832
833
47. Murillo Parra LD, Ramos Estrada DY, García Cedillo I, Sotelo Castillo MA. Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Rev Actual Invest Educ*. 2020;20(1):1-25. doi:10.15517/aie. v20i1.40060. https://www.researchgate.net/publication/338092386_Estrategias_educativas_inclusivas_y_su_relacion_con_la_autoeficacia_de_docentes_en_formacion [accessed Jun 13 2023]. 834
835
836
837

48. Gil Flores J. Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en Educación Secundaria. *Rev Educ.* 2016; 373:85-108. 838
839
49. González-Sanmamed M. Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Rev Educ.* 2009; 350:59-78. 840
841
50. Jantine L, Helma MY, Jochem T. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educ Psychol Rev.* 2011; 23:457–477. 842
843
51. Gaeta ML, Márquez MC. Implicación del docente en el desarrollo de competencias emocionales en los preadolescentes. En: Gázquez JJ, Pérez MC, Molero MM, Parra R, editores. Investigación en el ámbito escolar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas. Almería: GEU Editorial; 2013. p. 441-446. 844
845
52. Moncho A. Mejora de la convivencia escolar mediante la optimización de las relaciones humanas. En: Gázquez JJ, Pérez MC, Molero MM, Parra R, editores. Gestión de la convivencia, autoeficacia e inclusión educativa. Investigación en el ámbito escolar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas. Almería: GEU Editorial; 2013. p. 215-219. 847
848
849
53. Trianes V, Sánchez A, Muñoz A. Educar la convivencia como prevención de violencia. *Rev Interuniv Form Prof.* 2001; 41:73-93. 850
54. Rosal I del, Bermejo ML. Autoeficacia en estudiantes universitarios: Diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias. *Int J Dev Educ Psychol.* 2017;1(1):115-123. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v1.904> 851
852
55. Salgado J. Pensamiento del profesor acerca del éxito o fracaso de su respectiva unidad educativa. *Rev Iberoam sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educ.* 2009;7(3). 853
854
56. Rodríguez S, Núñez JC, Valle A, Blas R, Rosario P. Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escr Psicol [Internet].* 2009 Dic; 3(1):1-7. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092009000300001&lng=es 855
856
857
57. Larrosa Martínez F. Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Rev Electron Interuniv Form Prof.* 2010;13(4):43-51. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570004> 858
859
58. Burgueño R, Sicilia A, Alcaraz M, Lirola M J y Medina J. Efectos del contenido de meta docente y la regulación motivacional académica sobre la creencia de eficacia docente del profesorado en formación inicial. *Educación XX1.* 2020;23(1):103-124. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23672> 860
861
862
59. Corts I. Educar: un arte, una ciencia...una vocación. *Escuela Abierta.* 2002; 5:91-98. 863
60. Vezub LF. La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad Profesorado. *Re-vista de Currículum y Formación de Profesorado.* 2007;11(1). Universidad de Granada, España. 864
865
61. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev.* 1997; 84:191-215. <http://dx.doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191> 866
867
62. Brocbank A, McGill I. Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Morata; 1999. 868
63. Bueno-Álvarez JA, Martín-Martín M, Asensio-Muñoz I. Sentimiento de Autoeficacia en Futuros Docentes: Revisión Sistemática en Iberoamérica 2015-2021. REICE. *Rev Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación.* 2022;20(4). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.002> 869
870
871
64. Lévy-Leboyer C. Gestión de las competencias. Barcelona: Gestión 2000; 1997. p. 22. 872
65. Bethere D, Kasiliauskiene R, Pavitola L, Usca S. Teachers' Attitude towards Inclusive Education: Latvian and Lithuanian Experiences. *Social Sciences [Internet]* 2023;12(7):365. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci12070365> 873
874
66. Navarro Saldaña G, Flores-Oyarzo G, González Navarro MG. Diferencias por sexo en el nivel de Autoeficacia percibida en una muestra de estudiantes de la Provincia de Concepción ¿Qué papel juegan los roles de género en la educación? *Rev Educ Inclusiva.* 2019;12(1):205-2234. 875
876
877
67. Alba Pastor C. Diseño Universal Para el Aprendizaje: Educación Para Todos y Prácticas de Enseñanza Inclusivas. Morata: Madrid, Spain; 2018. ISBN 978-84-7112-831-7. 878
879
68. Hernández A, Camargo A. Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Rev Latinoam Psicol.* 2017;49(2):146-160. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001> 880
881
69. Lopes JC. Educación Inclusiva-Indicadores de Sentimientos, Actitudes, Preocupaciones y Auto-eficacia de los Profesores: Educação inclusiva: indicadores sobre sentimentos, atitudes, preocupações e autoeficácia dos professores [dissertação doctoral]. Universidad de Extremadura; 2015. 882
883
884
70. Díaz, Rivera & Vega. Sentimientos, actitudes y preocupaciones hacia la inclusión en docentes de lima metropolitana. Enero – junio 2022. [Internet]. 2022 [citado 2023 Jun 13]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v11i1.38> 885
886
71. Azzi RG, Polydoro S, Bzuneck JA. Considerações sobre a auto-eficácia docente. *Campin.* 2006;149–59. 887
72. Graham S, Weiner B. Theories and Principles of Motivation. New York, NY, US: Macmillan Library Reference Usa; London, England: Prentice Hall International; 1996; 63-84. 888
889
73. Díaz-Aguado MJ, Martínez Arias R, Martín Babarro J. Estudio sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Ministerio de Educación; 2010. 890
891
74. Contreras C, Robles AM. Análisis de incidentes críticos. Una propuesta reflexiva para las prácticas en la formación inicial docente. *paid [Internet].* 25 de octubre de 2019 [citado 1 de agosto de 2023];0(63):41-67. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1168> 892
893
894
75. Haro-Soler MM. ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. *Revista Digital de Docencia Universitaria.* 2017;11(2):50-74. doi: <https://doi.org/10.19083/ridu.11.567> 895
896

76. Serrate González S, Casillas Martín S, Cabezas González M. Estudio de los criterios para la selección de centros de prácticas de calidad. Una propuesta de evaluación para mejorar la formación de los pedagogos. *Estudios Pedagógicos [Internet]*. 2016; XLII (3):369-389. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173550019020> 897
898
899
77. Durán D, Giné C. La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 2011;5 (2):153-170. 900
901
78. Pla-Viana L, Villaescusa Alejo M. La formación permanente del profesorado en inclusión: desafíos y oportunidades. *Soñar grande es soñar juntas: En busca de una educación crítica e inclusiva / coord. por Gajardo Espinoza K, Cáceres Iglesias J*. 2023, ISBN 978-84-19506-81-8, págs. 55-69. 902
903
904
[https://www.researchgate.net/publication/370498632_LA_FORMACION_PERMANENTE_DEL_PROFESORADO_EN_INCL](https://www.researchgate.net/publication/370498632_LA_FORMACION_PERMANENTE_DEL_PROFESORADO_EN_INCLUSION_DESAFIOS_Y_OPORTUNIDADES) 905
[USION_DESAFIOS_Y_OPORTUNIDADES](https://www.researchgate.net/publication/370498632_LA_FORMACION_PERMANENTE_DEL_PROFESORADO_EN_INCLUSION_DESAFIOS_Y_OPORTUNIDADES) 906

Disclaimer/Publisher's Note: The statements, opinions and data contained in all publications are solely those of the individual author(s) and contributor(s) and not of MDPI and/or the editor(s). MDPI and/or the editor(s) disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions, or products referred to in the content. 907
908
909

910

911

